revista de investigación educativa de la Rediech

• Volumen 16 • 2025 • e2341 • ISSN: 2448-8550 •

Efectos de los programas de evaluación del desempeño en la identidad profesional de maestros de primaria en México

Effects of performance evaluation programs on the professional identity of elementary school teachers in Mexico

Héctor Miguel Sánchez Anguiano • Alejandra de la Torre Díaz • Javier Loredo Enríquez

Resumen

La identidad profesional implica cómo los docentes se reconocen a sí mismos y como parte del gremio magisterial, además, determina la eficacia de su enseñanza. Por la relevancia que ha tomado su abordaje en el campo de la investigación educativa, el objetivo de este estudio fue analizar los efectos en la identidad profesional de maestros y maestras de primaria, de dos programas de evaluación del desempeño en el contexto mexicano: Carrera Magisterial y la Evaluación de Permanencia. Para ello se llevó a cabo un estudio cualitativo; con base en el método interpretativo se desarrollaron dos grupos de discusión y entrevistas en profundidad con 12 participantes. Los resultados muestran que los programas de evaluación meritocráticos implementados en las últimas décadas han provocado cambios en la identidad profesional, algunos de ellos considerados como señales de una crisis. Se identifica también un fenómeno de intensificación de la profesión y una relación estrecha entre los resultados obtenidos en las evaluaciones y la percepción de autoeficacia, que es un rasgo identitario relacionado con el compromiso hacia la docencia.

Palabras clave: educación primaria, evaluación de profesores, identidad profesional, profesores.

Abstract

Professional identity involves how teachers recognize themselves and their role within the teaching profession, and it also determines the effectiveness of their teaching. Due to the growing importance of this topic in the field of educational research, the objective of this study was to analyze the effects of two performance evaluation programs on the professional identity of primary school teachers in the Mexican context: the Teacher Career Program and the Permanence Evaluation. To achieve this, a qualitative study was conducted. Based on the interpretive method, two discussion groups and in-depth interviews were carried out with 12 participants. The results show that the meritocratic evaluation programs implemented in recent decades have caused changes in professional identity, some of which are considered indicators of a crisis. A phenomenon of professional intensification is also identified, along with a close relationship between the results obtained in evaluations and the perception of self-efficacy, a characteristic related to commitment to teaching.

Keywords: elementary education, teacher evaluation, professional identity, teachers.

Recibido: 16 de octubre de 2024 | *Aprobado:* 6 de marzo de 2025 | *Publicado:* 24 de marzo de 2025
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2341

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2341 • ISSN: 2448-8550

Introducción

La calidad de la educación es un tema ampliamente discutido; en el discurso de organismos internacionales existe consenso sobre la relevancia del papel del docente para su logro (UNESCO, 2017). En México, esta premisa fundamenta el diseño e implementación de políticas de desarrollo profesional que apuntan a nuevos referentes identitarios de la profesión, muestra de ello son los programas de evaluación del desempeño.

Los problemas alrededor de los programas de evaluación docente y sus efectos son diversos y han sido abordados desde diferentes perspectivas. Una problemática fundamental que se sigue reflejando en los estudios recientes consiste en considerar a la evaluación de la función docente desde una finalidad de supervisión, además de no tener claro un enfoque o sustento teórico. También se han documentado deficiencias metodológicas y un limitado uso de los resultados (Loredo, 2021).

Abordar la problemática de la evaluación del desempeño, desde la perspectiva del docente, resulta indispensable dada la relevancia de su papel activo en dicho proceso y porque, entre las dificultades detectadas en la literatura, se reportan actitudes de resistencia, simulación, descalificación y desconfianza (Iglesias et al., 2021). Estas posturas son el reflejo de los efectos que tiene sobre elementos personales que son parte de la identidad profesional docente, tales como la autoimagen, la autoeficacia, el compromiso personal, la percepción de la tarea y la satisfacción laboral (Pereira et al., 2022).

Héctor Miguel Sánchez Anguiano. Profesor-Investigador y jefe del Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Profr. Gregorio Torres Quintero", México. Es Licenciado en Educación Primaria, Maestro en Gestión Educativa por el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima, y Doctor en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Docente de educación primaria desde el año 2007. Sus líneas de investigación son la formación inicial y continua del profesorado, práctica docente y evaluación del desempeño docente. Correo electrónico: sanchez.hector@isencolima.edu.mx. ID: https://orcid.org/0009-0007-6089-2820.

Alejandra de la Torre Díaz. Directora del Departamento de Formación Humana del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México. Es Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social, Maestra en Antropología Social por el CIESAS Occidente, y Licenciada en Ciencias de la Educación por el ITESO. Ha impartido los cursos Conocimiento y cultura, Ética y conocimiento, Investigación educativa, Diagnóstico educativo, entre otros. Colabora como asesora y como investigadora en proyectos relacionados con jóvenes en contextos rurales y semiurbanos, y sobre la relación entre educación y desigualdad social. Correo electrónico: aledelatorre@iteso.mx. ID: https://orcid.org/0000-0001-7772-6289.

Javier Loredo Enríquez. Investigador independiente, Ciudad de México. Cuenta con estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación y Maestría en Educación Universidad René Descartes, Francia, así como de Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Responsable en el diseño de varios programas de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Miembro en comités de evaluación de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Centro Nacional de Evaluación, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Universidad Pedagógica Nacional y Secretaría de Educación Pública. Consejero editorial, así como evaluador y dictaminador de varias revistas especializadas en educación. Correo electrónico: javier.loredo@gmail.com. ID: https://orcid.org/0000-0002-0620-566X.

Estudios previos sobre la evaluación del desempeño demuestran efectos importantes en la identidad profesional docente. Galaz (2015) señala que la evaluación del desempeño influye en el concepto de sí mismo del docente en relación con su trabajo. Roa-Tampe (2017) concluye que los programas de evaluación son percibidos como una prueba de mantenimiento de competencias mínimas, lo que afecta la identidad profesional de los docentes. Finalmente, Carrasco et al. (2019) identificaron la tecnificación de la identidad profesional como consecuencia de la estandarización del trabajo docente que conlleva la evaluación.

Zhang y Wang (2022) refieren un incremento importante en la investigación sobre la identidad profesional docente, en años recientes. Continuar indagando esta temática es necesario debido a la relación entre el ejercicio competente de la docencia y el proceso de construcción y reconfiguración de la identidad (Vozniak et al., 2016); porque condiciona, en gran medida, el estilo de enseñanza de cada profesor (Caballero y Bolívar, 2015), y porque la identidad profesional es considerada como una base sobre la cual cada docente proyecta su desarrollo y su compromiso con el cambio o mejoramiento educativo (Galaz, 2011).

Según Rivas (2023), gran parte de las investigaciones iberoamericanas que abordan la identidad profesional, a partir de experiencias de evaluación docente, se han realizado en Chile. Ante la evidencia de que la evaluación genera consecuencias y a pesar de la existencia de algunos estudios sobre el tema en México, se identificó un vacío, lo que llevó a plantear la pregunta: ¿Cuáles son los efectos de participar en programas de evaluación del desempeño sobre la identidad profesional de los maestros y las maestras de primaria, en México?

La identidad profesional docente y sus conflictos

La identidad profesional docente se refiere a la forma como los profesores se definen a sí mismos en relación con su profesión y su trabajo; en este concepto "se entreteje lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significados); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo" (Ávalos et al., 2018, p. 238).

La identidad profesional es construida por cada profesor y profesora, evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente (Marcelo, 2010) y cambia a lo largo de la trayectoria, en función de sus vivencias (Olave, 2020), de la escuela, de las políticas educativas y de los contextos (Marcelo, 2016). Se construye durante su formación inicial, se reproduce mediante la socialización, se completa en el ejercicio de su profesión y en la pertenencia al magisterio, hasta el momento en que abandonan la docencia. Además de la perspectiva personal, implica rasgos compartidos con el colectivo profesional del que forman parte (Bolívar, 2016; Bolívar et al., 2005); por ello, nadie construye su identidad profesional sin tener en cuenta lo que los demás formulen sobre él.

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2341 • ISSN: 2448-8550

Existe una relación estrecha entre la identidad profesional docente con la cultura magisterial. De acuerdo con Rivas et al. (2000), esta cultura supone un marco para definir la identidad con relación al gremio, por dos razones: primera, porque define un sentido de pertenencia desde el que se ubica y se reconoce como profesional de la enseñanza, y segunda, porque cada docente se define a sí mismo y elabora su identidad profesional a partir de su historia personal en interacción con este contexto institucional y cultural.

La identidad profesional se desarrolla también como respuesta a lo que acontece a su alrededor. En este sentido, se compone por subidentidades relacionadas entre sí, que tienen que ver justamente con los múltiples contextos en los que cada maestra y cada maestro se mueve. Desde la perspectiva de Marcelo (2016), es importante que estas subidentidades no entren en conflicto, pues el conflicto de la identidad profesional –también referido por Bolívar (2018) como problemas de identidad, crisis o desestabilización– se puede dar, por ejemplo, ante reformas educativas, cambios normativos, políticos y relacionados con las condiciones de trabajo.

La propuesta de Bolívar (2007) permite comprender la crisis de la identidad profesional desde la perspectiva de la trayectoria docente, ya que la identidad profesional se puede mantener estable o desestabilizarse y entrar en crisis, de acuerdo al contexto profesional y personal. Ante sucesos importantes, "su ejercicio profesional sufre las repercusiones de los cambios y necesita continuamente reconstruir no solo su identidad, sino su propio papel a partir de los nuevos requerimientos, funciones y competencias que de ello se derivan y que indefectiblemente afectan" (Tejada, 2018, p. 65).

Los estudios analizados por Van den Berg (2002) muestran los efectos de políticas educativas en la identidad profesional del magisterio. Desde la propuesta de este autor se identifican cinco focos de conflicto en torno a la identidad docente, mismos que se desarrollan enseguida:

Los dos primeros, relacionados con el cuestionamiento a la calidad de su propio desempeño y las dudas acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo. Este problema es denominado por Ávalos et al. (2018) y Bolívar (2007) como *percepción de autoeficacia*, y es parte importante de la identidad profesional. Existe una relación –directa o indirecta– entre identidad y efectividad en los resultados alcanzados en el aprendizaje del alumnado, es por ello que la identidad profesional es un factor importante para convertirse en un buen profesor (Bolívar, 2007; Marcelo, 2010). Sucesos relevantes como la evaluación docente pueden afectar la percepción que tienen sobre su propia capacidad y producir rupturas en la identidad, específicamente, en la percepción de autoeficacia (Ávalos et al., 2018).

El tercer foco de conflicto se refiere a la percepción negativa del profesorado, expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa; por su parte, el cuarto foco se refleja mediante el desconcierto ante demandas externas difusas o poco claras. Finalmente,

el quinto foco es provocado por el estrés que generan los nuevos roles asignados al trabajo docente. Estos nuevos roles y demandas son identificadas por Ávalos et al. (2018) y Tardif y LeVasseur (2018) como *intensificación*. Desde esta perspectiva, la figura del maestro, que se dedica principalmente a la enseñanza, entra en un proceso de descomposición y recomposición con los otros roles que deben, de una manera u otra, asumir las y los profesores (Lantheaume y Hélou, 2008, como se cita en Tardif y LeVasseur, 2018).

De esta forma, las investigaciones que abordan la identidad profesional docente –especialmente ante escenarios de conflicto– resultan relevantes por los efectos que suelen tener en la calidad y el desempeño del profesorado. Bolívar (2016) explica que cuando la o el profesor manifiesta una crisis de identidad profesional se tienen efectos desmoralizadores en su práctica. Justamente, una de las acciones que genera conflicto es la evaluación del desempeño.

La evaluación del desempeño docente en México

En México, la evaluación del desempeño docente ha sido una preocupación constante en la política educativa a lo largo de, al menos, tres décadas en que se han implementado cinco programas nacionales: Carrera Magisterial (1992-2014), Evaluación Universal (2008-2011), Estímulos a la Calidad Docente (2012), Evaluación del Desempeño con fines de Permanencia (2014-2019) (en adelante se denominará "Evaluación de Permanencia") y Promoción Horizontal (2020-actualidad). La investigación cuyos resultados se presentan en este artículo se centró en estudiar los efectos de dos programas de evaluación: Carrera Magisterial y la Evaluación de Permanencia.

Carrera Magisterial, como el primer programa de evaluación del desempeño, fue implementado en 1992 y tuvo como principales características la promoción horizontal de los docentes basada en la antigüedad, los títulos académicos, un examen estandarizado, la acreditación de formación permanente y el aprovechamiento escolar de los estudiantes. Dado su carácter voluntario, el programa representó un mejoramiento salarial de los participantes, sin menoscabar sus derechos laborales. La capacidad de convocatoria de este programa fue una de sus principales características. Este programa estuvo vigente por 20 años bajo acuerdos establecidos por los gobiernos en turno y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –SNTE–; su última etapa correspondió al ciclo escolar 2013-2014.

Por su parte, la Evaluación de Permanencia surgió en el marco de la reforma educativa del año 2013, tuvo vigencia del 2014 al 2019. Este programa dio paso a una serie de cambios sin precedentes en la regulación de la carrera docente: ligaba los resultados a la conservación de la plaza. Por primera vez, las concepciones creadas en torno a la estabilidad de la profesión se vieron fuertemente sacudidas y afectadas, pues ser un maestro con base ya no era garantía de contar con trabajo de por vida.

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2341 • ISSN: 2448-8550

Los dos esquemas de evaluación construyen un panorama muy contrastante: Carrera Magisterial era voluntario y ofrecía la oportunidad de obtener un incentivo adicional al salario, mientras que la Evaluación de Permanencia convocaba obligatoriamente a la participación y representaba la posibilidad de ganar un incentivo si se conseguían resultados destacados o perder la plaza docente[1] como consecuencia de resultados insuficientes. Las diferencias del contexto político resultaron igualmente discrepantes, reflejadas, por ejemplo, en las relaciones del sindicato –SNTE– con el gobierno federal en turno, pues durante la vigencia de Carrera Magisterial dicho sindicato se caracterizó por su activa participación sobre aspectos de tipo normativo y operativos del programa; en contraparte, la Evaluación de Permanencia representó la ruptura de esas relaciones, puesto que el sindicato quedó fuera de responsabilidades o atribuciones relacionadas con los procesos de evaluación docente.

Así, ambos programas de evaluación en México tuvieron diversos cambios en muy poco tiempo, lo que ayuda a inferir que se enfrentaron a problemas para permanecer vigentes. Entender estos elementos permite dar cuenta de que la evaluación docente es relevante en el debate nacional e internacional y tiene fuertes implicaciones para los actores involucrados. En suma, es un tema complejo que no se trata solo de una metodología, ni de técnicas e instrumentos, sino de la pertinencia y necesidad de analizar las consecuencias que generan los resultados de dichas evaluaciones sobre la identidad de las y los maestros.

Método

Con una metodología cualitativa, basada en el método interpretativo, en esta investigación se analizaron los efectos que tiene la evaluación del desempeño sobre la identidad profesional de maestros y maestras de educación primaria. Para fines de análisis de los datos se decidió centrar la mirada en Carrera Magisterial y la Evaluación de Permanencia por diversas razones: son los dos programas que se desarrollaron durante más tiempo en México (1992 a 2019), por ello, favorecieron un análisis a profundidad por los contextos en que se dieron y por sus efectos en la trayectoria docente y en la identidad profesional; lograron el mayor alcance en cuanto a participación docente; aunque ambos están basados en el mérito, tienen características contrastantes que favorecieron el análisis de sus efectos en la identidad profesional; finalmente, porque las y los participantes de esta investigación hicieron amplias referencias sobre sus experiencias en ambas evaluaciones, en comparación con las demás.

[1] La plaza docente se refiere al puesto que un profesor ocupa dentro del sistema educativo. En el contexto mexicano, las plazas de docentes de educación básica pueden ser permanentes (de base) o temporales. Una vez que logra la base o plaza permanente, el individuo tiene el derecho de permanecer como docente en el sistema escolar mexicano de por vida.

Procedimiento y recogida de datos

La recuperación de los datos se desarrolló a través de tres fases. La primera correspondió al pilotaje, mediante el cual se llevaron a cabo, en noviembre del año 2020, dos grupos de discusión con 21 docentes de primaria que fueron invitados por aplicaciones de mensajería personal y mediante la técnica de bola de nieve. Las sesiones se realizaron de forma virtual, a través de la plataforma Google Meet, mismas que se videograbaron y transcribieron textualmente con consentimiento informado. Esta técnica brindó elementos para diseñar las guías de entrevista y elegir a los y las docentes para la siguiente fase de la investigación, considerando como criterio muestral que sus participaciones contemplaran ambos programas de evaluación en que se centró este estudio.

Para la segunda fase –desarrollada de enero a abril del 2021–, el grupo de estudio se redujo a 12 participantes (ver Tabla 1). Esta fase comprendió el desarrollo de entrevistas en profundidad –en dos momentos– para recuperar vivencias de sus evaluaciones, contextos en que se dieron y los significados construidos. Las sesiones de entrevista fueron virtuales, por medio de Google Meet. El corpus de datos se conformó por 546 cuartillas referentes a la transcripción textual de las entrevistas.

Tabla 1
Características de los participantes del estudio

No.	Sexo	Años de servicio	Grado académico	Formación inicial	Función	Sostenimiento de las/s plaza/s		Evaluaciones en que participó		
						Federal	Estatal	CM	EC	EP
1	H	13	Maestría	Universitaria	Docente, ATP	X		X		X
2	H	12	Maestría	Normalista	Docente	X		X		X
3	M	32	Maestría	Normalista	Docente	X		X		X
4	M	30	Licenciatura	Normalista	Docente	X		X	X	X
5	M	26	Licenciatura	Normalista	Docente	X		X		X
6	M	23	Licenciatura	Normalista	Docente	X		X		X
7	M	19	Maestría	Normalista	Docente		X	X	X	X
8	M	18	Licenciatura	Normalista	Docente, ATP	X		X		X
9	H	18	Maestría	Normalista	Docente		X	X		X
10	M	17	Maestría	Normalista	Docente		X	X		X
11	M	16	Maestría	Normalista	Docente	X		X		X
12	H	16	Maestría	Normalista	Docente, Dirección	X		X	X	X

Notas: En la columna "Formación inicial" un docente normalista es quien cursó una licenciatura para ser maestro, en una escuela Normal, y un docente universitario es un egresado de una carrera de educación y sus variantes, pero que no son específicamente formados como profesores. En la columna "Evaluaciones en que participó", las iniciales refieren al programa específico (CM- Carrera Magisterial; EC- Estímulos a la Calidad Docente; EP- Evaluación de Permanencia).

Fuente: Elaboración propia.

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2341 • ISSN: 2448-8550

Análisis de los datos

La tercera fase comprendió el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas, con base en una codificación guiada por conceptos, en donde se identificaron temáticas generales y específicas sobre los componentes identitarios de la profesión docente; para facilitar el manejo de datos se utilizó el programa informático Atlas.ti. Los primeros acercamientos al análisis permitieron construir un sistema de códigos que conformaron categorías descriptivas; posteriormente, como producto de un proceso de análisis profundo se construyeron nuevas categorías que ayudaron a comprender qué sucedía con la identidad profesional de los maestros, frente a cada proceso de evaluación. Con esta segunda vuelta se alcanzó la saturación teórica al identificar las repeticiones y constantes en las categorías analíticas.

Resultados

Considerando que la identidad se construye con cada experiencia y en la interacción con los demás y con el contexto, interesó comprender de qué manera estos programas construyeron o provocaron cambios en su identidad profesional. Con la intención de desarrollar la discusión, a continuación se presentan tres categorías analíticas, a partir de las cuales se organizan los resultados de la investigación.

¿Docentes de primera o docentes de segunda? La percepción de la autoeficacia en función de los resultados de la evaluación

La autoeficacia es un elemento constitutivo de la identidad profesional (Ávalos et al., 2018; Bolívar, 2007); hace alusión a la percepción del docente sobre su propio nivel de competencia, o, en otras palabras, responde a la pregunta "¿Qué tan bueno se considera como maestro o maestra?".

Los cambios estructurales, como la implementación de nuevos esquemas de evaluación del desempeño, influyen en la percepción de autoeficacia de los profesores, pues exigen la ejecución de nuevas demandas o multiplicidad de tareas adicionales a las de su quehacer cotidiano (Ávalos et al., 2018). Cuando el o la docente participa en un proceso de evaluación recibe un puntaje que le permite entrar en un nivel o estatus –dentro del esquema de cada programa–; este nivel es conseguido por el desempeño que demuestra en los factores valorados.

De acuerdo con Bolívar (2007), la percepción de autoeficacia es muy importante, pues existe una relación entre identidad profesional y efectividad en los resultados alcanzados en el aprendizaje del alumnado. Los factores clave que condicionan las distintas configuraciones de la identidad –específicamente la percepción de autoeficacia– son dependientes del contexto social, político y de otros elementos relacionados con su carrera profesional. En el marco de Carrera Magisterial, conseguir altos puntajes no solía ser una atribución de alguien que era considerado por sus colegas

como un buen maestro. En general, acceder a altos niveles en este programa era más bien relacionado con un profesor o profesora cuyas percepciones económicas eran buenas, alguien con experiencia en la docencia y, probablemente, con un cúmulo de conocimientos disciplinares demostrados en la prueba escrita. El aprendizaje de los estudiantes era un factor puesto en tela de juicio de quienes alcanzaban los máximos puntajes.

> ¡Ah, cómo conozco gente que está promovida hasta en la "E"! [nivel máximo al que se podía aspirar en el programa] Y realmente en la práctica no se ve reflejado todo eso que, al parecer, se supone que es porque llevan tanto un buen nivel de conocimientos, como en la práctica; pero a veces no se ve. Sabes mucho, pero no lo practicas [Profesora con plaza estatal, 19 años de servicio].

Aunque el profesorado se mostraba desconfiado del programa o expresó desacuerdo en relación con los elementos que se consideraban para la valoración, los resultados o las expectativas que se generaban en torno a ellos repercutieron en su percepción de autoeficacia y, por lo tanto, en su identidad profesional, pues buscaban obtener los mayores puntajes para colocarse en un buen lugar de la lista de prelación y así tener mayores posibilidades de acceder al incremento salarial.

Otro fenómeno provocado fue la clasificación del profesorado de acuerdo con los niveles alcanzados en Carrera Magisterial. Se favoreció un entorno competitivo entre maestras y maestros, para quienes era importante escalar letras, aunque eso no fuera garantía de ser considerado como buen docente en el aula. Junto con ello, se alentaba una identidad ligada al desarrollo profesional acotado al ámbito individual, en detrimento del desarrollo colectivo.

> Está como que muy dividido [refiriéndose al magisterio]: "maestros de primera", "maestros de segunda", y lo que hizo Carrera Magisterial fue eso. Muchos maestros, ¡ok!, con su esfuerzo y dedicación ganaron mucho, ¡pero en el salón no sirven para nada, la verdad! [Profesora con plaza federal, 26 años de servicio].

La postura de los y las docentes frente a sus resultados en Carrera Magisterial son evidencia de una sutil o nula legitimidad otorgada a dicho programa de evaluación. Existe discrepancia entre los niveles logrados y las valoraciones que construyen sobre el desempeño de otros docentes; desacreditan los resultados de esta evaluación y creen más en lo que observan en la cotidianidad del entorno escolar. En este contexto, la identidad profesional se desvaneció al construirse entre un dilema: obtener buenos puntajes en la evaluación y acceder al incentivo adicional a su salario, aunque los resultados tuvieran poca legitimidad entre los propios docentes.

En el marco de la Evaluación de Permanencia, las maestras y maestros también manifestaron cierto grado de incredulidad frente a los resultados y sus propias apreciaciones sobre el desempeño docente –que generalmente eran superiores–, haciendo alusión al respaldo representado por la opinión de otros sujetos sobre su trabajo y a los resultados en el aprovechamiento escolar de sus estudiantes.

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2341 • ISSN: 2448-8550

> "¡Ay, tú no lograste el K1!" [estímulo económico, refiriéndose a lo que decía una compañera de su escuela], porque hay gente que conozco que lo ha ganado y me dice, "¡no entiendo!, tú sacas buenos grupos, tú tienes buenos alumnos… es más, yo muchas veces me apoyé en ti" [Profesora con plaza federal, 30 años de servicio].

Las manifestaciones anteriores son el reflejo de lo que Camargo et al. (2006) consideran como una amenaza a la legitimidad de los procesos de evaluación que proviene del conocimiento que tienen las y los profesores sobre la práctica escolar. En este sentido, el profesorado cree más en lo que observa y valora dentro de la escuela que en lo que argumentan las autoridades educativas a través de las evaluaciones sobre su desempeño. En otras palabras, los resultados de la evaluación no reflejan sus realidades y contradicen sus conocimientos y experiencias.

Los resultados obtenidos en el programa de evaluación del desempeño que estuvo vigente del 2014 al 2019 se vincularon a la permanencia en la función, este factor afectó fuertemente la percepción de autoeficacia del profesorado, que se manifestó en la preocupación latente por perder el empleo, además de sentirse exhibidos ante los colegas y la sociedad en general. La normatividad señalaba que obtener resultados no satisfactorios en la evaluación llevaba a los y las docentes a vivir procesos de regularización acompañados de nuevas oportunidades para aprobar. La posibilidad de vislumbrar este panorama desvaneció la identidad profesional adicionando una nueva preocupación: que la evaluación los etiquetara como docentes no idóneos, o traducido a términos de autoeficacia: malos maestros y malas maestras.

> Pues mi principal preocupación siempre fue que estuvieras focalizado y que dijeran "no cumples con los requisitos" o "no eres apto", "es que tienes que hacer otro examen", etcétera, pero siempre el sentirte fiscalizado, observado, era para mí algo que me generaba ansiedad y miedo porque me daba vergüenza el hecho de que digan "¡no pasó, tiene que volver a hacer el examen!", para mí era como la vergüenza más grande de mi vida [Profesora con plaza estatal, 17 años de servicio].

Los factores que ayudan a la autoeficacia del profesorado son la autopercepción de sus competencias docentes, es decir, sentirse capaces de identificar una problemática en su ejercicio profesional y recurrir a sus propias herramientas para resolverla. Como también lo afirma Guzmán (2016), posee una cualidad cíclica; tener éxito en una tarea contribuye a enfrentar mejor otra parecida, por ello, a través de estas experiencias, el maestro desarrolla un conjunto de creencias cruciales sobre sus habilidades. En este contexto, obtener bajos puntajes contribuyó a una desfavorable percepción de autoeficacia, por lo que esta experiencia propició un estado de crisis en la identidad profesional de los y las docentes. Pasaron por momentos de duda y desconfianza pensando en que sus competencias profesionales pudieran ser insuficientes o temiendo la posibilidad de fallas técnicas en el sistema de evaluación que pudieran afectar sus resultados.

> La verdad es que sí sientes ese golpe, ese estrés, esa incertidumbre de que "tengo que hacer algo", pero no sé qué es lo que tengo que hacer; entonces así fue este juego. Lo platiqué con mi esposa

> muy preocupado, ¿no?… yo decía: "¿Y qué voy a hacer? O sea, yo sé que tengo la capacidad y sé que puedo, pero si la plataforma falla, ¿qué tal?… ¡No sé qué quieren que mande de proyecto!" [Profesor con plaza federal, 13 años de servicio].

A propósito de la percepción de autoeficacia y su relación con los resultados obtenidos con las evaluaciones, en las reacciones de las profesoras y profesores se pudieron identificar manifestaciones sobre la legitimidad que le otorgan a la evaluación. La legitimidad de un programa de evaluación se da cuando es confiable, de manera tal que haya credibilidad (Tirado et al., 2007). Para que un proceso de evaluación sea considerado como legítimo se requiere cierto punto de convergencia entre las intencionalidades de quien lo propone y las atribuidas por aquellos que se ven afectados con los resultados o hacia quienes se dirige directamente dicho programa (Camargo et al., 2006), en este caso, la coincidencia entre los resultados de tales evaluaciones y la percepción de los y las docentes partícipes de tales procesos.

Los elementos de análisis presentados en esta categoría permiten identificar los primeros dos focos de conflicto en torno a la identidad que propone Van den Berg (2002), pues las relaciones que se dieron entre los resultados de las evaluaciones y la percepción de autoeficacia del profesorado provocaron una desestabilización en la identidad profesional.

Las implicaciones de esta crisis de identidad profesional se extienden, al menos, en tres direcciones identificadas en este estudio: en la legitimidad de los procesos de evaluación –dado que ratificar o desacreditar los resultados reflejados en las evaluaciones del desempeño es una forma de legitimar dichos programas–, en los efectos que se pueden producir no solo a nivel individual sino a nivel colectivo –en el capital simbólico del magisterio mismo– y en la transformación de la identidad docente, ya no como una identidad colectiva (y cuyo valor radicó en ello) para ser una identidad que solo puede ser mantenida individualmente.

De la estabilidad a la vulnerabilidad: los docentes frente a los programas de evaluación

La identidad profesional docente no es un constructo acabado (Marcelo, 2010), sino el reflejo de la historia personal y profesional de cada maestro, enmarcada en contextos sociales y políticos, por ello, en esta categoría se analizan dichos factores.

En Carrera Magisterial destaca la participación activa del sindicato –SNTE– sobre aspectos de tipo normativo y operativo del programa, razón por la que sobrevivió a lo largo de cinco sexenios presidenciales. El SNTE se convirtió en la única organización social que cumplía con funciones políticas en el aparato educativo y en la competencia electoral (Muñoz, 2008); cuyo poder se expandió a otros ámbitos de la esfera política, a las instituciones burocráticas y, más aún, al interior del gobierno de la educación básica (Ornelas, 2008). Este escenario, en el que el magisterio concebía al sindicato como una institución fuerte y capaz de defender sus derechos laborales,

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2341 • ISSN: 2448-8550

favoreció la construcción de una identidad profesional sólida, que reflejaba orgullo de ser docente o una visión precisa de lo que es y representa dedicarse a la enseñanza.

> En ese momento, recuerdo que en la 39 [refiriéndose a la sección del SNTE], nosotros estábamos muy bien. Era como que un momento de "vacas gordas", que todo nos llegaba como debería de ser y a veces hasta un poquito más, siendo sinceros. Entonces estábamos con el PRI [Partido Revolucionario Institucional], en esos momentos, siempre fuimos muy cobijados. Entonces, dentro de lo que cabe era apoyar a tu gobernador, a tu sindicato, e ibas a estar bien. Eso era siempre en ese momento [Profesora con plaza estatal, 17 años de servicio].

En la identidad profesional de las y los docentes que participaron en Carrera Magisterial se expresaba la estabilidad política del gremio, además de la seguridad laboral y económica como cualidades de la profesión, pero siempre supeditada a una relación política clientelar. El crecimiento se daba en función de las posibilidades de promoverse horizontalmente y, por ende, hacerse acreedores de un incentivo económico, adicional a su salario; de ahí que la percepción de estabilidad de la profesión se relacionó con la situación política que se vivía en ese contexto. Por otro lado, durante ese periodo la identidad profesional de los y las profesoras tenía un fuerte vínculo con la estabilidad y la certidumbre porque la participación en la evaluación era voluntaria y no tenía repercusiones de ningún tipo en sus condiciones laborales. Para los maestros y maestras el crecimiento profesional estaba acotado, fundamentalmente, al incentivo que podían alcanzar con este esquema de evaluación:

> Pues yo iba voluntariamente [refiriéndose a Carrera Magisterial], yo sabía que era para mi crecimiento económico y yo lo hacía de manera voluntaria porque nadie me obligaba, era mi deseo de crecer profesionalmente [Profesora con plaza federal, 23 años de servicio].

Un elemento fuertemente arraigado en la identidad profesional de las y los docentes residía en la plaza definitiva. "La plaza es una señal de identidad… un identificador, un documento y un operador sindical y pedagógico… La plaza docente, en suma, sella la identidad del sujeto, establece derechos, obligaciones, modos de relación, formas de solidaridad, oportunidades y compromiso" (González et al., 2018, p. 52). Para el profesorado, la plaza era un símbolo de su estabilidad laboral, económica y social, pero además identitaria.

Posteriormente, en una línea totalmente opuesta, se estableció la Evaluación de Permanencia. En el plano político, este programa representó la ruptura de la relación entre el gobierno y el SNTE (sindicato), teniendo como uno de sus principios la posibilidad de perder la plaza (el trabajo) ante un resultado negativo en la evaluación, lo que se convirtió en el primer elemento que trastocó de forma contundente la identidad profesional de quienes participaron en esta evaluación.

> Me dijeron que "si no lo haces [la evaluación], quedas fuera… y te van a cesar…"; aparte estaba eso, que "si no entras, te van a cesar; te van a quitar tu plaza, y que vas a perder…", ¡no'mbre, terminé con contractura muscular!, como un mes no podía mover ni el cuello, con eso te digo todo [Profesora con plaza federal, 30 años de servicio].

Pensar en la posibilidad de perder un trabajo que era considerado como seguro llevó a las y los docentes a ajustar la idea que tenían sobre la profesión y sobre las condiciones laborales del magisterio. Enfrentarse a este proceso y asimilar tal cambio los condujo a pensar en un panorama de incertidumbre, poco alentador y probablemente adverso en relación con el futuro de su carrera profesional.

La vulnerabilidad profesional es un elemento latente en la identidad docente y fue justamente uno de los efectos que este programa tuvo en los y las maestras evaluadas. Se pasó de la profesión segura a la profesión vulnerable; de percibir un sueldo seguro a percibir un sueldo temporal que estaba condicionado a los resultados que demostraran su idoneidad para estar frente a grupo.

Así, ligar la permanencia a los resultados de la evaluación trascendió de tal manera que, para las maestras y maestros, quedó en segundo término la posibilidad de conseguir el incentivo económico denominado K1 que se otorgaba a los participantes cuyos resultados de la evaluación correspondían al nivel *Destacado*:

> Era muy estresante porque ya no veías el beneficio económico, tú decías: "el K1, ¡no!"… yo lo que quería era pasar. O sea, que me digan "Suficiente", con eso [Profesor con plaza estatal, 18 años de servicio].

La identidad profesional, en el contexto de la Evaluación de Permanencia, se terminó relacionando exclusivamente con la posibilidad de perder el trabajo y no ya con los incentivos que podían recibir. Se identifica como la preocupación más importante: salvaguardar la estabilidad laboral, que, hasta antes de la reforma del 2013, se creía intocable. Las consecuencias laborales de la evaluación desafiaron la percepción de la profesión, con ello, la identidad profesional se desestabilizó y entró en un periodo de crisis que la desvaneció. En otras palabras, la profesión docente manifestó una crisis identitaria asociada a la pérdida de una de las señales de la identidad docente: la plaza. Relacionar los resultados de una evaluación del desempeño a factores sobre la regulación de la carrera –específicamente la permanencia en la función– tuvo este tipo de efectos en la identidad profesional.

Otra manifestación de esta crisis se dio a partir de la postura de rechazo que los profesores y profesoras expresaron ante dicha evaluación.

> Todo mundo decía cosas distintas: "Si participabas esto, si no participaba esto"… no había para dónde hacerte… al principio dije "no voy a hacer nada", yo bien valiente, "no voy a hacer nada y no me pueden quitar mi plaza… yo demando…". O sea, yo no podía dormir dándole vueltas a esa situación [Profesora con plaza federal, 18 años de servicio].

El dilema entre participar o no participar estuvo presente en los y las docentes, sobre todo en quienes presentaron la evaluación en el primer grupo (2014-2015). La resistencia manifestada por el profesorado ante estos cambios no tiene su origen en un conservadurismo injustificado, sino que fue una forma de salvaguardar la identidad profesional frente a la amenaza que representaba esta evaluación. La resistencia

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2341 • ISSN: 2448-8550

respondía, principalmente, a dos cambios fundamentales: la regulación laboral de la plaza docente y la insuficiente información de un nuevo esquema de evaluación. En otros casos, aunque se aceptó participar en el proceso, lo vivieron experimentando incertidumbre y miedo.

> Entonces, el proceso fue muy estresante… entrar a lo desconocido creo que para todos siempre implica un miedo, el estar temeroso… la información que escuchabas en la televisión, lo que decían tus compañeros, lo que te decía el sindicato, todo a nuestro alrededor era como que mucha incertidumbre [Profesora con plaza federal, 16 años de servicio].

Si bien otros estudios se aproximaban a enfatizar los problemas que generó la Evaluación de Permanencia (Cuevas, 2017; García et al., 2017), en la presente investigación se comprueba que dicha evaluación fue una experiencia generadora de miedo y estrés, ya que las maestras y maestros consideraban que peligraba su estabilidad laboral, así como la continuidad de la que gozaban en el sistema de educación primaria. Este tipo de emociones afectaron a su identidad profesional, contrarrestando tanto el sentido profesionalizante que podría representar la participación en un proceso evaluativo, como el sentido de valoración social que se le atribuye a la figura docente en el país.

A través de esta experiencia el profesorado comenzó a reconfigurar su identidad profesional con la idea de que ser docente en ese momento no era lo mejor que les pudo haber pasado. Pertenecer al gremio magisterial se convirtió en una especie de lucha de supervivencia por demostrar ser idóneos y por defender a una profesión que históricamente había sido considerada como esencial para el desarrollo de la sociedad.

> Se minimizó nuestra profesión; al momento de hacer el examen, había soldados, como si fuéramos delincuentes. Entonces fueron meses muy difíciles porque a mí me daba pena decir que yo era profesora, yo prefería decir que era ama de casa o que no trabajaba, pero decir que era maestra, ¡era vergonzoso en aquel tiempo! [Profesora con plaza federal, 26 años de servicio].

Las crisis de identidad suelen tener efectos desfavorables en el modo en que el maestro se posiciona frente a su profesión y, a su vez, en la forma como la desarrolla cotidianamente en su trabajo (Bolívar et al., 2005). Esta es una de las razones por las que se evidencia que la evaluación del desempeño –y todo lo que desencadenó en el contexto social y político– fue una experiencia que ocasionó una crisis en la identidad profesional de los y las docentes. Ante estos fenómenos, el profesorado se ve en la necesidad de reconstruir no solo su identidad sino su propio papel a partir de los nuevos requerimientos o exigencias del sistema que, inevitablemente, le afectan.

Es así como los contextos en que se ejerce la docencia y que enmarcan los procesos de evaluación, así como los objetivos, metas y lineamientos que ostentan tales programas son centrales para la configuración de la identidad profesional. La motivación/desmotivación o sensación de vulnerabilidad/estabilidad que reflejaron los profesores y profesoras tienen sus orígenes más en los factores contextuales que en las situaciones concretas del aula. Son justamente estos elementos de análisis los

que llevan a identificar al tercer y al cuarto foco de conflicto en torno a la identidad profesional que propone Van den Berg (2002).

La intensificación del trabajo docente frente al discurso meritocrático de la evaluación

La intensificación del trabajo docente representa otra señal de los efectos en la identidad profesional de los maestros evaluados que les orilló a utilizar efectivamente gran parte del tiempo que pasan en la escuela y a desarrollarse entre una sobrecarga de actividades (Ávalos et al., 2018; Tardif y LeVasseur, 2018).

El trabajo docente es una práctica compleja, pues el profesor se ve inmerso en múltiples actividades que debe llevar a cabo en momentos y espacios determinados; estos son factores que le preocupan y lo ocupan, aceptando un rol consciente o inconscientemente (Barrera, 2019). Las múltiples actividades son el resultado de la implementación de políticas nacionales e internacionales impuestas a los maestros a través de estrategias o programas educativos; en muchas ocasiones, dichas actividades se necesitan realizar fuera del horario escolar con la intención de que no se descuiden los procesos de enseñanza en el aula.

Este fue el caso de la evaluación; las profesoras y los profesores vivieron periodos de sobrecarga de trabajo aunado al que ya tienen cotidianamente. El quehacer docente no se detuvo durante tal proceso, por ello, sortearon una serie de desafíos con implicaciones de tipo laboral y personal que tuvieron efectos sobre la percepción de su profesión. Con los esquemas de evaluación implementados, enseñar la resolución de pruebas estandarizadas se convirtió casi en prioridad, sumado a las tareas de elaborar portafolios de evidencias, prepararse para los distintos exámenes, así como cumplir en tiempo y forma con los requerimientos administrativos (González et al., 2018).

En el caso de Carrera Magisterial, las profesoras y los profesores invirtieron tiempo adicional a su jornada laboral para cubrir determinados requerimientos; por ejemplo, asistir a los cursos estatales para alcanzar el puntaje de dicho factor de evaluación o quedarse tiempo extra para desarrollar proyectos extracurriculares que en algunas etapas del programa se les pedían.

> Se abrió una modalidad vespertina en Colima, los jueves, y me inscribí a ese [refiriéndose a uno de los cursos ofertados]; pero los cursos iniciaban a las dos de la tarde, entonces, salía a las doce treinta de Manzanillo [municipio donde se ubica su centro de trabajo], a la una diez pm tomábamos el camión y siempre estaba retrasado de tiempo. Me bajaba en la Pepsi [estación de autobús], agarraba mi carro y me iba corriendo hasta la sede del curso. Los jueves era todo el día, prácticamente desde las seis de la mañana que salía de mi casa, hasta las nueve de la noche que andaba llegando [Profesor con plaza federal, 13 años de servicio].

Estar inmersos en el proceso de evaluación establecido por Carrera Magisterial representaba para las y los docentes un compromiso para realizar actividades adicionales a las que su función les demandaba.

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2341 • ISSN: 2448-8550

De la misma manera, los requerimientos de la Evaluación de Permanencia invadieron los espacios personales y familiares. Esta intensificación llegó a ser tan demandante que era necesario dedicar tiempo extra a la jornada laboral con la intención de cubrir los productos solicitados: diseñar, planear y argumentar un proyecto de enseñanza; sistematizar y analizar evidencias de aprendizaje; responder tareas evaluativas que demandaban establecer relaciones entre aspectos prácticos y teóricos, etc. Para sacar adelante ese reto se organizaron de diferentes maneras: algunos recurrieron al uso de sus momentos de descanso en casa y otros optaron por acudir con sus autoridades inmediatas (directores, supervisores), con colegas que ya habían sido evaluados o integrarse a círculos de estudio en los que se compartían materiales.

> Durante las clases era muy difícil trabajar, pero yo me hacía mis espacios. Es que a veces llegaba a mi casa a atender a la familia en lo que podía, ya a las nueve de la noche, que ya estaba dormida la niña… Yo trabajaba de nueve a doce o una de la mañana, o sea, yo me aventé mis trabajos en la madrugada y, pues ya te imaginarás, y yo de encargo [refiriéndose a que estaba embarazada], ¡pues más! [Profesora con plaza estatal, 19 años de servicio].

Los efectos de la intensificación vivida en ambos programas de evaluación se reflejaron en la identidad profesional a través de un sentimiento de insatisfacción, malestar general, agotamiento y estrés que se producía en los periodos de cada proceso. Las prioridades de la tarea docente se concentraron en la preocupación por cubrir las demandas de dichos esquemas, con la intención de obtener el incentivo económico –en Carrera Magisterial– o de conservar el empleo –en la Evaluación de Permanencia–.

Los resultados de esta investigación reportan las quejas del profesorado sobre la carga laboral asociada a la evaluación docente; este descontento señala principalmente al esfuerzo adicional, tiempo y recursos que requerían para el cumplimiento de tales procesos. Otras investigaciones sobre la intensificación (Barrera, 2019; Casillas, 2019) muestran efectos similares en las percepciones de las maestras y los maestros sobre las demandas de su profesión: se notan cansados ante tanta incertidumbre, por la cantidad de trabajo excesivo y la poca remuneración económica.

Es así como se identifica el quinto foco de conflicto en la identidad profesional docente (Van den Berg, 2002), provocando que la función del magisterio se relacione con el mérito, esto es, en torno a la idea de una profesión que depende fundamentalmente del esfuerzo personal, que está sujeta a exigencias que van en aumento y, por lo tanto, a la inversión constante de trabajo para merecer el reconocimiento como docente. Ello aunado a la culpa dirigida al profesorado ante los bajos resultados educativos y, por consiguiente, a la responsabilidad personal adquirida ante la calidad educativa de un país. Estos programas de evaluación reproducen un esquema meritocrático con efectos en la identidad profesional docente, ahora fuertemente relacionada con la responsabilidad personal y con la intensificación de sus labores administrativas.

Conclusiones

Mucho se discute sobre la falta de legitimidad de los programas de evaluación del desempeño docente en México y la manera como se sobredimensiona la responsabilidad del profesorado con relación al estado caótico del sistema educativo. Ante ello, resultó relevante señalar los efectos que las políticas educativas en relación con la evaluación docente –específicamente, Carrera Magisterial y la Evaluación de Permanencia– tienen sobre aspectos menos evidentes, como la identidad profesional.

Estudios recientes en países como Chile (Rivas, 2023) demuestran que los programas de evaluación del desempeño tienen efectos en la identidad profesional docente. Con esta investigación se identifica que, en México, esta situación también prevalece. Los resultados reportados, aun cuando rescatan experiencias que se dieron hace casi dos décadas, son muestra de la vigencia del objeto de estudio, en cuanto a las alteraciones de identidad docente a lo largo del tiempo y dado que se sigue evaluando al magisterio con modelos basados en el mérito. Aunado a lo anterior, en la agenda política actual continúa siendo un tema importante e igualmente controversial.

En este estudio se identificaron tres efectos fundamentales de los programas de evaluación del desempeño y que se relacionan con los focos de conflicto explicados por Van den Berg (2002) ante la crisis de identidad profesional. El primero, la percepción de autoeficacia, llevando la profesión a contextos de competencia y de individualización. El segundo, la desestabilización a partir de la vulnerabilidad expuesta ante la posible pérdida de la plaza (específicamente en la Evaluación de Permanencia), configurando la docencia como una profesión inestable. Y el tercero, la intensificación de la profesión en cuanto a carga laboral asumida y normalizada en contextos de evaluación, relacionándola con el mérito. Ante este panorama, bien se pueden señalar consecuencias importantes y de largo alcance que llevan a reconocer una crisis identitaria.

De cara a la crisis de identidad profesional, el discurso meritocrático que prevaleció en ambos programas de evaluación generó un ambiente competitivo entre el profesorado, y los elementos identitarios de la docencia, que se construyen como colectivo, se subordinaron a su construcción individual y al aislamiento de cada docente.

Las reacciones del magisterio ante las demandas de los dos programas de evaluación son diversas y representan esfuerzos por salvaguardar elementos constitutivos de su identidad profesional. Frente a los efectos que ocasionaron esta crisis, el profesorado integró nuevas demandas a su trabajo, reconfiguró las ideas sobre lo que implica ser buen docente, mostró incertidumbre frente a la pérdida de certezas sobre la profesión y asumió, de diferentes formas, aspectos que beneficiaron o amenazaron la estabilidad laboral e imagen colectiva.

A partir de ello, es posible afirmar que en la identidad profesional de las maestras y los maestros se construye una noción de la docencia que gira en torno a su com-

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2341 • ISSN: 2448-8550

plejidad, por lo tanto, se espera que el vigente modelo de evaluación pueda rescatar dicha cualidad, en lugar de reflejar perspectivas parceladas de su labor profesional en las que se desconoce su contexto, su labor sustancial y lo que implican los procesos de cambio tras los resultados obtenidos.

En la identidad y cultura profesional de las y los docentes, los saberes que construyen en la práctica son fuertemente valorados; para el gremio magisterial, el mejor maestro se desarrolla en su salón de clases y se demuestra con el aprendizaje de sus alumnos. Un esquema de evaluación del desempeño que responda a esta parte de su identidad profesional necesita voltear la mirada al trabajo de sus estudiantes, considerando que el desempeño docente se configura a través de un conjunto de diversos factores y actores que trascienden a lo que se responde en un examen o se plasma en un proyecto educativo.

Una de las limitaciones de este estudio apunta a que el análisis de los efectos de la evaluación se centró en las experiencias de doce docentes, sin embargo, por el abordaje metodológico se considera que se realizaron aportes en cuanto a la profundidad en el análisis de los datos, mismos que permiten advertir la relevancia de aspectos subjetivos y colectivos como la identidad profesional, para el diseño de programas de evaluación del desempeño. Por otro lado, este estudio abre posibilidades para el consecuente análisis del esquema de evaluación docente que está vigente en el contexto mexicano: Programa de Promoción Horizontal por Niveles con Incentivos en Educación Básica.

Tanto Carrera Magisterial como la Evaluación de Permanencia tuvieron efectos importantes sobre la identidad profesional de los y las docentes participantes y, desde los rasgos aquí expuestos, surge el cuestionamiento sobre la posible existencia de una crisis de identidad. El abordaje de la identidad profesional es un constructo inacabado y que constantemente evoluciona de acuerdo con los acontecimientos que se presentan a lo largo de la trayectoria docente. Estos resultados son una invitación para seguir indagando en los efectos que las políticas educativas tienen sobre los sujetos de la educación en México y otros países, más allá de su respuesta a indicadores del logro educativo.

Referencias

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2018). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, *35*(1), 235-263. https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013

Barrera, V. (2019). *El cuerpo del docente, nuevas regulaciones: política educativa y reforma 2013* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. Acapulco, Gro. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2992.pdf

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación ESE*, *12*, 13-30. https://doi.org/10.15581/004.12.24326

Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. Abrahão, L. Frison

y C. Barreiro (eds.), *A nova aventura (auto) biográfica* (pp. 251-287). EdiPUCRS. https://www.researchgate.net/publication/308618618_Las_historias_de_vida_y_construccion_de_identidades_profesionales

Bolívar, A. (2018). Una dirección necesitada de identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, (490), 60-64. https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/326395828_Una_direccion_necesitada_de_identidad_profesional/links/5b49c542aca272c6093ff937/Una-direccion-necesitada-de-identidad-profesional.pdf

Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *FQS/Forum: Qualitative Social Research/Forum Qualitative Sozialforschung*, *6*(1), 12. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/516/1117

Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado univeristario como docente hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *13*(1), 57-77. https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446

Camargo, M., Gutiérrez, M., y Pedraza, A. (2006). Obstáculos para el uso institucional de la evaluación. *Educación y Educadores*, *9*(2), 23-32. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/660

Carrasco, C., Luzón, A., y López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, *45*(2), 121-139. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121

Casillas, J. (2019). *Impacto de los procesos evaluativos en las condiciones laborales del docente universitario: entre la intensificación y la falta de oportunidades* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. Acapulco, Gro. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/

Cuevas, Y. (2017). *Representaciones sociales de los maestros de primaria sobre la evaluación del desempeño docente: el examen y el miedo* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1636.pdf

Fuentes, R., Arzola, D., y González, A. (2020). La identidad docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *11*, e727. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.727

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *37*(2), 89-107. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005

Galaz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor. ¿Un juego de espejos rotos? *Andamios, Revista de Investigación Social*, *12*(27). https://doi.org/10.29092/uacm.v12i27.86

García, J. A., Marín, R., y Guzmán, I. (2017). *Evaluación del desempeño docente: ¿un proceso auténtico?* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2317.pdf

González, R., Rivera, L., y Guerra, M. (2018). *Luchas por la reforma educativa en México. Notas desde el campo*. CLACSO. https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=1433&c=5

Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, *4*(2), 285-35. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124

Iglesias, M., Loredo, J., Martínez, V., Romero, R., Alvarado, F., y Sánchez, M. (2021). Dialogremos, nuevo modelo de evaluación docente en educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *14*(1), 13-34. https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.001

Loredo, J. (2021). Evaluación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *14*(1), 7-11. https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.001

Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, *3*(1), 15-42. https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01

Marcelo, C. (2016). *Estado del arte internacional de los modelos de formación inicial docente: FID*. CM UPA. https://fid.uach.cl/wp-content/uploads/2019/03/Documento-Analisis-y-Pertinencia.pdf

Muñoz, A. (2008). Escenarios e identidades del SNTE: entre el sistema educativo y el sistema político. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *13*(37), 377-417. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n37/v13n37a4.pdf

Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad docente. *Revista Innova Educación*, *2*(3), 378-393. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001

Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *13*(37), 445-469. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n37/v13n37a8.pdf

Pereira, C., Rojas, M., Ubilla, A., Cuadra, D., Castro, P., Oyanadel, C., González, I., y Sandoval, J. (2022). Identidad profesional en las prácticas tempranas: estudio cualitativo con estudiantes de pedagogía. *Li-berabit. Revista Peruana de Psicología*, *28*(2). https://doi.org/10.24265/liberabit.2022.v28n2.583

Ritacco, M., y Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *24*(119). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512

Rivas, E. (2023). Identidad docente del profesorado de educación primaria: estado del conocimiento en SciELO y DOAJ (2012-2022). *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *14*, e1820. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1820

Rivas, J., Sepúlveda, M., y Rodrigo, P. (2000). El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (39), 133-146. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/131264/1/06_El%20trabajo%20de%20los%20docentes%20de%20secundaria.pdf

Roa-Tampe, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, *20*(1), 41-61. https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3

Tardif, M., y Levasseur, L. (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? En I. Canton y M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 14-26). Narcea. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=710593

Tejada, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. Canton y M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 65-82). Narcea. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=710593

Tirado, F., Miranda, A., y Sánchez, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles Educativos*, *29*(118), 7-24. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61067/52959

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2017). *E2030: Education and skills for the 21st century*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117_eng.locale=es

Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, *72*(4), 577-625. https://doi.org/10.3102/00346543072004577

Vozniak, L., Mesquita, I., y Batista, P. (2016). A identidade profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Educação*, *41*(2), 281-296. https://doi.org/10.5902/1984644417131

Zhang, Y., y Wang, P. (2022). Twenty years' development of teacher identity research: A bibliometric analisis. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.783913

Cómo citar este artículo:

Sánchez Anguiano, H. M., De la Torre Díaz, A., y Loredo Enríquez, J. (2025). Efectos de los programas de evaluación del desempeño en la identidad profesional de maestros de primaria en México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *16*, e2341. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2341

Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* 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.