



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Posgrado en Pedagogía

Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán)

Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón)

Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EJES DE UNA PROPUESTA.

Maestría en Pedagogía

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

Maestra en Pedagogía

PRESENTA:

Lic. Ana Karen Esquivel Garduño

TUTOR

Dr. Carlos Ramírez Sámano

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

COMITÉ TUTOR

Dr. Marco Mizerit Kostelec

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dr. Juan Bravo Zamudio

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

MÉXICO, D. F. A 11 de mayo de 2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Ricardo, a nuestra familia.

*Tuyas son estas páginas. Pues, ¿quién
bruñó la espada y avivó el fuego del hogar,
puso muy alta la meta, parca en elogios
y pródiga en censura?... ¿Quién sino tú?
Así que ahora, al final, si sobrevive alguna página,
si algo logré, si alguna llama
arde, que tuyo sea el honor.*

Robert Louis Stevenson
Cantos de viaje

Agradecimientos

Agradezco el apoyo, comprensión y respeto que siempre me demostraron mis padres, Moisés y Ana María. Por enseñarme valores como la responsabilidad, el compromiso, la dedicación y la persistencia; valores que hoy miro con mayor claridad y agradeceré eternamente.

A mis hermanos, Nancy, Moisés, Jonathan y Alexis, simplemente por los años de infancia juntos y por los años que vendrán.

A Ricardo, mi esposo, por su respeto, ternura, cariño, comprensión, compañía y amor. Gracias por enseñarme a disfrutar las cosas que nos ofrece la vida, por mostrarme la importancia de la familia y de creer en Dios. Gracias por tu fortaleza y sencillez que me inspiran a ser mejor persona cada día.

A mis amigos Araceli, Martha y Christian con los que he compartido el gusto por la Pedagogía.

Al Dr. Carlos Ramírez Sámano y al Dr. Rafael García García que en diferentes momentos de mi trayecto formativo han sabido guiar mis pasos hacia el conocimiento y han sembrado en mí la vocación de servir a la educación.

A la Mtra. Patricia Jordán Becerril, por su generosidad, por ayudarme cada día a cruzar con firmeza el camino de la superación, por su apoyo y aliento, pero sobre todo debo agradecer su sincera amistad.

A los integrantes del Comité Tutoral y sinodales el Dr. Marcos Mizerit K., el Dr. Juan Bravo Z., la Dra. María del Rocío Ávila S. y la Dra. Rosario Leticia Cortés R., que con su asesoría contribuyeron a la realización de este trabajo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo, promoción y financiamiento de esta investigación, lo que permitió dedicarme de tiempo completo a la conclusión de ésta.

Índice

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EJES DE UNA PROPUESTA

Resumen	6
INTRODUCCIÓN	8
Capítulo I. ENFOQUE TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN	24
1.1. Antecedentes de la evaluación educativa	25
1.1.1. <i>Generación de la Medición</i>	
1.1.2. <i>Generación Descriptiva</i>	
1.1.3. <i>Generación de Juicio</i>	
1.1.4. <i>Generación Constructivista</i>	
1.2. Tipología de la evaluación educativa	43
Capítulo II. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN MÉXICO. ORÍGEN DE UNA POLÍTICA.	48
2.1. Del oficio a la profesionalización: cien años de formación del magisterio mexicano.	48
2.2. Evaluación educativa: medio siglo de definición y su redefinición a finales del siglo XX.	55
2.3. Evaluación docente: orígenes y definición de sus esquemas	58
2.3.1. <i>Definición de esquemas: los aportes del “merit pay” al caso mexicano</i>	
Capítulo III. EL MAGISTERIO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: VEINTE AÑOS DE EVALUACIÓN	63
3.1. El Programa Nacional de Carrera Magisterial: Evaluar para mejorar. ¿Qué mejoró?	66

3.2.	La Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. La “mejora” sin horizonte	72
3.3.	La Ley General del Servicio Profesional Docente. ¿Hacia dónde vamos?	77
	Capítulo IV. EJES DE UN SISTEMA EVALUATIVO: ESBOZO TEÓRICO-METODOLÓGICO	87
4.1.	¿Qué evaluar?	94
	4.1.1. <i>Evaluación de la docencia: calificación vs. retroalimentación</i>	
	4.1.2. <i>Evaluación “para” la calidad de la enseñanza</i>	
	4.1.3. <i>Mérito vs Desempeño: el punto nodal de la evaluación</i>	
4.2.	¿Cómo evaluar?	113
	4.2.1. <i>Etapas y modalidades: Certificación en el ingreso, promoción y permanencia bajo esquemas obligatorios y voluntarios.</i>	
	4.2.2. <i>Agentes internos y externos</i>	
	4.2.3. <i>Instrumentos</i>	
4.3.	¿Para qué evaluar?	144
	REFLEXIONES FINALES	150
	ANEXOS	165
	REFERENCIAS	202

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EJES DE UNA PROPUESTA

Resumen

Hoy en día, se reconoce que la evaluación de la docencia es un elemento fundamental en la mejora de los procesos individuales y colectivos dentro de un centro escolar. Sin embargo, el uso de ésta con fines punitivos a partir de la implementación de acciones políticas la han complejizado y han desviado, en buena medida, su función formativa. Es decir, la evaluación pasó de ser una práctica interna a ser una política educativa con ramificaciones en planos más allá de los propiamente educativos. Por ello, el fin de esta investigación es esbozar las características de una propuesta de evaluación del desempeño docente para el magisterio de educación básica primaria que retroalimente su práctica recuperando las experiencias dentro del salón de clases y sin que ello condicione su situación laboral, no obstante que se reconoce la importancia de mecanismos de certificación dentro de cualquier sistema de evaluación docente.

En suma, mejorar la calidad de la enseñanza es un tema de complejidad social, política y ética que se entrecruza con la complejidad de la composición del magisterio mexicano. Por ello, el éxito de los sistemas de evaluación docente tienen como requisitos indispensables la confluencia de condiciones laborales adecuadas; una formación inicial y continua adecuada; formar a personal calificado para el diseño e implantación de procedimientos evaluativos; contar recursos monetarios suficientes; que las políticas y reformas sean fruto del acuerdo entre los actores involucrados; asimismo, se respeten los legítimos derechos de los educadores y reconozca su valiosa labor como profesionales

El trabajo de grado se plantea desde una metodología cualitativa, utilizando como estrategia la revisión exhaustiva de fuentes primarias y secundarias, así como la realización de entrevistas a profundidad con cuestionarios semiestructurados.

Palabras clave

Evaluación de la docencia, desempeño, evaluación para la calidad de la enseñanza, retroalimentación, evaluación formativa.

TEACHER PERFORMANCE EVALUATION OF PRIMARY EDUCATION: LINES OF A PROPOSAL

Abstract

Today, it is recognized that the evaluation of teaching is an essential element in improving individual and collective processes within a school. However, the use of this practice from the implementation of the policy actions have become more complex and diverted, largely, its educational function. That is, the evaluation went from being a domestic practice to be an

educational policy ramifications planes beyond the strictly educational. Therefore, the aim of this research is to outline the characteristics of a proposed teacher evaluation for the teaching of basic primary education to provide feedback recovering practical experience in the classroom and without conditions its employment situation; however the importance of certification mechanisms within any teacher evaluation system is recognized.

In short, improving the quality of education is a matter of social complexity, politics and ethics that intersects with the complexity of the composition of Mexican teachers. Therefore, the success of the teacher evaluation system have as a prerequisite the confluence of adequate working conditions; initial and continuous training; train qualified personnel for the design and implementation of personnel evaluation procedures; have sufficient cash resources; policies and reforms are the result of agreement among stakeholders; also, the legitimate rights of teachers are respected and recognized their valuable work as professionals

Degree work arises from a qualitative methodology, using a strategy of comprehensive review of primary and secondary sources, as well as conducting in-depth interviews with semi-structured questionnaires

Keywords

Teaching evaluation, performance evaluation for the quality of teaching, feedback, formative evaluation.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

A nivel mundial, el interés puesto en la calidad de la educación ha llevado a ubicar como primer objeto de evaluación el aprendizaje de los estudiantes. Como apunta Escudero, el núcleo conceptual de la evaluación lo constituye la valoración del cambio ocurrido en el alumno como efecto de una situación educativa sistemática” (Escudero, 2003). Sin embargo, con el paso de los años dicho objeto se ha diversificado llegando a considerar la eficacia de los planes y programas de estudios, el buen funcionamiento de las instituciones y el desempeño de los maestros como elementos fundamentales a evaluar si se quiere alcanzar la calidad educativa. De acuerdo a M. Zorrilla se asume la evaluación de la educación como una función sustantiva del sistema educativo y estratégica para su permanente mejoramiento y, en consecuencia, para elevar la calidad de la educación. (Zorrilla, 2003).

En los años sesenta, el centro de valoración era el alumno como sujeto que aprende y se evaluaba su rendimiento (Escudero, 2003). Fue a principios de los años setenta que en Estados Unidos se desarrolló el movimiento de rendición de cuentas, denominado “accountability”, que se asoció a la responsabilidad del personal docente sobre los objetivos educativos. Esta visión tayloriana de la educación contribuyó a que la figura del docente comenzara a cobrar un sentido orientado hacia el cumplimiento de contenidos establecidos en los currícula.

Desde la década de los sesenta hasta los años ochenta se promovieron, por la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Educativo (por sus siglas en inglés, IEA), evaluaciones internacionales en matemáticas y después en ciencias. Para mediados de los años noventa, se aplicó Third International Mathematics and Science

Study (TIMSS) donde se dio una evaluación conjunta de matemáticas y después en ciencias. A finales de la misma década, igualmente como un mecanismo de evaluación de los aprendizajes de los alumnos se aplicó el *Programme for International Student Achievement* (PISA) de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE). Sin embargo, la política educativa de los años subsecuentes le imprimió un sello particular al utilizar estas pruebas no sólo como indicadores del rendimiento de los alumnos sino también de otros factores que confluyen en el proceso educativo, especialmente, la labor del docente.

A partir de los resultados del TIMSS y el PISA se planteó que el actor fundamental de todo proceso educativo es el maestro, con lo cual se reconoció que la mejora del sistema educativo tiene que pasar necesariamente por este actor educativo. Por ello, desde finales de los años ochenta se han incrementado las experiencias sobre evaluación de los docentes y en casi todos los países se han desarrollado sistemas de evaluación ya sean con repercusiones en el sistema escalafonario o en sistemas de pago al mérito. No obstante, la mayoría de estos sistemas aparecen aislados de otros componentes del sistema educativo.

México fue uno de los países pioneros en la línea de sistemas nacionales de incentivos docentes a nivel mundial. Si bien, desde los años setenta el gremio magisterial contaba con un esquema escalafonario fue hasta la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992)¹ y la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial que se estableció un mecanismo de evaluación que contemplaba diferentes aspectos de la labor docente y no sólo la antigüedad. Lo que se planteó en el ANMEB fue un sistema de evaluación del mérito, no obstante, nació y

¹ Del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se derivan cuatro políticas del estado mexicano: la descentralización de la enseñanza básica; la renovación curricular y la producción de materiales y libros de texto; las reformas al magisterio; y la participación social en la educación.

continuó funcionando como un sistema de promoción horizontal, es decir, de valoración del desempeño docente.

Las implicaciones de estas dos tendencias de los sistemas de evaluación son importantes de destacar pues delinear las acciones concretas de la política educativa en el qué, cómo y para qué evaluar. En suma, valorar el mérito implicaría el concurso de docentes que serán reconocidos de acuerdo a su calificación; mientras que valorar el desempeño refiere al reconocimiento de la labor docente sin ningún juicio de valor.

El ANMEB pretendía, entre otras cosas, revalorar la *función magisterial* en tanto la incentivación para la profesionalización del magisterio, la formación continua y actualización de los docentes a través de la Carrera Magisterial como mecanismo de evaluación con fines de reconocimiento, estimulación y promoción de los docentes con la intención de obtener mejores niveles de desempeño dentro del aula. Ello supuso que el papel del docente sería central en la consolidación de aprendizajes y conocimientos de los alumnos, lo cual se valoraría en términos de su formación inicial, actualización y su práctica misma. Como se señala en el Programa Nacional de Carrera Magisterial (1994):

para mejorar la enseñanza y asegurar los aprendizajes demandados por las sociedades actuales, es necesario contar con docentes que, a partir de su participación en programas de capacitación, actualización y superación profesionales y de su compromiso con la labor que desempeñan, fortalezcan sus conocimientos, innoven su práctica educativa y enaltezcan la vocación magisterial (SEP, p.8).

Sin embargo, la evaluación figuró más en el plano de los niveles salariales y la promoción de maestros de acuerdo a su antigüedad en el servicio, derivando en una estratificación fuertemente desigual; y poco o nada atendió la evaluación propiamente del desempeño profesional de los maestros. El programa buscó reconocer el desempeño de los maestros otorgando bonos salariales sin que éstos tengan que dejar su puesto. El

desempeño docente se evalúa a partir de seis factores, uno de los cuales es el de preparación profesional (PP) (SEP-SNTE, 1998). Para evaluar este factor, que se definió como los conocimientos que requiere el docente para llevar a cabo su función, la SEP elaboró un examen que se ha aplicado a gran escala desde hace casi veinte años.

No obstante de las inconsistencias, la creación de la Carrera Magisterial en el ANMEB como mecanismo evaluador del magisterio de educación básica sentó precedente importante en materia de evaluación dirigida a la mejora de la *práctica docente* de educación básica que, a pesar de sus contradicciones, inició la discusión sobre los caminos para fortalecer las buenas prácticas de maestros en servicio.

Ahora bien, en la transición al nuevo milenio México se insertó en la construcción de políticas permeadas por el discurso de la mejora continua y *la calidad* en los servicios educativos por lo que las políticas de evaluación tuvieron presencia importante. En este sentido, no es de extrañar la implementación de pruebas estandarizadas como la prueba PISA-2 propuesta por OCDE que evalúa competencias en tres áreas: matemáticas, ciencias y lectura. En la primera aplicación se arrojaron una serie de indicadores con muy bajos puntajes que pusieron en tela de juicio la formación básica de los estudiantes que presentaron la prueba. Luego de esta evaluación se consideró necesaria la creación de un órgano estatal que ofreciera datos, mecanismos y herramientas para la evaluación del sistema educativo en los niveles de educación básica y media superior. Por lo que, en 2002 se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que se encargaría de generar, aportar y difundir información y conocimiento que permita a las autoridades federal y locales evaluar diferentes componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional en sus respectivos ámbitos de competencia, a fin de tomar

² Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes- *Programme for International Student Assessment* - (PISA) es una prueba que aplica la OCDE cada tres años para evaluar el nivel de conocimiento y habilidades de los estudiantes de 15 años. El estudio permite examinar los cambios en el desempeño de los estudiantes mexicanos en las áreas de Ciencias, Matemáticas y Lectura.

decisiones que contribuyan a mejorar su calidad. (INEE, 2013) En consecuencia, la evaluación obtenida de este organismo descentralizado tendría que medir el impacto de la inversión educativa, así como identificar los mecanismos que hicieran más eficiente el gasto en educación. Tareas que, en el marco del Reforma Constitucional 2013, han cobrado mayor relevancia. Asimismo las nuevas atribuciones al instituto respecto a la evaluación del desempeño profesional del magisterio.

Si bien, a partir de 1994 se hace oficial la aplicación del examen de Carrera Magisterial como instrumento para evaluar los conocimientos del profesorado de educación básica que les permitía ascender en el escalafón y aumentar sus ingresos salariales, es con la aplicación desde 1998 de pruebas de estándares nacionales que se da un viraje en la evaluación centrada en los aprendizajes y logros educativos de los alumnos para ser ahora indicadores del desempeño de los maestros.

Dentro de los incentivos salariales ya no sólo cuentan los años de servicio, sino se incluyen los resultados del rendimiento escolar de los alumnos atendidos por el profesor y los del examen a los docentes. Así se introducen en el país evaluaciones regulares de conocimientos tanto a alumnos como a maestros. (INEE, 2007)

Evaluar y saber en qué medida se han alcanzado las metas de los niveles educativos se vuelve el interés central de las pruebas nacionales, de manera tal que no basta medir los aprendizajes y conocimientos de los alumnos sino que los resultados de esta evaluación tengan impacto en los procesos de enseñanza dentro de las aulas; contribuyan a la mejora del ejercicio docente partiendo del supuesto de que la evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos es sólo asunto del profesor que está frente a grupo, dejando de lado un cúmulo de factores de la estructura social, económica, contextual, etc. En este sentido, los resultados de la prueba de Evaluación Nacional del

Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)³ tienen alto impacto en la evaluación de los docentes ya que desde la reformulación de los lineamientos de Carrera Magisterial en 2011 se asigna como rubro fundamental el *aprovechamiento escolar* explícito en los resultados de la prueba ENLACE que se traducen en determinados puntajes en el programa de Carrera Magisterial. Lo cual ha generado, aunque no se ha registrado en la literatura especializada, *efectos perversos* sobre las prácticas respecto a dicha prueba, que van desde los “simulacros” donde se prepara a los alumnos con un examen previo, hasta el dictado de respuestas correctas. Esto podría parecer irrelevante, sin embargo, la gravedad radica en que entonces no hay certeza de qué maestros tienen formas de enseñanza valiosas para el aprendizaje de los estudiantes y cuáles han caído en las prácticas descritas. Se pone en duda así la credibilidad de esta prueba como elemento de evaluación del desempeño docente.

Luego de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), se establece como línea de acción la creación de un programa de Evaluación Universal (2011) que contribuyera a elevar la calidad educativa a través de la mejora del desempeño de los maestros como protagonistas que inciden directamente en la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes. Siendo necesario entonces, poner a su alcance las herramientas que les permitan fortalecer continuamente su práctica (SEP...,2011) Y es que, en las décadas anteriores la evaluación de los docentes se habían dado en términos de una *evaluación voluntaria* a través del Programa de Carrera Magisterial y los Exámenes Nacionales de Actualización de Maestros en servicio que daban algunas luces sobre qué áreas había que trabajar, sin embargo, el diagnóstico derivado de estas pruebas no redondeaba del todo las condiciones y competencias

³ Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (Enlace). Es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica desde el 2006 en Educación Básica en función de los programas de estudios oficiales. Permite retroalimentar a padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y autoridades educativas con información para mejorar la calidad de la educación.

profesionales del magisterio a nivel nacional, por lo que, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) acuerdan un programa de Evaluación Universal de Docentes y Directivos en servicio de educación básica.

La evaluación de la docencia y su trayecto político en México.

La política de evaluación del magisterio de educación de 1992 a 2012, puede entenderse en dos periodos clave. El primero es de 1992 a 2002, con el inicio del Programa Nacional de Carrera Magisterial, la incorporación de México a la OCDE, la aplicación de PISA a nivel nacional y la creación del INEE.

Durante esa década y a pesar de los recurrentes cuestionamientos derivados de las aplicaciones de PISA y las recomendaciones de la OCDE, sobre la eficacia y eficiencia del programa de Carrera Magisterial éste se mantuvo como la gran maquinaria de evaluación de docentes en México. Si bien esto es cierto, también lo es el hecho de que pertenecer a un organismo económico de tales características como las de la OCDE implicó una serie de presiones políticas que la opinión pública adoptó acríticamente y que legitimaron la desconfianza hacia el trabajo del magisterio mexicano y el sistema educativo en general. Por lo que, parecía necesaria la creación de un órgano estatal que ofreciera datos, mecanismos y herramientas para la evaluación del sistema educativo en los niveles de educación básica y media superior para medir el impacto de la inversión educativa. De esta forma, se decretó la creación del INEE en 2002.

En el segundo periodo que puede ubicarse aproximadamente de 2002 a 2012, se destaca el interés por implementar acciones sobre la mejora de la práctica docente. Evidencia de ello es la firma del Acuerdo por la Calidad Educativa y la Alianza por la Calidad de la Educación firmada entre el Ejecutivo Federal y el Sindicato de Trabajadores

de la Educación (SNTE) en 2004 y 2008 respectivamente; y la primera aplicación de la prueba ENLACE en 2006. Asimismo, la firma del Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica en 2011 y su apresurada implementación. Y finalmente, la iniciativa de reforma constitucional publicada a finales de 2012 que retoma la política de evaluación de los maestros.

Como parte del Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, firmado entre el gobierno de nuestro país y la OCDE (2008-2010), se elaboró un diagnóstico de la situación educativa de México en el que se comparó a nuestro país con los miembros de la OCDE.

A partir del diagnóstico, Carlos Mancera y Silvia Schmelkes (OCDE, 2010) elaboraron el informe “Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México”, en el cual se expusieron ocho recomendaciones para consolidar una profesión docente de calidad. De entre las cuales se destaca la de implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado a la mejora. Esta propuesta se fundamenta en el establecimiento de estándares útiles y aplicables que definen la buena enseñanza en nuestro país, los cuales, se espera sean revisados y discutidos por los maestros y que de manera conjunta con el gobierno federal, se diseñe un sistema de apoyo para la mejora de la práctica docente.

Este diagnóstico enmarcó tres acciones importantes que para 2011 se concretarían; primero, se realizaron ajustes a los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial otorgando la mitad de la puntuación de éste a los resultados de la prueba ENLACE. La segunda acción, y como parte de la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP-SNTE, 2008), se crearon dos programas adicionales: el de Estímulos a la Calidad Docente y la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. Ésta última se aplicó como una prueba obligatoria y que tenía como fin diagnosticar la situación formativa del magisterio y de las autoridades

educativas. Se evaluaron a 264 mil 379⁴ docentes de los cuales 98 mil 836 maestros de primaria, es decir el 37.4 %, obtuvieron los puntajes más bajos ubicándolos como *prioridad uno*⁵, mientras que en *prioridad dos* –“atención a corto plazo”- se ubicaron 165 mil 566 educadores, es decir el 62.6%. Además, es importante señalar que de los 264 mil 379 evaluados el 61.7% están inscritos en el programa de Carrera Magisterial, es decir, ya han sido evaluados con anterioridad y sin embargo algo sigue fallando. Ante estas cifras resulta necesario preguntarse si lo que muestran son las carencias formativas de los maestros o las carencias de las pruebas en tanto que sólo ponderan el dominio sobre los contenidos curriculares. ¿Qué es lo que falta para mejorar? ¿Qué acciones se deben tomar para que la evaluación muestre la realidad y poder trabajar sobre lo que en ella falla? ¿Qué sistema de evaluación ⁶ puede evidenciar con mayor pertinencia las condiciones del magisterio?

En efecto, estos resultados sirvieron de diagnóstico para canalizar a los maestros a una pronta capacitación y actualización a través de cursos, sin embargo, no se ha podido identificar qué tan beneficiosos han sido éstos en cuanto a su impacto en las prácticas dentro del aula o siquiera en la aplicación de esa misma prueba. Ambos escenarios difícilmente se podrán vislumbrar en el presente inmediato, sobre todo, por la puesta en marcha de una nueva reforma educativa donde la evaluación de la docencia es materia central.

En suma, la Carrera Magisterial (con las modificaciones del 2011), el programa de Estímulos a la Calidad Docente y la Evaluación Universal han sido producto de acuerdos

⁴ Dato obtenido de *La Jornada*. Avilés K. (2012). Maestros deberán tomar cursos a partir de ahora y hasta 2015. [en línea, 2013] Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2012/10/23/sociedad/036n1soc>

⁵ Rubro de puntaje más bajo considerado en el Acuerdo para la evaluación universal de Docentes y Directivos en servicio de educación básica como de “atención inmediata.”

⁶ Recupero el concepto de Roger Kaufman (2000) sobre los sistemas considerando que son la «suma total de partes que funcionan independientemente pero conjuntamente para lograr productos o resultados requeridos, basándose en las necesidades»

políticos entre la SEP y el SNTE; además de que han representado las vías por las que la evaluación de la docencia ha cobrado fuerza institucional y que, incluso, de alguna manera dieron sustento a la reforma constitucional en materia educativa decretada en 2013.

Por ello, el fin de esta investigación es esbozar las características de una propuesta de evaluación del desempeño docente para el magisterio de educación básica primaria que se aproxime a una evaluación pertinente y justa.

De los planteamientos aquí desarrollados se derivan las siguientes interrogantes ¿Evaluar el mérito o el desempeño? ¿Qué beneficios tiene la evaluación de los maestros para la educación? ¿Qué mecanismos e instrumentos resultan pertinentes para evaluar al magisterio considerando su complejidad no sólo en tamaño sino en diversidad?

Planteamientos teóricos para una perspectiva comprensiva.

Al ser la docencia una actividad compleja, multidimensional e incierta (Schoenfeld, 1998; Diker y Terigi, 2005), la evaluación del docente implicaría una práctica de valoración compleja y multidimensional, de alto impacto por sus consecuencias sociales.

La evaluación de la docencia es una práctica social que involucra aspectos políticos, teóricos, metodológicos y éticos, con implicaciones de carácter público y privado y consecuencias para la sociedad, las instituciones y los actores –docentes, estudiantes y directivos– (RIIED, 2010). Por ello, esbozar las características que debería reunir un sistema de evaluación de docentes de educación básica primaria requiere de bases teóricas que promuevan la reflexión de los sujetos involucrados (docentes y autoridades educativas). En este sentido, para el estudio de la evaluación de la docencia se parte de lo sostenido por Eisner (1977) al señalar que la evaluación consta de *ver*, *comprender* y *valorar* la cualidad de la práctica educativa; y deriva en un momento descriptivo donde se

detallan los hechos a través de lenguaje de quienes participan en dicho proceso. Un segundo aspecto refiere a la interpretación de los hechos lingüísticos donde se buscan significados que den comprensión a las interacciones manifiestas o latentes en un proceso de evaluación. Y finalmente, valorar lo que se ha descrito e interpretado no a partir de criterios científicos o estándares preestablecidos, sino en función de las singularidades y definiciones de una situación educativa concreta.

Parlett y Hamilton (1976) establecen que la evaluación debe comprenderse desde una perspectiva holística, contextualizada, enfocada más en la descripción e interpretación que por la medida y la predicción. Asimismo, orientada hacia el análisis de los procesos por encima de los resultados, para ello utilizando como métodos principales la observación y la entrevista.

Es importante apuntar que para cualquier propuesta de evaluación de la docencia se requiere tener claro ¿qué se va a evaluar?, ¿cómo? Y ¿para qué?.

¿Qué evaluar?

En otros términos, diferenciar entre la evaluación del trabajo del docente (o práctica docente) y la evaluación de la calidad de la enseñanza. La práctica docente se define como el conjunto de situaciones áulicas que configuran el quehacer del docente y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación (García-Cabrero et al., 2008). Es decir, se trata del desempeño y se refleja en tres momentos: lo que pasa antes de la acción didáctica; lo que acontece durante la interacción didáctica y el análisis de resultados o reflexión de logros de aprendizaje (García-Cabrero, et al., 2008). La calidad de la enseñanza, por su parte, alude a una enseñanza sólida que permita aprender a una amplia gama de estudiantes. Dicha enseñanza cumple con las demandas de la disciplina, con las metas de enseñanza y con las necesidades de los estudiantes en un entorno dado (Darling-Hammond, 2012, p. 4). En la calidad de la enseñanza influyen, además del

profesor, los elementos contextuales y situacionales que pueden funcionar como obstáculos o facilitadores de la acción educativa para el profesorado y los estudiantes. En esta perspectiva se asume que la enseñanza de calidad no es responsabilidad individual del docente.

Pero además, definir si lo que pretende evaluar es el desempeño o el mérito de los docentes. El primero, según Martínez (2012), denota el conjunto de actividades que llevan a cabo los maestros, como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con él, con el objetivo de que los estudiantes alcancen los propósitos de aprendizaje establecidos en planes y programas de estudio. Mientras que el mérito se establece como el criterio central para la jerarquización social en las sociedades democráticas, negando todo valor a variables sociales como el origen, el poder político, la posición social o económica. Esto va llevando a la difusión de una ideología meritocrática, que acepta sólo como legítimas y deseables las jerarquías derivadas de los rendimientos individuales (Barbosa, 1999; Dubet, 2011). Si bien la idea democrática del mérito rompió con prácticas absolutistas de la monarquía, trajo consigo nuevas problemáticas. El propio Michael Young, quien acuñó el término “meritocracia”, advirtió en su obra *The Rise of Meritocracy* (1967) sobre los peligros que encierra la aplicación del principio del mérito para la selección y distribución de las personas en las sociedades modernas. (Citado en Nobile, 2014)

¿Cómo?

La instrumentalización de un sistema de evaluación refiere a la incorporación de diferentes fuentes de información. La complejidad de la enseñanza hace indispensable utilizar fuentes diversas de información que posibiliten una evaluación más comprensiva y discriminante de las prácticas docentes. El propósito y las consecuencias de la evaluación (uso de los resultados) definen el método y los procedimientos de evaluación idóneos. En este sentido Felipe Martínez Rizo (2009) señala que la valoración integral de la calidad de

un maestro solo podrá resultar del contacto amplio de un profesional competente con el evaluando para reunir pruebas sólidas de su desempeño. Además, evaluar bien a un docente implica observar su trabajo en el aula y revisar cómo prepara sus clases y retroalimenta a sus alumnos. Asimismo, es sustancial considerar que los instrumentos y mecanismos cumplan con ciertos niveles de confiabilidad y ética. Los instrumentos y el uso de los resultados, así como las consecuencias de la evaluación deben regirse bajo estos criterios.

¿Para qué?

En este rubro se remite a la definición clara y precisa los propósitos de la evaluación. En general, se reconoce como fin último mejorar la calidad de la docencia, sin embargo, se suele combinar con estímulos económicos. De esta manera, atender mediante un mismo programa las dos funciones críticas de la evaluación: control y mejoramiento, deriva en confusiones metodológicas. Los argumentos teóricos concuerdan en que un procedimiento utilizado para lograr con igual rigor ambos fines difícilmente podrá realizar evaluaciones justas, congruentes y pertinentes (Centra, 1993; House, 1998).

Aproximación al objeto de estudio.

El presente trabajo de grado se plantea fundamentalmente desde una metodología cualitativa, utilizando como estrategia metodológica la revisión exhaustiva de fuentes primarias y secundarias relacionadas la evaluación del desempeño del magisterio de educación primaria. La primera fase de investigación se apoya en el levantamiento de la bibliografía especializada, de los aportes teóricos acumulados en el campo de la evaluación educativa. El acervo revisado se constituye de libros, artículos de revista, tesis de grado y documentos extraídos de internet. En la segunda fase del trabajo, se realizó

una clasificación y reelección de los textos en función de los posibles aportes y alcances al trabajo de investigación.

Luego, se procedió al análisis documental con el fin de identificar los conceptos y las teorías de evaluación educativa desarrolladas desde el siglo XX.

Asimismo, se realizaron entrevistas a profundidad con cuestionarios semiestructurados a dos maestros de educación primaria, con la finalidad de obtener la opinión y perspectivas de los actores que se encuentran en medio de mecanismos de evaluación. De igual forma, se realizó una entrevista a la Mtra. Xóchitl Moreno Fernández, especialista en la formación de maestros y evaluación educativa.

Las entrevistas propuestas están sustentadas en los principios de la Etnografía, en tanto que permiten analizar la práctica docente, describirla desde el punto de vista de las personas que participan en ella y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas del contexto que enmarca a dicha problemática. El docente posee una gran cantidad de conocimientos prácticos sobre lo que hace, las circunstancias en las que lo hace y las reglas y recursos que lo posibilitan. Este conocimiento práctico y compartido, que Giddens (1987) llama “conocimiento mutuo”, y que estaría apoyado en las creencias básicas de sentido común, que permite interactuar con un mínimo de seguridad, esto es, le permite convertirse y constituirse en agente social, a la vez que da asiento a la reflexividad y a la recursividad de la acción social (García Selgas, 1994)

Por este carácter fenomenológico de la etnografía, las estrategias de obtención de la información favorecen la interacción social del investigador con los agentes involucrados, permitiendo mantener la capacidad de respuesta y adaptabilidad a las circunstancias y garantizando la información cualitativa.

Dado que los fines de esta investigación se enmarcan en la siguiente pregunta de investigación ¿Qué características tendría que reunir un sistema evaluativo del desempeño profesional del magisterio de educación básica primaria considerando la complejidad de su composición? El resultado del proceso de revisión y análisis documental, así como la información obtenida de los informantes es la construcción de un esbozo teórico-metodológico de un sistema de evaluación del desempeño magisterial.

Estructura capitular

El trabajo de grado se presenta en cuatro capítulos, el primero que se tituló como *ENFOQUE TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN*, es un abordaje teórico de diferentes escuelas de pensamiento y paradigmas sobre la evaluación en la educación, del proceso trascendido para su incorporación en los discursos educativos a mediados del siglo pasado y su inserción al diseño de política educativa dirigida a académicos de universidades, con su posterior aplicación a los docentes de niveles educativos anteriores.

Como segundo capítulo se describe de manera general los proyectos de formación magisterial a partir de la fundación de las Escuelas Normales y de la institucionalización de la docencia. Asimismo, se abordan los efectos de la formación en las prácticas de enseñanza de educación básica y los matices que han agregado las reformas dirigidas al gremio desde finales del siglo pasado. Entre ellas, la derivada de la implementación en las universidades mexicanas del *merit pay*. Si bien, este esquema se originó para académicos universitarios fue rápidamente adaptado para el magisterio de educación básica. Este capítulo fue titulado *EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN MÉXICO. ORIGEN DE UNA POLÍTICA*.

En el tercer capítulo, *EL MAGISTERIO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: VEINTE AÑOS DE EVALUACIÓN*, se traza una línea histórica en el contexto nacional

desde la cual se analiza la evaluación del desempeño docente como el inicio de una política neoliberal dirigida al incremento de parámetros de calidad mediante procesos de evaluación. Asimismo, el trayecto que ha tomado la política de evaluación hacia el magisterio para su legitimación en el discurso educativo; las reformas educativas de las que ha sido objeto en los últimos veinte años, así como los efectos no previstos de éstas.

Finalmente el cuarto capítulo, *EJES DE UN SISTEMA EVALUATIVO: ESBOZO TEÓRICO-METODOLÓGICO*, se elaboró a partir del análisis e interpretación de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo. Aunque no se hace una reproducción total de éstas en el capítulo, se recuperan fragmentos de las opiniones vertidas en las entrevistas. En ese apartado se esbozan las principales características y condiciones para la creación de un sistema de evaluación del desempeño docente que atienda a dos finalidades importantes pero contradictorias entre sí: certificación o rendición de cuentas y evaluación formativa o mejora de la enseñanza. A partir de tres cuestionamientos base, se integran en términos teóricos y metodológicos los contenidos de una propuesta de evaluación para la calidad de la enseñanza.

CAPÍTULO I. ENFOQUE TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN

La evaluación dentro de los espacios educativos se ha configurado como una disciplina con importancia decisiva en la política de las naciones actuales. Si bien no es una práctica recientemente implementada, ya que hay indicios de evaluaciones orales desde las universidades medievales, es reciente su relevancia e impacto en el quehacer educativo por su carácter disciplinar.

Se evalúan las instituciones, los planes y programas, el sistema educativo, los profesores, los alumnos, la calidad del aprendizaje, la administración, la dirección académica, entre otros más. Se volvió una práctica compleja al diversificar sus objetos de estudio; ello la tornó necesaria siendo enmarcada por una amplia y compleja gama de transformaciones económicas, políticas, sociales culturales y científico-tecnológicas, que han servido como los mejores argumentos para la consolidación de mecanismos de control y supervisión del *buen* funcionamiento de los centros escolares, así como de quienes los constituyen.

Este complejo mosaico de lo que rodea a la evaluación, además, encierra diferentes orientaciones, regularmente contradictorias, respecto a los fines pretendidos. Es decir, las diferencias radican en sutiles matices con que se integra el carácter formativo y el administrativo de la evaluación; el control *versus* la mejora, en la mayoría de las ocasiones se confunden, se fusionan o se encubren entre sí. Por ello no es de extrañar la resistencia en los procesos de evaluación; la sospecha de alguna intención no abiertamente expuesta, de ejercicios de poder que legitiman los filtros para seleccionar, excluir, calificar, clasificar y sancionar, resultan casi naturales en la antesala de la evaluación.

En este sentido y con el fin de profundizar en la comprensión de la evaluación docente en la actualidad, se plantea como inicio revisar las diferentes acepciones sobre evaluación abordando el trayecto histórico de la evaluación educativa desde principios del siglo XX como disciplina de las ciencias de la educación, aclarando desde ya que por ser la evaluación docente parte de la evaluación educativa se hace referencia a ésta para la descripción de los antecedentes. En un segundo momento, conviene señalar los componentes de dicha disciplina y caracterizar los tipos y modalidades de evaluación, con especial énfasis los centrados en la docencia.

La revisión del trayecto de consolidación de la evaluación educativa da fe de una extensa y diversificada concepción de los procesos evaluativos en el ámbito educativo que van desde enfoques teóricos y metodológicos tradicionales sustentados en el paradigma positivista sobre el supuesto de la existencia de una realidad objetiva a la cual se accede mediante la medición de los hechos; hasta paradigmas centrados en la valoración de elementos procesuales, es decir, cualitativos. No obstante, la visión positivista cuantitativa ha predominado en la acepción y en las prácticas mismas de la evaluación educativa, lo que ha representado una aproximación experimental a la evaluación para medir, estimar el logro de objetivos y establecer indicadores para la toma de decisiones de bajo, medio y alto impacto.

1.1. Antecedentes de la evaluación educativa

De acuerdo con la clasificación de Guba y Lincoln (1989), la conformación de la evaluación educativa como disciplina de las ciencias de la educación ubica cuatro grandes momentos o generaciones en su trayecto de consolidación; al primero centrado en el aprendizaje de los estudiantes se le denominó de la Medición. La segunda generación fue la Descriptiva con énfasis en la descripción de patrones conductuales que

evidencien con el alcance de los objetivos establecidos en los currícula. Posteriormente arribó la generación del Juicio, es decir, la evaluación adquirió los juicios de valor respecto a no sólo los resultados de aprendizaje de los alumnos sino de otras esferas del proceso educativo. Y finalmente, la generación Constructivista donde se los resultados de la evaluación no son descripciones comparativas de la forma en que las cosas operan en función del alcance de objetivos, sino construcciones significativas de los actores y componentes del proceso educativo.

Aunque no se puede señalar una fecha exacta de cada generación, en las líneas siguientes se hace una aproximación de los periodos temporales en los que se desarrollaron las aportaciones generacionales. Por fines de esta investigación, el acercamiento a cada periodo se expondrá de forma relativamente breve pero sustancial en cuanto a elementos analíticos.

1.1.1. Generación de la Medición

De acuerdo con la revisión bibliográfica, este periodo inicia con el siglo XX, en 1904 cuando Robert L. Thorndike comienza hablar de la psicometría luego de los experimentos realizados con animales, de los cuales se desprendió un marco teórico para explicar la naturaleza del aprendizaje humano y que al mismo tiempo dio sustento al diseño de pruebas de conocimiento.

Partiendo de la premisa de que la asociación entre estímulos y respuestas es la base de todo aprendizaje, se impulsaron distintos estudios relacionados con la capacidad intelectual y el rendimiento de los niños en edad escolar, es decir, se diseñaron pruebas estandarizadas de conocimiento que tuvieran la propiedad de medir la inteligencia de los sujetos. Parte del desarrollo de los test de conocimientos se debe al impulso técnico, así como el estatus científico que otorgó el supuesto de que la conducta humana se puede observar, medir y cuantificar de la psicología conductista. De tal forma que, la evaluación

educativa en esta primera etapa de construcción se asumía como la medición de los cambios positivos en la conducta intelectual y mental de los individuos; y para ello, el instrumento medidor de tales cambios fue el test de inteligencia. Como apunta Ángel Díaz-Barriga (2004), el campo de la evaluación surgió estrechamente vinculado a las técnicas de evaluación del aprendizaje, con el empleo de la teoría de la medición y la conformación de la teoría de los test.

Para la década de 1920 se generalizó el uso de las pruebas, más aún con el conflicto bélico de la Primera Guerra Mundial, las pruebas tenían la función de reclutamiento para las filas de los ejércitos en el mundo. Al entrar EUA en la contienda se vio en la necesidad de contar con grandes cantidades de reclutas de manera rápida y de forma tal que se eligieran a los más aptos para el combate, por lo que, Lewis Terman desarrolló test basados en los diseñados y escalas de Binet-Simon. Esta fue la primera experiencia en la aplicación de test de forma colectiva.

Por otro lado, los test constituyeron la base de las sucesivas experiencias de evaluación en el ámbito educativo y de la construcción de conocimiento teórico sobre este terreno. Se usaron test en las escuelas pero no cubrían necesidades propiamente educativas, por lo que se crearon test diseñados específicamente educativos, no obstante, éstos conservaron la esencia científica y objetiva de los test mentales.

Para finales de la década de los veinte este esquema de evaluación en el ámbito educativo dejó de responder a los requerimientos de los sistemas ya que la evaluación centró la calidad de la educación en el rendimiento de los estudiantes (objeto) y en la aplicación de test (instrumento). Y aun cuando ha pasado casi un siglo de este primer periodo, la herencia del sentido tecnicista de la evaluación persiste hasta nuestros días; se pone en duda la pertinencia de este tipo de enfoques, sobre todo, en cuanto a la toma de decisiones de alto impacto en el ámbito educativo.

1.1.2. **Generación Descriptiva**

De acuerdo con Casanova (1995), Ralph Tyler en 1942 fincó las bases de un esquema de evaluación sustentado en la importancia del cumplimiento de las metas educativas plasmadas en los planes de estudio. El referente fundamental de este nuevo esquema fueron los objetivos curriculares; de esta manera, la evaluación figuraría como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos (Casanova, 1995). Esta breve definición condensa lo que en la práctica significó importantes modificaciones y representó la base de posteriores aportaciones teóricas en el terreno de la evaluación educativa. Refiero a que se empieza a describir a la evaluación como un proceso donde intervienen más factores que sólo el intelecto y, entonces, evaluar no sólo es aplicar un instrumento que mide a la población estudiantil sino que supone también valorar la información derivada de las pruebas en compañía de otros elementos. En este sentido, el trabajo de Tyler aportó la distinción teórica y metodológica entre “medición” y “evaluación”; la primera estandariza el intelecto mediante el uso de los test como único instrumento que garantiza un acercamiento científico y objetivo a su objeto de estudio: la inteligencia humana. Por su parte, la evaluación, de acuerdo con Tyler, es un proceso que da muestra del cumplimiento de aprendizajes preestablecidos en el currículo por lo que, los objetivos claramente definidos son el criterio referencial para emitir los juicios de valor y son la base para organizar el proceso instruccional y su evaluación. Entonces, Tyler fue primero en dar una visión metódica de la evaluación.

Este planteamiento tyleriano fue una crítica al modelo de evaluación educativa centrado en los aprendizajes individuales de los alumnos, resultando insuficientes para una evaluación global de los aprendizajes ya que es necesario involucrar otros elementos

como el currículo, los programas, estrategias pedagógicas, materiales, organización, entre otros elementos.

La evaluación, entonces, se orientó hacia una concepción más amplia que identificó e involucró la multiplicidad de elementos inherentes al proceso educativo, no obstante el punto central de la evaluación lo constituyeron los objetivos. Según la propuesta tyleriana es de suma importancia la claridad de objetivos en el currículo ya que éstos dan sentido a los contenidos, así como de las técnicas, estrategias y materiales de enseñanza. Por ello, Tyler propuso una evaluación centrada en metas preestablecidas y definidas en relación a conductas específicas, por lo que el proceso de evaluación se configuraría en términos de “la constatación de la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos o rendimiento que se pretendía lograr inicialmente” (Casanova, 1995). El modelo que siguió la línea expuesta por Tyler fue el de discrepancia de Provus (1971) que se enfoca en las inconsistencias existentes entre lo planificado dentro del currículum (objetivos) y lo que efectivamente se realiza.

En suma, la renovada visión de la evaluación de Tyler planteó un modelo de planificación curricular que puso énfasis tanto en la selección y organización de los contenidos de enseñanza como en las estrategias didácticas, integrando en el currículo su método sistemático de evaluación educativa. Este modelo, sin duda, representa el cimiento mediante el cual se edificaron grandes construcciones acerca de la evaluación.

1.1.3. Generación de Juicio

Como se apuntó, Tyler estableció las bases de un modelo de evaluación cuyo elemento central y fundamental fueron los objetivos. Gracias a sus aportaciones, el interés por la evaluación se extendió durante la década de los años cincuenta y sesenta. Se atribuyó a la educación la facultad y responsabilidad de impulsar el progreso económico y social tan

afectado luego de las guerras mundiales, por lo que se manifestó una preocupación por la *calidad* de la educación; para elevar dicha calidad fue imperativo usar la evaluación como herramienta que evidenciara los avances o retrocesos, por lo que, la evaluación se volvió cada vez más necesaria y concebida bajo parámetros de juicio.

La tercera generación o de juicios tiene como características principales el cambio en el papel de los evaluadores pues, aunque se mantiene su función técnica y descriptiva expuesta de los periodos anteriores, predomina la idea de que quien evalúa debe emitir juicios de valor respecto a los parámetros de medición o estándares y los objetivos establecidos en el currículo. (Guba y Lincoln, 1989). En este sentido, los resultados derivados de las evaluaciones tendrían un uso importante en la toma de decisiones de bajo impacto, es decir, en las formas de promoción entre los distintos niveles educativos del sistema escolar.

En este periodo de consolidación, emergieron diversos modelos de evaluación que incluyeron el juicio del evaluador como parte de la naturaleza de ésta. No obstante, entre los modelos de evaluación propuestos cabe distinguir dos tendencias con marcadas diferencias conceptuales y metodológicas aunque también con puntos de intersección que amalgaman diferentes postulados, por lo que, no terminan de ser contrarias. La primera tendencia se orienta por los modelos de toma de decisiones; y la segunda, con modelos interpretativos de los procesos de evaluación.

En la primera proliferaron modelos alternativos al tyleriano que, con diferentes concepciones de la evaluación y de la metodología a seguir, comienzan a aparecer en la década de los setenta, entre ellos, el modelo de toma de decisiones de Cronbach (1963), así como el modelo libre de metas de Scriven (1966) donde se distinguió la evaluación sumativa de la formativa y la evaluación intrínseca de la extrínseca. Asimismo, esquema de C.I.P.P. (contexto, input, proceso y producto), propuesto por Stufflebeam (1967). Es

importante detenerse en la caracterización de los esquemas de evaluación de esta primera línea dentro de la tercera generación ya que la riqueza de las contribuciones a la evaluación educativa expuestas en estos trabajos obliga a que, aunque brevemente, se refiera a ellas.

Modelo de Cronbach (1963)

En su ensayo "*Course improvement through evaluation*" (1963), Cronbach incorporó a la evaluación centrada en objetivos un elemento fundamental para posteriores concepciones de evaluación: la toma de decisiones. Para Cronbach, la recopilación y el uso de la información mediante la evaluación se convertían en medios para la toma de decisiones. Distinguió tres tipos de decisión, el primero se refiere al perfeccionamiento del currículo y de la enseñanza; el segundo tuvo que ver con la regulación administrativa sobre la calidad de la institución en términos de su organización, así como de su planta de profesorado; y finalmente, decisiones sobre los alumnos considerando sus necesidades, así como sus buenos desempeños, sin embargo, con una perspectiva sumativa ya que se sobrevaloran los resultados. Así también, aboga por que la evaluación sea comparativa con referencia a criterios definidos y no la comparación con otros grupos. Entonces, y dada la importancia de la toma de decisiones, Cronbach sugiere que esos criterios deben estipularse en un esquema riguroso y de carácter científico: la planificación evaluativa. Ésta incluiría un sistema de evaluación constituido de tres dimensiones, una relativa al estudio de hechos dentro del aula; otra a lo actitudinal y del rendimiento; y finalmente, estudios de seguimiento de egresados. Por lo que, considera que la planificación evaluativa tendrá éxito si la información que obtiene es clara, oportuna, exacta, válida y amplia, sobre los aspectos psico-sociales (Nevo, 1983; citado en Ruiz, 1998)

Modelo de Scriven (1966)

El modelo de Scriven (1967) en su trabajo *The methodology of evaluation* considera que la evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados sino también en su proceso de desarrollo (Scriven, 1967; citado en Rosales, 1990). Es decir, supone que la evaluación debe realizarse sin tener como punto de referencia o parámetro los objetivos para comparar y verificar el cumplimiento de lo previsto en un currículo, sino que es de suma importancia valorar los procesos previstos, lo que emergió y los desarrollados. La preocupación se centra en la valoración de los efectos y las necesidades de los implicados prescindiendo de los objetivos del programa. En este sentido, Scriven señala dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación; por un lado, la función formativa como un proceso de juicio del currículo; y la sumativa como la comprobación de la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.

Asimismo, subrayó la importancia de tener presentes las dimensiones que afectan a todo proceso educativo al distinguir entre evaluación intrínseca y extrínseca del programa como dos formas de valorar un elemento de la enseñanza. Se trata de que la evaluación llevara a una emisión de juicios no sólo del mérito de lo evaluado (su valor interno o intrínseco), sino también de su valor extrínseco o contextual.

Modelo de Stufflebeam (1967)

La propuesta de Stufflebeam y Kappa es un modelo integral que combina esquemas centrados en fases y áreas de evaluación con una lógica amplia y global del hecho educativo. Es decir, combina aspectos habituales dentro de los sistemas de evaluación como los objetos de evaluación, su fundamentación, el contexto en que se opera la evaluación, así como los mecanismos necesarios para su puesta en funcionamiento; los recursos disponibles y los resultados obtenidos. Suma a las contribuciones de Cronbach

(1963) y Scriven (1966), la tesis de que evaluar los procesos dentro de una institución escolar permite observar cómo éstas llegan a alcanzar sus objetivos y, en ese sentido, poder mejorarlo. Por ello, afirma que el propósito es el perfeccionamiento de los programas y propone este modelo, que tiene en cuenta cuatro esferas: *contexto, input (entrada o diseño), proceso y producto* (CIPP). Este esquema, en primera instancia evalúa las condiciones institucionales donde se aplica una evaluación; así también diagnostica las necesidades de la población que es objeto de estudio para concluir si los objetivos propuestos son los suficientemente coherentes con las necesidades valoradas. En el momento del *input*, se pretende identificar la capacidad del sistema institucional en su conjunto, es decir, la planificación y las estrategias del currículo, así como los presupuestos de éste antes de ponerlo en práctica. Mientras que la evaluación del proceso se encarga de corregir la planificación durante la aplicación del currículo. Se debe obtener continuamente información específica del proceso real, contactando con los agentes implicados y observando sus actividades.

Finalmente, evaluar el producto requiere combinar descripciones con juicios acerca de los resultados y su relación con los objetivos. Además, considerar la información derivada de las otras esferas descritas.

En suma, la evaluación de acuerdo a Stufflebeam (1967) es

... el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto. (citado en Escudero, 2003)

En la segunda tendencia se destaca el modelo de experto de Eisner (1971) que profundiza sobre las cualidades del complejo fenómeno educativo; otro que remitía a los

juicios es el modelo respondiente de Stake (1975) como un esquema comprensivo de evaluación que contemplaba a todos los agentes implicados en el programa educativo. El modelo de la evaluación iluminativa propuestos por Parlett y Hamilton (1976) enfatizan en la descripción e interpretación de la información obtenida en la evaluación ponderando así el efecto del contexto en el proceso educativo. A continuación se presentan los principales aportes de cada modelo.

Modelo de Stake (1975)

Este modelo sigue la línea de Tyler, no obstante, introduce más elementos al analizar las discrepancias entre lo observado y lo establecido como objetivo en función de los resultados. Esto con la finalidad de identificar y elaborar hipótesis sobre las fallas que acontecen en un programa educativo. Con ello, posibilitar una mejora de los currícula, sobre todo, en términos de su práctica más que de los contenidos disciplinares. De acuerdo con Pérez (1993) para Stake,

La evaluación educativa es evaluación eficaz (responsive) si se orienta más directamente a las actividades del programa que a las intenciones del mismo y si las diferentes perspectivas de valor que se encuentran presentes son tenidas en consideración al informar sobre los éxitos y fracasos del programa. (Pérez, 1993)

En este sentido, la evaluación se convierte en *un valor observado comparado con alguna norma* preestablecida y que tiene como propósito la descripción y el juicio de un programa. Partiendo de lo anterior, se puede considerar que el principal aporte de Stake ha sido la articulación de una concepción de la evaluación que refleja la complejidad y particularidad de los programas educativos con una evaluación útil y práctica que sirve realmente a los problemas e interrogantes planteados por sus protagonistas: profesores y estudiantes.

En el modelo se consideran dos matrices de datos que permiten la descripción y el juicio respectivamente. Cada una de éstas está compuesta por dos elementos; para la primera matriz que es la descriptiva se encuentran las intenciones y observaciones. Mientras que para la segunda, es decir, la matriz de juicio se considera los estándares y los juicios. Este esquema de matrices proporciona información sobre los antecedentes, los procesos y los resultados de un programa educativo, con la cual se posibilita el responder a los problemas planteados por los alumnos y profesores cuando desarrollan un programa educativo. De esta manera, quien evalúa debe atender a lo que diferentes audiencias quieren conocer tomando en cuenta las diferentes interpretaciones de aquéllos que están implicados en el programa; y posteriormente, negociando las modificaciones oportunas a los programas educativos. Como se puede notar este modelo de evaluación está centrado en el currículo, más que en otra área de la educación.

Modelo de Eisner (1971)

La propuesta de E. Eisner es una ruptura importante ante los modelos experimentales. La orientación netamente cualitativa de su modelo impulsó cambios de relevancia metodológica, así como teórica. El modelo de crítica artística encabezado por Eisner parte de concebir a la enseñanza como un arte y, en consecuencia, al profesor como artista. En esta medida, quien evalúa es un experto en educación que interpreta lo acontecido en el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre enmarcado por un medio cultural cargado de símbolos y significados. Como afirma el propio Eisner, tal interpretación-“densa descripción”- depende de la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones de los que participa cualquier persona, objeto, fenómeno o acontecimiento (1977).

Y que deriva en una crítica educativa, es decir, en un documento escrito cuya finalidad atiende a tres dimensiones: *ver*, *comprender* y *valorar* la cualidad de la práctica

educativa. De esta manera, el documento derivado de todo proceso de evaluación tendría, de acuerdo a Eisner, que contener un primer aspecto descriptivo donde se detallarían los hechos a través de lenguaje de quienes participan en dicho proceso. Un segundo aspecto refiere a la interpretación de los hechos lingüísticos donde se buscan significados que den comprensión a las interacciones manifiestas o latentes en un proceso de evaluación. Y finalmente, valorar lo que se ha descrito e interpretado no a partir de criterios científicos o estándares preestablecidos, sino en función de las singularidades y definiciones de una situación educativa concreta.

En suma, el modelo cualitativo propuesto por Eisner capta las cualidades que emergen en la experiencia cotidiana dentro de las aulas, centrando la evaluación en procesos donde el marco cultural y simbólico son de suma relevancia.

Parlett y Hamilton (1976)

Similar a los postulados del modelo crítico, Parlett y Hamilton (1976) establecen que los estudios sobre evaluación deberían comprenderse desde una perspectiva holística, contextualizada, enfocada más en la descripción e interpretación que por la medida y la predicción. Asimismo, orientada hacia el análisis de los procesos por encima de los resultados, para ello utilizando como métodos principales la observación y la entrevista. Este modelo enfatiza en que los intentos de valoración de los productos educativos deben dejar paso a un estudio intensivo del programa como totalidad su base lógica su evolución sus operaciones sus logros y sus dificultades la metodología y nominativa contempla el programa como un todo, dando énfasis a la descripción cualitativa del fenómeno y menos a la descripción cuantitativa.

Así también, apuntan como elementos sustanciales en la comprensión de los currícula son, por un lado, el *sistema de instrucción*; y por otro, el *medio de aprendizaje*. Según Pérez (1993), un *sistema de instrucción* para Parlett y Hamilton (1976) es un

conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios o programa de contenidos y un cuerpo detallado de técnicas y equipos; [...] es un producto teórico, un modelo abstracto que al aplicarse sufre importantes modificaciones en virtud del medio, los alumnos y el profesor. En consecuencia, la evaluación es vista como la estimación del alcance de todo sistema de instrucción, es decir, el currículo. Lo cual será posible y tendrá sentido real si toman en cuenta las condiciones contextuales y concretas de su aplicación.

Por otro lado, el *medio de aprendizaje* queda constituido por el contexto material, psicológico y social dentro del cual el profesor y los alumnos trabajan. En dicho contexto, se entreteje una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que intervienen de forma compleja para producir un único estado de circunstancias, están presentes tensiones, costumbres, normas, opiniones y modos de trabajo que impregnan y delimitan los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí ocurren.

Este modelo centra su atención en la definición de los problemas a estudiar, la metodología empleada, la estructura conceptual subyacente y los valores implicados en el programa educativo.

1.1.4. Generación Constructivista

El análisis generacional expuesto en los apartados anteriores plantea una dirección de la racionalidad de las tres primeras generaciones semejante a la racionalidad científica: medición, descripción y juicio. Esta cercanía al paradigma positivista restó a la evaluación la posibilidad de verse como un proceso social, político, orientado por valores, aspectos que constituyen el pensamiento central de la generación Constructivista. El modelo predominante en este periodo es el propuesto a finales de los ochenta por Guba y Lincoln (1989) y al que denominaron respondiente y constructivista, recuperando en cierta medida lo planteado por Stake (1975) ya que retoma la tesis sobre la inclusión de demandas e intereses de quienes están involucrados en un proceso educativo.

En contraste con lo planteado en las primeras generaciones respecto a la medición y contrastación objetiva de realidad con parámetros, el modelo constructivista señala que los resultados de la evaluación no son descripciones de los trayectos que toma la aplicación de los currícula, sino más bien, construcciones significativas donde los actores individuales o grupos de actores dan sentido a las situaciones en las que se encuentran ya que las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables sirven como base para determinar qué información se necesita. En este proceso emergen una o más construcciones que representan y son interpretaciones de la realidad.

En este sentido, el proceso de evaluación considera un momento técnico, otro descriptivo y, finalmente, uno de juicio como medios para recoger y, con ello, posteriormente interpretar datos cuantitativos y así dotarles de cualidad en un contexto socio-político concreto. Este enfoque traslada la atención del objeto de evaluación al sujeto como sistema de evaluación para incrementar la probabilidad de que la evaluación sirva en la mejora de la enseñanza escolar. Como apunta Escudero (2003), esto requiere por parte del profesorado el reconocimiento de otras posiciones, además de la suya, la implicación de todos desde el principio del proceso y [...] adaptadas a las distintas realidades escolares. Evidentemente, ello impulsó la construcción de nuevos conocimientos que enriquecieron las concepciones y prácticas en este terreno. (Ver Cuadro 1)

En síntesis, la revisión historiográfica de la conformación de la evaluación como disciplina se identifica, por un lado, una evolución de los diferentes paradigmas de la evaluación que inicialmente estuvieron asociados con los procedimientos de asignación de notas de acuerdo a los aprendizajes de los alumnos y que a lo largo de su evolución, distintos autores han contribuido para que la evaluación sea utilizada para distintos propósitos en respuesta también a las expectativas de muy diversas audiencias. Por otro

lado, se puede constatar que se dio en todos estos años una considerable expansión de la evaluación en los diferentes componentes de la educación escolar. En opinión de Díaz-Barriga (2004), el conjunto de objetos de estudio se modificó, ya que dejó de centrarse en evaluación de aprendizajes para dar paso a un gran sistema de evaluación. Aunque el sujeto directo de la evaluación siguió siendo el alumno, se amplió también a otros aspectos que confluyen en el proceso educativo como el currículo, el docente, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, el producto educativo e incluso la organización institucional. Por ello, pretender elaborar una conceptualización de la evaluación resulta una tarea sumamente compleja dada la pluralidad conceptual, de criterios, de procesos, de objetos, de metodologías y funciones que subyace a cada concepción teórico-metodológica y que conducen a una gran variedad de esquemas evaluativos.

Díaz Barriga (2004) plantea como tesis que varios de los problemas que enfrenta la disciplina de la evaluación se debe a su surgimiento inconcluso, en tanto que cuenta con una identidad escindida por otras disciplinas como la psicología, la administración y la gestión. También puede observarse a lo largo del recorrido histórico de los modelos, es una preocupación por la sistematización y exigencia en cuanto la obtención de la información, así como la rigurosidad con que se formulan los juicios con finalidades múltiples, en las que sobresale la intención de mejorar la situación evaluada.

Y finalmente, la riqueza de los planteamientos a nivel teórico expuestos a lo largo de este apartado no ha derivado en una visión más amplia de la evaluación pues en la práctica suelen privilegiarse aún aspectos cuantitativos propios de la primera generación ya que los mecanismos de evaluación en la actualidad tienen a centrarse en la evaluación de los aprendizajes, además planteando el problema de la evaluación como un asunto meramente instrumental.

CUADRO 1
Trayecto de la evaluación educativa a lo largo del siglo XX

Décadas		Modelo	Objeto	Dimensión educativa	Objetivo	Concepto de evaluación
1° Generación de la Medición	1900-1930	<i>Psicométrico</i> Robert L. Thorndike	Inteligencia	Aprendizaje	Medir los aspectos psicológicos de una persona.	Presentación secuencial de la información <i>según</i> la lógica de dificultad.
		<i>Tecnicista</i> Lewis Terman	Test	Aprendizaje	Instrumentar las mediciones mentales	Procedimientos objetivos y científicos que miden el cumplimiento de criterios de validez.
2° Generación Descriptiva	1935-1960	<i>Planificación curricular</i> Ralph Tyler Malcolm M. Provus	Objetivos o Metas	Currículo	Constatar la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos	Procedimiento de determinar el grado de congruencia entre las realizaciones y los objetivos previamente establecidos.
3° Generación de Juicio		<i>Modelo de decisiones</i> Lee Cronbach	Toma de decisiones	Currículo	Recopilación y el uso de la información para la toma de decisiones	Comparación con referencia a criterios definidos en planificación evaluativa.

	1960	<p><i>Modelo libre de metas</i></p> <p>Michael Scriven</p>	Efectos y las necesidades de los implicados	<p>Currículo</p> <p>Aprendizaje</p>	<p>Efectos del programa</p> <p>Emisión de juicios</p>	<p><i>Constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados sino también en su proceso de desarrollo.</i></p> <p><i>Formativa ≠ Sumativa</i></p>
		<p><i>Modelo CIPP</i></p> <p>Daniel L. Stufflebeam</p>	Procesos	Currículo	<p>Perfeccionamiento de los programas</p> <p>Información para toma de decisiones</p>	<p><i>Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado.</i></p>
	1970	<p><i>Modelo respondiente</i></p> <p>Robert Stake</p>	Audiencia	Currículo	<p>Valoración de respuesta a necesidades de participantes</p>	<p>Es un valor observado comparado con alguna norma</p>
		<p><i>Modelo de experto</i></p> <p>Elliot Eisner</p>	Relaciones intersubjetivas	<p>Enseñanza</p> <p>Aprendizaje</p>	<p>Interpretación crítica de la</p>	<p>Actividad de valoración de los méritos</p>

					acción educativa	
		<p><i>Evaluación iluminativa</i></p> <p>Malcom Parlett y Daniel Hamilton</p>	Contexto	Sistema de enseñanza y medio de aprendizaje	Iluminación y comprensión de los componentes del programa	Es la descripción, interpretación y comprensión de procesos, relaciones e interacciones educativas elaboradas a través de las percepciones de los participantes.
4° Generación Constructivista	1980	<p><i>Constructivista</i></p> <p>Egon Guba y Yvonna Lincoln</p>	Sujeto como sistema de evaluación	Enseñanza	Mejorar de la enseñanza escolar	Construcción significativa donde los actores individuales o grupos de actores dan sentido a las situaciones en las que se encuentran

Elaboración propia. (Fuentes: Guba y Lincoln: 1989; Scriven: 1966; Provas: 1971; Stufflebeam: 1967; Escudero: 2003; Nevo: 1983; Pérez:1993; Eisner: 1981; Parlett y Hamilton: 1976; Stake: 1975; Cronbach: 1963; Carballo: 1990.

1.2. Tipología de la evaluación educativa

Para terminar este recorrido analítico histórico desde los primeros intentos de medición educativa hasta la actual adopción de la evaluación como modelo político es importante reconocer los diferentes planos donde la evaluación incide. No obstante que no es intención de este trabajo detallar las particularidades de los diferentes tipos de evaluación, se retoma la clasificación de Ma. Antonia Casanova (1995) y Carlos Rosales (1990) donde se puede reconocer una tipología de la evaluación organizada de acuerdo a algunas similitudes: por objeto de estudio, su enfoque conceptual, su enfoque metodológico, sus funciones o el momento en que se realiza y, finalmente, los agentes que participan.

Los procesos educativos constituyen una realidad tan compleja que para comprenderlos es imprescindible la selección o visión de algún aspecto de esos procesos como un primer criterio para clasificar la evaluación educativa. De esta manera se puede evaluar las instituciones, el currículo, los medios en que se desarrollan los procesos educativos, a los docentes, los aprendizajes, los centros educativos, entre otros aspectos.

Además, el acercamiento a la realidad educativa se hace desde un determinado *enfoque conceptual*. Este puede ser uno que defina la evaluación como *medición*, es decir, centrada en una visión cuantitativa y objetiva basada en el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación. También puede emplearse una concepción desde la *comprobación del logro de objetivos* preestablecidos e involucra la valoración no sólo de alumnos sino también de otros aspectos como docentes, planes y programas, recursos, etc. Otra vertiente conceptual de la evaluación es la vista como *juicio de experto*, es decir, la emisión de juicios de valor sobre un objeto a partir de la percepción de un agente externo, el experto. Ahora bien, dependerá del enfoque conceptual el *enfoque metodológico* que ha de utilizarse, de éstos se distinguen básicamente dos tipos:

cuantitativo y cualitativo. El primero se asocia con la idea de la “medición”, con la obtención de datos e indicadores que aporten información. Mientras que el cualitativo se apoya en la descripción, como momento inicial, de los fenómenos educativos para luego hacer de la información una mejor comprensión. Aunque son de menos reconocimiento, también existen enfoques mixtos o alternativos donde la evaluación integra métodos de ambos enfoques.

Por otro lado, la evaluación puede organizarse de acuerdo a sus *funciones diagnósticas, formativas o sumativas*. La función diagnóstica es usada para identificar las condiciones y posibilidades de inicios de un proceso educativo en los diferentes objetos de la evaluación descritos; tiene como propósito fundamental la toma de decisiones para hacer el hecho educativo más eficaz, evitando procedimientos inadecuados. Y atiende a un momento inicial de evaluación. En un segundo momento se encuentra la función formativa que tiene como objetivo primordial retroalimentar el proceso y las acciones para ser mejoradas y atiende a las diferentes etapas de desarrollo del proceso evaluador, permitiendo tomar decisiones correctivas en pro de una mejor comprensión de los resultados inmediatos, así como de la información que se vaya obteniendo, en palabras de Casanova (1995) [...] la evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos. Finalmente, la función sumativa se realiza al final de un proceso en donde se tiende a cuantificar los resultados o bien proporcionar información global para tomar decisiones acerca de la efectividad o eficacia con que se ha desarrollado un proceso.

Otro enfoque de la evaluación es definido por *los agentes* que participan, éstos pueden ser internos o externos. En el primer caso, la evaluación se apoya en la *autoevaluación* en tanto la reflexión de la propia labor; en la *heteroevaluación*, es decir, en la evaluación hecha por quienes son ajenos a una labor específica. Asimismo, en la

coevaluación como proceso de intercambio bidireccional entre quienes ostentan una función de autoridad y quienes son sujetos de evaluación; y por último, en la evaluación entre pares que supone intercambio de experiencias sobre una labor común. Por otra parte, se encuentra la *evaluación externa* sustentada, de una forma similar a la heteroevaluación, se realiza desde una posición ajena a una labor o actividad.

A continuación se presenta de forma sintética y esquemática la clasificación de la evaluación, así como una comparación con los modelos de evaluación desarrollados en cada generación. (Ver Cuadro 2)

CUADRO 2
Tipología de la evaluación educativa

Clasificación	Elementos	Modelos de Evaluación
Objeto	Alumnos	<i>Psicométrico</i> (Thorndike) <i>Tecnicista</i> (Terman) <i>Modelo libre de metas</i> (Scriven) <i>Constructivista</i> (Guba y Lincoln)
	Currículo	<i>Planificación curricular</i> (Tyler-Provus) <i>Modelo de decisiones</i> (Cronbach) <i>Modelo libre de metas</i> (Scriven) <i>Modelo CIPP</i> (Stufflebeam) <i>Modelo respondiente</i> (Stake)
	Métodos de enseñanza	<i>Modelo libre de metas</i> (Scriven) <i>Modelo de experto</i> (Eisner) <i>Evaluación iluminativa</i> (Parlett y Hamilton) <i>Constructivista</i> (Guba y Lincoln)
	Docentes	<i>Evaluación iluminativa</i> (Parlett y Hamilton)
	Instituciones	<i>Planificación curricular</i> (Tyler-Provus)

Enfoque conceptual	Medición	<i>Psicométrico</i> (Thorndike) <i>Tecnicista</i> (Terman)
	Logros de objetivos	<i>Planificación curricular</i> (Tyler-Provus) <i>Modelo de decisiones</i> (Cronbach) <i>Modelo CIPP</i> (Stufflebeam)
	Juicio de experto	<i>Modelo de decisiones</i> (Cronbach) <i>Modelo de experto</i> (Eisner) <i>Evaluación iluminativa</i> (Parlett y Hamilton)
Enfoque metodológico	Cualitativo	<i>Modelo de experto</i> (Eisner) <i>Evaluación iluminativa</i> (Parlett y Hamilton)
	Cuantitativo	<i>Psicométrico</i> (Thorndike) <i>Tecnicista</i> (Terman) <i>Planificación curricular</i> (Tyler-Provus)
	Mixto	<i>Modelo de decisiones</i> (Cronbach) <i>Modelo libre de metas</i> (Scriven) <i>Modelo respondiente</i> (Stake)
Funciones o momento	Diagnóstica	<i>Evaluación iluminativa</i> (Parlett y Hamilton)
	Formativa	<i>Modelo CIPP</i> (Stufflebeam) <i>Modelo de experto</i> (Eisner) <i>Constructivista</i> (Guba y Lincoln)
	Sumativa	<i>Psicométrico</i> (Thorndike) <i>Tecnicista</i> (Terman) <i>Planificación curricular</i> (Tyler-Provus) <i>Modelo de decisiones</i> (Cronbach) <i>Modelo libre de metas</i> (Scriven) <i>Evaluación iluminativa</i> (Parlett y Hamilton)
	Interna	
	Autoevaluación	<i>Evaluación iluminativa</i> (Parlett y Hamilton) <i>Constructivista</i> (Guba y Lincoln)

Agentes	Heteroevaluación	<i>Modelo de experto</i> (Eisner)
	Coevaluación	<i>Constructivista</i> (Guba y Lincoln)
	De pares	<i>Constructivista</i> (Guba y Lincoln)
	Externa	
	Heteroevaluación	<i>Psicométrico</i> (Thorndike) <i>Tecnicista</i> (Terman)

Elaboración propia. (Fuentes: Guba y Lincoln: 1989; Scriven: 1966; Provus: 1971; Stufflebeam: 1967; Escudero: 2003; Nevo: 1983; Pérez: 1993; Eisner: 1981; Parlett y Hamilton: 1976; Stake: 1975; Cronbach: 1963; Carballo: 1990.

Ahora bien, hasta aquí se han expuesto los tipos generales de evaluación más importantes en el ámbito educativo, pero parece oportuno señalar la existencia de un eje que atraviesa todos estos tipos de evaluación, el cual refiere a *los usos* que de la evaluación se derivan. En este sentido y dado el propósito de la investigación, en los subsecuentes apartados se abordan los usos que han predominado de la evaluación de docentes desde mediados del siglo XX.

CAPÍTULO II.

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN MÉXICO. ORIGEN DE UNA POLÍTICA

Abordar las experiencias de evaluación sobre el magisterio de educación básica en México requiere necesariamente la revisión de los modelos de formación magisterial que han prevalecido desde la institucionalización de ésta. Parto del modelo lancasteriano de formación en el México independiente; los procesos de profesionalización del magisterio de los años setenta y ochenta; así como, las políticas implementadas desde los años noventa.

2.1. Del oficio a la profesionalización: cien años de formación del magisterio mexicano

Luego de la guerra de independencia, el gobierno federal se enfrentó a la necesidad de conformar un Estado en el cual se formara una visión compartida de la mexicanidad, donde se resaltarán los aspectos fundamentales de la cultura mexicana al mismo tiempo que se atendía la formación cívica. La mejor vía resultó la educación, la cual tenía que ser encabezada por maestros que guiarán tan importante labor. Sin embargo, la solución no podía provenir de un Estado que atravesaba por una crisis política y económica, sino mediante la iniciativa privada: por ello, en el mes de febrero de 1822 se fundó la Compañía Lancasteriana. (Curiel en Solana, et. al; 1981)

Con el establecimiento de la Compañía Lancasteriana en 1822 se dan indicios de una mayor sistematización de modelos de formación de maestros. Se buscó normalizar los conocimientos básicos de las disciplinas a enseñar, como de aquellas áreas relacionadas con la operacionalización de la educación. De acuerdo a Curiel (en Solana, et. al.; 1981), el sistema lancasteriano resolvió el problema de la formación de profesores

de dos maneras; por un lado, el alumno más avanzado del grupo (monitor) era habilitado por el maestro, para que a su vez instruyera a 10 o a 20 alumnos, lo que permitía la capacitación cotidiana de los monitores en el aula, que se convertían a la postre en maestros. Por otro lado, además se instruía a jóvenes para las tareas de la docencia, considerándose a este adiestramiento como la Normal lancasteriana.

En 1823, en la Ciudad de México se creó la primera Normal lancasteriana; un año más tarde el Congreso Constituyente de Oaxaca dispuso el establecimiento, en esta ciudad, de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua. Para 1825 se funda la Escuela de la Constitución en Zacatecas. Durante las siguientes décadas el modelo lancasteriano se reprodujo en toda la república, pero hacia 1870 comenzó a decaer.

Si bien la Compañía lancasteriana, en tanto escuela del pensamiento pedagógico, no se institucionalizó como un espacio formador únicamente de maestros tuvo gran influencia en la consolidación de modelos de enseñanza. (Salgado, *La formación docente...*) Los intentos sistemáticos y formales de la educación normal se iniciaron con la Escuela Modelo de Orizaba. Enrique Laubscher fue quien impulsó un método para la enseñanza de la lectura y escritura y estableció la Escuela Modelo de Orizaba y junto a Enrique Rebsamen coordinó la Academia Normal de Orizaba (1873).

En 1887 en Orizaba se inaugura la Escuela Normal para Profesores que logró expandirse a lo largo del país a pesar de que la sociedad mexicana atravesaba por una revolución a principios del siglo XX. (Maya, 2010) Las escuelas normales que se crearon y difundieron desde mediados de siglo contaron con una visión apostólica sobre el magisterio, al considerar su trabajo más que una profesión encargada de la enseñanza de la escritura, lectura, o el manejo de operaciones matemáticas básicas, sino como un oficio encargado de la formación de ciudadanos y, desde una perspectiva durkheimniana, de la

educación de las futuras generaciones que impulsarían la conformación del Estado-nación.

Para 1910 la desigualdad social y el régimen de la injusticia y opresión que privaban en el porfirismo eran tan profundos que se habían convertido en obstáculos insalvables que impedían el desarrollo de la nación. (Curiel, en Solana, et.al.; 1981) Los problemas de la organización socioeconómica y política del país que matizaron la necesidad de una transformación educativa que involucraba el reconocimiento de los pueblos indígenas y de los campesinos como agentes de conciencia cívica y política.

La formación de maestros en las Normales, se había enfocado en los sectores urbanos, lo que cambiaría a partir del movimiento revolucionario de principios del siglo XX. De esta manera, y junto al establecimiento de la Secretaría de Educación Pública en 1921 bajo el cargo de José Vasconcelos, se fundaron las Escuelas Normales Rurales; la primera de ellas se instaló en Tacámbaro, Michoacán. Para ese entonces, el número de maestros en toda la república era de *22 mil 939 profesores de primaria*. (Solana, et. al.; 1981, p. 595)

Luego de la Revolución mexicana fue necesario reconstruir la visión del país y de la sociedad que se encontraba altamente fragmentada. Como apunta Santillán Nieto (2003) las escuelas normales se consolidaron con la finalidad de educar unificadamente en un país de contrastes territoriales y culturales. De esta manera, el maestro se convirtió en misionero que asistía a las comunidades a alfabetizar; con ello, se llevó la educación al campo como respuesta a la población de zonas rurales indígenas por la gran participación de los campesinos e indígenas en la Revolución.

Para 1924, la Escuela Normal para Profesores se transformó en la Escuela Nacional de Maestros (Ramírez, 2010) en la cual se logró unificar un plan de estudios para escuelas rurales normales en todo el país; también se unificó el de las escuelas urbanas en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Durante el porfiriato y sobre todo después de él, se incrementó la fundación de escuelas normales rurales.

En el Plan Sexenal de 1934 de Lázaro Cárdenas se señalaba la vinculación de las escuelas normales y rurales; además un año más tarde se introdujo en los planes y programas de estudio el socialismo mediante una serie de nuevas cátedras.

En 1942, durante gobierno del Presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se logró unificar los planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas, sin embargo, a pesar de contar con el mismo modelo, propósito y contenidos, la matrícula de las instituciones urbanas rebasaron por mucho la de las zonas rurales. (Maya, 2010) Además de esta acción repercutió desfavorablemente la escuela rural, ya que al introducir arbitrariamente en sus planes elementos extraños a su índole, perdió su sentido original. El total de maestros de educación primaria durante los años cuarenta pasó de *43 mil 931* en 1942 a *67 mil 317* en 1950. (Solana et. al.; 1981, p. 598)

Como parte de las acciones de unificación en 1943 el Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet convocó a los maestros en el Congreso de Unificación del Magisterio donde se acordó la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

A finales de los años cincuenta, se establece en el Plan de Once Años la necesidad de formar un gran número de docentes, por lo que se crearon las Escuelas Prácticas de Agricultura formando parte del Subsistema de Enseñanza Normal Rural; además de que las Escuelas Normales Rurales se asimilaron totalmente al modelo urbano de educación normal. (Arnaut, 2004). Y el objetivo se alcanzó en cierta medida, ya que desde mediados de los años cincuenta se incrementó notablemente la cantidad de maestros. En 1955 la SEP registró un aproximado de *85 mil 798* maestros que para 1965 ascendió a *151 mil 654*.

Una década más tarde se reformaron los planes de estudio de las escuelas normales ampliándose a cuatro años de formación y se separó la enseñanza del nivel

secundaria. (Ramírez, 2010) Fue una reforma de tipo administrativo ya que los contenidos y el modelo de formación permanecieron. Para 1972⁷ se realizaron algunos cambios al Plan de Estudios de 1969 al unificar la carrera de profesor con los estudios de bachillerato, por lo que, se certificaban como bachilleres además de profesores en educación primaria o preescolar. A éstos se sumaron otros cambios, uno de los más discutidos fue el establecimiento de requisitos para el ingreso a las escuelas normales. De acuerdo a Curiel (1981), la resolución fue la siguiente:

En primer lugar es indispensable definir el nivel de carrera de profesor de enseñanza primaria. Actualmente tiene un carácter de carrera de nivel medio y las crecientes necesidades del país para su desarrollo exigen que en un plazo más o menos cercano se le conceda la categoría de carrera de nivel superior, que reclama como antecedente de estudios el bachillerato. De este momento, sin embargo, una decisión de tal naturaleza trastornaría profundamente todo el sistema, no sólo de enseñanza normal, sino aun el de enseñanza primaria y media, ya que le magisterio graduado con anterioridad estaría en condiciones de desventaja y el escalafón sufriría cambios radicales; por tanto, la jerarquía de la profesión debe elevarse, por ahora, por otros mecanismos... (Torres Bodet, 1979; citado en Solana, et.al.; 1981)

Uno de esos caminos fue ampliar la carrera profesional de tres a cuatro años, sin embargo, le necesidad de contar con un magisterio profesional no cesaría en los años subsecuentes.

Hacia finales del gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se crea la Licenciatura en educación preescolar y primaria (1975) sólo dirigida para maestros frente a grupo con la finalidad de elevar su formación y así hacer del servicio docente uno de carácter profesional. Con ello, se inician las acciones encaminadas a profesionalizar al magisterio como un requerimiento fundamental en las políticas de calidad de la educación de finales de los años setenta.

⁷ En 1972, se registró como total de maestros en educación primaria un total de 220 mil 611 profesores.

Asimismo, la también llamada modernización del magisterio trajo consigo la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1979, con la que la carrera de maestro adquiriría el estatus de licenciatura y con ello, la imagen del maestro en tanto profesionalista implicaba que había obtenido una formación científica, una preparación especializada para realizar su trabajo y para contribuir al desarrollo de ese campo profesional. (Rosas, 2000). La creación de la UPN constituye una de las iniciativas de mayor trascendencia que el Estado posrevolucionario ha planteado en materia educativa, cuyos efectos habrán de reflejarse a largo plazo en la situación profesional y laboral de los profesores, en su inserción como gremio dentro del sistema de relaciones políticas y, en general, sobre las funciones ideológicas y sociales que cumple el aparato educativo. (Fuentes, 1979)

Así también, comenzaría una tensa convivencia con las normales. En este sentido, Ramírez (1989) señala que la creación de la UPN evidenció la existencia de dos proyectos distintos que habían convivido desde 1943, año en que se fundó el SNTE, e inició una confrontación sin precedentes en la historia del magisterio nacional entre la SEP y el SNTE. Con cierta rapidez, la UPN se convirtió en la cabeza del sistema de formación docente al difundir la imagen del maestro como profesionalista, como apunta Ramírez (1989) la profesionalización del magisterio buscaba modificar a largo plazo las características del profesionalista y, a partir de la creación de la UPN, innovar toda la cultura del magisterio. De esta manera atender a dos demandas sociales hacia el profesorado, por un lado, actualizar la formación de los maestros que parecía obsoleta ante la modernidad; por otro, *como un* requerimiento de movilidad social y de reconocimiento profesional, que exige la ampliación de las vías de ascenso individual en la rígida pirámide burocrática que encierra al magisterio. (Fuentes, 1979) No obstante, el peso de la UPN frente a las normales, no mermó la creación de la licenciatura en Primaria en la Normal mexicana en 1984.

El impulso en México al modelo de desarrollo con orientación de mercado configuró las políticas educativas de mediados de los años ochenta. La profesionalización de los maestros, la descentralización, la gestión, los cambios curriculares y la evaluación de la carrera docente se convirtieron en ejes para promover el cambio desde la escuela y elevar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, las subsecuentes reformas a la educación y específicamente las enfocadas al magisterio se centraron en aspectos laborales y administrativos sin demasiadas modificaciones, sólo en 1997 se reforma el Plan de Estudios 84 de las normales; y quince años más tarde se reestructuró el Plan de Estudios.

Ahora bien, la revisión del trayecto formativo y la institucionalización de éste obligan a cuestionarse sobre el modelo de formación que ha prevalecido durante este siglo en la formación de maestros normalistas. Si bien los cambios en los planes de estudio han sido diversos, se puede asegurar que la perspectiva sobre la formación del magisterio ha quedado intacta ya que como señalan algunos autores como Rosas (2000), Ramírez (2010) y Castañeda (2009), la formación de maestros en México se ha caracterizado por predominar una visión tecnicista de la enseñanza. A esta perspectiva también llamada racionalidad técnica, la práctica educativa se considera como instrumental; por lo tanto, el profesor que se forma es el encargado de aplicar una serie de instrumentos homogéneos para cumplir con objetivos previamente establecidos. Desde esta visión técnica de la enseñanza subyace una noción reduccionista de su práctica educativa, pues establece una distancia entre la teoría y la práctica. Se soslaya la formación teórica por saberes metodológicos, ambos aspectos medulares en la formación de los maestros.

De acuerdo a lo que reporta Rosas (2000), los análisis realizados por Ramiro Reyes (1993) permiten apreciar en la educación normalista, una confusión entre una

formación basada en un conocimiento erudito, legitimado, incuestionable y una formación para realizar una actividad que se considera eminentemente práctica.

Tradicionalmente las escuelas normales han tenido una relación con un saber discursivo en relación a la educación, que en algunos casos ha asumido los rasgos de una aparente erudición. Este saber se ha caracterizado, además por privilegiar los aspectos prácticos de la docencia, como herencia de las experiencias de formación de los propios profesores de las normales, lo que ha provocado un permanente rechazo a los aspectos teóricos de la formación, los que aparecen como adorno innecesario en la formación del futuro profesor. Este tipo de saber práctico alude a la concepción dominante en el magisterio, que percibe al maestro como el práctico de la educación. (Reyes, 1993)

Además, este modelo técnico-instrumental no reconoce la diversidad de trayectorias, experiencias, aprendizajes y modalidades de las escuelas normales. Por lo que, la evaluación se expresa como la medición de realidades congruentes o contrarias a los parámetros preestablecidos. Realidades estandarizadas que difícilmente permiten destacar los aspectos esenciales de una práctica docente.

2.2. Evaluación educativa: medio siglo de definición y su redefinición a finales del siglo XX

A lo largo de la revisión sobre los aportes de diferentes modelos sobre evaluación se ha señalado el punto central de cada uno. Se ve sintetizada la forma en la que se ha diversificado el objeto de evaluación, en un inicio el centro fue el aprendizaje de los estudiantes a través de la medición de la inteligencia; luego vino la época de los objetivos curriculares; otros más tarde se enfocaron en la información derivada de la evaluación para la toma de decisiones intra e interinstitucionales hasta, finalmente, una perspectiva que resalta como prioritarios los procesos de interpretación y comprensión en donde se inserta cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

No es fortuito que la revisión histórica haya sido hasta las últimas décadas que finalizan el siglo XX, sino que obedece al interés de marcar una ruptura en cómo se había concebido la evaluación hasta entonces y cuáles habían sido sus recorridos en la práctica educativa. Este fin de siglo tuvo un efecto importante en el trayecto de la evaluación, pues además de ampliar su campo de inserción en el ámbito educativo ya que no sólo se evalúa a los estudiantes sino también los planes y programas, la infraestructura, los profesores, el aprendizaje, la organización y administración institucional, la dirección académica entre otros más. Además, se le ha dado nuevos matices al relacionarla con mecanismos de certificación y acreditación; ambas, herencia del eficientísimo económico. La evaluación pasó de prácticas internas de las instituciones a ser adoptada como una política estatal que definiría las acciones y reformas educativas establecidas a partir de los años ochenta. Los códigos del pensamiento educativo se fueron modificando con la instauración del pensamiento neoliberal: la calidad de la educación, excelencia académica, eficiencia y eficacia del sistema educativo, representan el “texto” en el que se conforma el planteamiento de la evaluación educativa. (Mizerit, 2012)

En este periodo las premisas de los años benefactores sobre el gasto público se derrumbaron para dar entrada a un modelo de regulación económica: la rendición de cuentas, que se asoció con demasiada cercanía a la evaluación. De acuerdo a Ángel Díaz Barriga, la crisis de “lo público” en el ámbito educativo se ha expresado en los cuestionamientos permanentes acerca de la eficiencia, falta de equidad y baja calidad de los grandes sistemas escolares (Díaz Barriga, 1998). Entonces, de acuerdo con Imanol Ordorika (2004), la crítica de la situación de la educación y el reclamo de rendición de cuentas han hecho de la evaluación y la certificación elementos centrales de las políticas públicas en educación de las últimas décadas. La preocupación por la calidad de la educación se volvió una constante en las reformas educativas de este periodo

atribuyéndole a la evaluación la facultad de incrementar la calidad. Al respecto Lilia Toranzos (1996) señala que:

Desde finales de los años ochenta y en los noventa se ha producido un marcado clivaje en los análisis sobre la educación. La preocupación ha dejado de estar centrada exclusivamente en el acceso y la extensión de los servicios para, sin dejar de lado lo anterior, centrarse en los contenidos de los sistemas educativos, en lo que ocurre al interior de ellos, en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Toranzos, 1996)

De lo anterior dan cuenta las diferentes concepciones de evaluación, por ello se propone una revisión de las diversas concepciones sobre evaluación educativa luego de los años ochenta. La presentación de los diferentes conceptos se organiza de acuerdo componentes comunes encontrados. El primer elemento es la coincidencia en cuanto a que la evaluación es un proceso o actividad sistemática (García, 1989⁸; Popham, 1990⁹; Toranzos L., et. al, 2000¹⁰; Ander Egg, 2000¹¹; Cohen y Franco, 1988¹²). Un segundo elementos es la importancia de la *información o datos* en lo que coincidieron García (1989); Elola N.; y Toranzos L., 2000; Egg, (2000); y Alvira (1991)¹³. Asimismo, Martínez

⁸ La evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García, 1989).

⁹ Es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo. (Popham, 1990)

¹⁰ Evaluación es un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado (Elola N.; y Toranzos L., 2000)

¹¹ La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados. (Ander Egg, 2000)

¹² Evaluar es fijar el valor de una cosa, para hacerlo se requiere efectuar un procedimiento mediante el cual se compara aquello a evaluar respecto de un criterio o patrón determinado. (Cohen y Franco, 1988)

¹³ Evaluar es emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa o intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente. (Alvira, 1991)

(2007)¹⁴ (2009)¹⁵; Fernández, (1992)¹⁶; García (1989); Popham, (1990); (Ander Egg, 2000); Cohen y Franco,(1988) estipulan que la evaluación culmina en una *valoración*. Mientras que Elola N. y Toranzos, (2000) plantea que la finalidad es la *retroalimentación* de los procesos. Y García, (1989) señala que se evalúa para *tomar decisiones*.

Se puede concluir que la evaluación es un proceso o actividad sistemática de recolección de información o datos con la intención de valorar, retroalimentar o tomar decisiones.

Ahora bien, cada concepción de la evaluación centra la mirada en un aspecto, por ello, evaluar implica elegir una dimensión aun cuando se reconozca la complejidad del hecho educativo y se emprenda un estudio comprensivo integral u holístico. En este tenor, y de acuerdo con el propósito de la investigación, a continuación referiré a la *evaluación de docentes*, así como las aristas que de ésta se desprenden como son la evaluación del comportamiento de docentes, de las habilidades, de las actitudes, de su formación, y finalmente, del desempeño del trabajo docente. Principalmente se aborda esta última esfera de la evaluación de docentes.

2.3. Evaluación docente: orígenes y definición de sus esquemas

Como se ha expuesto, la evaluación a todos niveles, dimensiones y planos del sistema educativo tienen en los aportes norteamericanos a destacados expositores que han contribuido singularmente a formular el cuerpo teórico y técnico de la evaluación a nivel mundial. Y es que la preocupación por la evaluación obedeció al proceso de la industrialización en Estados Unidos luego de la Segunda Guerra Mundial. Apoyado en la

¹⁴ Evaluación es valorar integralmente el desempeño de un solo alumno implica considerar todas las áreas del currículo; aspectos cognitivos y no cognitivos, simples y complejos; el rendimiento al final del ciclo, al inicio y a lo largo del mismo; los factores que favorecen u obstaculizan el avance, etc. (Martínez, 2007)

¹⁵ *El juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido.* (Martínez, 2009).

¹⁶ Evaluar es estimar los conocimientos, aptitudes y el rendimiento de los programas, de las intervenciones y de los profesionales que interactúan en todo el proceso metodológico. (Fernández, 1992)

eficiencia y eficacia de los sistemas productivos se dio un fuerte impulso a la medición de los resultados de los estudiantes universitarios inicialmente, traduciendo las lógicas de la industria en indicadores educativos. La productividad se convirtió en parte del discurso educativo sobre rendimiento individual de los alumnos.

Bajo los efectos de la creciente industrialización, del pragmatismo y del desarrollo de la teoría de la administración científica del trabajo [...] establecieron un conjunto de acciones que prefiguraron la conformación en la década de los cuarenta en la disciplina de la evaluación y en los sesenta la conformación un corpus conceptual y técnico de la evaluación cercana a lo que conocemos actualmente. (Stufflebeam, y Shinkfield, 1987). En este contexto, la evaluación de la enseñanza comenzaba a vislumbrarse como una vía para mejorar las formas de aprendizaje en tanto producción.

Los supuestos de la eficiencia en los procesos educativos permearon trabajos y estudios sobre el efecto que las estrategias metodológicas de enseñanza tenían en el aprendizaje de los estudiantes. Algunos de estos estudios concluyeron que era fundamental la implementación de sistemas que vincularan la productividad con los ingresos del profesorado, como apunta Díaz Barriga (2004), se iniciaron los trabajos para establecer mecanismos que permitieran a cada docente recibir un salario de acuerdo con el rendimiento de sus estudiantes; ello fue la base de los programas de *merit pay* o pago al mérito.

Décadas atrás durante el auge de las pruebas psicométricas, Hermann Remmers (1927) elaboró el primer cuestionario de evaluación docente que constaba de una serie de ítems sobre el desempeño de los profesores universitarios, lo cuales eran respondidos por los alumnos. Inicialmente la aplicación de estos cuestionarios se hizo de forma voluntaria pero para finales de los años sesenta se popularizó y extendió en las universidades estadounidenses este instrumento, de tal manera que, se convirtió en un factor obligatorio de las reformas de la segunda mitad del siglo XX. La eficiencia y eficacia como objetivo

de los procesos educativos comenzaron a cuestionar la enseñanza en las universidades, correlacionando las estrategias metodológicas de enseñanza con el aprendizaje de los estudiantes.

El hecho de que la evaluación docente se haya extendido primero como una práctica interna de las instituciones para la mejora de los procesos formativos; y luego, intrínseca en la política estatal de los años setenta se debe, sobre todo, a los constantes cambios sobre la percepción de los docentes y por las modificaciones en la organización institucional o escolar. Por un lado, la figura de autoridad moral e intelectual representada por el docente y de la Durkheim daba cuenta, se ha desvanecido. Asimismo, dejaba en manos del docente la evaluación de los procesos educativos.

Por otro lado, las formas de organización institucional complejizaron su estructura a partir de una mayor verticalidad en las relaciones entre los actores y las autoridades escolares. De esta manera, y bajo la influencia de otros factores económicos y políticos, la evaluación de los docentes se ha reducido a ser una vía necesaria para la toma de decisiones laborales como la contratación, promoción, el estímulo o reconocimiento, y para el despido del personal docente. En consecuencia, los procesos de evaluación, asociados a la idea de medición y mejoramiento, se han convertido en piedra angular de las políticas de elevación de la productividad, la competencia y calidad de la labor docente.

Si bien los trabajos de Hermann Remmers aportaron elementos técnicos a la evaluación de los docentes, no fue sino hasta la implantación a mediados de los cincuenta del *merit pay* que esta práctica se institucionalizó.

2.3.1. Definición de esquemas: los aportes del “merit pay” al caso mexicano

En México el establecimiento de políticas de evaluación hacia el profesorado se inició a mediados de los años ochenta con experiencias en el Sistema de Educación Superior. A partir de una laxa idea de evaluación formativa se comenzó a enfatizar en la productividad, eficacia, eficiencia, calidad y competencia de los académicos. Estos principios –adquiridos de la economía– regularían el quehacer de los académicos y, posteriormente, de los docentes de educación básica.

En el caso de las universidades, la evaluación de académicos se tradujo en complejos sistemas de pago por mérito o *merit pay*, que derivarían en programas de estímulos o incentivos económicos, pero también serían utilizados para resolver los problemas sobre la definitividad de los profesores y su promoción.

Desde principios del siglo XX, los mecanismos de remuneración se establecieron en el sistema de educación básica de Estados Unidos (Díaz Barriga, 2007), sin embargo, para finales de los años sesenta cobrarían mayor fuerza en el nivel superior. Esta tendencia de la segunda mitad de siglo influyó considerablemente en el diseño de políticas de educación superior en México a partir de los años ochenta. Evidentemente, años atrás fueron gestándose las condiciones económicas y políticas para el desarrollo de sistemas de mejora de la calidad mediante la evaluación; por lo que, no es de extrañar que éstos se convirtieran en mecanismos que buscaban, por un lado, compensar la caída de los ingresos salariales como producto de la crisis financiera del Estado mexicano; y por otro, la incorporación del país a las dinámicas de competencia internacional.

De esta forma, en 1984 se crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como una instancia que reconocería la labor del personal académico mediante la participación voluntaria en procesos de evaluación, los cuales resultarían en una cualificación jerarquizada de competencia nacional con equivalencia a determinados niveles de pago.

Similar a este sistema, se plantea en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) la necesidad de crear un programa que contribuyera a la mejora de la calidad educativa por medio de evaluaciones voluntarias hacia los docentes. El *merit pay* –aplicado en el SES- representó una buena vía para elevar la calidad del nivel básico ya que al ser un esquema horizontal no cuenta con posibilidad de ascenso en la estructura jerárquica, lo cual supone que los maestros mejorarían su práctica (mérito) con la intención de ser remunerados (pago). En consecuencia se creó el Programa Nacional de Carrera Magisterial en 1993, que dejaría atrás las formas en que los maestros eran contratados y promovidos desde la reforma educativa de 1947, donde estableció el esquema vertical o escalafonario.

Sin embargo, y a pesar de que oficialmente se sostuvo que Carrera Magisterial sería un esquema de *merit pay* o pago al mérito como el caso del SNI, las negociaciones entre el sindicato del magisterio y la Secretaría de Educación Pública concluyeron en el establecimiento de un esquema, en efecto horizontal, pero que no valoraría los mismos parámetros o méritos que sí consideraba el SNI; es decir, productividad, eficacia, eficiencia, calidad y competencia. Esto porque las condiciones y características del trabajo docente de educación básica son distintas y diversas en comparación con las de los académicos e investigadores universitarios. Además, porque los casi veinte años de aplicación del escalafón habían generado hábitos difíciles de erradicar y que continuarían a pesar de la creación de Carrera Magisterial.

CAPÍTULO III.

EL MAGISTERIO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: VEINTE AÑOS DE EVALUACIÓN

Actualmente ¿por qué es cada vez más de central importancia la evaluación de los docentes? ¿Qué se busca al construir un sistema de evaluación? ¿El control o mejora, es el motor de las reformas encaminadas al magisterio? A simple vista, el interés en la evaluación de los maestros se debe a la necesidad de regular los recursos que implica a un sistema educativo el pago de docentes, ya que con las políticas de reajuste económico por la crisis de los años ochenta, el gasto público en México descendió de manera importante pues, sumado a la caída del precio del petróleo, la tendencia mundial se dirigió a la consolidación del nuevo liberalismo económico donde el principal rector sería el mercado dejando de lado la política pública centrada en el desarrollo social. De tal manera que, iniciada la última década de siglo XX se legitimaron las políticas encaminadas a la reducción de la participación del Estado en materia de infraestructura social. Bajo esta lógica del *Estado mínimo*, el mercado se instaura como el mejor mecanismo de regulación en la competencia económica. Entonces, dado que los recursos públicos no alcanzan a cubrir las demandas de la sociedad, las instituciones educativas tendrían que buscar vías para generar ingresos, es decir, depender menos económicamente hablando del poder estatal, que derivó en procesos de descentralización presupuestaria por parte del gobierno federal delegando a los gobiernos locales los costos y responsabilidades en la prestación del servicio educativo. No obstante que la cuestión de los recursos, cómo éstos se asignan y cómo son utilizados es decisivo en un sistema de educación, resulta ser sólo uno de los factores que rodean la evaluación del magisterio que irá sumando otros a lo largo de la investigación.

En el marco de las políticas neoliberales de finales de siglo, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica –ANMEB-¹⁷ entre la lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo y los gobernantes de las entidades federativas.

Luego de la publicación de la ANMEB, se volvió prioritario el desarrollo de condiciones favorables para incrementar la calidad en los procesos y en los productos – *resultados*- de la educación ya que, como la experiencia dictaba, no era suficiente cubrir la demanda de escolaridad que desde los años veinte se había presentado. Pero una nueva interrogante surgía en función de cómo instrumentar los mecanismos necesarios para comprender la calidad en los procesos formativos y los términos en los que ésta se podría potenciar como factor de cambio del sistema educativo en su conjunto.

Algunos de los pactos que ahí se manifestaron es de destacar la revaloración de la *función magisterial*, la cual figuraría en términos de incentivación económica para la profesionalización, formación continua y actualización de los maestros. Para tal labor se creó el Programa Nacional de Carrera Magisterial que a través de- en palabras de Felipe Martínez Rizo (2011)- una evaluación *precaria* se estableció un sistemas de remuneración con base en puntuaciones de acuerdo al grado de escolaridad, años de antigüedad, evaluaciones hechas por pares, directivos y supervisores; así como, en menor grado, los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas que no tenían gran peso en la puntuación ya que sólo se consideraron como elementos extras. A este modelo se le denomina de *Escala única*.

Luego de años de disputas y modificaciones a Carrera Magisterial es hasta 2011 que con la intención de elevar la calidad educativa se crea la *Evaluación Universal de Docentes y Directivos* que evaluaría el total de maestros como un diagnóstico integral de

¹⁷ Del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se derivan cuatro políticas del estado mexicano: la descentralización de la enseñanza básica; la renovación curricular y la producción de materiales y libros de texto; las reformas al magisterio; y la participación social en la educación.

las competencias profesionales, así como del logro educativo de sus alumnos, para focalizar los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad que se detecten con base en sus resultados (SEP, 2011). Aunque los resultados de la primera y única aplicación siguen causando ámpula en el escrutinio público, la reforma educativa del 2013 presenta nuevos desafíos y cuestionamientos sobre ¿Qué es lo que falta para mejorar? ¿Qué acciones se deben tomar para que la evaluación muestre la realidad y poder trabajar sobre lo que en ella falla? ¿Qué sistema de evaluación puede evidenciar y contribuir con mayor pertinencia a la práctica docente? Y ¿cuál es el propósito real de esta reforma? ¿Controlar a un sindicato que ha excedido su poder o mejorar las oportunidades de formación?

Da la impresión, que la reforma iniciada en 2012 expresa la inconformidad por veinte años sin resultados, asumiendo que la responsabilidad es de quienes constituyen sólo una parte de un enorme sistema altamente viciado: los maestros.

Ante este panorama, la evaluación del profesorado puede y debe tener como fin primordial la formación de mejores prácticas en los docentes, es decir, que los mecanismos de evaluación puedan señalar deficiencias a atender a través de procesos de retroalimentación. No obstante que los discursos oficiales han empleado esa premisa como rectora de las políticas educativas actuales, existe una clara contradicción cuando la evaluación para alcanzar la aparente “mejora” de las prácticas docentes deriva en puntajes o “calificaciones” para la promoción dentro del denominado servicio docente. Esta evidente contradicción de fines pone, con justa razón, en tela de juicio los procesos de evaluación hacia el magisterio mexicano, sin contar que además éstos se han viciado en una especie de *darwinismo* donde el más fuerte y apto sobrevive o *permanece*. Por lo que, es de suma importancia rebasar esta *hibridación* para esclarecer los propósitos (*para qué*) e instrumentarlos (*cómo*) en acciones concretas. Sin que ello implique el desconocimiento conceptual de *a quién* y *qué* se ha de evaluar.

3.1. El Programa Nacional de Carrera Magisterial: Evaluar para mejorar. ¿Qué mejoró?

Después de décadas de creciente desarrollo del Sistema Educativo Mexicano y del manejo centralizado de la educación básica, el gobierno federal, gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) acuerdan descentralizar los servicios educativos de enseñanza básica sin que perdieran su integridad ni su carácter nacional. Si bien ya desde 1978 se había iniciado el proceso de descentralización educativa con la creación de coordinaciones generales en los estados, es hasta 1992 que, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), se establecen las bases para la reformulación del esquema de organización del sistema educativo nacional señalando las ambigüedades en las atribuciones correspondientes a los distintos ámbitos de gobierno, por lo que se estableció como vía idónea la descentralización del poder en la toma de decisiones en materia educativa aunque fue medianamente llevado a cabo ya que la SEP, como órgano del ejecutivo federal, continuaría formulando los planes y programas de educación básica y normal. Al mismo tiempo se desarrolló una reforma curricular en la renovación de los planes y programas de estudio, libros de texto y materiales auxiliares de básica y normal-; y finalmente, se comenzó con un trayecto fundamental para los maestros de educación básica con la revaloración de la función magisterial. Aspecto que sentó precedente importante en la consolidación de un mecanismo para mejorar la enseñanza básica y que, sin embargo, a veinte años de su aplicación se encuentra en el centro del debate al ser cuestionado por su impacto real en la mejora del sistema educativo. Pero ¿en realidad la preocupación está en mejorar la educación? O como ocurre en la mayoría de las reformas educativas en nuestro país, ha sido la educación un pretexto más para modificar las estructuras de poder, una lucha para debilitar el poder sindical y recuperar mandato del

Estado. Cualquiera de estos escenarios parece ahora hipotético aunque la tendencia puede guiar nuestro análisis.

A finales de la década de los años ochenta debido a la crisis económica por la que atravesaba México, el gasto para el sector público se redujo considerablemente por lo que la situación de todo el sistema educativo mexicano se agravó lo que incluyó las condiciones laborales del magisterio. Incrementar el presupuesto bajo condiciones de crisis económica resultaba casi imposible, sin embargo, el SNTE dio evidencia de que pronto se consolidaría como una gran fuerza política gestada en la dirigencia de Carlos Jongitud y que luego Elba Esther Gordillo posicionaría en la arena política.

Una de las primeras acciones importantes de la lideresa fue obtener el apoyo de gran parte de las entidades federativas para la firma en 1992 del ANMEB, no obstante fue un proceso prolongado de negociación que tiene como antecedente la presencia de la líder sindical en el primer Congreso Nacional Extraordinario en Tepic Nayarit (1990) donde expuso abiertamente demandas vinculadas, sobre todo, con asuntos económicos y que serían tomadas por el SNTE como la principal consigna para exigir la creación de Carrera Magisterial. Dos años después en el segundo Congreso Nacional Extraordinario del SNTE en el centro del país se reiteró la demanda para establecer un mecanismo nacional efectivo de movilidad laboral e incentivación salarial que promoviera, en consecuencia, una educación de calidad bajo la premisa de que los maestros buscarían profesionalizarse, asistir a cursos formación y actualización continua; pero además que el sistema diera reconocimiento social al esfuerzo y dedicación del magisterio. Si bien existía *Reglamento de Escalafón de los Trabajadores de la Secretaría de Educación Pública* aplicado desde 1947 –y reformulado en 1973- sólo contemplaba mejoras salariales mediante un ascenso o cambio a una categoría superior haciendo que ello limitara la movilidad real de los docentes pues los movimientos sólo se daban cuando se creaban

nuevas plazas de base o cuando se liberaran las ya existentes, ya sea por renuncia, jubilación, cese o defunción (Ortiz, 2003). En 1987 el gobierno federal implementa otro intento por elevar la calidad educativa a través del mejoramiento de las condiciones laborales y formativas del magisterio creando el *Esquema de Educación Básica* que operaría mediante el otorgamiento de estímulos económicos para el desarrollo de actividades académicas que fortalecieran el ejercicio docente y, en consecuencia, mejorar la práctica profesional de los maestros. No obstante, careció de sistematización en su operación. Hubo un relajamiento en la observancia de los requisitos para el otorgamiento de las categorías. La estructura funcional no era muy clara y no había una instancia externa de evaluación, control y seguimiento que validara las acciones que dentro de éste se realizaban. (Ortiz, 2003).

Luego de las experiencias de evaluación hacia el magisterio mexicano, la presión política del SNTE y contexto que enmarcaba la vida política, social y económica del país, trajeron la firma en 1992 del ANMEB donde se tratarían aspectos sustantivos de la carrera docente, como la creación de nuevo escalafón salarial para el magisterio nacional, la permanencia del SNTE como titular de la representación de los trabajadores, así también conservar su papel como interlocutor de la SEP en las grandes decisiones sobre el sistema educativo.

La denominada revaloración magisterial plasmada en el ANMEB suponía varios objetivos en beneficio de los maestros que iban desde la formación, actualización, capacitación y superación hasta un incremento en el salario profesional mediante la implementación del Programa de Carrera Magisterial y mejores oportunidades de acceso a vivienda.

Y finalmente, el Acuerdo figuró como la plataforma idónea en la consolidación de las demandas del SNTE ya que para 1993 se da la creación del sistema de estímulos

para docentes de educación básica denominado Programa Nacional de Carrera Magisterial mismo que ofrecía evaluar la labor docente para mejorar sus condiciones de vida pero también para apoyar su actualización y formación en el ejercicio de la enseñanza, como apunta el Programa:

Para mejorar la enseñanza y asegurar los aprendizajes demandados por las sociedades actuales, es necesario contar con docentes que, a partir de su participación en programas de capacitación, actualización y superación profesionales y de su compromiso con la labor que desempeñan, fortalezcan sus conocimientos, innoven su práctica educativa y enaltezcan la vocación magisterial (SEP, 1993).

Por lo que, se estipuló un sistema de promoción horizontal en el escalafón correlacionado al desempeño y méritos profesionales de los docentes, directores, supervisores escolares y personal que desarrolla material pedagógico. Se trataba de una promoción que no implicaba abandonar las funciones correspondientes de los maestros sino un ascenso en los niveles salariales que reconocían la preparación profesional o *último grado académico* obtenido al momento de la evaluación, la asistencia a cursos de actualización, su desempeño profesional o *nivel de conocimientos* para desempeñar las actividades de cada puesto y la antigüedad dentro del servicio y en los niveles de la propia Carrera Magisterial, así como la *medición del progreso* de los alumnos, en el caso de los maestros frente a grupo.

Posterior a la publicación de la primera edición de Carrera Magisterial se dieron revisiones de su operación, por lo que se realizaron diversas reuniones para tratar lo relativo al Programa de 1993. A finales de 1996 se presentó la *III Reunión Nacional de Coordinadores Estatales de Carrera Magisterial* y a principios de 1997 el *Curso-Taller de Normatividad para Secciones Sindicales en las Entidades* que si bien eran una especie de capacitación para el personal docente y espacio de resolución de dudas normativas

contribuyeron a plantear propuestas para la modificación de los Lineamientos generales. En ese mismo año se convocó a diversas *Reuniones Regionales sobre Normatividad* donde se modificaron elementos fundamentales de los Lineamientos del 93 que dieron como resultado, entre otras cosas, la incorporación del “*Aprovechamiento Escolar*” como factor de evaluación hacia los maestros que hasta el momento había sido considerado con bajo puntaje. Este hecho marcaría el trayecto del magisterio que se incorporó a la Carrera Magisterial pues implicaría la adquisición de nuevas reglas de operación no sólo a nivel normativo sino en la práctica misma.

Un año más tarde se publicaron los nuevos lineamientos de Carrera Magisterial (1998) donde se estipularían los puntajes de cada factor, siendo el “*aprovechamiento escolar*” uno con puntaje relativamente alto (20 puntos) en comparación con los años anteriores; esto debido en buena medida a la incorporación de México a la OCDE¹⁸, ya que una de las recomendaciones expedidas por dicho organismo en materia educativa fue entorno al empleo de pruebas de medición de conocimiento o pruebas estandarizadas.

No fue sino hasta 2011 que el valor de este factor cobraría un peso sumamente importante en la evaluación de los maestros de educación básica ya que se incrementó al 50% de la puntuación total para concursar en Carrera Magisterial. Los resultados de la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)¹⁹ significaron un medio sustancial para el incremento de incentivos, lo cual en sí mismo no es negativo lo que puede transformarlo es la confusión de propósitos, es decir, en la Carrera Magisterial se evalúa a los docentes para que accedan a estímulos económicos que compensen los bajos salarios pero al mismo tiempo para motivarlos a mejorar su

¹⁸ México formalizó su ingreso a la OCDE el 18 de mayo de 1994.

¹⁹ Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (Enlace). Es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica desde el 2006 en Educación Básica en función de los programas de estudios oficiales.

enseñanza. Aún sin ánimo de generalizar, puedo afirmar que esta confusión de propósitos en la mayoría de los casos tiende a sacrificar lo educativo por lo monetario. Y es que en un país donde la riqueza es desigualmente repartida se vuelve prioritario acceder a un mejor nivel de vida a costa, incluso, del futuro de un país. Ello no es justificación sino una explicación de las posibles causas del fracaso en los mecanismos de evaluación de maestros. El hecho de que el *aprovechamiento escolar*²⁰ tenga como valor el 50% del total de la evaluación, supone que los conocimientos adquiridos por los alumnos es sólo asunto del profesor que está frente a grupo, dejando de lado un cúmulo de factores de la estructura social, económica y política. El alto impacto de los resultados de ENLACE en los puntajes para la promoción de docentes ha derivado en prácticas de diversa naturaleza que van desde los “simulacros” donde se prepara a los alumnos con un examen previo, hasta el dictado de respuestas correctas. Esto podría parecer irrelevante, sin embargo, la gravedad radica en que entonces no hay certeza de qué maestros tienen formas de enseñanza valiosas para el aprendizaje de los estudiantes y cuáles han pervertido la función de la evaluación. Además, el hecho de beneficiar a quienes obtienen mejores resultados profundiza las desigualdades entre quienes trabajan en condiciones adversas y quien lo hace en ambientes socioeconómicos y culturales más favorables. Esto puede repercutir negativamente en el desempeño docente y con ello en los resultados de los alumnos.

Otro problema tiene que ver con la estructura administrativa de Carrera Magisterial que incluye el nivel federal, el estatal y el escolar. Esta división de facultades, en la práctica se tradujo en corrupción, compra y herencia de plazas, apoyo en campañas políticas, alianzas entre partidos políticos y secciones sindicales o incluso el sindicato federal; multiplicidad de plazas, *compadrazgos*, complicidad entre gobierno estatal y

²⁰ En la primera vertiente de los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial (2011) se considera como *aprovechamiento escolar* el conjunto de logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos en un grado o asignatura en un ciclo escolar.

secciones sindicales, nepotismo, etc. que atendieron más al clima político que a las necesidades educativas.

Entonces ¿Qué mejoró? Si se pudiera sintetizar tan amplia y compleja pregunta podría decir que mejoró y sofisticó las redes de corrupción entre las secciones sindicales, el sindicato federal y las autoridades locales en la compra, herencia y multiplicidad de plazas. Asimismo, ha fortalecido la desigualdad entre maestros de zonas urbanas y rurales ya que quienes cuentan con mejores condiciones económicas tienen acceso, en el peor de los casos, a comprar una plaza o simplemente a tener una formación pedagógica permanente debido a su acceso a cursos, materiales didácticos, grados, etc.

También ha afinado los mecanismos de simulación dado que los resultados de los alumnos en la prueba ENLACE tienen un peso fundamental en la ponderación del desempeño docente. Esto ha derivado en sospecha acerca de la confiabilidad y validez de dicho instrumento pues aunque no existen experiencias de simulación registradas minuciosamente en la literatura especializada, son bien conocidas en el medio las “estrategias de estudio” previas a la aplicación de ENLACE.

3.2. La Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. La “mejora” sin horizonte

En el marco de la celebración del día del Maestro en 2008 se firma la Alianza por la Calidad de la Educación entre el gobierno federal y el SNTE, acuerdo fincado en el voluntarioso propósito de transformar el modelo educativo vigente a través de políticas públicas que movilizaran los recursos en pro de brindar una educación de mayor calidad y equidad. “*Hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad, fundamento de una vida de oportunidades, desarrollo integral y dignidad.*” (SEP, 2008). Para tal efecto, en la Alianza se expusieron las líneas de acción para superar los rezagos tecnológicos y

de infraestructura; así como supervisar la alimentación, salud y seguridad de los alumnos dentro de las escuelas; dar seguimiento a los procesos de aprendizaje; desarrollar mecanismos permanentes de evaluación y mejorar la capacitación y profesionalización del magisterio de educación básica. Este renovado interés por el ejercicio docente contempló, primero, que el ingreso así como la promoción de las nuevas plazas se realizara por concurso; además, se creó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio como un programa que regularía los servicios de formación y actualización docente, así también certificaría el conjunto de competencias profesionales necesarios para enseñar e impulsaría la profesionalización de los docentes de las escuelas normales. Y finalmente, contribuyó a la reforma de los lineamientos de Carrera Magisterial en cuanto a la importancia de los resultados del aprovechamiento escolar de los alumnos, los cursos de actualización y desempeño profesional así como la creación del Programa de Estímulos a la Calidad Docente que tenía como función distribuir los estímulos económicos en función de los resultados de los alumnos obtenidos de la aplicación anual de ENLACE. Esta distribución de estímulos podía ser en modalidad colectiva, es decir, por centro escolar o, bien, en la modalidad individual -docentes frente a grupo y directivos-.

Con estos programas se dio consecución de lo iniciado en el 92 pero, además, se comenzó a crear un clima político que justificara la aparición de un nuevo mecanismo de evaluación para los maestros llamado Evaluación Universal.

Otro elemento que sumó presión a la creación de nuevos lineamientos y esquemas fue el documento elaborado por la OCDE, “Informe TALIS: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje”, concluyendo que México tendría que construir políticas eficaces de desarrollo de recursos humanos en las instituciones de educación normal. Asimismo, se apunta que los maestros confían en la evaluación como

medio para mejorar su práctica dentro de las aulas, por lo que parecía necesario construir nuevos mecanismos de evaluación. Ello sin contar el efecto de los resultados obtenidos en la prueba PISA -Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes- y los indicadores de los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) en la opinión pública.

Luego de garantizar un entorno político adecuado, en 2011 la SEP, los secretarios de educación de veintidós estados y el SNTE acordaron en que se aplicara una evaluación a todos los maestros. Los resultados de tal evaluación se acompañarían de apoyo profesional en trayectos formativos que contribuyeran a superar las deficiencias en el ejercicio docente.

La Evaluación Universal fue un diagnóstico integral de las competencias profesionales, así como del logro educativo de sus alumnos, para focalizar los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad que se detecten con base en sus resultados (SEP, 2011). Todo para contribuir a elevar la calidad educativa a través de la mejora del desempeño de los maestros como los protagonistas que inciden directamente en la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes. Siendo necesario entonces, poner a su alcance las herramientas que les permitan fortalecer continuamente su práctica (SEP, 2011) Y es que en la década anterior la valoración de la práctica de los docentes habían consistido en evaluaciones voluntarias a través del Programa de Carrera Magisterial y los Exámenes Nacionales de Actualización de Maestros en Servicio que evidenciaban el logro académico, experiencia y conocimientos desarrollados en los procesos de actualización y servía para alentar y reconocer los procesos de formación emprendidos por los maestros en servicio, y contribuyen a transformar sus prácticas educativas al brindarles elementos para la toma de decisiones y el diseño de estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos. (PRONAP, 2007)

El esquema de diagnóstico pretendido en la Evaluación Docente tuvo la intención de que el ingreso y permanencia en el servicio docente se diera en términos de una formación pedagógica sólida. Por ello, se establecieron como elementos de evaluación el *Aprovechamiento escolar* (50 puntos); y las *Competencias profesionales* (50 puntos). El primer factor hace referencia a los logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos en la prueba ENLACE, con lo que se mermó la importancia de la antigüedad como componente de valoración en la distribución de incentivos y estímulos. Mientras que para el factor relativo a las *Competencias profesionales* se considerará la *Preparación* en tanto habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales requeridas para un buen desempeño (5 puntos); así también el *Desempeño* como la valoración de la práctica docente dentro del aula siendo calificada por medio de los Estándares de Desempeño Docente y Gestión Escolar establecidos por la SEP. No obstante, dichos estándares no se han desarrollado hasta que la Evaluación Universal se generalice e implemente de forma generalizada (25 puntos). Y finalmente, la *Formación continua*, es decir, la serie de programas recomendados luego de la primera aplicación para fortalecer las competencias profesionales (20 puntos). Este componente se incorporará luego del segundo ciclo de aplicaciones. Además, los resultados de los componentes del factor de *Competencias profesionales* se incluirán a las evaluaciones en los factores correspondientes de Carrera Magisterial, así como para el Programa de Estímulos a la Calidad Docente según los lineamientos de cada uno de éstos.

La aplicación de la Evaluación Universal se pensó en ciclos de tres fases, las cuales comenzarían en 2012. En su primera implementación dio un panorama poco alentador ante la sociedad sobre las condiciones del magisterio de educación básica pues

de los 264 mil 379²¹ docentes evaluados 98 mil 836 maestros de primaria, es decir el 37.4 %, obtuvieron los puntajes más bajos ubicándolos como *prioridad uno*²², mientras que en *prioridad dos* –“atención a corto plazo”- se ubicaron 165 mil 566 educadores, es decir el 62.6%. Si bien estos datos resultan alarmantes, vale la pena dimensionarlos en términos de la prueba misma ya que como señala Felipe Martínez Rizo (2009) la valoración integral del logro de un maestro solo podrá resultar del contacto amplio de un profesional competente con el evaluando para reunir pruebas sólidas de su desempeño, que implica observar su trabajo en el aula y revisar cómo prepara sus clases y retroalimenta a sus alumnos. Y no sólo de resultados altamente influenciados por diversos factores de complejidad tal que no pueden ser identificados y contenidos para descender su impacto. El uso de solamente un instrumento limita en demasía las posibilidades de comprender y mucho menos de decidir sobre un gremio tan diverso como lo es el magisterial.

A lo anterior se suma, los resultados causaron ámpula en la opinión pública porque previo a la aplicación de la prueba en el portal oficial de la SEP se publicaron guías de estudio de acuerdo a cada modalidad a evaluar. Ello no es del todo negativo, lo cuestionable es que esta evaluación fue pensada como un diagnóstico que sirviera como panorama de las condiciones del magisterio mexicano.

La Evaluación Universal en tanto un nuevo esfuerzo de resignificar la función de los maestros de educación básica fue un intento poco –si no es que nada- glorioso ya que no se aplicó en las tres fases pensadas inicialmente y poco se informó acerca de los proyectos formativos a los que fueron canalizados los 98 mil 836 maestros con los “peores” resultados y los 165 mil 566 con menor rezago.

²¹ Dato obtenido de *La Jornada*. Avilés K. (2012). Maestros deberán tomar cursos a partir de ahora y hasta 2015. [en línea, 2013] Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2012/10/23/sociedad/036n1soc>

²² Rubro de puntaje más bajo considerado en el Acuerdo para la evaluación universal de Docentes y Directivos en servicio de educación básica como de “atención inmediata.”

Si bien llevó varios años poder concretar nuevas formas de evaluación que acompañaran al Programa de Carrera Magisterial implementado desde veinte años atrás, la ejecución de la Evaluación Universal resultó apresurada, sin un esfuerzo conceptual ni metodológico real y mucho menos se convocó a los maestros para el diseño e instrumentación del programa de incentivos.

A ello se suma la falta de claridad en cuanto a las metas pues el discurso de la calidad educativa prevalece como propósito en este programa de evaluación, sin embargo, conceptualmente no se ha delineado lo que por calidad se entiende dejándolo en el tintero. Esto, evidentemente, tiene sus implicaciones en lo metodológico pues los instrumentos empleados se diseñan e implementan desde el desconocimiento de aspectos básicos como *qué es evaluar*. Además, la Evaluación Universal al ser un programa de *diagnóstico-formativo* sólo ha atinado a enviar a buena parte de los maestros a cursos de capacitación *inmediata* o a *corto plazo* sin que exista realmente el diseño de políticas para la formación de maestros, es decir, se diseñan programas de corte remedial más que proyectos formativo-pedagógicos.

3.3. La Ley General del Servicio Profesional Docente. ¿Hacia dónde vamos?

En el marco de la toma de protesta de la presidencia, Enrique Peña Nieto fue claro al señalar que no llegaba al puesto para “gobernar” a México sino para *transformarlo*. Eslogan que parecía consecutivo del ritual de iniciación acostumbrado en la toma de posesión de cada seis años.

La premisa implícita de esta nueva actitud transformadora fue una máxima filosófica: *renovarse o morir*, que traducido al lenguaje político significó “*reformarse o seguir*”, posicionándose así como el presidente de las “reformas”. De esta manera, Peña Nieto comenzó muy tempranamente la carrera por demostrar y legitimar el poder que ya

se le había conferido; ello a través de lo que él mismo denominó *reformas estructurales*. Reformas en seguridad pública, educación, seguridad social, economía, telecomunicaciones, etc., de entre las cuales destaco la encaminada en materia educativa. Para tales cambios fue preciso construir una buena plataforma política como soporte desde donde se impulsarían las distintas reformas, éste fue fraguado justo después de la toma de protesta donde las fuerzas políticas del país fueron convocadas a reunirse inmediatamente para revisar y negociar los asuntos de la política nacional. Esta afable reunión derivó en el llamado *Pacto por México*.

Claro está que previo al *Pacto* el entorno político ya había sido apaciguado e incluso se había conseguido el respaldo de las fuerzas políticas del país, por lo que fue relativamente sencillo presentar una iniciativa de reforma a la educación de tales magnitudes como la presentada en diciembre de 2012; incluso permitió que el proceso de aprobación de las Cámaras de Diputados y Senadores se realizara en tiempo *récord*. El *Pacto por México* como un *momento Prepolítico* (Fuentes, 2013) dio indicios de legitimación y respaldo a las decisiones del ejecutivo federal. Resultaba apremiante diseñar una reforma “al vapor”, como señala Eduardo Andere (2013), la Reforma Constitucional tenía que hacerse al principio del sexenio, durante la “luna de miel” donde el fortalecido mediáticamente fue Enrique Peña Nieto.

Paralelo a esto, se comenzaba hacer evidente la ruptura con uno de los *agentes* políticos más importante desde hace ya varios años en la toma de decisiones en el campo educativo, “*la Maestra*”. En el *Pacto* las tres fuerzas políticas más representativas del país y los líderes del Senado y la Cámara de Diputados acordaron propiciar una reforma educativa que no incluyera en el consenso a la dirigente del SNTE, Elba Esther Gordillo, claramente porque se discutiría la regulación de las plazas de maestros a través de procesos y órganos evaluativos que, dicho sea de paso, por años había sido *mercancía*

de cambio entre la dirigente y los presidentes en turno; votos a cambio de control de plazas, ese había sido el trato durante mucho tiempo.

La batalla había empezado y no cesaría, por lo que el 10 de diciembre se presenta la iniciativa que reforma y adiciona los artículos 3° y 73 de la Constitución Mexicana a la que el SNTE no tuvo más que responder con un muy diplomático posicionamiento dialógico y constructivo en cuanto a la relación con el gobierno federal. Así en menos de dos semanas pasó por la cámara de origen, por el Senado y por los congresos locales para ser aprobada finalmente en lo general y en lo particular el 21 de diciembre. Ante ello, el SNTE y su todavía líder se manifestó en contra de la reforma pero bajo una resistencia pacífica que dio luces más bien de una frágil estrategia por parte de "*la Maestra*". La resistencia pacífica se tradujo en recolectar firmas en plazas públicas de todo el país, acercamiento a diferentes académicos para adquirir fuerza, así como en una campaña de información acerca de los perjuicios que esta reforma traería consigo, lo cual se enmarcó en una dinámica lenta y meditada que no cayó, por lo menos mayoritariamente, en acciones violentas. Una aparente calma entre ambos flancos rodeó al ambiente político durante algunos días, sin embargo, esta breve pausa ayudó a pensar los posteriores ataques. Fue entonces que el 6 de febrero se declara como constitucional la reforma y para el 26 de febrero se publica el decreto de Reforma en el Diario Oficial de la Federación (DOF).

Pero antes de su publicación en el DOF, el SNTE se manifestó enérgicamente en contra de la reforma, así lo hizo saber mediante una carta dirigida a los coordinadores de las siete fracciones parlamentarias en San Lázaro, los integrantes de la Mesa Directiva y los presidentes de las comisiones dictaminadoras, donde expuso por un lado, la disposición del sindicato para trabajar conjuntamente con el ejecutivo federal; y por otro, las notorias coincidencias entre las propuestas presentadas por la OCDE, la organización civil *Mexicanos Primero* y las líneas de acción en materia educativa del

Pacto por México, lo que supondría una reforma marcadamente *pro empresarial*. Afirmación que no fue siquiera desmentida por las autoridades.

Al parecer estas declaraciones de la lideresa sindical serían las últimas en la arena política, por lo menos en ese año, pero comenzaría inmediatamente su carrera en *declaraciones ministeriales*. Fue así como el 26 de febrero, paralelo al decreto de la Reforma Constitucional, se aprehende a Elba Esther Gordillo, *la Maestra* quien durante años supo dar cátedra de corrupción, opulencia, ambición y una necesidad de poder inconmensurable. Podría pensarse que fue la última estocada a la monarquía de Gordillo, sin embargo ¿era la lideresa el único problema? De ser así ¿basta con sustituirla? O ¿es el sistema de corrupción ya muy enraizado en las prácticas políticas el que se tiene que erradicar?

Movimiento desestabilizador hacia el SNTE pero no hacia la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que comenzó a movilizarse y radicalizar las manifestaciones con cada vez más violencia en diferentes estados de la república. Y es que un punto nodal en esta reforma es la evaluación del desempeño con repercusiones laborales, es decir, al tiempo que se busca mejorar las oportunidades de formación a través de procesos evaluativos se busca desechar a quienes obstaculizan con su “mal desempeño” tal propósito. Por lo que no es de extrañar la preocupación de miles de maestros por la pérdida de su trabajo, sobre todo, aquellos que en el amparo de la corrupción compraron plazas. Evidentemente, también hay honrosas excepciones de maestros que expresan su inconformidad hacia una reforma que no tomó en cuenta su voz, experiencia y necesidades para emprender una tarea tan compleja como lo es la evaluación de la educación. En este sentido, muchos de los señalamientos del magisterio indican que esta reforma es más laboral y administrativa que educativa tal vez porque no contempla ninguna reforma curricular.

La reforma, sin embargo, ha seguido su curso y se han comenzado a instrumentar las siguientes fases como la instauración del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como organismo autónomo de la federación pero que ha de fungir como evaluador aun cuando la presidenta de la Junta de Gobierno Sylvia Schmelkes enfatice en que al organismo no le corresponde evaluar a los maestros ni se reduce a esta labor, la evaluación de la plana docente es tarea de la SEP. Además, la evaluación por sí sola no podrá elevar la calidad de la educación, por lo que es necesario hacer de ésta un medio justo, legítimo y técnicamente sólido, ésta es la tarea del INEE aseguró en su designación como presidenta.

El marco del Día del Maestro Peña Nieto no tuvo empacho de recordar los objetivos de la reforma educativa en curso, señalando -en primer lugar- que se va a lograr que sean los mejores maestros los que eduquen a los niños y jóvenes mexicanos -el factor es el mérito profesional- pero ¿qué significa “los mejores maestros”? ¿Cómo valorar “lo mejor”? ¿Están actualmente frente a grupo? ¿Están por contratarse? Y si hay “mejores maestros” seguro habrá algunos que no entren en esa categoría, por lo que ¿dónde se van a insertar?

En segundo lugar, que a la vía para la alcanzar la calidad educativa es la evaluación en tanto que permita reconocer las dificultades y condiciones enfrentadas por el personal docente en cada plantel escolar y así instrumentar las soluciones pertinentes, lo cual es discursivamente muy atractivo incluso aun cuando ya se han publicado las Leyes Secundarias resulta complicado imaginar su implementación.

En tercero, hacer de la educación una responsabilidad compartida entre directivos, profesores, alumnos y padres de familia supone, de acuerdo al comunicado del CNTE titulado “*Hacia la educación que necesitamos los mexicanos*, una tendencia paulatina a privatizar la educación con la menor participación presupuestal del gobierno dejando la

inversión en manos de los particulares. Esto no tiene mucho sustento ya que, como señala Olac Fuentes (2013), no hay condiciones para hacerlo, ni ventajas políticas reales.

Meses después con la publicación en el DOF de las Leyes Secundarias, la Reforma educativa se establece que es:

[...] obligación del Estado de garantizar la calidad en la educación obligatoria que se imparte en el país, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (DOF, 2013)

Calidad definida en la Ley General de Educación (2013) como la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad. Por otro lado, en la Ley General de Educación - artículo 12, fracción I (2013)- se establece que es labor de la autoridad educativa federal actualizar y formular planes y programas de educación normal acordes al marco de educación de calidad contemplado en el Servicio Profesional Docente, no obstante la facultad de enraizar un proyecto formativo por parte del gobierno federal no se ha dicho si habrá una reforma curricular en las Escuelas Normales. Además, es tanto competencia del federal como de las autoridades locales prestar servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, según el artículo 13-fracción IV (DOF, 2013).

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) deberá establecer los perfiles, parámetros e indicadores de éste; y asegurar la transparencia y rendición de cuentas. (DOF, 2013) Estableciendo los criterios, términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio de docentes, directivos y supervisores, así como los asesores técnico-pedagógicos que, sin duda, servirán de referente en el propósito de la presente investigación.

Con todo lo dicho anteriormente, se estipula prioritaria la vigilancia del desempeño de los maestros de educación básica para el propósito de elevar la calidad de la educación. Apuntando que dicha calidad se ha de ver plasmada en el máximo logro de los estudiantes. Para ello, el garante de tal labor es el maestro pues el Estado se compromete a elegir, promover, reconocer y conservar a los mejores docentes y así cumplir con la tan prometida calidad. Con lo que, el maestro pasa de ser un agente educativo a ser es el *responsable* del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y consecuentemente de los aprendizajes de sus alumnos. Para ello debe reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que promuevan el máximo logro de aprendizaje. Bajo esta premisa ¿qué implicaciones tiene tal responsabilidad? ¿Qué hay de otros agentes involucrados en los procesos educativos? ¿Cómo se evidenciarán las cualidades personales y las competencias profesionales? De acuerdo a la LGSPD implica hacerse cargo de los aprendizajes de los alumnos asumiendo las consecuencias de su logro o rezago, ya que como se señaló anteriormente los resultados de ENLACE hasta este año representaron la mitad del puntaje requerido para participar en Carrera Magisterial. Si bien esta ponderación de los resultados de los estudiantes desataba desconfianzas, con la desaparición de ENLACE la sospecha aumenta pues ¿qué otro referente pretenderá usar para medir los avances de aprendizaje? ¿Será que la tendencia dicta a *PISA* como el instrumento ideal? Como señala Martínez Rizo (2012) parece que las pruebas se volverán un elemento *permanente* en la evaluación educativa y aunque se irán modificando en cuanto a los aspectos metodológicos lo que interesa es seguir debatiendo el *para qué* de dichos instrumentos.

Por otro lado, la evaluación propuesta en esta ley reglamentaria la establece como una actividad *permanente* en cuanto a que será una práctica interna de los centros escolares y no sólo un mecanismo para reconocer, promover, elegir y dar continuidad en el

servicio docente, no obstante surgen interrogantes sobre el papel de tales evaluaciones en términos ya que si se centran en lo administrativo e institucional lo estrictamente pedagógico se quedará en segundo plano. Es *obligatoria* ya que será condición fundamental en el acceso, reconocimiento, promoción y permanencia de docentes todo mediante exámenes de oposición a cargo del INEE. De tal suerte que se garantice el “mejor servicio educativo”. Con ello se cierra el espacio a la entrada por herencia o venta de plazas, por *compadrazgos* o afinidades políticas, no obstante vale la pena ser cauteloso al asegurar que las mafias consolidadas en las décadas anteriores no pueden resurgir con nuevos *modus operandi*. Y además es de carácter *formativo* en tanto que permite mejorar la práctica de los docentes a través de programas de desarrollo profesional, incentivos, programas de regularización y formación continua derivados de los dictámenes de diagnóstico correspondientes a las evaluaciones.

En suma, en el proceso histórico de la formación de los maestros se han entretelado aspectos políticos, culturales y sociales de gran trascendencia para llegar a la educación que se imparte en nuestras escuelas el día de hoy. (Rosas, 2000). Al respecto Olac Fuentes M.(1979) apunta que en las grandes definiciones educativas tienen un carácter esencialmente político y que en ellas los elementos puramente técnicos o académicos desempeñan una función subsidiaria, según expresen o no a los intereses de las fuerzas en juego.

La consolidación del normalismo en México se dio durante el la época de Porfirio Díaz aunque la primer escuela normal de México es fundada en 1822 por iniciativa de la Compañía Lancasteriana.

La institucionalización de la formación docente ha sufrido diversas modificaciones que han respondido más a acontecimientos históricos o coyunturales que a necesidades

educativas; y que, mediante políticas o reformas impuestas se han implementado modelos de formación contrarios a lo que los discursos políticos hacen de la educación.

La transformación del oficio de la enseñanza, como se concebía en los orígenes con la Compañía Lancasteriana, al servicio profesional docente -a partir de la década de los setenta- da muestra de una serie de cambios superficiales, nominales en muchos casos, que poco han tocado el modelo de formación técnico- instrumental de las normales. Como apunta Rosas (2000):

Ha sido un cambio continuo de planes y programas, que más que una búsqueda o una respuesta a las necesidades educativas de los niños, ha reflejado, en algunas ocasiones la adhesión acrítica a normas internacionales o la incorporación de tendencias surgidas en otros países, o bien, la respuesta a intereses particulares que muy poco tienen que ver con la naturaleza y funciones de la educación.

La complejidad de la constitución del magisterio obliga a replantearse, en un primer momento, la posibilidad de evaluar una práctica que ha sido descuidada desde los orígenes de ésta, es decir, desde la formación. Por lo que, es imprescindible redefinir el modelo de formación hasta ahora implementado que le conceden todo el valor a la práctica y desconoce la reflexión teórica como uno de los elementos constitutivos de la profesión magisterial. Y a pesar de las modificaciones a los planes de estudio de las escuelas normales, permanece distante la formación de los maestros de los modelos educativos que ellos mismos implementan. De tal suerte que mientras los estudiantes de las normales se forman con un modelo tecnicista, se les exige y obliga una vez en el servicio a enseñar mediante el constructivismo o el enfoque por competencias. Ello sin un proceso de adaptación ni de formación. En este sentido, es imprescindible pensar en estrategias pertinentes para producir cambios en las prácticas de los profesores de educación primaria consideradas negativas.

En un segundo plano, al ser un servicio muy complejo y diversificado las decisiones tomadas alrededor del gremio deben reconocer las particularidades de los profesores, de la escuela, comunidad y región donde realizan su práctica, para contemplar las características de los diferentes grupos docentes, así como las implicaciones de las condiciones socioeconómicas. Con ello, evaluar su labor dentro del aula se convertirá en una práctica que permita modificar aspectos de origen formativo.

CAPÍTULO IV.

EJES DE UN SISTEMA EVALUATIVO: ESBOZO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Las nuevas demandas sociales hacia la educación han originado la necesidad de profundos cambios no sólo en relación con los contenidos que se enseñan, o con los modelos didácticos con que se trabaja en las escuelas, sino también en relación con una redefinición de la tarea de enseñar. La percepción cada vez más generalizada de un deterioro en la calidad de la educación coloca en un lugar de relevancia la necesidad de accionar, de la manera más urgente posible, sobre la calidad de los profesores. (Aguerrondo, 2003) En este sentido, la evaluación ha significado una vía para mejorar los procesos de enseñanza ya que permite valorar el desempeño y, de esta forma, orientar las acciones encaminadas a propiciar el desarrollo futuro; asimismo, constituye una vía fundamental para la atención y estimulación del quehacer docente. No obstante, la implementación de mecanismos evaluativos han centrado la mirada en aspectos laborales y administrativos más que pedagógicos. Las aproximaciones éticas y políticas a la evaluación subrayan que el problema más acuciante del proceso evaluador del profesorado es el que atañe al empleo que la administración y la comunidad educativa puedan hacer de los informes o certificados de evaluación y de las implicaciones derivadas de ella. (Schulmeyer, 2002) Las ambigüedades sobre lo que espera del docente en cuanto a sus concepciones y práctica; y sobre los usos de la evaluación conllevan a una resistencia casi natural.

En México, la evaluación de los docentes de educación básica se constituye como un complejo mecanismo estructurado de distintas formas de evaluación que abarcan la mayoría de las etapas de la carrera profesional de los maestros, es decir, desde el ingreso y egreso de la formación inicial, el ingreso al servicio docente, hasta la evaluación para la promoción y la obtención de estímulos. No obstante, estos complejos sistemas de

evaluación no se han articulado de forma tal que puedan contribuir o arrojar información oportuna para mejorar las concepciones y prácticas del magisterio. Buena parte de los instrumentos utilizados para evaluar el desempeño de los maestros se basan en exámenes estandarizados, ya sean aplicados a los docentes o a los alumnos. Aun cuando se hacen uso de otros instrumentos los de mayor importancia son las pruebas o test. La mayoría de estos exámenes estandarizados son elaborados por expertos en agencias internas como externas. El órgano de mayor participación en el diseño y aplicación de pruebas es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). (OCDE, 2014).

En la formación inicial para profesores de educación básica primaria se oferta en Instituciones de Educación Superior denominadas Escuelas Normales, en las cuales se establecen una serie de formas para la evaluación de sus estudiantes. La primera a la que se enfrentan los aspirantes es el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN) que, como su nombre lo dice, tiene como objetivo proporcionar un diagnóstico del alumno mediante una prueba estandarizada y contrastarlo con el progreso a lo largo de los estudios. Los resultados de este examen permiten:

1) Generar un diagnóstico personalizado de los aspirantes aceptados con fines de retroalimentación; 2) generar indicadores globales que pueden servir como insumo para la instrumentación de acciones educativas en el plantel o el estado en su conjunto; 3) contar con elementos para alimentar el análisis y la evaluación del nivel medio superior a nivel local y estatal; y 4) disponer de elementos para el seguimiento de la formación de docentes. Además, efectuar un seguimiento a los estudiantes durante su formación inicial, a fin de retroalimentar a las instituciones educativas formadoras de docentes y a los propios alumnos, sin embargo, esta práctica no se ha consolidado (Banegas y Blanco, 2005; SEP-DGE, 2002; SEP-DGEP, 2010).

Luego está el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II), igualmente basado en dos pruebas estandarizadas; una se utiliza para seleccionar a los estudiantes que buscan ingresar a alguna universidad, mientras que la segunda sirve para hacer diagnóstico sobre los conocimientos adquiridos en la educación media superior. También se aplican pruebas de conocimientos como los Exámenes Generales e Intermedios de Conocimientos (EGEC) que son aplicados a estudiantes del 4° y 8° semestres de las Normales. A diferencia de los anteriores éstos se aplican voluntariamente. Los estándares de referencia para la elaboración de estos exámenes son los cinco campos de formación del perfil de egreso de las diferentes licenciaturas que se ofertan en las escuelas normales: *Habilidades intelectuales; Contenidos, propósitos y enfoques de enseñanza; Competencias didácticas; Percepción y respuesta al entorno de la escuela; e Identidad profesional.* (SEP, 2011)

Y finalmente, se encuentran los Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura (EGEL) los cuales determinan si los candidatos pueden graduarse aunque cada institución tiene la posibilidad de definir sus criterios de aplicación. Éste, al igual que los anteriores exámenes durante la formación inicial de docentes, son instrumentos elaborados por el CENEVAL.

Antes de 2008 no se contaba con mecanismo homogéneo a nivel nacional para el ingreso al servicio; la normatividad para la asignación de plazas dependía de cada entidad federativa. Existían algunos mecanismos y requisitos de ingreso en algunos estados como el concurso de alcance nacional consistía en la aplicación del Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD). No fue sino hasta la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación que se estableció e implementó en 2008 el primer examen nacional de ingreso para los maestros como parte del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes. Este consistió en una prueba estandarizada sobre

conocimientos, habilidades y competencias docentes aunque a partir de 2010 se comenzaron a utilizar portafolios como parte de la evaluación. La prueba evaluaba cuatro áreas o dominios del desempeño docente: 1) habilidades intelectuales específicas, 2) dominio de los contenidos curriculares, 3) competencias didácticas, así como propósitos y sugerencias didácticas contenidos en los programas oficiales, y 4) normatividad y ética docente. (SEP, 2011) Este desempeño se evalúa de manera diferenciada según la entidad federativa, por ejemplo, a través de la observación del trabajo en el aula, portafolios, entre otros.

Luego de la Reforma Educativa de 2013, el ingreso al servicio se hace mediante el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica –aplicado por primera vez en julio de 2014-. La asignación de plazas se hizo con apego a las listas de prelación emanadas del Concurso de Oposición, la totalidad de las plazas de nueva creación, las vacantes definitivas disponibles y las generadas durante el ciclo escolar 2014-2015.

Para la promoción y la obtención de estímulos existen dos sistemas de evaluación; el primero es de tipo vertical, es decir, es un ascenso que implica un cambio de función en una estructura jerárquica. En México desde 1947 se estableció como mecanismo vertical el Escalafón.

El segundo tipo es el ascenso horizontal, el cual ofrece bonos salariales con base en una serie de factores y no requiere dejar la función dentro del servicio. De esta forma se creó en 1993 el Programa Nacional de Carrera Magisterial. El Programa arrancó con una participación de 384 mil 697 docentes, duplicando la cifra de docentes participantes en el año 2009 con 774 mil 115 docentes beneficiados. (SEP, 2011)

Otro instrumento para la obtención de estímulo se encuentra el Programa de Estímulos a la Calidad Docente que se aplica de forma voluntaria anualmente en dos modalidades: colectivo o individual. En ambos casos, los estímulos se otorgan a partir de

los resultados de ENLACE y de uno de los factores considerados en Carrera Magisterial (Preparación Profesional).

La evaluación de docentes en servicio se había mantenido tanto en el Escalafón, Carrera Magisterial y el Programa de Estímulos a la Calidad Docente como un proceso al que se sometían de forma voluntaria. Para 2011, con la creación de la Evaluación Universal, se estableció la evaluación del magisterio como una práctica obligatoria que abarcaría a todo el cuerpo docente. No obstante, de los 1 millón 175 mil 535 maestros²³ sólo 264 mil 379²⁴ asistieron a la aplicación de la prueba. Con la Reforma educativa decretada en 2013 se reafirmó lo que la política educativa de principios de siglo señaló sobre el papel estratégico de la evaluación como herramienta necesaria para mejorar los procesos educativos.

Finalmente, como parte de los esfuerzos por construir un sistema de formación continua se aplican distintos instrumentos de evaluación como el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNFCSP) que desde 2009 ofrece programas de desarrollo profesional y calidad a través del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional. De igual forma, aunque con procesos diferentes, están los Exámenes Nacionales de Actualización para Docentes en Servicio (ENAMS) que mediante una prueba estandarizada elaborada por el CENEVAL diagnostica las debilidades de los docentes con la intención de retroalimentarlos. Según reporta la SEP (2011), las áreas o dominios del desempeño docente que se evalúan son: los referentes de la educación básica: enfoque por competencias y la reforma integral de la educación básica; las competencias disciplinares por área temática del examen.

²³ Dato obtenido de OCDE. (2014). Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. México 2012. Traducción por la Secretaría de Educación Pública. Publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

²⁴ Dato obtenido de *La Jornada*. Avilés K. (2012). Maestros deberán tomar cursos a partir de ahora y hasta 2015. [en línea, 2013] Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2012/10/23/sociedad/036n1soc>

Los resultados de proceso de evaluación de los ENAMS se organizan en cuadernillos de diagnóstico denominados —“*Cuadernillos de diagnóstico personalizado: Elementos para la detección de necesidades de formación continua*”. Éstos informan de los temas y los contenidos que se necesitan reforzar a partir del nivel de dominio demostrado durante su evaluación. Los ENAMS garantizan una retroalimentación al maestro que fortalece la toma de decisiones respecto a sus necesidades de formación continua y superación profesional.

Las principales prácticas vigentes de evaluación de docentes en México se establecen en función de los procesos de formación inicial, de ingreso al servicio del sistema educativo, de formación en servicio y de promoción. En la formación inicial los aspirantes son seleccionados para ingresar a las escuelas normales mediante el IDCIE; tienen un diagnóstico de su formación a la mitad y al final de la licenciatura con los Exámenes Generales e Intermedios de Conocimientos para las Escuelas Normales; y al egresar, en varias escuelas normales se aplican los EGEL. Para entrar al servicio, los aspirantes son seleccionados mediante el ENCHD; y una vez dentro del servicio de forma voluntaria pueden participar en los ENAMS y someterse a evaluaciones ligadas a sistemas de promoción salarial y laboral para profesores en servicio como Carrera Magisterial o el Programa de Estímulos a la Calidad Docente.

La evaluación de los maestros se convirtió en un elemento clave a pesar de que la idea de calidad de la educación, la mejora de los aprendizajes y de la enseñanza son conceptos que no han terminado de madurar y que, sin embargo, modulan la política actual. A pesar de que existe una clara aceptación de la evaluación como elemento fundamental de los procesos formativos, la variedad de sistemas, instrumentos y condiciones en las que se evalúa derivan en una evaluación desarticulada que complejiza el entendimiento de los resultados. El sistema general de evaluación de los maestros es

resultado de la acumulación de programas e iniciativas aisladas que evolucionaron de manera independiente en el tiempo y no forman un todo coherente. (OCDE, 2014) Entonces ¿de qué marcos de referencia podríamos partir para la evaluar a los maestros de educación básica primaria?

Tirado, Miranda, Sánchez (2007) señalan que la evaluación debe responder a un proceso legítimo: ¿quién evalúa?, ¿por qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿a quién se evalúa?, ¿cómo se evalúa? La evaluación educativa no puede ganar legitimidad cuando se utiliza como un instrumento de control; será legítima en la medida que contribuya a alcanzar los propósitos educativos, que permita mejorar las prácticas de la enseñanza.

Por lo que, resulta necesario construir un marco general de evaluación hacia los maestros que subraye las características fundamentales, indispensables y accesorias de cualquier mecanismo evaluativo; asimismo, trace las estrategias metodológicas apropiadas para la aproximación del estudio de las concepciones y prácticas dentro de la acción docente. Y, finalmente se formulen los posibles usos del proceso de evaluación. De acuerdo a Rueda Beltrán (2010), la evaluación tiene una dimensión política, una teórica, una metodológica-procedimental, una de uso, una de evaluación de la evaluación, y una dimensión ética. Todas confluyen para el entendimiento de los procesos de evaluación. En síntesis, la construcción de marcos generales implica esbozar *qué, cómo y para qué se evalúa*.

En los siguientes apartados se presenta un esfuerzo por construir un sistema de evaluación que involucre aspectos teóricos y metodológicos. Y a partir de esta definición plantear argumentos que apunten al uso de los resultados de cualquier evaluación.

4.1. ¿Qué evaluar?

Desde finales del siglo XX, los docentes de educación básica han ocupado un lugar importante en el escenario de la política educativa, por un lado, como responsables de buena parte de los problemas que aquejan a la educación; y por otro, como el factor estratégico de su solución. Según Namó de Mello (2005) los maestros son parte del problema en virtud de su falta de preparación, del corporativismo, del acomodarse a una carrera que expulsa a los mejores; pero deben ser parte de la solución porque sin la participación, compromiso y dedicación de los profesores será imposible superar los problemas educativos. Por tal contradicción, la política de evaluación en México hacia el magisterio no ha madurado y ha estado marcada por los éxitos y fracasos inmediatos a la aplicación, a lo largo de los últimos treinta años, de reformas expresas.

La evaluación de los docentes requiere inicialmente de una revisión y construcción minuciosa de los aspectos teóricos que dan sentido a la implementación de cualquier mecanismo de evaluación. Esta construcción involucra definir un *modelo de evaluación*²⁵ que incorpore una acepción de evaluación docente, educación de calidad, así como el posicionamiento en una de las perspectivas que dan origen a los sistemas de evaluación: evaluación del mérito o evaluación del desempeño. Ambas responden a principios distintos y mantienen una relación particular con la calidad; en esa medida implican acciones concretas de diversa índole.

Asimismo, el modelo debe contemplar la complejidad de composición del magisterio mexicano. Como apunta Olac Fuentes (2013) es necesario poner de relieve que

²⁵ Un modelo de evaluación docente es un diagrama de la realidad, que representa y jerarquiza aquellos elementos sobre los que se requiere información. Constituye un marco conceptual que tiene un valor ordenador e interpretativo de una cierta realidad en estudio. Permite hacer explícitas las perspectivas desde las cuales el evaluador constituye su objeto de estudio, de allí su carácter selectivo (Rodríguez, 2002; citado en Vaillant, 2008)

...los maestros no actúan en el vacío social ni en un sistema escolar neutro. Los alcances de su acción están mediados por las dificultades o los apoyos del entorno social y cultural, que se combinan de forma predominante en el espacio familiar, así como por las normas de operación y organización de la enseñanza que el aparato escolar les impone. (en Ramírez, 2013)

Por ello, las decisiones en materia educativa sobre una política enfocada en la labor docente requiere del reconocimiento de las diferencias entre grupos docentes, las demandas específicas que surgen de las diferencias socioeconómicas, así como de las normas, costumbres y redes de autoridad escolar que funcionan como factores importantes en el ejercicio profesional. No atender estos aspectos puede derivar en tensiones de poco o alto impacto en la puesta en marcha de las políticas.

4.1.1. Evaluación de la docencia: calificación vs. retroalimentación

La introducción de la evaluación como vía transformadora de las regulaciones laborales ha traído serias modificaciones en la práctica cotidiana dentro del aula, en tanto que se han conjugado procesos de mejora con requerimientos laborales. De esta manera, la evaluación plasmada en las políticas de los últimos años se ha tomado más como un mecanismo de calificación profesional.

Las diversas experiencias a nivel mundial, demuestran que ha prevalecido el uso certificador de las evaluaciones, dejando muy de lado su sentido formativo. Cada una, por su parte, cumple funciones específicas dentro del sistema e incluso se complementan, sin embargo, emplearlas como sinónimos deriva en problemas metodológicos-procedimentales. Por un lado, la certificación contribuye al reconocimiento de los logros profesionales y de las capacidades de los docentes como uno de los componentes eje de la política de evaluación; y por otro, la evaluación tiene como meta la mejora de los procesos de enseñanza y, en cierta medida, los de aprendizaje, sin que haya como tal un

reconocimiento institucional de sus capacidades profesionales para estar frente a grupo. En otras palabras, los modelos de calificación podrían ser previos o paralelos a la evaluación de los docentes que están en servicio, pero no iguales.

Los maestros reconocen la importancia de contar con este tipo de mecanismos como una parte importante de su desarrollo profesional, abogan por un modelo de certificación de competencias para la práctica dentro de la trayectoria docente que estuviera asociada a la promoción profesional; y que se contara con una mayor variedad de instrumentos que utilizados hasta ahora. No obstante, que éstos se implementen de forma independiente a las evaluaciones de su labor. Así lo expresa una docente de educación básica primaria:

Pues yo creo que es algo difícil porque, bueno por un lado, pues está bien conjugarlos porque finalmente en cualquier empresa -bueno la educación no es una empresa ¿verdad?- pero en cualquier empresa te hacen un examen para saber si eres apto o no eres apto. Entonces yo creo que, sobre todo en la educación, tratándose de niños no es tan fácil asignarle a cualquiera ¿no? como responsable. Y por ese lado si está bien conjugarlos porque pues solamente quedan los más aptos -si se puede decir- para el trabajo, sin embargo, el examen no mide todas esas capacidades, habilidades que a lo mejor tenemos y que no podemos demostrar en un papel, entonces, pues yo considero sería mejor separarlos. Si hacer la evaluación porque finalmente esto es para mejorar y si nos importa porque a partir de los resultados que obtenemos podemos decir en qué fallé, en qué tengo que leer más o en que tengo que prepararme más pero creo que estarían mejor separados. O sea si, que nos ayuden a mejorar pero no que eso ponga en juego nuestro trabajo. (Informante 1, entrevista personal, 4 de noviembre de 2014) (Ver Anexo 3)

Aunque en México actualmente existen instrumentos de certificación aplicados a quienes egresan de las instituciones formadoras de maestros, existen programas donde se entrecruzan ambas estructuras, tal es el caso de Carrera Magisterial.

Al respecto Moreno Fernández (2014) apunta que Carrera Magisterial surge como una opción para no continuar con una política de salarios homogéneos para el magisterio; [...] surge con una política para establecer salarios diferenciados. (Moreno F., X., comunicación personal. 27 de octubre de 2014)²⁶ Y que éstos se asociaran a la formación académica y, paulatinamente, a los resultados obtenidos por los alumnos.

A partir de este planteamiento, se concluye que la mayor parte de las acciones gubernamentales para comprender y generar condiciones apropiadas para el desarrollo y mejora de la práctica docente han respondido más bien a políticas asociadas con recursos económicos. En coincidencia con Ángel Antúnez y Carmen Aranguren (1998), hasta ahora ha prevalecido, en el campo de conocimiento de la evaluación, el entendimiento de ésta como una práctica instrumental que pretende asegurar la “objetividad” de la acción docente. Escenario empírico que privilegia la presencia del “cómo”, del “hacer por el hacer”, subestimando la importancia de un sistema conceptual como existencia previa y referente legitimador del estatuto epistemológico que otorga condición científica a la teoría y a la práctica didáctica.

En la búsqueda de la objetividad, se priva de componentes contextuales importantes en la comprensión y mejora de los procesos formativos; ese el caso de las pruebas de competencias estandarizadas. La estandarización de una labor tan compleja como la docencia tiene sus riesgos ya que desconoce –con toda intención- la particularidad que signa una práctica docente.

En las experiencias internacionales sobre evaluación de maestros se puede identificar fácilmente una tendencia a estandarizar las capacidades, habilidades, competencia del cuerpo docente. Incluso la mayoría de los modelos utilizados en países como Chile, Australia, Inglaterra y Escocia parten de la elaboración de marcos de la “buena enseñanza” que

²⁶ Entrevista a Xóchitl Moreno Fernández (Ver Anexo 2)

Representan un esfuerzo por describir de manera observable lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Estos marcos intentan capturar el consenso de la investigación y de los docentes acerca de los conocimientos, capacidades y competencias que deben dominar, de sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y de sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus estudiantes, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, abriendo amplio espacio a distintas maneras de ejercerla. (Vaillant, 2008)

Aun cuando la elaboración de los criterios profesionales parece tener elementos suficientes para su implementación con éxito, la diversidad del magisterio mexicano y los distintos contextos socioeconómicos en los que laboran complejizarían el entendimiento de su práctica y, por lo tanto, no contribuiría a mejorarla. Por ello, la reflexión tiende a señalar que la evaluación debería exigir comparar los resultados con un punto de referencia preestablecido sobre lo que debería saber y hacer un docente. De acuerdo con Álvarez (1997),

[...] la evaluación del docente es un proceso que requiere una precisa definición en sus modelos de partida, así como una adecuada sistematización mediante la investigación para que pueda ser entendida como un dispositivo de aprendizaje profesional y organizacional que permita orientar y fortalecer la actividad docente, contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Con ello, apuntar a una evaluación situada en un contexto específico que de sentido a las prácticas dentro del aula y en esa medida producir informes en los que se describan las áreas de conocimiento disciplinar, así como los aspectos didácticos y éticos que deben revisar los maestros. En suma, que la evaluación no sea un fin en sí mismo sino un medio que cobra sentido en función de un propósito más amplio, la retroalimentación.

4.1.2. Evaluación “para” la calidad de la enseñanza

El siglo XX representó la época de mayor expansión de la educación pública; ampliar la cobertura fue el punto nodal de la política educativa de casi cien años. No fue sino hasta finales de éste que la agenda educativa giraría la atención hacia la calidad. Este concepto -extraído de la jerga económica- aunque ambiguo, se introdujo fácilmente en el discurso educativo, así como en el diseño e implantación de estrategias para la mejora de la educación. A pesar del poco consenso sobre su definición se mantiene vigente y ha cobrado mayor fuerza en los últimos años.

En un contexto de transición política, de crisis económica y de una deslegitimación social hacia la educación pública, no fue difícil posicionar un discurso como el de la calidad, que se sustenta en el desarrollo nacional y la mejora social. De esta manera, la educación ya no sólo signaría a la escuela como un espacio democrático y equitativo donde se forma en los valores de la nación sino que la convertiría en una extensión de la industria, en sus procesos y en sus productos. Los años donde lo primordial a atender era que los niños y jóvenes accedieran a los servicios educativos quedaron atrás para dar paso a una “renovada” visión sobre ofertar educación de calidad. A la cual, fácticamente, no todos tienen acceso. Al respecto Aguerro (1993) apunta que con la instauración de una política educativa de corte neoliberal se buscan justificaciones “académicas” que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como “calidad de la educación”.

La calidad de la educación ha sido definida sobre aspectos tales como el acceso, permanencia y egreso de estudiantes, al menos hasta el final del trayecto obligatorio. Esto en dos dimensiones: micro –escolar- y macro -del sistema educativo en general-. Así también, la cobertura y eficiencia terminal son dimensiones de calidad, al igual que el nivel

de aprendizaje adquirido por los alumnos. Coloca a la pertinencia, la relevancia, la eficacia y la eficiencia como dimensiones constitutivas.

No obstante estos componentes, es preciso señalar que en la calidad de la educación influyen además elementos contextuales y situacionales que pueden operar como obstáculos o facilitadores de la acción educativa para el profesorado y los estudiantes. Con ello, se reconocería el carácter dinámico de la denominada calidad. Una definición con tales particularidades es lo que Felipe Martínez Rizo una concepción basada en el modelo sistémico, el cual contempla el contexto, los insumos o recursos, los procesos educativos y administrativos de las escuelas; así como a los productos de corto y largo plazo; y finalmente, los objetivos. (Martínez, 2009)

Entonces, se puede decir que la calidad de la educación se relaciona con el logro de aprendizaje de los alumnos (eficacia), el cual se mide según se haya alcanzado los objetivos educativos. También sostiene que hay calidad cuando los contenidos enseñados responden a las necesidades individuales y sociales (relevancia), los cuales son transmitidos en condiciones de aprendizaje favorables, con buenos materiales de estudio y de trabajo, así como estrategias didácticas adecuadas (pertinencia). Y finalmente, emplear todos los recursos, tanto humanos como materiales, en la consecución de las metas educativas (eficiencia). Por lo tanto, la calidad del sistema educativo es la cualidad resultante de la integración e interacción en un tiempo-espacio específico de la eficacia, eficiencia, pertinencia y relevancia.

Uno de los grandes problemas de cómo se ha tejido el entendimiento sobre la calidad de la educación en la política educativa se vincula con la medición de los resultados o productos. Es decir, para saber si existe la calidad en un sistema se requiere de parámetros o estándares preestablecidos que permitan valorar el logro de éstos. Así lo expresa Aguerro (1993) en la siguiente cita:

La definición de calidad²⁷ viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final.

Esta acepción tecnocrática y eficientista ha contribuido a que la calidad se asocie a procesos erróneamente llamados de evaluación. Se parte del supuesto que mediante evaluaciones se mejora la calidad de los procesos y resultados, no obstante, la mayoría de las evaluaciones se enfocan en los resultados, a partir de los cuales se toman decisiones.

La docencia no se ha escapado a la incorporación de la calidad como un componente fundamental en su discurso. Incluso los mecanismos de evaluación hacia docentes se originaron a partir de la exigencia por la calidad de la educación. En este sentido, ésta se plantea en ocasiones como un asunto meramente técnico, heredado de la gestión empresarial de la calidad, y se tiende a considerar simplemente como un conjunto de especificaciones que deben ser cumplidas y cuyo grado de consecución puede ser medido. Sin embargo, también la calidad es un concepto enriquecido por la esfera político-ideológica, es decir, la evaluación de la calidad no es simplemente un proceso técnico, sino también político. A decir de .M. Escudero y M. A. Moreno (2012):

La mejora, como la calidad de la educación, es un emblema ampliamente suscrito, políticamente correcto. A la hora de los hechos, sin embargo, las concepciones, las políticas y las prácticas suelen ser mucho más discrepantes. Ello es debido a que, lejos de tratarse de un asunto exclusivamente escolar y pedagógico, aquello que llegue a ser y haga en pro de la calidad y una mejor educación, siempre resulta comprometiendo determinadas opciones ideológicas, políticas y sociales, además de, por supuesto, propiamente educativas. Si no se

²⁷ Las cursivas no son parte de la cita textual.

quiere caer en debates nominales y estériles, es ineludible argumentar y precisar sus valores y contenidos, así como tratar de desvelar diversas implicaciones políticas y prácticas.

De lo expuesto hasta ahora se desprenden varias reflexiones relativas a la calidad de la educación y específicamente de la enseñanza, así como su estrecho vínculo con la evaluación. Éstas se circunscriben en un marco de discusión teórica sobre los constructos de mayor complejidad a los que se enfrenta hoy la agenda educativa: calidad y evaluación.

La primera reflexión apunta a la necesidad de redefinir la calidad –en sus diferentes planos y niveles de concreción- para que su implementación no complejice el estudio de los fenómenos educativos. Tal redefinición implicaría superar el reduccionismo eficientista que tiene su origen en presupuestos de la teoría económica más que en criterios del campo pedagógico. Por ello, y en concordancia con Aguerro (1993), replantear la calidad involucra reconocer que la definición de ésta se construye en un espacio social e históricamente determinado, es decir, los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica son los que delimitan la conformación del concepto. No obstante, también se debe contemplar que es imagen-objetivo de la transformación educativa, en tanto que se ajusta a las demandas sociales cambiantes con el tiempo. Entonces para orientar adecuadamente los procesos de transformación de la educación, se hace necesario definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original deben ser revisadas, y cómo deben ser redefinidas para guiar la toma de decisiones que incremente la calidad del sistema educativo. Asimismo, que la noción de calidad permita rescatar la idea de eficiencia en el campo educativo y avanzar hacia la creación de mecanismos y procedimientos de toma de decisiones, pero no bajo el entendido de optimización de los recursos sino desde una perspectiva más bien equitativa y democrática.

También es importante destacar que, aun no reconociendo como válidas las definiciones eficientistas, la calidad de la educación se constituye de distintas dimensiones. Éstas se relacionan entre sí originando niveles o grados de calidad; de igual forma, se vincula con otros factores que para nada resultan estáticos, por lo que, la calidad de la educación no se alcanza en su totalidad en tanto que depende de referentes dinámicos como el contexto, los recursos materiales y humanos, etcétera. Por lo que, es erróneo e impreciso plantear que la evaluación hacia los maestros tiene como finalidad la mejora de la calidad educativa ya que, como se ha expuesto, ésta se constituye de una serie de factores dinámicos fuera del alcance de la labor docente misma. En todo caso, la evaluación docente lo que pretende es mejorar las formas de enseñanza, en tanto prácticas como concepciones sobre el procesos educativo.

El dinamismo de los referentes de la calidad es importante a considerar en los sistemas de evaluación y que, sin embargo, poco se ha reflexionado sobre el efecto de medir sólo una pieza del sistema educativo. Un buen sistema de evaluación no debe centrarse en una dimensión de la calidad pues dejaría de lado factores con cierto nivel de influencia en los procesos educativos. Una muestra de ello es la evaluación de la docencia que pondera la labor de los maestros sin considerar aspectos de tipo laboral y de formación, hasta los relacionados con el contexto socioeconómico de los alumnos con los que debe trabajar. Al respecto, una docente plantea lo siguiente:

Para la calidad de la educación, yo creo que para eso estamos todos los maestros, estamos todos comprometidos a tener niños reflexivos, analíticos; estamos conscientes, pero mi pregunta es el gobierno quiere todo eso ¿cómo pretende que yo con cuarentaisiete alumnos le pueda dar calidad de la educación? O sea con cuarentaisiete, digo no es imposible, todos estamos atorados sobre todo en las de gobierno (este) con cuarentaisiete, con cuarenta... Cuando una calidad de la educación son de quince a veinte niños [...] En una escuela de gobierno donde somos más de cuarenta alumnos ¿cómo el gobierno pretende que tengamos

calidad? Con una saturación así, que no es porque uno no quiera, o sea porque es estar con uno, uno, uno...; o sea ¿cómo se pretende la calidad? Yo estoy haciendo todo lo que mi vocación me da, mi amor a la docencia y todo lo que está a mi alcance pero hay veces que se va de nuestras manos...(Informante 2, entrevista personal. 4 y 8 de noviembre de 2014) (Ver Anexo 4)

El uso, por ejemplo, de pruebas estandarizadas de conocimiento resultan positivas si su uso se enfoca en el diagnóstico o retroalimentación de los elementos disciplinares y axiológicos de la práctica docente. Lo negativo es emplear los resultados de dichas pruebas como mecanismos de responsabilización por los niveles de aprovechamiento escolar de los alumnos, aun cuando se ha comprobado que el aprendizaje está integrado a herencias sociales y culturales y a procesos afectivos que forman parte de la vida interior de cada estudiante. (Fuentes, 2013); y no únicamente a la labor de los maestros. Asignar un alto valor a la influencia educativa del maestro puede contraer consecuencias fuertes en la determinación de las trayectorias laborales, y con ello, riesgos muy altos a la educación del país.

Por ello, si se busca mejorar los resultados de aprendizaje es preciso mejorar las condiciones contextuales, de formación y laborales de los maestros que permitan alcanzar los objetivos de la política. Sin embargo, y como se ha señalado, el sistema de evaluación en los diferentes ámbitos, niveles, actores y componentes de la educación se encuentra altamente fragmentado y desintegrado.

Finalmente, parece oportuno colocar en el centro de la discusión académica aspectos tan elementales como los puntualizados en estas líneas respecto a la calidad de la enseñanza y su relación con la evaluación. Y en ese sentido, reflexionar si las prácticas de evaluación hechas hasta ahora refieren a un tipo de “evaluación de la calidad de la enseñanza” o “una evaluación para la calidad de la enseñanza”. Aunque la diferencia parece mínima, sólo nominal, las implicaciones de cada una atienden a principios

contrarios. La primera es una forma de certificación bajo criterios profesionales- previamente establecidos- de una labor. En otras palabras, se presupone la existencia de calidad la cual sólo se debe valorar, sin embargo, la intención de toda evaluación no es demostrar el grado o nivel en el que se ha alcanzado ésta, sino buscar alcanzarla mediante modificaciones, ajustes y cambios en las formas concretas de llevar a cabo una actividad específica. En este caso, la evaluación *de* la calidad de la enseñanza o de la docencia, poco abona al entendimiento y mejora de sus prácticas.

Por otro lado, evaluar para la calidad responde a una valoración situada de prácticas concretas que tiene como fin la retroalimentación de ésta. Supone que la calidad es una meta particular, situada en un espacio-tiempo que no requiere ser ponderada sino que contribuye a establecer espacios de formación y aprendizaje de la labor dentro del aula. En suma, distinguir entre evaluación *de* y *para* la calidad de la enseñanza resulta necesario en la concreción y puntualización sobre *¿qué evaluar?*

4.1.3. Mérito vs Desempeño: el punto nodal de la evaluación

A lo largo de los años ochenta, el magisterio mexicano estuvo colmado de protestas y manifestaciones derivadas de las malas condiciones laborales. De acuerdo a Santibáñez (et. al. 2010), una causa unificadora para el magisterio durante estos años fue el deterioro del nivel de vida y las condiciones salariales de los maestros. Incrementar el presupuesto para atender las demandas gremiales del magisterio bajo condiciones de crisis financiera resultaba casi imposible, por lo que, fue necesario poner en marcha toda la maquinaria política que contuviera dichas exigencias. Al mismo tiempo que se legitimaba la idea de que los mejores maestros, los más calificados recibirían las plazas. Aprovechando la coyuntura política, se establecieron algunas negociaciones entre la SEP y el SNTE, las cuales derivaron en un pacto enmarcado como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. En éste, se estableció como

prioritario atender las exigencias del magisterio para así elevar la calidad educativa. Y finalmente, el Acuerdo figuró como la plataforma idónea en la consolidación de las demandas del SNTE ya que para 1993 se da la creación del sistema de estímulos para docentes de educación básica denominado Programa Nacional de Carrera Magisterial, mismo que ofrecía evaluar la labor docente para mejorar sus condiciones de vida pero también para apoyar su actualización y formación en el ejercicio de la enseñanza. Mientras que la SEP buscaba definir un auténtico sistema de incentivos basado en los méritos profesionales de los docentes, es decir, construir un sistema netamente meritocrático; por su parte, el SNTE pretendía desarrollar un esquema de promoción horizontal que retribuyera a todos los maestros por igual y resolviera la crisis salarial suscitada durante la década de los ochenta. (Santibáñez, et. al.; 2010) En la práctica la propuesta integró ambas perspectivas, no obstante, imperó el proyecto de promoción horizontal del SNTE.

Hipotéticamente, el proyecto del SNTE parecía más justo y acorde a las necesidades formativas del magisterio ya que se pensó estaría centrado en el desempeño docente, es decir, en la valoración de la práctica misma, sin criterios de “mejor” y “peor” y con la única finalidad de mejorar los procesos de enseñanza mediante procesos de formación continua y actualización; y que de esta manera se mejorara el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, el proyecto encabezado por el sindicato rápidamente se asoció a condiciones de tipo laboral, dejando en segundo plano la mejora de la formación de los maestros, así como de su práctica dentro del salón de clases. Con lo que, la dirigencia sindical logró mimetizar en la retórica de la calidad educativa –muy empleada en los discursos políticos- un esquema de mejora salarial.

A poco más de veinte años de la aplicación, el Programa Nacional de Carrera Magisterial se ha visto envuelto en una serie de cuestionamientos sobre su efectividad en términos de la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Además, aun cuando no es un

programa sustentado en la meritocracia, tiende a establecer espacios de competencia por recursos económicos desviando la atención de las labores de enseñanza; de igual forma ha establecido una marcada estratificación en el cuerpo docente y una inagotable presión por ingresar al sistema y ascender en la escala de salarios.

Aunque la lógica de estos programas y políticas es en apariencia sólida, ya que de alguna forma se asegura que los docentes más calificados lleguen a las aulas, los bajos salarios y otras condiciones laborales derivan en prácticas de competencia donde los medios para alcanzar tales fines (mejoras salariales) no son meditados. Éstas y otras ambigüedades contribuyen a que la evaluación sea vista con desconfianza por parte de la opinión pública y de los propios maestros. Principalmente de estos últimos que han vivenciado en su práctica diaria, los efectos positivos y negativos de la política educativa; aunque no se justifica, es entendible la desconfianza hacia las instituciones encargadas de diseñar, elaborar y aplicar evaluaciones. Por un lado, se desconfía en la capacidad sobre aspectos técnicos de los instrumentos, herramientas y obtención de resultados, así como de los criterios a partir de los cuales se valoró las respuestas, conductas, etcétera; y por otro, hay una desconfianza manifiesta sobre el manejo de los resultados y es que sólo se publican éstos, en el caso de las pruebas o exámenes, los maestros no tienen acceso a revisar su plantilla de respuestas, lo que no da certeza no sólo de los resultados sino de los procesos mismos. La experiencia respecto a las evaluaciones lleva a pensar a los maestros que éstas son mecanismos de premiación (estímulos) o castigo (despido); sospechan una o varias intenciones subyacentes a la expresada oficialmente. Esto es la materialización de una desconfianza hacia los principios éticos con lo que funcionan las instituciones de evaluación.

A continuación, se enuncian algunas de las construcciones teóricas formuladas luego de la reflexión conceptual sobre la evaluación y su relación con la calidad

educativa. Primero, es necesario disociar los programas de estímulos de los mecanismos de evaluación. Como se ha señalado en apartados anteriores, ésta constituye un dispositivo de aprendizaje profesional que permite orientar y fortalecer la actividad docente, contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes; es una actividad situada en un contexto específico y tiene como fin mejorar los procesos. Mientras que los esquemas de estímulos o incentivos se caracterizan por asignar recursos a los “mejores” de acuerdo a los méritos obtenidos según una serie de criterios profesionales preestablecidos, por lo que, se podría asociar más a sistemas de certificación. La idea de diferenciar el salario del docente con base en la calidad del trabajo mantiene su atractivo, pero sigue enfrentando el problema de distinguir de manera confiable a los maestros eficaces. (Martínez, 2013)

No obstante que se reconoce la importancia de contar con modelos de certificación de la docencia y de estímulos, es pertinente señalar algunos de sus riesgos y vicios, ya que suele confundirse el reconocimiento de una trayectoria profesional con recompensar el desempeño o capacidades de un actor educativo. En México, este enfoque de estímulos ha servido para compensar los bajos salarios de los maestros pero también se utiliza ampliamente para asignar recompensas económicas, como es el caso de Carrera Magisterial y el Programa de Estímulos a las Escuelas de Calidad. Otro riesgo es la estratificación al interior del gremio magisterial que fortalece desigualdades e inequidades inherentes a las herencias culturales y sociales.

Asimismo, un vicio de los esquemas de incentivos es que, de no diseñarse bajo criterios profesionales y bajo la supervisión de especialistas, pueden generarse lagunas fácilmente aprovechables para actos ilegítimos. Esta estrategia de incentivación monetaria, como apunta Rodolfo Ramírez (2013), ha enfrentado varias dificultades derivadas de su propio diseño, del proceso político que la hizo posible y de la dinámica

del sistema educativo: primero, su grave deficiencia técnica; segundo, la corrupción en sus procesos de implementación; y finalmente su uso al servicio de intereses políticos. A propósito, una de las docentes entrevistadas apunta que:

Tal vez hay maestros que si valga la pena dar un aumento o mejorar sus ingresos porque su trabajo le ha costado llegar a donde está, pero luego esto se presta para que el “amiguito” reciba o sólo unos cuantos reciben el beneficio, pero pues quién sabe si me dan más beneficios económicos yo mejore en así, como se dice, (este) en automático, tal vez sí que existiera así como Carrera Magisterial pero te digo (o sea) sería cosa de que no estuviera tan (pues) llenas de corrupción y eso. Pero también es importante, y los maestros estamos conscientes de esto, que nos evalúen para que nos digan en qué mejorar, que nos hace falta pero que no me quieran correr porque entonces así ¿cómo voy a mejorar? ¿O no? ... (Informante 2, entrevista personal. 4 y 8 de noviembre de 2014) (Ver Anexo 4)

Ahora bien, para que funcionen los mecanismos de evaluación, así como los de certificación se requiere de garantizar las condiciones laborales y de formación de los maestros. De esta manera, dejarían de sustentar y regir los programas de mejora de la enseñanza y reconocimiento monetario hacia los docentes. Tal como señala Vaillant (2008) y Santibáñez (et. al., 2010) para que el desempeño de los docentes mejore (evaluación) y para que se reconozca la labor profesional (certificación) se requiere de la existencia de condiciones laborales adecuadas; de sistemas sólidos de formación inicial y continua; así como de una gestión que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica. Aun cuando, por ejemplo, existe una amplia tradición en nuestro país sobre las Escuelas Normales, resulta necesario revisar constantemente los márgenes en los cuales se forma a los docentes; y de igual forma a las instituciones con un perfil profesional de la docencia. Finalmente, engranar las distintas perspectivas institucionales para la consecución de mejores niveles de formación inicial y continua, e incluso sistemas de actualización.

Lo sostenido hasta ahora pone en relieve una arista más desde donde mirar la evaluación de los docentes de educación básica primaria. Ésta refiere a la definición de esquemas de evaluación del desempeño o del mérito. Así como se diferenció la evaluación de la certificación, la evaluación *para* la calidad de la evaluación *de* la calidad, parece oportuno diferenciar entre el un esquema centrado en el desempeño de uno centrado en el mérito. El primero denota el conjunto de actividades que llevan a cabo los maestros como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con él, con el propósito de que los estudiantes alcancen las metas de aprendizaje establecidos en planes y programas de estudio. (Martínez, 2012). Es decir, es su labor diaria, concretada en condiciones espacio-temporales específicas. Mientras que el mérito, al ser un criterio central para la jerarquización social en las sociedades democráticas que niega todo valor a variables sociales como el origen, el poder político, la posición social o económica, es la aceptación como legítimas y deseables las jerarquías derivadas de los rendimientos individuales (Barbosa, 1999; Dubet, 2011). El propio Michael Young, quien acuñó el término “meritocracia”, advirtió en su obra *The Rise of Meritocracy* (1967) sobre los peligros que encierra la aplicación del principio del mérito para la selección y distribución de las personas en las sociedades modernas. (Citado en Nobile, 2014) Los riesgos de sostener mecanismos meritocráticos dentro del magisterio mexicano se expresan en el fortalecimiento de estratificaciones.

Entonces, este trabajo plantea como punto central de toda evaluación hacia los docentes de educación primaria, la valoración de su desempeño. Al respecto Olac Fuentes (2013) subraya que si la evaluación de los docentes ha de generar resultados útiles, constructivos y justos, debe centrarse en el desempeño del maestro, tomando en cuenta la complejidad de sus tareas y situándolo en el lugar donde habitualmente realiza sus funciones, es decir, en el salón de clases. Contrario a este planteamiento, se ubica el

mérito. Éste corresponde, de acuerdo a la construcción conceptual elaborada en estos apartados, a un esquema de certificación.

Entonces, ¿qué evaluar? En efecto, se reconoce la necesidad de establecer dos mecanismos: uno que certifique la labor docente mediante los méritos o logros profesionales y que al mismo tiempo cuente con la capacidad de estimularlos monetariamente, es decir, un sistema de certificación centrado en el mérito de la calidad de la enseñanza. Por otro lado, un mecanismo de evaluación que valore el desempeño dentro de condiciones específicas, que retroalimente la práctica docente para mejorar los procesos de enseñanza, a ello se le denominaría como un sistema de centrados en el desempeño y para la calidad de la enseñanza. Se trata de la valoración del desempeño que se refleja en tres momentos: lo que pasa antes de la acción didáctica; lo que acontece durante la interacción didáctica y el análisis de resultados o reflexión de logros de aprendizaje. (García-Cabrero; Loredo; Luna; y Rueda, 2008)

En suma, la evaluación de la docencia debe distinguirse de procesos de certificación. La evaluación debe ser un medio con el cual se retroalimenta una situación determinada en un contexto específico, sin estándares previamente establecidos; que además de considerar los conocimientos disciplinares, valora aspectos didácticos y éticos que componen la práctica docente. Y que tenga como fin la mejora de los procesos de enseñanza; a este tipo de evaluación se le denomina “formativa”. No obstante, también incluir en la carrera algunos procesos de certificación profesional que contribuya al reconocimiento social de su labor al tiempo que compense las condiciones laborales de su gremio. En otras palabras, los modelos de certificación podrían ser previos o paralelos a la retroalimentación de la práctica docente.

Por otro lado, desentrañar la calidad parte sustantiva de la evaluación. Si bien la evaluación contribuye -en cierto grado- a identificar y mejora una práctica, es preciso

reconocer que no existe una relación automática, mucho menos si al evaluar sólo se contempla una dimensión de la calidad o del sistema educativo. Asimismo, la calidad de la educación no se alcanza en su totalidad, de una vez y para siempre sino que depende del dinamismo de sus componentes.

Además, las evaluaciones centradas en los resultados implican riesgos traducidos en escasos signos de mejora de los procesos. Otro de los peligros es que en la toma de decisiones se le otorgue a los resultados un alto impacto que repercuta en las trayectorias escolares de los estudiantes o laborales de los docentes.

Por otro lado, resulta necesario redefinir el concepto de calidad de la educación, con la intención de superar el reduccionismo eficientista predominante en el discurso educativo. Y trazar nuevas rutas de construcción teórica desde el campo de la Pedagogía. La redefinición de calidad debe contemplar que ésta se construye en un espacio social e históricamente determinado y a partir del cual se puedan incorporar principios de equidad y democracia.

“Evaluación de la calidad de la enseñanza” y “evaluación para la calidad de la enseñanza”, aunque similares, encierran fundamentales diferencias. La primera atiende a formas de certificación, mientras que la segunda responde a la valoración de una situación específica, enmarcada en un espacio-tiempo. Situarse en uno de estos polos tiene sus implicaciones metodológicas; la aproximación pretendida como centro de este estudio se inclina hacia una evaluación *para* la calidad de la educación.

Finalmente, y en concordancia con lo anterior, es necesario trazar la línea que debería tomar un modelo de evaluación: evaluación del desempeño o del mérito. Lo cual se define según el posicionamiento teórico sobre la evaluación y la calidad que se tome para responder ¿Qué evaluar? Desde donde se posiciona este trabajo, la respuesta sería: “evaluación del desempeño para la calidad de la enseñanza”.

4.2. ¿Cómo evaluar?

Toda propuesta demanda, en un segundo momento, la materialización de los planteamientos teóricos que la fundamentan. La construcción metodológica no es para nada un aspecto sencillo de resolver, por el contrario, requiere de gran precisión y cuidado. El diseño de los instrumentos se piensa desde un ángulo específico, es decir, se adopta una mirada teórica (¿qué?) que deriva en la construcción de las técnicas y herramientas que corresponden, a su vez, a un propósito establecido (¿para qué?).

Ahora bien, el diseño de un sistema de evaluación dirigido al magisterio demanda reconocer la existencia de otros mecanismos como el caso de los que pretenden certificar a los profesionales de la educación. No obstante, el presente trabajo sostiene una propuesta que tiene como eje central la evaluación en tanto proceso dialógico de aprendizaje, en el que los docentes alimentan y mejoran sus concepciones y prácticas dentro de aula. Para tales efectos, resulta necesaria la incorporación de diferentes fuentes que brinden información diversa sobre el quehacer docente. Dadas las claras limitaciones técnicas que se derivan de la utilización de un único procedimiento para obtener una imagen global y objetiva del docente, en todos los países se utilizan varios instrumentos de manera combinada. (OREALC/UNESCO, 2006) Y es que la complejidad de la enseñanza hace indispensable utilizar fuentes diversas de información que posibiliten una evaluación dialógica, comprensiva y formativa.

Asimismo, establecer mecanismos distintos en cada etapa de la carrera profesional con correspondencia a determinado nivel de complejidad; establecer las modalidades de evaluación; definir los agentes involucrados en cada etapa, así como las facultades de las que gozarán cada uno. Y finalmente, desarrollar instrumentos con distintas finalidades, que respondan a los requerimientos de cada etapa de evaluación y a las funciones de los agentes. Este apartado está centrado en el análisis de tres elementos

clave en la evaluación del desempeño docente: los momentos y modalidades, los agentes y los instrumentos de evaluación.

4.2.1. Etapas y modalidades: Certificación en el ingreso, promoción y permanencia bajo esquemas obligatorios y voluntarios.

En México, como ya ha señalado en aparatos anteriores, existe un complejo sistema de evaluación hacia el magisterio de educación primaria. En cada etapa del trayecto profesional se han desarrollado una serie de instrumentos que intentan valorar la formación, el desempeño y los resultados de los maestros. Algunos son utilizados para el ingreso, la promoción y la obtención de estímulos compensatorios. No fue, sino hasta la Reforma Educativa de 2013 que se decretó una nueva etapa de evaluación en la carrera docente: la permanencia. Discursivamente ésta refiere a un proceso de valoración del desempeño dentro del aula, cercano a una evaluación de tipo formativa. No obstante, el arraigo de una concepción punitiva de la evaluación mantuvo el esquema que asocia las prácticas pedagógicas con requerimientos laborales, con lo que, la “permanencia” dejó poco clara la intención de los procesos evaluativos, así como los mecanismos e instrumentos que se utilizarían. Actualmente, el INEE se encuentra en el diseño del procedimiento técnico de este nuevo aspecto en la evaluación dirigida al magisterio.

A lo largo de los últimos veinte años, la certificación de los maestros ha ido creciendo en cuanto a los procedimientos empleados y expresan retos fundamentales. Asimismo, se utilizan para el ingreso, la promoción y reconocimiento de su trayectoria profesional. A continuación, y partiendo de los mecanismos que existen actualmente, se desarrolla una breve propuesta para modelo de certificación.

En la primera etapa, es decir, para el ingreso al servicio los maestros deben concursar por el acceso a una plaza o a determinadas horas, mediante la aprobación del

Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD), el cual es una prueba estandarizada en la que se mide habilidades intelectuales, conocimiento de la normatividad de educación básica y competencias docentes. En la última aplicación hecha en 2014, los maestros entrevistados reportan que existen áreas dentro del examen a las que están poco familiarizados, ya sea por su formación inicial o simplemente por las funciones de su propia labor; uno de los aspectos con mayor dificultad en el examen fue la Gestión Escolar.

Bueno, básicamente es de conocimientos como a partir de casos, y ¿qué harías tu si un alumno tiene o pasa esta situación? O el conocimiento de los programas, de los enfoques, de los enfoques de las asignaturas, de los conocimientos generales de los temas que vimos, o sea, así como de matemáticas, de español, ortografía, todo eso (este); y también un poco de gestión escolar. ¿Le falta algo a tu escuela, qué podrías hacer? Y ya te dan opciones ¿qué harías? O también ¿qué harías si hay un niño discapacitado?, y ya te plantean así las opciones. Básicamente de eso; donde la mayoría falló mucho fue en gestión escolar, porque pues casi (bueno) no estamos muy familiarizados con eso. Cuando habla de las prácticas de las escuelas y así, pues trabajar con los niños y ya pero no conocemos mucho de lo que hace el director. (Informante 1, entrevista personal, 4 de noviembre de 2014) (Ver Anexo 3)

Los riesgos de las pruebas estandarizadas, aun cuando se emplean como vías para la contratación, demandan una revisión cautelosa de las áreas que pretende valorar. Este examen es obligatorio para los aspirantes a obtener una plaza, no obstante la sospecha de movimientos fuera de los marcos legales se mantienen en la opinión pública.

Una vez dentro del servicio, la segunda etapa del proceso de certificación corresponde a las formas de ascenso en la carrera docente. La promoción vertical sólo se da mediante el escalafón que permite cambiar de una categoría inferior a una superior por medio de una cuantificación de factores tales como conocimientos, aptitudes, antigüedad, disciplina y puntualidad. De acuerdo al Reglamento de Escalafón de los Trabajadores de

la Secretaría de Educación Pública, publicado en 1973, los conocimientos comprenden tanto la preparación académica como el mejoramiento profesional y cultural, ambos deben acreditarse mediante documentación debidamente legalizada. Este factor equivale al 45% de la calificación total. La aptitud, entendida como disposición natural o adquirida y que llevada a la acción se traduce en iniciativa, laboriosidad y eficiencia. (SEP, 1973) y se valora con un 25%. Por otro lado, la disciplina comprende la observancia de los reglamentos de trabajo; el acatamiento de órdenes superiores; y la exactitud y orden en el trabajo desarrollado. Además se considera la puntualidad y asistencia que se acredita mediante diversas formas de registro, lo que equivale a un 10% del total. Y finalmente, con un 20% se califica el tiempo de servicios prestado, es decir, la antigüedad. (SEP, 1973)

Por otra parte, la promoción horizontal en el sistema mexicano actualmente se constituye de tres mecanismos: Carrera Magisterial, Evaluación Universal y del Programa de Estímulos a la Calidad Docente. Independientemente de los factores que cada uno pondera, los tres coinciden en que los resultados de la prueba ENLACE son decisivos para la obtención de estímulos. La existencia de este tipo de esquemas basados en estímulos obedece a una falla de origen en dos sentidos, por un lado, compensa los bajos salarios que percibe la mayoría del gremio magisterial. Recientemente el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) publicó el Mapa del magisterio de Educación Básica en México (2014), un informe estadístico sobre las condiciones salariales de los docentes de educación básica. Según esta asociación civil, el sueldo mensual promedio de un maestro es de 25 mil pesos, lo cual es altamente probable. Sin embargo, no poner en justa dimensión el dato duro resulta muy riesgoso y con claras pretensiones políticas. No puntualizar que mientras en Oaxaca un maestro recién egresado gana aproximadamente 6 mil pesos mensuales, en el Estado de México un maestro con diez años de experiencia y con alta participación en programas de estímulos puede ganar

hasta 30 mil pesos mensuales, deriva en imprecisiones y juicios hacia la labor del magisterio erróneamente fundamentados.

Y por otro lado, parten del supuesto de que los “mejores maestros” serán los que obtengan el estímulo económico. Esta premisa meritocrática pudiera parecer lógica y con grandes beneficios a la educación, sin embargo, se ha demostrado que las condiciones sociales, económicas y culturales de determinadas regiones del país resultan inequitativos frente a otras y derivan en resultados que no obedecen sólo a la influencia del docente.

Ahora bien, los instrumentos empleados para la promoción vertical y horizontal es lo que Martínez Rizo (2012) denomina “escala única”. Ésta representa una de las primeras experiencias a nivel mundial de certificación objetiva del trabajo docente. Y aunque fue utilizada, principalmente en Estados Unidos, por un periodo largo durante el siglo XX hoy son herramientas que resultan poco enriquecedoras de la práctica docente. No obstante, pueden incluirse en los sistemas de certificación como una vía para el ascenso y/o mejora salarial.

Los costos por sostener estos tres mecanismos de estímulos resultan altos, valdría la pena sopesar el impacto de cada uno para mantener uno o dos de los programas. Sin tener demasiados datos sobre los resultados de éstos, a simple vista, el Programa de Estímulos a la Calidad Docente parece con mayores ventajas ya que los estímulos pueden ser individuales o colectivos, y de esta forma se favorecen las prácticas comunes y desarrollo de trabajo colaborativo. En lo absoluto quiero decir que con este tipo de calificación se mejoren las concepciones educativas y prácticas de los docentes, como sí lo sería una evaluación cualitativa, pero si aporta datos lo suficientemente sólidos de un grupo específico de docentes.

Como se dijo, actualmente no se cuenta con experiencia en la aplicación y obtención de resultados que permitan determinar la “permanencia” en el servicio docente, no obstante el INEE ha presentado algunos avances sobre todo en términos de los criterios técnicos, la periodicidad de aplicación y la certificación de los aplicadores. Esta nueva dimensión del Servicio Profesional Docente demanda una construcción metodológica detallada bajo criterios de corte cuantitativo, ya que su intención es cercana a los requerimientos laborales más que a la intención de retroalimentar la práctica docente.

Entonces, la tercera esfera de los mecanismos de certificación en la permanencia dentro del servicio -en el puesto que se desempeñe- tendría que incorporar dos ejes de calificación. Primero, hacer uso de la escala única en la que se integren aspectos tales como la asistencia, la acreditación de cursos de actualización, así como de didáctica. Y segundo, la aprobación de un examen o prueba diseñados a partir de cinco dimensiones: conocimientos disciplinares, conocimientos sobre didáctica; aptitudes y actitudes para la docencia; y finalmente, ética profesional. El diseño de tales instrumentos demanda una revisión teórica importante, así como un desarrollo técnico previo que justifique su composición. Por fines de este trabajo de investigación, por ahora se plantea sólo esta breve caracterización esperando una posterior discusión académica.

La certificación de la labor docente es un componente importante de cualquier sistema de evaluación docente, no obstante requiere precisiones en sus diferentes esferas. En cuanto al ingreso al servicio, hasta ahora realizado mediante el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD) presenta algunas deficiencias en cuanto a los contenidos medidos, por lo que, es necesario rediseñar las pruebas.

La promoción vertical y horizontal aunque contribuyen a mejorar la condición económica de los maestros resulta necesaria la desaparición de algunos programas debido a que cuantifican prácticamente los mismos factores, por lo que, se propone la desaparición todos los programas a excepción del Programa de Estímulos a la Calidad Docente. Finalmente. Por otro lado, la valoración de la permanencia en el servicio no cuenta todavía con mecanismos ni instrumentos explícitos, por lo cual, en este trabajo se esbozan los componentes y las principales características de éstos. A continuación se presenta un cuadro en el que se sintetiza la propuesta sobre los mecanismos de certificación.

CUADRO 3
Mecanismos de Certificación y Evaluación

CERTIFICACIÓN				
ETAPA/ MODALIDAD	Ingreso	Promoción		Permanencia
Obligatorio	Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD)	<i>Vertical</i>	<i>Horizontal</i>	**Escala única **Prueba <ul style="list-style-type: none"> ○ Conocimientos disciplinares, ○ Conocimientos didáctica, ○ Actitudes y aptitudes ○ Ética profesional en
Voluntario		*Escalafón	*Carrera Magisterial *Evaluación Universal Programa de Estímulos a la Calidad Docente	
EVALUACIÓN FORMATIVA				

*Componentes a eliminar del Sistema Nacional de Evaluación

** Instrumentos a incorporar como los mecanismos de calificación para la Permanencia dentro del Servicio Profesional Docente.

Elaboración propia.

4.2.2. Agentes internos y externos

La complejidad inherente a la evaluación de la actividad docente obliga la construcción de un sistema evaluativo que integre la mirada de quienes tienen contacto directo en el proceso de enseñanza; asimismo, de quienes buscan aproximarse al entendimiento de tan compleja labor. A propósito, Martínez Rizo (2009) señala que la valoración integral de la calidad de un maestro solo podrá resultar del contacto amplio de un profesional competente con el evaluando para reunir pruebas sólidas de su desempeño.

La participación de agentes internos y externos en la formulación y aplicación de los instrumentos otorga mayor credibilidad y solidez a los resultados que pudiesen derivarse. Los agentes internos son los partícipes directos de un proceso educativo, aunque primordialmente son los docentes, este trabajo pretende redefinir las funciones y facultades de los Asesores Técnico-Pedagógicos que hasta ahora han figurado como externos a las escuelas. Las instancias y órganos de gobierno que diseñan, aplican y evalúan los procesos de evaluación docente representan la mirada externa, con alto conocimiento técnico que contribuye al entendimiento de las concepciones y prácticas docentes. El trabajo desde estas dos aristas permite profundizar el conocimiento sobre lo que acontece en un salón de clases y presenta posibles rutas para su abordaje.

Agentes Internos

La evaluación interna se apoya de diversos medios puede ser desde el enfoque de las autoridades educativas como son los supervisores y directivos; de figuras externas hasta ahora como el caso de los Asesores Técnico-Pedagógico, hasta la reflexión individual o colectiva de los propios maestros. En este trabajo se destaca la labor de dos agentes para la mejora de las formas de enseñanza, por un lado, al docente mediante procesos de reflexión denominados de Autoevaluación; y por otro, al Asesor Técnico-Pedagógico redefiniendo su papel y facultades dentro del sistema educativo.

La autoevaluación es una estrategia que, mediante la valoración de una actividad, permite el desarrollo profesional continuo a nivel individual y colectivo. Este mecanismo contribuye a la transformación de la práctica docente ya que en él cada sujeto es al mismo tiempo observador y objeto de análisis, lo que permite la identificación de logros y el diseño de alternativas para solucionar los problemas.

No obstante, y por las características mencionadas, se corren algunos riesgos de cierta relevancia e impacto en los procesos de aprendizaje del propio maestro, riesgos que podríamos resumir como técnicos y éticos. Por una parte, en el diseño de un instrumento de autoevaluación se puede acudir a la construcción de listas de cotejo compuestas por diversos factores considerados sustanciales; a cada uno de éstos se asigna un juicio de valor y el docente sólo tiene que elegir la respuesta más cercana a su quehacer dentro del salón. Instrumentos así se utilizan en Chile- la gran maquinaria de evaluación del desempeño docente en América Latina- donde se pide a los maestros indicar en cada pregunta el nivel de desempeño²⁸ en el último año de trabajo. Las preguntas se construyen a partir de los dominios presentados en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE).²⁹ Aun cuando existe la posibilidad de agregar algún comentario sobre el contexto material y cultural en el que se desenvuelve la clase, se mantiene la esencia de los esquemas de estandarización.

A partir de lo expuesto, se plantea que los instrumentos de autoevaluación deberían basarse, en efecto, bajo determinadas dimensiones del quehacer docente pero con preguntas abiertas que coadyuven a la reflexión. De no ser así, estos procesos difícilmente abordarán a la comprensión y mejora de las formas de enseñanza y por el contrario, fortalecerán las prácticas de evaluación como requisitos burocráticos.

²⁸ El nivel de desempeño puede ser Insatisfactorio, Básico, Competente o Destacado. Este último, de ser elegido, debe ser justificado por el docente.

²⁹ Cuatro dominios: 1) planificación y preparación de la enseñanza, 2) la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, 3) la enseñanza propiamente; y 4) la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente.

Por otra parte, el hecho de que la autoevaluación sea prácticamente una autocrítica enfrenta un serio problema de tipo ético. Independientemente del instrumento - ya sea cerrado o abierto- se puede llegar a ser autocomplaciente o a establecer juicios de valor en un plano idealizado. Este aspecto da mayor sustento a la idea de hacer uso de preguntas abiertas donde no se califique bajo ninguna escala o nivel sino que signifique un espacio para identificar y solucionar deficiencias, para afianzar las buenas prácticas y compartir experiencias sobre el desempeño dentro del aula.

Ahora bien, se mencionó que el papel del Asesor Técnico-Pedagógico (ATP) puede ser crucial si, por inicio, se reconoce la importancia de su trabajo de apoyo hacia autoridades educativas y a los docentes; y en segundo, se redefinen sus funciones y facultades dentro del sistema educativo. Hasta la actualidad, y más allá de las contradicciones derivadas del choque entre sus facultades enmarcadas en la ley de educación y las posibilidades reales de llevarlas a cabo, el ATP se ha encargado del apoyo a directivos y docentes en la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza. No obstante, su presencia y participación dentro de tales aspectos de la vida escolar se ha mantenido como una mirada externa, como la opinión de un agente que cuenta con el saber pedagógico pero no alcanza a conjugarlos con la realidad contextual, aun cuando es requisito contar como mínimo con dos años de experiencia frente a grupo. Por ello, y a partir de lo obtenido en las entrevistas, se sostiene que la participación de los ATP es fundamental en la transformación de la práctica docente siempre y cuando se alejen sus funciones de aspectos netamente administrativos y se reproduzca esta figura en el sistema educativo. A decir de los informantes,

[...] yo siento que los que deberían estar ahí, no sé, (este) una coordinación de técnicos pedagógicos, yo no digo que los directivos no, o sea yo sé que también han sido maestros, pero a lo mejor ya están muy alejados; a lo mejor ellos tienen

otras actividades que cumplir y a lo mejor (este) que hubiera una coordinación de técnico pedagógico para que ellos pudieran ir como ahorita ¿no? estar grabando “maestra ¿qué dificultades te has encontrado?” “maestra ¿cómo ves?” Más que evaluar, platicar con cada maestro ”¿en qué se te puede ayudar?” más que venir a criticarte maestro, desafortunadamente no contamos con eso. (Informante 2, entrevista personal, 4 de noviembre de 2014) (Ver Anexo 4)

Contar con un ATP por institución representaría una excelente vía de evaluación interna, significaría contar con un especialista que promueva y facilite la información, que dé seguimiento y acompañamiento a los docentes y que guíe en la resolución de problemáticas internas. Sin embargo, contar con esta forma de evaluación interna resultaría altamente costoso en términos económicos, además se enfrenta el riesgo de viciar esta figura derivando en el incremento de la burocracia. Pese a ello, es sustancial otorgar contenido y estructura para la construcción de un sentido más amplio de los ATP. Ir más allá de los esquemas administrativos para situarlo en los espacios de intervención pedagógica. (Olvera, et. al., 2009) Y que éstos salgan de las escuelas mediante el intercambio de experiencias entre escuelas, con la intención de formar redes de retroalimentación.

La idea de que directores e inspectores escolares pueden ser fuentes confiables de juicios de evaluación sobre el desempeño de los maestros a su cargo parece razonable (Martínez, 2013) ya que son agentes involucrados en los procesos educativos y se supone en ellos la formación y experiencia necesaria para la comprensión e intervención en las formas de enseñanza, sin embargo, la forma en que se accede a este tipo de puestos no siempre obedece a criterios de logro académico. A propósito Xóchitl Moreno apunta que:

... el problema es (este) cómo se estructura del sistema educativo nacional ¿no? y cómo se accede a esos niveles de dirección, si la forma de acceder a estos niveles de dirección fueran (este) digamos procesos mucho más rigurosos en donde efectivamente los mejores docentes son los que llegan a tener los cargos de

dirección y supervisión serían personal capacitada para poder hacer estas evaluaciones a sus a sus profesores ¿no? Desafortunadamente, las maneras en las cuales se accede a una dirección o a una supervisión escolar no tiene que ver necesariamente con la capacidad, con esto no quiero decir que no hay buenos directores o buenos supervisores, sino que las formas en las que se llega a estos cargos a través de los escalafones verticales pues no es la mejor. (Moreno F., X., comunicación personal. 27 de octubre de 2014) (Ver Anexo 2)

Asimismo, señala Felipe Martínez (2013), en muchos casos la formación de directores y supervisores tiene debilidades similares a las de los maestros, y las tareas administrativas dejan poco tiempo para atender la función de apoyo que esos puestos deberían implicar.

Agentes Externos

La búsqueda de objetividad en la evaluación de los procesos de enseñanza ha llevado a la conformación de organismos encargados a dicha misión, principalmente, se abordará el papel del CENEVAL, las Comisiones Mixtas de Escalafón, la Comisión Académica de la SEP-SNTE y el INEE; situándolas en cada etapa del trayecto profesional docente.

Desde el ingreso a los estudios profesionales y a lo largo de éstos, los docentes en formación son objeto de varias pruebas o exámenes de conocimientos y habilidades –el IDCIEN, el EXANI-II, el EGEC y el EGEL³⁰-. Todos ellos son diseñados y aplicados por el CENEVAL. Aunque el uso de los exámenes es voluntario y son las instituciones educativas las que determinan las repercusiones y efectos que tendrán los resultados y la información que se les proporciona (Gago, 2000), la realidad es que este organismo cuenta con una participación muy importante en la legitimación de los procesos de evaluación; además, facilita y hace posible la realización de estudios, evaluaciones y

³⁰ Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el ingreso a la Educación Normal (IDCIEN); Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI -II); Exámenes Generales e Intermedios de Conocimientos (EGEC); y el Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura (EGEL)

comparaciones que no es factible hacer con los exámenes y pruebas que hace cada profesor en cada escuela. Pese a ello, es sustancial reconocer que, y de acuerdo a los planteamientos esbozados a lo largo de este capítulo, la labor del CENEVAL es brindar información útil y confiable para la toma de decisiones pero sin ningún impacto directo en la mejora de las formas de enseñanza. Esta facultad técnica siempre es conveniente, incluso necesaria, pero resulta insuficiente.

Así también, el CENEVAL diseña los instrumentos del examen para el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes y de los ENAMS³¹. El primero se emplea para la asignación de plazas u horas docentes; mientras que los ENAMS, a modo de diagnóstico, señalan las áreas que deben ser mejoradas por los maestros en servicio. No obstante la labor del CENEVAL, los esfuerzos por desarrollar instrumentos con validez y confiabilidad parten de la concepción de realidades educativas estáticas mediante, en palabras de Felipe Martínez (2013), listas de cotejo que solo pueden captar la presencia o ausencia de conductas simples, como si fuera posible reducir a ellas la complejidad de una docencia profesional.

Para el caso de los mecanismos de promoción vertical y horizontal, se conforman comisiones mixtas donde participan miembros del SNTE y de la SEP.³² En éstas se tocan aspectos centrales del quehacer gremial como por ejemplo la asignación y creación de plazas, los salarios, la promoción de individuos a puestos directivos o de supervisión, los cambios de adscripción (permutas) e incluso la evaluación docente. Estas comisiones tienen un papel decisivo en determinar quién logra acceder como docente al sistema educativo, quién se promueve, quién recibe estímulos salariales, etcétera. Con frecuencia, las reglas para estos movimientos [...] no son del todo transparentes (Santibáñez, 2008).

³¹ Exámenes Nacionales de Actualización para Docentes en Servicio

³² La Comisión Mixta de Escalafón, nacional o estatal para el caso de la Promoción vertical; y la Comisión Académica de la SEP-SNTE encargada de valorar los componentes de Carrera Magisterial

De tal forma, que las “evaluaciones” emitidas por dichas comisiones deja mucho que desear y poco abonan a la práctica docente; y además son empleadas bajo intereses personales. Al respecto, Arnaut (1998) apunta que se puede manejar con discrecionalidad la recepción de los informes que serán evaluados y las convocatorias, decidiendo el momento, contenido y mecanismos de difusión. De tal forma que es ineludible, para la mejora de la enseñanza, erradicar algunos programas de promoción vertical y horizontal porque además de ser permeables a acciones fuera del marco legal, resultan complejas y repetitivas. Actualmente, existen tres programas de estímulos, los cuales ponderan prácticamente lo mismo e incluso los resultados de un programa pueden ser utilizados como evidencia en otro. El lado negativo de ello tiene que ver, no con el hecho de que exista la posibilidad de acceder a tres programas de estímulos, sino a que las calificaciones para acceder son resultado de instrumentos de cotejo, de fichas que se rellenan de información administrativa. A diferencia de la etapa de ingreso al servicio docente y la capacitación, en los procesos de promoción no se emplean pruebas de conocimiento y de habilidades, por lo que, queda la sospecha de que son utilizados para legitimar el poderío de los dirigentes sindicales y otras autoridades.

En efecto, se reconoce la importancia de contar con mecanismos de certificación y los programas de estímulos son parte de dicha estructura, sin embargo, repetir el esquema en tres distintos programas resulta excesivo. Por ello, es imprescindible cuestionar lo que cada uno aporta en términos de su naturaleza misma y poner a debate la continuidad de cada uno. Claro está que el planteamiento real de esta posibilidad tendría un costo político altamente temido.

Con la transición política en México, se dio inicio a una nueva etapa en el diseño de políticas educativas, encaminadas al desarrollo de un sistema general de evaluación. Si bien, desde décadas atrás existían formas de evaluación en los distintos planos, no se

contaba con un órgano gubernamental dedicado exclusivamente a dicha labor, por lo que en 2002 se decretó la creación del INEE. El nuevo agente de evaluación rápidamente desarrolló instrumentos de evaluación dirigidos a los alumnos de educación básica, pero no fue sino hasta la Reforma Educativa de 2013 que el INEE se encargaría, además, de la evaluación del desempeño docente.

Aunque la participación del instituto en la evaluación de docentes es reciente, resulta indispensable definir los principales ejes a seguir en su incorporación al complejo sistema de evaluación trazado en líneas anteriores. En tanto agente externo, y por su facultad en la construcción y seguimiento de indicadores educativos nacionales, así como la transparencia de la información que emite, parece conveniente su inserción en los mecanismos de certificación.

El principal eje de su acción tendría que ser la aportación de datos duros provenientes de diversos instrumentos, entre ellos, las pruebas estandarizadas de conocimientos y habilidades. Aunque en la actualidad el INEE se encarga del desarrollo de criterios técnicos para las distintas etapas del trayecto profesional –ingreso, promoción y permanencia-, los resultados derivados de sus mediciones tendrían que ser empleados principalmente en la definición de la continuidad dentro del servicio porque, como se ha señalado, para el resto de las etapas existen complejos mecanismos de certificación. Incorporar un nuevo agente con facultades similares o superiores a las de los órganos involucrados hasta ahora presenta riesgos, por un lado, en programas de certificación redundantes; y por otro, en el exceso del uso de procesos de calificación en la carrera docente.

Aun cuando la participación de agentes externos puede enriquecer la información para la toma de decisiones a nivel macro y micro, es imprescindible revisar diferentes elementos. En el caso de los exámenes empleados para el ingreso y a lo largo de la formación inicial, revisar bajo qué criterios se diseñan los instrumentos en el CENEVAL y

si estos corresponden a la información que se pretende obtener. De tal suerte, que se evalúe su labor. Asimismo, redefinir la composición de las comisiones mixtas de evaluación para el ascenso escalafonario y la obtención de estímulos evitando el uso discrecional de los recursos.

Finalmente, de cada programa del sistema de “evaluación” vigente cuestionar sus aportaciones y vislumbrar la posibilidad de eliminar los que redundan en finalidades. Incluso más con la incorporación de grandes agentes con facultades importantes en el diseño de criterios técnicos y aplicación de éstos en las diferentes etapas del trayecto profesional docente, como es el caso del INEE.

Pese a que se reconoce la labor de los agentes externos como órganos altamente calificados, para la mejora en las concepciones y práctica docente sólo puede pensarse en procesos de evaluación formativa. A decir de A. Sarbach (2011) los modelos externos no transforman los esquemas de actuación docente, ya que solo sirven para clasificar o sancionar, inhibiendo el cambio. No obstante debe reconocerse el esfuerzo técnico y metodológico que se desarrolla en instancias externas. (Ver Cuadro 3.1)

4.2.3. Instrumentos

Para el estudio y evaluación de una actividad tan compleja como es la enseñanza se requiere la incorporación de diferentes fuentes de información tanto de corte cualitativo como cuantitativo, así como el reconocimiento de sus alcances y limitaciones. Y en esa medida, que sus propósitos sean claros. En este trabajo de grado, se sostiene que además de contar con mecanismos de certificación es condición indispensable la presencia de esquemas de retroalimentación.

Barber y Klein (citados en A. Díaz, 2000) afirman que los procesos de evaluación de docentes consistentes en clasificarlos, otorgarles alguna recompensa económica o acreditar mediante estándares externos no ayudan a mejorar el desempeño docente ni la

calidad de la educación. Contribuyen, en efecto, a la obtención de datos e información concreta para la toma de decisiones en distintos planos, pero no tienen un impacto real en la modificación de las formas en concebir y llevar a cabo la docencia. Para dichos autores, y en concordancia con Santibáñez (2008), el proceso de cambio en el trabajo docente implica generar programas de formación/evaluación en los que se acompañe al profesorado en su trabajo cotidiano. En este sentido, la evaluación formativa parte del aula y termina en el aula. Se ejecuta con y desde los propios actores.

Por ello, se esboza una serie de instrumentos cualitativos y cuantitativos de los que se puede valer un sistema de evaluación del desempeño docente, y partir de los planteamientos y conclusiones iniciales de este capítulo: *evaluación del desempeño para la calidad de la enseñanza*.

La finalidad de una evaluación formativa implica fundamentalmente el uso de instrumentos cualitativos y cuantitativos que subrayen el papel decisivo de los agentes internos: el docente y el Asesor Técnico Pedagógico. Enseguida se compilan los principales instrumentos a utilizar bajo el esquema de una evaluación formativa: Entrevistas, Portafolios, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Observación, y Pruebas de Conocimientos y Habilidades docentes.

Entrevistas

El sistema de acompañamiento del ATP hasta ahora se basa en el antiguo esquema de inspección, cuyo propósito es mucho más burocrático que pedagógico. Hace falta una verdadera voluntad institucional para promover espacios, procesos y agentes de retroalimentación. Una vía de transformación de las tareas de los ATP es la incorporación de entrevistas a las formas de evaluación. Según señala una de las maestras entrevistadas:

[...] que hubiera un técnico pedagógico en cada escuela que nos ayudara, no que nos evaluara, sino que se nos acercara para preguntarnos “oye maestro ¿te falta algo?” oye (este) pues así cosas que necesitemos o problemas a los que nos estemos enfrentando ¿no? Pero además que fuera alguien que ya ha estado dando clase, para que sepa lo que hace un maestro. (Informante 2, entrevista personal, 4 de noviembre de 2014) (Ver Anexo 4)

Las entrevistas suelen utilizarse para valorar estrategias de conducción del aula, habilidades instructivas, personalidad del docente, preparación académica y profesional, actitudes e intereses, etc. En Chile se utiliza una entrevista estructurada, basada en dominios y criterios del *Marco para la Buena Enseñanza* y que es aplicada por un evaluador par del docente evaluado. También, incluye una pregunta sobre aspectos relevantes del contexto en que se desempeña el docente y que puedan haber afectado en el desempeño del entrevistado. (OREALC/UNESCO, 2006) Es imprescindible, entonces, tener varias consideraciones, la primera es que las preguntas necesariamente tendría que ser abiertas, con lo que se podrá ahondar en los componentes sustanciales de la valoración: concepciones y prácticas docentes. También, se debe definir la periodicidad de aplicación o bien se haga uso cuando se crea necesario. Y finalmente, los esquemas de entrevista con instrumento abierto representan un alto costo monetario si se pretendiera ser aplicado de forma censal. No así, si sólo se llevara a cabo dentro de cada centro escolar a partir de las necesidades formativas que los propios maestros manifiesten. Por esta razón, se aboga por una evaluación formativa en el interior de las escuelas sin ninguna repercusión de alto impacto más que las definidas en el marco normativo institucional.

Portafolios Docente

El uso del portafolios en México se ha centrado principalmente en la evaluación de los alumnos con la intención de identificar la incorporación de saberes teóricos y prácticos en

situaciones de aprendizaje específicas. Su aplicación en la docencia sólo se registra en algunas universidades y en educación básica como experiencias aisladas de evaluación interna, no obstante, y frente a los requerimientos de evaluaciones para la calidad de la enseñanza se vuelve indispensable su uso en la valoración del desempeño docente. A decir de Rueda Beltrán y Díaz Barriga (2004), los portafolios son estrategias de evaluación dinámica que implica una evaluación de carácter semiformal y ante todo cualitativa; centradas en el desempeño y que pretenden evaluar lo que las personas hacen, identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre su desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de ciertos saberes o formas de actuación. Sin embargo, con frecuencia los portafolios son vistos como una acumulación de pruebas que justifican la incorporación o permanencia en el servicio. Para evadir tales problemas, es recomendable explicitarse los propósitos y criterios de selección -como los ejes centrales a partir de los cuales se debe componer el portafolios-, así como formatos para asignar una calificación o ponderar la calidad del mismo.

En Chile, por ejemplo, se cuenta con una mayor experiencia en la implementación del portafolio como técnica de evaluación docente; es parte importante del sistema general de evaluación y tiene efectos sobre la carrera profesional. En él se compila un conjunto de evidencias de su trabajo, entre ellas se destacan los planes de clase, cuadernos de alumnos, registros de clases, reflexión sobre su quehacer docente, una clase filmada, una ficha descriptiva de la misma y fotocopia de los recursos de aprendizaje utilizados.

Para el caso de una evaluación formativa del desempeño docente basta con que incluya material gráfico y audiovisual de su labor docente, observaciones, entrevistas y algunas documentos donde se muestre trabajo de investigación sobre determinados temas; y lo más importante, la incorporación de reflexiones con relación a tres

interrogantes: *cuáles son mis fortalezas como docente, qué aspectos de mi práctica debo modificar y qué acciones concretas pueden ayudar a mejorar mi enseñanza.*

En la elaboración del portafolios, el docente además de seleccionar el contenido más significativo de cada área de ponderación, tendrá que sintetizar e interpretar las diversas producciones que se evalúan como un apoyo a la toma de decisiones sobre su trabajo realizado en el aula. La reflexión del docente no se reduce a una acción previa de la entrega del portafolios sino a una labor constante de reconstrucción de su quehacer.

El ATP, por su parte, deberá valorar el conjunto de experiencias a partir de lo que observa como contenido explícito pero dándole sentido en un marco de condiciones contextuales específicas. Para el ATP, los portafolios [...] *[serán]*³³ un indicador de cómo está el desarrollo del aprendizaje de cada sujeto con respecto a sí mismo (Moreno F., X., comunicación personal. 27 de octubre de 2014) (Ver Anexo 2) y no en comparación de una serie de parámetros preestablecidos. De tal forma, que ayuda a obtener información útil que puede llegar a ser un valioso instrumento en la evaluación del desempeño docente, porque además de reunir experiencias significativas y representativas, permite apreciar la comprensión y el sentido de lo relevante en la docencia.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

La mayoría de los mecanismos e instrumentos de evaluación docente se derivan de las investigaciones sobre su papel dentro del proceso enseñanza.-aprendizaje. A partir de distintas vertientes y enfoques se ha tratado de explicar la influencia del docente en el aprendizaje de los estudiantes, con la intención de incorporarlo como un mecanismo de valoración de su quehacer. Sin embargo, poco se ha reflexionado sobre los aprendizajes

³³ Se incluyeron en la cita.

que los propios docentes pueden construir mediante procesos evaluativos; no sólo a partir de los resultados sino incluso en el proceso mismo.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), es una técnica didáctica empleada principalmente en la formación profesional; su origen, en los años sesenta, se asocia a la enseñanza de la medicina aunque se ha ido extendiendo su uso en otras áreas de conocimiento. Si bien es una estrategia de enseñanza, dadas sus características puede ser útil en la creación de nuevos instrumentos de evaluación del desempeño docente ya que está centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión de problemáticas reales concretas y requiere el involucramiento de todos los conocimientos teóricos y prácticos para su resolución. Asimismo, desarrolla habilidades básicas como la toma de decisiones, el trabajo en equipo, autonomía, habilidades comunicativas y desarrollo de actitudes y principios éticos. Por tanto, el ABP no es un simple método para facilitar el conocimiento sino que representa una forma de construirlo. Por tales razones, el ABP como modelo para el diseño de instrumentos de evaluación de la docencia significa la creación de estrategias innovadoras que contribuyen a la mejora de la enseñanza mediante su comprensión y transformación.

Ahora bien, el diseño, elaboración e implementación de instrumentos demanda la atención a varios componentes, entre ellos qué se evalúa, quién realiza dichas actividades y cómo lo hace, es decir, mediante qué herramientas.

Si partimos del principio básico del ABP que consiste en enfrentar a los sujetos a una situación de incertidumbre como fuente de aprendizaje, es condición indispensable evaluar, entonces, la capacidad de reflexión y aplicación crítica del conocimiento especializado en la resolución de conflictos o situaciones que involucran la toma de decisiones. Asimismo, según Prieto (2006), identifique los problemas más relevantes de su contexto profesional; desarrolle conciencia del propio aprendizaje; el pensamiento

crítico; despliegue sus habilidades de autoevaluación; y finalmente, se fortalezca el aprendizaje permanente y autodirigido (Servicio de innovación..., 2008).

Para ello, y como se ha venido insistiendo, la intervención del ATP es por demás importante ya que su cercanía de la práctica docente permite la implementación de proyectos a partir de necesidades formativas manifiestas por los maestros. Una de las facultades del ATP gira en torno al diseño, elaboración y aplicación de evaluaciones sustentadas en el esquema del ABP. Ello tiene como condición previa la definición de objetivos, así como la elección de una situación problema relevante y compleja ya que no se trata de ejemplificar un conocimiento sino de ponerlo en juego.

El ATP, en este sentido, tendrá que ser un guía, un tutor, un especialista que gracias a su reflexión profunda y a una reconstrucción activa de la enseñanza acompañe el aprendizaje de los docentes; y mediante prácticas evaluativas internas a los centros escolares contribuya a la comprensión y transformación de las formas en concebir y llevar a cabo la docencia.

Regularmente, el ABP se trabaja en grupos de personas, sin embargo, por la organización interna de las escuelas y por la finalidad que manifiesta el uso de esta estrategia en la evaluación docente es preciso que se desarrollen a manera de cuestionario; una serie de interrogantes abiertas o cerradas bajo los principios mencionados. El formato podría ser, incluso, la presentación de una situación problema integrada de diversas problemáticas que impliquen la capacidad de reflexión y aplicación crítica del conocimiento especializado.

La elección de un formato de evaluación (cuestionario con preguntas cerradas, cuestionario con preguntas abiertas o planteamiento de una situación problema) dependerá de factores internos identificados por los docentes y los ATP. De igual forma, las respuestas derivadas de los instrumentos deberán ser revisados en compañía del ATP

o incluso en reflexión conjunta con otros maestros, para revisar los planteamientos teóricos y metodológicos expuestos en los casos y problematizar las posibles soluciones a partir también del análisis de factores contextuales e individuales inherentes a la docencia. Con ello, promover la reflexión individual y colectiva, la autonomía, la capacidad de aprender y reaprender continuamente las competencias profesionales, la investigación permanentemente sobre la propia actividad, la innovación en las metodologías de enseñanza y la puesta en marcha de principios éticos profesionales.

Observación

Las experiencias a nivel mundial respecto a la evaluación del desempeño docente han demostrado la importancia de la observación éste dentro del aula. ¿En dónde más se hace evidente el trabajo intelectual y práctico de la docencia que no sea el salón de clases? Es difícil pensar valorar una labor haciéndolo desde un espacio físico distinto; más cuando ésta se constituye de diversos elementos que la complejizan. Por ello, una *evaluación del desempeño para la calidad de la enseñanza* tiene como condición indispensable hacerse desde y para los agentes internos. Al respecto Xóchitl Moreno apunta que

hacer una evaluación del desempeño de los docentes [...] solo se puede hacer observando a los docentes, observando cuál es su desempeño en la práctica, y el (este) problema es la dimensión de los docentes que tenemos en México, después quién hace la evaluación, es decir, la hacen sus (este) autoridades superiores, (este) los directores, los supervisores; las hacen los colegas (este), las hace un agente externo, con todo lo que implica el tener (este pues) un grupo de evaluadores externos que pudieran hacer la evaluación. (Moreno F., X., comunicación personal. 27 de octubre de 2014) (Ver Anexo 2)

La observación es una de las fuentes más importantes de información sobre el desempeño, es fundamental en la comprensión de su complejidad y también es brecha de su transformación. A decir de una profesora entrevistada,

[...] yo creo que si está bien un examen pero no nada más eso, o sea lo repito los maestros estamos a favor de que nos evalúen pero un examen no basta para saber si los maestros son buenos o malos ¿no? [...] a mí me gustaría que se fijaran en esos detalles que definen muchas de nuestras prácticas dentro del salón. (Informante 2, entrevista personal, 4 de noviembre de 2014) (Ver Anexo 4)

El papel de los ATP es sustancial en esta actividad de evaluación, al ser parte de la vida cotidiana de los centros escolares, la posibilidad de comprensión e intervención es mucho más amplia y rica que la de cualquier otro agente. Hay autores que instan en que la observación también puede obtenerse de la mirada del propio docente, mediante bitácoras o diarios se reflexiona sobre lo acontecido en el día escolar y se realiza una autoevaluación. Aunque en sustancia implica el desarrollo de la autocrítica es un hecho que con la cantidad de actividades propias y asignadas a la docencia se corre el riesgo de convertirla en una labor de relleno más que de reflexión.

La observación puede ser formal, preparada de antemano, o informal, sin una preparación previa; puede utilizarse un protocolo de observación cerrada o recoger de forma abierta las percepciones del evaluador. (OREALC /UNESCO 2006) De acuerdo al formato que se elija se deberán contemplar algunos aspectos técnicos tales como los instrumentos y herramientas a emplear; pero también es imprescindible subrayar que la observación dentro del aula involucra la interacción de sujetos, muchas veces tensas por los espacios institucionales.

En líneas anteriores se insistió en la importancia de redefinir las tareas y facultades de los ATP, sobre todo, en cuanto a su participación dentro de los centros escolares. Una de las vías de intervención que deriven en valoraciones del desempeño es la observación de lo que acontece en el aula, sin embargo, pensar en el registro de la complejidad de este espacio es casi imposible por lo que se plantea benéfico el uso de sistemas de categorías para identificar los elementos más relevantes y evitar desviar la

atención en componentes que no son propios de la enseñanza. No obstante, tener cautela para no invadir los terrenos de la estandarización.

El sistema de categorías es un medio muy utilizado en el ámbito de la investigación educativa, se recurre a este instrumento para identificar los componentes en los que se focalizará la indagación. Este sistema se basa en el establecimiento de criterios cuantitativos: qué y cómo se realiza determinada actividad. Aunque podría pensarse altamente riesgoso utilizar una observación de esta naturaleza, es importante dimensionar su uso; es decir, que ésta es una pieza de un amplio conjunto de instrumentos, que sólo abona una mirada pero no es decisiva. Entonces la tarea del ATP será convertir este instrumento en una vía útil para captar de forma directa, rápida y eficaz algunos procesos del aula.

Ahora bien, es recomendable el uso de herramientas que contribuyan a un registro más cercano a lo acontece en el aula, uno de ellos son las grabaciones en video. Éstas permiten, además de cotejar la información con los sistemas de categorías, introducirse en los datos, interpretarlos desde fenómenos inadvertidos para el registro cuantitativo. Dentro de un salón de clases no sólo se pone en juego una carga cognoscitiva sino también una emocional y ésta no es captada por esquemas de registro escrito. A decir de los informantes, en un aula se conjugan además de las herencias culturales de alumnos y profesores, una serie factores muy significativos en el desarrollo de una clase. Si bien, ningún sistema de evaluación puede desenmarañar tal complejidad, no parece obstáculo reconocer la existencia de componentes subjetivos.

Las grabaciones no deben emplearse como elementos de persecución, los docentes deben saber que en algún momento del ciclo escolar serán videograbados. Aunque la resistencia a este tipo de técnicas es casi natural, el papel del ATP será decisivo en la aceptación de éstas, mediante la construcción de climas de respeto,

comprensión, de una visión analítica y de retroalimentación. A decir de una informante, el ATP es una figura que favorece la aceptación de las grabaciones.

Nos grababan clases, iban a nuestro salón y nos grababan inicio, desarrollo y cierre [...] Y al final nos hacían una evaluación y nos marcaban por puntaje, “maestra en el cierre te faltó esto, maestra en la conclusión te faltó” y nos iban diciendo, para que nosotros como maestros supiéramos qué es lo que nos hace falta. (Informante 2, entrevista personal, 4 de noviembre de 2014) (Ver Anexo 4)

Con lo que, podemos concluir que la relación que se establezca entre el ATP como observador y los docentes como observados es sustancial en la comprensión y mejora de la docencia. La reflexión del observador necesariamente tendrá que pasar por la unión de prácticas que parece aisladas con todo aquello que las influye directa o indirectamente. Se trata del principio holístico que implica el reconocimiento del contexto que se observa. Asimismo, y en concordancia con Contreras (1991; citado en Esteve, 2004) la interacción entre observador y observado no debe organizarse sobre la lógica de la relación entre experto y asesorados, en la que uno sabe y los otros escuchan [...] Deben establecerse en el marco de comunidades de diálogo en las que se busca la relación entre los marcos normativos en los que se quiere profundizar y las prácticas específicas que se estudian.

Pruebas estandarizadas de conocimientos y habilidades hacia docentes

El uso de pruebas de conocimiento y habilidades en la carrera docente se ha empleado principalmente en el proceso de ingreso y acreditación de los estudios profesionales, así como, un requisito para el ingreso al servicio, e incluso se ha empleado como diagnóstico de los profesores para una posterior capacitación. No obstante, es poca la experiencia del uso de este tipo de instrumentos en procesos de retroalimentación. Los argumentos para no ser empleadas parecen razonables, ya que éstas parten del preestablecimiento de conductas, conocimientos, habilidades y actitudes generales que dejan casi nada de espacio a la mención de particularidades de su labor dentro de la escuela. Si bien las

pruebas estandarizadas no abonan demasiado a la comprensión y transformación de la docencia cabe recordar que, como se dijo inicialmente, para tales efectos se deben articular diversas fuentes de información, las cuales podrán obedecer a distintas finalidades y proporcionar datos de distinta naturaleza. De tal suerte que el uso de pruebas estandarizadas de conocimientos y habilidades dirigidas a los maestros de educación básica representan una herramienta con ventajas importantes en alguna de las etapas de evaluación formativa, no obstante, conviene tener presentes sus limitantes.

Como en el caso de pruebas estandarizadas dirigidas a estudiantes, el uso de éstas constituye una estrategia económica para el estudio de la docencia. Permite, además, conocer concretamente el grado de adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos, así como el conjunto de habilidades inherentes a la enseñanza. Así lo expresa Xóchitl Moreno F. (2014)

Las pruebas estandarizadas también de conocimiento para los docentes [...] pienso que toda esta crítica que se hace a las pruebas estandarizadas para ingreso al servicio en parte pueden tener razón, sin embargo, creo que así como con los alumnos, debemos de contar con un elemento objetivo, si la prueba está bien diseñadas y la prueba sido piloteada, yo creo que también es un elemento objetivo que nos puede decir cómo están los conocimientos de los docentes en torno a elementos del currículum, en torno al conocimiento de sus alumnos, de los procesos de sus elementos teóricos y metodológicos sobre psicología, pedagogía [...] [pero³⁴] uno de los grandes problemas que tenemos en México es la dimensión que tiene nuestro sistema educativo y por eso se ha recurrido más a las pruebas estandarizadas. (Moreno F., X., comunicación personal. 27 de octubre de 2014) (Ver Anexo 2)

Aunque a lo largo de este trabajo se plantea prioritaria la comprensión y transformación cualitativa del desempeño dentro del aula y se aboga por el uso de formas de evaluación más complejas; no se limita la posibilidad de contar con elementos de corte

³⁴ No es parte de la cita.

cuantitativo que también confluyen en la profesionalidad del maestro: los conocimientos pedagógicos y disciplinarios que ha adquirido, lo que sabe sobre las formas del oficio de enseñar, sus habilidades básicas e incluso sus actitudes. No obstante, la incorporación de este tipo de instrumentos a la evaluación formativa de docentes de educación básica está restringida a usos determinados, entre ellos, el de diagnóstico.

Siguiendo los planteamientos de una evaluación formativa al interior de las escuelas y lo sustancial de la intervención del ATP, es que el diseño del instrumento tendrá que responder a dos condiciones mínimas, primero, su elaboración corresponderá a la manifestación expresa de una necesidad interna ya sea de los propios profesores o bien de los alumnos o autoridades educativas y deberá ser seguido de un breve cuestionario de contexto. Y segundo, será facultad única del ATP el diseño general de los reactivos, así como su aplicación y publicación de resultados.

Los ATP, en consecuencia, acompañarían ese proceso de evaluación con proyectos de formación continua o de actualización de los saberes disciplinarios y las didácticas asociadas a dichos saberes. Implementar un esquema de evaluación de dicha naturaleza requiere de esquemas organizativos más flexibles que permita desarrollar dinámicas de colaboración interna y comunidades participativas con otros centros escolares.

Otra fuente de información susceptible a ser utilizada para la evaluación externa del desempeño docente son los resultados del alumnado. Idealmente, la evaluación dirigida hacia los maestros tiene como objetivo principal la mejora de la calidad de la enseñanza, el fortalecimiento de las buenas prácticas docentes, y por tanto, un incremento sustancial en el aprendizaje de los alumnos. Aunque se han tenido importante presencia en los mecanismos de evaluación docente a nivel mundial, su impacto real en la mejora en el desempeño de éste no ha logrado demostrarse. Existe una especie de

rechazo, justificado en cierta medida pero desproporcionado por las razones que Moreno F. (2014) apunta:

[...] el rechazo que hay hacia las pruebas estandarizadas yo creo que tiene que ver con el mal uso que se le han dado a las pruebas estandarizadas pero yo creo que son un elemento importante [...] porque finalmente –digamos- dónde puedes concretar o dónde puedes visualizar de manera como más objetiva cuál es el resultado de los procesos enseñanza, pues en los resultados, en los logros que obtienen los alumnos. (Moreno F., X., comunicación personal. 27 de octubre de 2014) (Ver Anexo 2)

El uso de las evaluaciones estandarizadas del alumno en la evaluación docente hace surgir una gama de inquietudes porque casi siempre son con respecto al currículo pero no con respecto a cuál es el proceso de que el que el estudiante seguido en su propio aprendizaje. (Moreno F., X., comunicación personal. 27 de octubre de 2014) (Ver Anexo 2). De igual forma, las pruebas de valor agregado presentan serias interrogantes sobre su efectividad en la mejora de la enseñanza en educación básica. Aunque este tipo de instrumento presenta mayores ventajas frente a las pruebas estandarizadas que sólo miden los resultados de los alumnos y contribuye a mejorar el logro escolar, no así el de enseñanza- tal es el caso de PISA y ENLACE; es preciso señalar varias dificultades, entre ellas, la premisa de la que parten las pruebas de valor agregado: medir la “diferencia” en el aprendizaje logrado por los alumnos entre el inicio y el final de un año escolar. La “diferencia” entre el inicio y el final -aunque la comparación es individual- resulta relativa porque se pone en juego el contexto socioeconómico y cultural, la propia capacidad cognoscitiva, las condiciones materiales de los centros escolares, la influencia del profesor, etc. Al respecto Rockwell (2011) apunta que es fácil comprender que esta medida, aunque aparentemente más justa que la que sólo mide aprovechamiento final, no está exenta del sesgo que favorece a los favorecidos, quienes también “aprenderían más”

durante el año escolar debido a factores sociales. Este sinfín de factores hace de esa “diferencia” algo muy complejo a medir.

Una segunda limitante a la que referiré es sobre el hecho de que se mide indirectamente la calidad de la enseñanza; se supone que ésta se infiere a partir del rendimiento de los alumnos. Dado que el aprendizaje es multifactorial y no sólo obedece a la influencia del maestro, difícilmente se puede medir el grado de aportación realizado por éste. Eso sin contar con que los estudiantes están en contacto con diferentes profesores a lo largo de su trayecto formativo, por lo que, el efecto de los maestros se acumula sin determinarse concretamente hasta dónde fue la influencia de uno u otro docente. En suma, mejorar los resultados de los aprendizajes no es una respuesta única, directa y automática de la mejora de la enseñanza.

Además, el valor agregado necesita enormes cantidades de datos que son recabados por pruebas estandarizadas en periodos de tiempo amplios, lo que, significaría un alto costo monetario y un exhaustivo trabajo de interpretación de los datos. Sumado a ello, sería necesario que éstos contaran con niveles altos de confiabilidad para la toma de decisiones de tipo laboral o administrativo y de acuerdo a lo señalado, el margen de error de las estimaciones del valor supuestamente agregado por los maestros resulta alto, por tanto, no aporta información útil. Incluso aun cuando la información que proporcionaran fuera confiable para distinguir maestros más y menos eficaces no bastaría para propósitos de mejora ya que no permitiría saber en qué consisten las mejores prácticas. Al respecto, Schochet y Chiang, (citados en Rockwell, 2010) advierten contra el uso de medidas de valor agregado para determinar promociones magisteriales. Entonces, es imprescindible establecer que las pruebas estandarizadas hacia estudiantes y los test de valor agregado no son indicadores que permitan conocer las razones de la calidad del desempeño docente ni da claridad sobre lo que se debe hacer para mejorar.

CUADRO 3.1
Mecanismos de Certificación y Evaluación

CERTIFICACIÓN					AGENTES EXTERNOS	Instrumentos	Rendición de cuentas
ETAPA/ MODALIDAD	Ingreso	Promoción		Permanencia			
Obligatorio	Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD)	<i>Vertical</i>	<i>Horizontal</i>	**Escala única **Prueba			
Voluntario		*Escalafón	*Carrera Magisterial *Evaluación Universal Programa de Estímulos a la Calidad Docente	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conocimientos disciplinares, ○ Conocimientos en didáctica, ○ Actitudes y aptitudes ○ Ética profesional 			
EVALUACIÓN FORMATIVA					AGENTES INTERNO	Instrumentos	Mejora de la enseñanza
					<ul style="list-style-type: none"> ▪ Docentes ▪ Asesores Técnico-Pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Portafolios docente • ABP • Observación • Pruebas de conocimiento dirigidas a docentes 	

Componentes a eliminar del Sistema Nacional de Evaluación

** Instrumentos a incorporar como los mecanismos de calificación para la Permanencia dentro del Servicio Profesional Docente.

Elaboración propia.

4.3. ¿Para qué evaluar?

Se puede afirmar que básicamente todos los sistemas de evaluación del desempeño docente tienen dos propósitos elementales: la *rendición de cuentas* y/o la *mejora de las formas de enseñanza*. La primera conllevaría a una certificación y la segunda a una evaluación formativa. Este trabajo de grado, aunque se orienta por una propuesta construida desde la segunda mirada, no deja de lado la importancia de contar con mecanismos complementarios como el de rendición de cuentas.

En el sistema de evaluación mexicano ha prevalecido la intención de obtener información para la toma de decisiones de diversos impactos y planos del trayecto profesional docente (acceso al servicio, ascensos, incrementos salariales, etc.) frente a procesos encargados directamente de mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza. Si bien existen historias de éxito en la enseñanza bajo procesos de evaluación formativa, digamos, éstas no se reproducen de forma general en el sistema educativo de nuestro país.

Además, este complejo sistema se compone de programas altamente confusos que manifiestan una finalidad pero terminan por aplicar los criterios de otra. Los argumentos teóricos de Centra (1993) y House (1998) concuerdan en que un procedimiento utilizado para lograr con igual rigor ambos fines difícilmente podrá realizar evaluaciones justas, congruentes y pertinentes (Citados en Cordero, et. al., 2013). Integrar o confundir dos finalidades de la evaluación: rendición de cuentas y mejora, deriva en confusiones metodológicas, pero también crea lagunas de acción para los docentes ya que no saben a ciencia cierta si los esfuerzos impulsados son directamente para mejorar las formas de enseñanza o si se emprende una especie de sobrevivencia a todos los procesos de “evaluación” que comprende el sistema.

Conjuntamente al propósito de mejorar la calidad de la enseñanza es indispensable contar con mecanismos para obtener información útil en la toma de decisiones administrativas. Si el docente cuenta con las condiciones mínimas para ser considerado un profesional de la enseñanza, saber en qué medida se ha apropiado de los conocimientos teórico y prácticos de la docencia, cuál es su nivel de comprensión de contenidos disciplinares, identificar su compromiso ético con el quehacer docente, en fin, ponderar criterios profesionales. Esta labor, insisto, debe estar desligada de evaluaciones del desempeño dentro del aula ya que responden a dos naturalezas casi contrarias. Entonces, la evaluación como rendición de cuentas se asocia a cuestiones administrativas, a las vías de acceso, promoción y permanencia dentro de la estructura gremial. De acuerdo a los planteamientos trazados anteriormente, ésta correspondería a mecanismos de certificación en los que se busca ponderar la capacidad del docente frente a una serie de criterios profesionales.

Los resultados derivados de procedimientos de esta naturaleza pueden considerarse de alto impacto en la carrera docente, ya que involucra específicamente requerimientos de tipo laboral, es decir, repercusiones sobre el salario o promoción, llegando incluso a incidir en su futuro como docente. Por lo que, conviene que el proceso de diseño, implementación y análisis de las evaluaciones de este tipo esté abierto al escrutinio público y a la revisión por parte de especialistas.

Este esquema de certificación se centra en los resultados y que éstos sean transparentes hacia el resto de la sociedad. No obstante los beneficios obvios de ello, no tienen relación directa en los procesos de enseñanza. Si bien, se ha insistido en la necesidad de contar con este tipo de esquemas, no es por demás reconocer y mantener presentes sus limitaciones. A propósito, Yeung (2010, citado en Rockwell, 2011), alerta sobre los problemas de confiar de manera excesiva en la rendición de cuentas burocrática

así como la evaluación orientada por criterios de eficiencia respecto a estándares y propone más bien modelos cercanos a los actores.

En este sentido, mejorar las formas de enseñanza implica, primero, el desarrollo de mecanismos de evaluación que no tengan impacto ni relación con los esquemas de certificación, con la única intención de conocer, comprender y generar condiciones apropiadas para el desarrollo y mejora de la práctica docente. (Rueda, 2008). Es indispensable contar con ambos esquemas pero integrarlos resulta en conflictos micro y macroestructurales.

En segundo lugar, promover dentro de los centros escolares una cultura positiva hacia los procesos de evaluación; reconocer el sentido retroalimentador de éstos y las posibilidades de transformación que implican. Asimismo, fomentar las evaluaciones como prácticas “informales” o no institucionalizadas que respondan a las necesidades internas de las escuelas, de los docentes y los alumnos. Claro está, eso no esgrime la participación en programas de certificación propios del sistema nacional.

Igualmente, es condición imprescindible que la evaluación interna se base en el trabajo colectivo ya que la transformación conlleva la reflexión no sólo individual sino colegiada e institucional sobre la enseñanza o las prácticas mismas, para que los resultados sean una mejor aproximación a las complejas y diversas situaciones de formación y trayectoria académica de los docentes.

Y por último es ineludible, por un lado, replantear algunos de los elementos que componen los programas de formación inicial de los maestros en México, y por otro, fomentar la participación en proyectos de formación continua. Ambas constituyen puntos nodales en la configuración de la docencia y signan las formas de cambio en ella, por esta razón, tanto los mecanismos oficiales de evaluación como los derivados de la experiencia interna de las escuelas deben incidir directamente en la mejora de la enseñanza.

En el caso de programas de “evaluación” sustentados por el gobierno federal, la información obtenida debería resultar en políticas de largo alcance sobre la formación inicial y continua de los docentes. Con esto, la transformación de las formas de concebir y llevar a cabo la docencia sería una realidad, por lo menos, más probable. Sin embargo, como apunta Juan Carlos Navarro (2003), prevalece un sentido general de insatisfacción en cuanto a la capacidad que los sistemas educativos han tenido para utilizar los resultados de estas evaluaciones de manera efectiva en, por un lado, orientar políticas y reformas nacionales pero muy especialmente, para llegar a la escuela y el aula de forma constructiva y práctica. (citado en Vaillant, 2008) Y es que las reformas sobre la labor docente, emprendidas desde hace más de dos décadas, se han diseñado en fragmentos aislados que complejizan el entendimiento no sólo de éstas sino de su objeto de análisis.

Ahora bien, si la información obtenida de evaluaciones internas concluye en deficiencias formativas es preciso la construcción de proyectos de educación para los docentes en los que se atiendan de forma efectiva sus necesidades formativas. Algunas tendencias muestran que el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar. Tal es el caso de El Salvador, en cuyas escuelas, con ayuda de los asesores pedagógicos, el personal docente determina sus necesidades de fortalecimiento (Vaillant, 2005). Aunque el éxito en nuestro país de este tipo de prácticas de evaluación es difícilmente ponderable, parece la mejor vía para la comprensión e intervención en la docencia.

Ante este panorama, la propuesta gira en dos sentidos. Primero, en replantearse componentes de la formación inicial, tal como apunta Bolancé, et. al., (2013) y Vaillant (2007) todo sistema de evaluación tendría que derivar en redefiniciones, de los contenidos relacionados con la didáctica de las distintas áreas o materias, de manera que se

acerquen a los procesos de enseñanza que se desarrollan en el aula y aporten un amplio bagaje metodológico a los futuros docentes para que éstos sepan analizar y hacer efectivas, en virtud del contexto y objetivo de aprendizaje, la inclusión educativa y la integración frente a la segregación escolar que pudiera producirse en las políticas de escolarización y organización escolar, la cultura de la evaluación y la autoevaluación, la integración de competencias básicas en el currículum, la detección de dificultades en aprendizajes básicos imprescindibles y medidas para superarlas, la convivencia escolar e incidencia en la institución escolar. Asimismo, de las modalidades pedagógicas utilizadas en la preparación de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el profesor deba utilizar en su tarea.

Y segundo, atender dentro de cada centro escolar las áreas de formación que demande su cuerpo docente. Mediante procesos de reflexión conjunta, se elaboren proyectos que promuevan las mejores prácticas. A decir de Olac Fuentes M. (2013):

Para dar respuesta a este diagnóstico, es necesario que bajo la conducción de la SEP se constituya un sistema serio y sumamente flexible de formación continua para los maestros en servicio. Su eje debe ser un modelo de trabajo académico, realizado por grupos pequeños de docentes desde la propia escuela. Para apoyar este trabajo se requiere de un centro productor y difusor de muy diversos materiales, tanto impresos como una gran variedad de recursos digitales, que incluyan conferencias, demostraciones y recursos para el trabajo en el aula, por ejemplo. (Fuentes, 2013)

En suma, la formación en distintos momentos del trayecto profesional de los docentes constituye un punto crítico del debate académico y las decisiones políticas en nuestro país. De ahí todo el despliegue institucional en el desarrollo de sistemas de evaluación que regulen la profesión docente. Sin embargo -y como se ha insistido- en México el uso de los resultados de las evaluaciones hacia los maestros ha sido útil en la rendición de cuentas sobre lo que se hace con el gasto público. Por ello, los

cuestionamientos alrededor de la conformación del gremio magisterial. Este uso acreditador de procesos con otras intenciones no ha contribuido en ninguna medida a la comprensión y mejora de la enseñanza, no obstante, ha legitimado su importancia en la toma de decisiones de alto y bajo impacto.

REFLEXIONES FINALES

Los nuevos escenarios nacionales e internacionales obligan a crear ambientes de aprendizaje que preparen a los estudiantes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio. Para ello, el docente debe poner en práctica nuevas habilidades y métodos de enseñanza conducentes a mejores niveles de comprensión de los alumnos. Esto obliga al profesor a mejorar su práctica docente día a día.

Hoy en día, es común hablar de la evaluación en el sector educativo e incluso se ha consolidado como un campo disciplinar dentro de la Pedagogía, sin embargo, ésta ha sido producto de dos disciplinas que convergieron en el camino: la psicología y la educación. Inicialmente, la evaluación tenía como objeto de aplicación a los sujetos, concretamente, se centraba en la medición de las capacidades intelectuales y el potencial de la mente humana. Los trabajos de Robert L. Thorndike a inicios de siglo XX sentaron precedente en la psicometría. Para los años veinte se generalizó el uso de pruebas psicométricas como mecanismo de reclutamiento para conformar las filas de los ejércitos en el mundo; Lewis Terman desarrolló test basados en los diseñados y escalas de Binet-Simon para su aplicación en el reclutamiento de grandes masas. Como apunta Ángel Díaz-Barriga (2004), el campo de la evaluación surgió estrechamente vinculado a las técnicas de evaluación del aprendizaje, con el empleo de la teoría de la medición y la conformación de la teoría de los test.

Para finales de la década de los años veinte, las discusiones sobre el rumbo de la evaluación darían un vuelco a las instituciones. Inicialmente se ponderaba la medición de la capacidad individual, lo cual en sí no aportaba demasiados datos sobre la eficacia de la educación. De esta manera, el estadounidense R. Tyler, construyó el primer método para

evaluar programas educativos. El considerado padre de la evaluación educativa, no sólo desarrolló mecanismos de evaluación de programas sino que acuñó el término de evaluación y creó la metodología para construir pruebas objetivas de rendimiento.

Aunque se mantuvo por varias décadas –incluso es una de las formas de evaluación vigente-, para mediados de los años sesenta el gobierno estadounidense estableció como prioritario que se rindiera cuenta sobre la inversión en el sector educativo y otros programas sociales. Se inició así el movimiento de rendición de cuentas (accountability) que responsabiliza a los docentes sobre el cumplimiento de los objetivos educativos, lo cual será materializado en los aprendizajes de los estudiantes.

Para tales efectos, se contrataron especialistas en evaluación que determinaran la utilidad de los programas (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), los cuales concluyeron que el método tyleriano no proveía de toda la información necesaria sobre la marcha y utilidad de los mismos de los programas educativos. Por ello, entre 1966 y 1971 se dan a conocer las principales aportaciones teórico-metodológicas sobre la evaluación de programas que han dado pie al desarrollo de otros modelos y variantes metodológicas: el modelo CIPP (contexto, insumo proceso y producto) de Stufflebeam, el orientado al consumidor de Scriven, el de la figura de Stake (de inspiración Tyleriana) y posteriormente su método cualitativo llamado *evaluación respondente*. Este último fue el primer modelo cualitativo basado en el estudio de casos. (García, 2005)

Durante el auge de las pruebas psicométricas, Hermann Remmers (1927) elaboró el primer cuestionario de evaluación docente que constaba de una serie de ítems sobre el desempeño de los profesores universitarios, los cuales eran respondidos por los alumnos. Inicialmente la aplicación de estos cuestionarios se hizo de forma voluntaria pero para finales de los años sesenta se popularizó y extendió en las universidades estadounidenses. Los cuestionamientos sobre la eficiencia y eficacia de los procesos

educativos pusieron en relieve la importancia de la enseñanza y fue a partir de los años setenta que la evaluación dirigida a docentes dejaría de ser una práctica interna de las instituciones para consolidarse como un modelo de política estatal. En América Latina las experiencias en evaluación centradas en los docentes comenzarían hasta la década de los noventa.

Si bien los trabajos de Hermann Remmers aportaron elementos técnicos a la evaluación de los docentes, no fue sino hasta la implantación a mediados de los cincuenta del *merit pay* que esta práctica se institucionalizó. En México, fue décadas más tarde que se implementaría el esquema del *merit pay* iniciándose así una nueva etapa en la política nacional, lo que derivó en una serie de prácticas intra e interinstitucionales que han modificado la estructura del sistema educativo en general. La implementación del *merit pay* tiene su origen en algunas experiencias dentro del Sistema de Educación Superior en México. A partir de una laxa idea de evaluación formativa se comenzó a enfatizar en la productividad, eficacia, eficiencia, calidad y competencia de los académicos. Estos principios –adquiridos de la economía– regularían el quehacer de los académicos y, posteriormente, de los docentes de educación básica.

Con la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial se dio inicio a una etapa de *evaluación precaria*, según Martínez (2011). Mediante sistemas de remuneración sustentados en puntuaciones de acuerdo al grado de escolaridad, años de antigüedad, evaluaciones hechas por pares, directivos y supervisores; así como, y en menor grado, los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas, se estableció como el gran mecanismo de promoción horizontal en el trayecto docente. Basado en una concepción tradicional de la evaluación, Carrera Magisterial ha logrado mantenerse pese a que el impacto o efecto directo sobre la enseñanza tiende a ser catalogado más bien en

el sentido negativo. En todo caso, su función se ha enmarcado en los esquemas de certificación en términos de promoción.

Por casi veinte años no se desarrollaron mecanismos de evaluación docente que complementaran a Carrera Magisterial; si bien se incorporaron PISA y ENLACE como evidencias del quehacer docente no se diseñó un programa de alto alcance que involucrara elementos retroalimentación. Fue hasta 2011, con la creación de la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, que se replantearía la importancia de la docencia en la mejora de la calidad. La aplicación de la denominada Evaluación Universal se justificó al ser presentada como un diagnóstico de las condiciones generales del magisterio. No obstante, su diseño técnico inexacto hasta ahora, su aplicación apresurada, así como el trasfondo político que le dio sustento dejaron mucho que desear; por un lado, la incertidumbre de los docentes sobre las consecuencias que se podrían derivar de este examen; y por otro, la opinión pública descontenta por los resultados publicados meses más tarde. Por tanto, la Evaluación Universal fue un intento poco glorioso ya que además de no aplicarse en las tres fases pensadas inicialmente, la información acerca de los proyectos formativos a los que fueron canalizados los 98 mil 836 maestros con los “peores” resultados y los 165 mil 566 con menor rezago no trascendió de forma pública. Y finalmente, dio continuidad al esquema de certificación y rendición de cuentas lo que no representó un avance significativo en las formas cualitativas de evaluación dirigida a docentes.

En los años que se implementó Carrera Magisterial, además de la incorporación de PISA y ENLACE, se creó el INEE. Esta instancia se encargaría del acopio de información sobre las condiciones del sistema educativo general, así como del diseño técnico de instrumentos de evaluación del alumnado. No fue sino hasta la Reforma Educativa decretada en 2013 que se sumaría la facultad del desarrollo de evaluaciones

dirigidas a docentes. Asimismo, esta reforma renovarí­a el interés por la evaluación del magisterio y puso en marcha la instrumentalización de un nuevo estatuto normativo, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), en la cual se pondría de manifiesto las vías para el ingreso, promoción vertical y horizontal (reconocimiento) y permanencia en el servicio docente. Más allá de los pactos políticos, las rupturas estratégicas y los conflictos sociales resultado de esta reforma, la evaluación dirigida al gremio parece girar en el mismo sentido que las viejas prácticas: la certificación y rendición de cuentas. Por ello, es imprescindible redefinir los fundamentos teóricos, los componentes metodológicos y los principios que dan sentido a los propósitos de la evaluación como una vía para la mejora de las formas de enseñanza.

Se ha insistido, y en concordancia con Cordero (et.al., 2013) y Rueda (2008), que la evaluación de la docencia es una práctica social que involucra aspectos políticos, teóricos, metodológicos y éticos, con implicaciones de carácter público y privado; con consecuencias para la sociedad, instituciones y actores; que implica una práctica compleja y multidimensional de alto y bajo impacto; y para la cual existe un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos válidos en la comunidad o campo de conocimiento. Asimismo, es un ámbito tradicionalmente conflictivo y plagado de problemas de diversa naturaleza, entre ellos, los relacionados con la insistencia en la importancia y necesidad de generar una cultura de evaluación en distintas dimensiones y planos del hecho educativo. Una cultura positiva hacia la evaluación requiere que ésta sea llevada a cabo bajo principios éticos que garanticen los derechos y la proporción de datos útiles para el desempeño de procesos educativos.

Otra dificultad tiene que ver con la gestión política de la evaluación, es decir, los criterios bajo los cuales se incorporan los mecanismos de evaluación en el conjunto del sistema educativo. En México -según los hallazgos de esta investigación- los mecanismos

denominados de evaluación tienden más bien a responder el esquema de certificación y rendición de cuentas. Hacen referencia casi exclusivamente a los procesos ligados a la selección inicial del profesorado: a la certificación o selección de los docentes para su contratación; y una vez dentro del servicio como formas de estímulos o condicionamiento en su permanencia. Con ello, la experiencia da suficientes evidencias sobre un uso punitivo y persecutorio. Desde los discursos hasta las acciones concretas de la política educativa apuntan el uso de la evaluación como vía para la rendición de cuentas y a partir de los resultados tomar decisiones de alto impacto sobre el futuro laboral. Tal ambigüedad conlleva dificultades técnicas-metodológicas, así como en el desempeño mismo de los docentes. Además, la integración en el sistema educativo de mecanismos de evaluación se ha caracterizado por ser arbitraria y distante de las necesidades formativas de los docentes. Sumado a esto, la política educativa sobre evaluación envía mensajes confusos sobre lo que ponderan, cómo y para qué. Por ello,

Mientras no se busque otro modo de elaborar las reformas, en el que se construya un mecanismo donde los docentes participen de otra forma en la formulación de los diagnósticos de la educación, y en ese contexto construyan paulatinamente algunos elementos de la reforma, éstas sólo formarán parte de la estrategia de un grupo de especialistas y políticos de la educación. (Aguerrondo, 2003)

Un elemento desprendido de la gestión política es el desarrollo de marcos normativo-legales que legitimen los propósitos, el alcance y las repercusiones de la evaluación. No obstante, es requisito fundamental que los actores educativos otorguen un sentido positivo a la evaluación en la medida que no ven afectados sus derechos y contribuyan al ejercicio de su menester.

Por otro lado, en la implementación de mecanismos de evaluación existen otras dificultades, las cuales podrían resumirse en *Qué, Cómo y Para qué se evalúa*. La

discusión académica ha subrayado lo relevante que es la definición de estos aspectos, la congruencia que deben mantener entre sí y lo imprescindible de los actores educativos. Cuando se dice *qué se evalúa* se hace referencia a por lo menos tres dimensiones: la primera tiene que ver con la definición de un esquema, es decir, entre calificación o retroalimentación. El primero es útil en la obtención de información para la toma de decisiones de tipo administrativo como el ingreso y acreditación de las distintas etapas en los estudios profesionales, así como el ingreso, promoción –vertical y horizontal- y permanencia en el servicio docente. La segunda, fomenta prácticas evaluativas como una vía de comprensión y transformación de la docencia.

Aunque se reconoce la función que cada una cumple, y por tanto, la importancia de contar con ambos mecanismos, prevalece un uso indiscriminado de éstos como iguales para la mejora de la enseñanza. El desligar los procesos netamente administrativos de procesos de retroalimentación es precisamente uno de los grandes problemas.

La segunda dimensión remite a la incorporación al discurso educativo de la calidad, así como las nuevas dificultades que esto ha presentado. De entrada es un concepto ajeno al campo educativo, responde a procesos de producción y no así a los intelectuales. Desde finales del siglo pasado es común el uso de la calidad para justificar políticas y reformas educativas de corte neoliberal en las que la evaluación juega un papel decisivo para el incremento de ésta, es decir, la evaluación de la calidad no es simplemente un proceso técnico, sino también político. A decir de .M. Escudero y M. A. Moreno (2012):

La mejora, como la calidad de la educación, es un emblema ampliamente subscrito, políticamente correcto. A la hora de los hechos, sin embargo, las concepciones, las políticas y las prácticas suelen ser mucho más discrepantes. Ello es debido a que, lejos de tratarse de un asunto exclusivamente escolar y

pedagógico, aquello que llegue a ser y haga en pro de la calidad y una mejor educación, siempre resulta comprometiendo determinadas opciones ideológicas, políticas y sociales, además de, por supuesto, propiamente educativas. Si no se quiere caer en debates nominales y estériles, es ineludible argumentar y precisar sus valores y contenidos, así como tratar de desvelar diversas implicaciones políticas y prácticas.

Mediante evaluaciones, o mejor dicho certificaciones, casi automáticamente se eleva la calidad. Si se tratara de un fábrica tal vez este principio podría ser fácilmente ejecutado, sin embargo, la educación es una actividad compleja en la que intervienen diferentes factores. Más aún si se habla de la enseñanza.

La docencia no se ha escapado a la incorporación de la calidad como un componente fundamental en su discurso. Incluso los mecanismos de evaluación hacia docentes se originaron a partir de la exigencia por la calidad de la educación. La mayoría de los discursos políticos redundan en señalar que si se evalúa la calidad de la enseñanza lógicamente se incrementara la calidad de los aprendizajes. No obstante aunque suena lógico, es ineludible reflexionar si las prácticas de evaluación hechas hasta ahora refieren a un tipo de “evaluación de la calidad de la enseñanza” o “una evaluación para la calidad de la enseñanza”. Aunque la diferencia parece mínima, sólo nominal, las implicaciones de cada una atienden a principios contrarios. La primera es una forma de certificación bajo un marco de criterios profesionales. En otras palabras, se presupone la existencia de calidad la cual sólo se debe valorar, sin embargo, la intención de toda evaluación no es demostrar el grado o nivel en el que se ha alcanzado ésta, sino buscar alcanzarla mediante modificaciones, ajustes y cambios en las formas concretas de llevar a cabo una actividad. En este caso, la evaluación de la calidad de la enseñanza o de la docencia, poco abona al entendimiento y mejora de sus prácticas.

Por otro lado, evaluar para la calidad responde a una valoración situada de prácticas concretas que tiene como fin su retroalimentación. Supone que la calidad es una

meta particular, situada en un espacio-tiempo que no requiere ser ponderada sino que contribuye a establecer espacios de formación y aprendizaje de la labor dentro del aula.

Por tanto, un punto sustantivo *para* la calidad de la enseñanza es identificar cómo ocurre el ejercicio docente en la escuela y el salón de clases, ya que en buena parte los resultados tanto de los alumnos como de los propios docentes se derivan de la manera como se ejerce la enseñanza.

Finalmente- y como tercera dimensión de abordaje- es preciso dirimir la pugna entre los esquemas de valoración de mérito contra los que tienen como objeto el desempeño. Para ello es necesario dimensionarlos en sus términos exactos y en sus posibles consecuencias. Primero, evaluar el mérito significaría desarrollar mecanismos de competencia por beneficios de distinta índole desviando su atención de las labores de enseñanza. De igual forma, se fortalecería la ya de por sí marcada estratificación en el cuerpo docente donde los más favorecidos por condición socioeconómica, cultural, etc. tendrían más posibilidades de mejora laboral. Y en términos individuales, representaría para los docentes una inagotable presión por ingresar al sistema y ascender en la escala de salarios. Mientras que la valoración del desempeño se centra en la aproximación de la enseñanza situándola en un contexto inmediato de acción pero contemplando los efectos del contexto mediato. Y mediante diversas fuentes de información pretende el entendimiento y transformación de sus prácticas. En concordancia con Olac Fuentes M. (2013):

Si la evaluación de los docentes ha de generar resultados útiles, constructivos y justos, debe centrarse en el desempeño del maestro, tomando en cuenta la complejidad de sus tareas y situándolo en el lugar donde habitualmente realiza sus funciones. Por supuesto una evaluación de esta naturaleza no es fácil, sólo puede avanzar de manera gradual, y no produce los resultados numéricos, masivos, rápidos y precisos que mucha gente parece estar esperando y con los cuales

queda tranquila, aunque los datos estén muy lejos de reflejar la realidad de los procesos que ocurren en las aulas.

En este sentido, el enfoque general de la evaluación de los maestros debe ser integral, que incluya una gama de dominios del desempeño docente y numerosos instrumentos como fuentes de datos para abonar sobre la mejora de la enseñanza.

El segundo eje de análisis se plantea desde el *Cómo evaluar*, es decir, los momentos y modalidades, los agentes involucrados y los instrumentos de evaluación. En cada etapa del trayecto profesional se han desarrollado una serie de instrumentos que intentan valorar la formación, el desempeño y los resultados de los maestros. Algunos son utilizados para el ingreso y egreso de la formación inicial; así como el ingreso, la promoción y la obtención de estímulos compensatorios. Partiendo del complejo sistema de evaluación dirigido a los docentes, se apunta la continuidad de algunos mecanismos empleados hasta ahora en las distintas etapas de la carrera docente. Los correspondientes a la formación profesional parecen brindar información suficiente sobre la adquisición de conocimientos generales y específicos de la docencia. No obstante, es imprescindible que los instrumentos se mantengan sujetos a revisiones constantes. De igual forma, para el caso del Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD) empleado para el ingreso al servicio.

Una vez dentro del servicio, la segunda etapa del proceso de certificación corresponde a las formas de ascenso en la carrera docente. La promoción vertical sólo se da mediante el escalafón que permite cambiar de una categoría inferior a una superior por medio de una cuantificación de ciertos factores. Mientras que la promoción horizontal se constituye de tres mecanismos: Carrera Magisterial, Evaluación Universal y del Programa de Estímulos a la Calidad Docente. Aunque ambos tipos de promoción contribuyen a mejorar la condición económica de los maestros resulta imperativa la desaparición de

algunos programas debido a que cuantifican prácticamente los mismos factores. Se propone mantener el Programa de Estímulos a la Calidad Docente.

Por otro lado, la valoración de la permanencia en el servicio no cuenta todavía con mecanismos ni instrumentos explícitos, por lo cual, en este trabajo se esbozan los componentes y las principales características de éstos. Se establece como instrumentos a usar una lista de cotejo –como el caso de los mecanismos de certificación- y una prueba de conocimientos y habilidades docentes. En lo absoluto quiero decir que con este tipo de calificación se mejoren las concepciones educativas y prácticas de los docentes, como sí lo sería una evaluación cualitativa, pero si aporta datos lo suficientemente sólidos de un grupo específico de docentes.

En cuanto a los agentes, Martínez (2009) señala que la valoración integral del logro de un maestro solo podrá resultar del contacto amplio de un profesional con el evaluando para reunir pruebas sólidas de su desempeño. Asimismo, de la participación activa de los maestros en su proceso de evaluación, así como otros agentes internos a los centros escolares.

Por un lado, los agentes externos con facultades evaluativas en los distintos momentos del trayecto profesional docente son: el CENEVAL, las Comisiones Mixtas de Escalafón, la Comisión Académica de la SEP-SNTE y el INEE. Las comisiones compuestas por miembros del sindicato de educación y la SEP tocan aspectos centrales del gremio magisterial, sobre todo en términos de ingreso y promoción en el servicio, por lo que conviene redefinir sus facultades y composición que eviten acciones fuera del marco normativo. En el caso del CENEVAL y el INEE aunque es reconocida su labor técnica, de acuerdo con Martínez Rizo (2001), podrían auspiciar la formación de una asociación profesional para superar el aislamiento y promover el desarrollo de la disciplina en México, como está ocurriendo en otros países de la región.

Asimismo, es fundamental la participación de agentes internos en la evaluación para la mejora de la enseñanza. El docente y los ATP –con las debidas modificaciones a esta figura- aportarían suficientes datos para la transformación de la docencia. Más allá de los riesgos técnicos y éticos mencionados anteriormente, mediante procesos de reflexión o autoevaluación, los docentes pueden identificar las áreas de conocimiento teórico o práctico que deben atender. La mejora de los procesos de enseñanza y, como consecuencia de ello, la transformación de la propia práctica docente, solo puede partir de reflexiones sobre el desempeño cotidiano en las aulas y de plantearse rutas de mejora.

Los ATP, por su parte, encargados hasta ahora del apoyo a directivos y docentes en la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza, requieren la redefinición de sus funciones. Pese a lo señalado, su presencia y participación dentro de tales aspectos de la vida escolar se ha mantenido como una mirada externa. Por tanto, la propuesta se inclina a incorporar los ATP a las escuelas, es decir, como un agente de intervención interna.

La diversidad de condiciones formativas, laborales y contextuales inherentes a la labor de los maestros, demanda la conformación de sistemas de evaluación que integren diversas fuentes de información para la comprensión y transformación de la docencia. No hay instrumento que por sí sólo dé información suficiente sobre el desempeño de los docentes, por lo que es necesario recurrir a varios instrumentos que aporten información derivada de diferentes momentos formativos y de diversos procedimientos.

Los instrumentos a emplear dependerán de sus propias limitaciones, así como de las finalidades estipuladas, las cuales pueden ser de certificación o de evaluación formativa. En la certificación los esfuerzos técnicos se han centrado en la elaboración de instrumentos de complejidad simple que, en la mayoría de los casos, corresponde a listas de cotejo o pruebas estandarizadas. Lo cual tiene sentido si se considera que su función

es administrativa y ayuda a la obtención de datos e información concreta para la toma de decisiones en distintos planos, pero no tienen un impacto real en la modificación de las formas en concebir y llevar a cabo la docencia.. Mientras que la evaluación formativa plantea el despliegue de procedimientos de mayor complejidad que se ajusten a cada docente y a su situación particular. Principalmente se plantea el uso de entrevistas, portafolios docente, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), observación y pruebas de conocimiento y habilidades docentes. Es condición fundamental que estos procedimientos de evaluación se realicen por los docentes y ATP dentro de los centros escolares.

Finalmente, el *Para qué evaluar* –como tercera esfera analítica- responde a los principios bajos los cuales se rigen los sistemas de evaluación. Tanto los estudios de evaluación de la docencia, así como los encargados de la elaboración de políticas educativas reconocen la necesidad de contar con mecanismos de rendición de cuentas y retroalimentación, los cuales se efectúen mediante procedimientos de alto y bajo impacto en diferentes etapas de la trayectoria docente.

Entonces, la intención de este esbozo es articular las principales características de un sistema de evaluación justo y pertinente a la complejidad del magisterio mexicano. A partir del reconocimiento de dos grandes procedimientos dentro del sistema: certificación y evaluación formativa. El primero, basado en una serie de criterios profesionales establecidos por las instancias gubernamentales responsables de cuestiones laborales sobre el magisterio, así como de quienes diseñan, elaboran y aplican criterios técnicos de evaluación. Por su parte, la evaluación formativa pretende constituirse desde y para los centros escolares como un práctica interna que no tiene repercusiones de tipo laboral sino que atiende la comprensión e intervención de las formas en concebir y llevar a cabo la docencia.

No obstante, el éxito de cualquier sistema de evaluación docente tiene como requisito indispensable la confluencia de varios factores del contexto que rodea las prácticas de enseñanza, entre ellas, la existencia de condiciones laborales adecuadas; ofrecer múltiples oportunidades de mejora; una formación inicial y continua adecuada que ofrezca herramientas teóricas y metodológicas de su quehacer; formar a personal calificado para el diseño e implantación de procedimientos evaluativos; contar recursos monetarios suficientes; que las políticas y reformas sean fruto del acuerdo entre los actores involucrados, principalmente se integre la participación del magisterio en la elaboración de éstas porque una evaluación sólo con legitimidad política corre el riesgo de servir únicamente para arrojar datos sin repercusión en las prácticas educativas y con efectos secundarios nocivos. Asimismo, respete los legítimos derechos de los educadores y reconozca su valiosa labor como profesionales.

Además, que los sistemas de certificación proporcionen bases sólidas para la toma de decisiones de alto y bajo impacto; que se integren diversas metodologías en el abordaje de la realidad escolar, así como en el diseño de instrumentos; y que se eliminen duplicidades en programas de calificación profesional dentro del servicio docente.

En los mecanismos de evaluación formativa se fomente la reflexión individual y colectiva, se promueva el desarrollo de nuevas facultades a los Asesores Técnico-Pedagógicos y se incorporen como agentes internos de las escuelas; se diseñen proyectos internos a partir de la detección de necesidades formativas de los docentes y se eliminen las resistencias a ello. Como se ha advertido, la implementación de un sistema de tal naturaleza implica un alto costo monetario, pero más, un costo político altamente temido.

Mejorar la calidad de la enseñanza es un tema de complejidad social, política y ética que se entrecruza con la complejidad de la composición del magisterio

mexicano. Todo esto hace que la evaluación de los docentes enfrente problemas prácticos considerables, cuya solución implica necesariamente un tiempo considerable. Y por tanto, es indispensable el desarrollo de estudios que permitan la construcción de nuevas aproximaciones teórico-metodológicas para la evaluación de la docencia que abran nuevas perspectivas en el conocimiento colectivo de una de las funciones más importantes del sistema educativo: la docencia y su evaluación.

Anexos

Anexo 1. INSTRUMENTO DE ENTREVISTA

Anexo 2. ENTREVISTA A LA MTRA. XÓCHITL MORENO FERNÁNDEZ

Anexo 3. ENTREVISTA A INFORMANTE 1

Anexo 4. ENTREVISTA A INFORMANTE 2

Anexo 1

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA

El recurrir a la entrevista a profundidad como estrategia de obtención de información, favorece la interacción social del investigador con los agentes involucrados, permitiendo mantener la capacidad de respuesta y adaptabilidad a las circunstancias y garantizando la información cualitativa. Esto requiere la revisión de los instrumentos desde una mirada analítica y desde el planteamiento de categorías que abonen a los fines de la investigación. Por ello, el diseño del instrumento utilizado en el presente estudio se derivó de las siguientes categorías analíticas: *concepción de la evaluación; funciones de la evaluación; evaluación del mérito; evaluación del desempeño; componentes metodológicos y evaluación-formación.*

A continuación se presenta la organización del instrumento en el orden que fue presentado a los informantes. Asimismo, en cada anexo se indica con incisos las interrogantes que se agregaron durante la entrevista; y de igual forma los comentarios que se obtuvieron antes y después de éstas.

Cuestionario semiestructurado

- 1.- ¿Cuál es su opinión respecto a la evaluación hacia los docentes de educación básica?*
- 2.- ¿Qué función tendría que adoptar cualquier sistema de evaluación?*
- 3.- ¿Qué elementos debería comprender un sistema de evaluación justo y pertinente?*
- 4.- ¿Está de acuerdo con el uso que se le ha asignado a la evaluación como mecanismo de compensación salarial?*
- 5.- ¿Qué relación encuentra entre las formas de evaluación y la formación de maestros?*

Anexo 2

ENTREVISTA A LA MTRA. XÓCHITL MORENO FERNÁNDEZ

Reseña curricular: Profesora de educación primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) (1976), licenciada en Pedagogía por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (ENEP Acatlán) (1981), maestra en ciencias con especialidad en educación por el DIE-CINVESTAV-IPN (2003) y candidata a doctora en Educación “Diagnóstico, medida y evaluación de la intervención educativa” por Universidad Anáhuac-Universidad Complutense (2005). Ha publicado diversos materiales de estudio para la formación de docentes en los diferentes programas en los que ha colaborado. Entre sus publicaciones más recientes destacan los libros Competencias Docentes para la Educación Básica publicados en 2010, de los cuales es coautora. Ha sido directora de desarrollo institucional de Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Actualmente es Directora de Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

1.- ¿Cuál es su opinión respecto a la evaluación hacia los docentes de educación básica? Bueno yo creo que la evaluación de los maestros como cualquier otra evaluación pues es un elemento importante que se tiene que desarrollar, porque finalmente nos permite tenerte dependiendo del tipo de evaluación que se tenga elementos tanto cuantitativos como cualitativos para tomar decisiones en distintos ámbitos; uno de ellos puede ser central tendría que ser hacia la mejora del desempeño de los maestros de educación básica pero también para mejorar los aprendizajes de los alumnos y también para diseñar política pública.

2.- ¿Qué función tendría que adoptar cualquier sistema de evaluación? Sí, creo que sí, cualquier evaluación no tiene sentido evaluar algo si no es para tomar decisiones que te permitan mejorar el proceso que estás evaluando entonces lo mismo sería para la evaluación de los docentes.

3.- ¿Qué elementos debería comprender un sistema de evaluación justo y pertinente? Mira yo creo que para evaluación a los docentes si efectivamente los resultados de los alumnos son elementos importantes pero hasta ahora se han

hecho (este) evaluaciones de los resultados de los alumnos a partir de pruebas estandarizadas como lo ha sido ENLACE (este) que bueno, ya toda una serie de cuestionamientos acerca de lo que significaba ENLACE pero yo creo que en cualquier evaluación tienes que combinar elementos de orden cuantitativos como cualitativos, entonces desde mi punto de vista, no puedes dejar de lado los elementos cuantitativos, es decir, que todo lo que... digamos el rechazo que hay hacia las pruebas estandarizadas yo creo que tiene que ver con el mal uso que se le han dado a las pruebas estandarizadas pero yo creo que son un elemento importante. Entonces, desde mi punto de vista, los resultados de los alumnos en pruebas tipo ENLACE u otro tipo de pruebas para mí son un elemento importante para el desempeño de los alumnos porque finalmente –digamos- dónde puedes concretar o dónde puedes visualizar de manera como más objetiva cuál es el resultado de los procesos enseñanza, pues en los resultados, en los logros que obtienen los alumnos.

Bueno uno de ellos tienen que ser a través de pruebas estandarizadas el otro por supuesto de los portafolios de los alumnos para ver cuáles son el proceso cuál es el proceso que el alumno va desarrollando en términos cualitativos en términos de lo que es la mejora de su propio proceso de aprendizaje.

Las pruebas estandarizadas casi siempre son con respecto al currículo pero no con respecto a cuál es el proceso de que el que el estudiante seguido en su propio aprendizaje, entonces (las pruebas esto, perdón) los portafolios te podrían o pueden dar un indicador de cómo está el desarrollo del aprendizaje de cada sujeto con respecto a sí mismo.

(Este) Las pruebas estandarizadas también de conocimiento para los docentes, es decir, yo también pienso que toda esta crítica que se hace a las pruebas estandarizadas para ingreso al servicio en parte pueden tener razón, sin embargo, creo que así como con los alumnos debemos de contar con un elemento objetivo, si la prueba está bien diseñadas y la prueba sido piloteada, yo creo que también es un elemento objetivo que nos puede decir cómo están los conocimientos de los docentes en torno a elementos del currículum, en torno al conocimiento de sus alumnos, de los procesos de sus elementos teóricos y metodológicos sobre psicología, pedagogía y... porque son elementos que deben estar presentes en una evaluación a los docentes y por supuesto su desempeño y uno de los grandes problemas que tenemos en México, por la dimensión que tiene nuestro sistema

educativo y por eso se haya recurrido más a las pruebas estandarizadas, es hacer una evaluación del desempeño de los docentes, que eso solo se puede hacer observando a los docentes, observando cuál es su desempeño en la práctica, y el (este) problema es la dimensión de los docentes que tenemos en México, después quién hace la evaluación, es decir, la hacen sus (este) autoridades superiores, (este) los directores, los supervisores; las hacen los colegas (este), las hace un agente externo, con todo lo que implica el tener (este pues) un grupo de evaluadores externos que pudieran hacer la evaluación del docente y otro elemento importante es la autoevaluación, es decir, que el docente también puede autoevaluarse. Hay experiencias este en otros países como, creo que, la que mejor se ha desarrollado de los países de habla hispana es (este) Chile que tiene un proceso de evaluación que involucra todos estos aspectos involucra una prueba objetiva, involucra evaluación de un tercero –digamos- que puede ser una autoridad educativa e involucre también una autoevaluación, y en este sentido, a mí me parece que una evaluación del desempeño de los docentes implicaría estos tres elementos sería muy pertinente; el problema son las dimensiones del sistema educativo.

Chile yo creo que no se compara ni con el estado más grande nuestro país ¿no? Que pudiera ser el área metropolitana. Su número de pobladores y de docentes no tiene que ver con las dimensiones poblacionales que tiene nuestro país.

Entonces es un proceso muy complejo ¿no? El INEE ahora ha establecido otra vez y, (bueno) a parte también de la instauración del servicio profesional docente, una evaluación del desempeño de los docentes de educación básica, pero el gran reto que tiene ese ¿no? ¿Cómo? ¿Quiénes son los que ven evaluar a los docentes?

Se requiere también de contar, sino con pruebas estandarizadas, si con instrumentos de evaluación que puedan darnos estos elementos de juicio para poder conocer cómo están, realmente se está desempeñando un docente, su propia práctica y si es un proceso muy complejo, muy muy complejo.

Entonces (este), para mí una evaluación hacia los docentes tendría que involucrar esto que te señalé al principio, tanto las pruebas estandarizadas para evaluar conocimientos tanto de los alumnos como de los propios docentes, como este portafolios de evidencias del proceso de aprendizaje de los alumnos y luego la evaluación del desempeño docente y éste y por supuesto también evaluación de los conocimientos del docente; lo más complejo es contar con una evaluación del

desempeño que involucre a los distintos actores, es decir, a las autoridades educativas y al propio docente en un proceso de autoevaluación.

a) ***¿Considera que el papel de directivos y supervisores sea una figura que puede aportar elementos importantes para la evaluación del desempeño docente?***³⁵ Mira el problema es (este) cómo se estructura del sistema educativo nacional ¿no? y cómo se accede a esos niveles de dirección, si la forma de acceder a estos niveles de dirección fueran (este) digamos procesos mucho más rigurosos en donde efectivamente los mejores docentes son los que llegan a tener los cargos de dirección y supervisión serían personal capacitada para poder hacer estas evaluaciones a sus a sus profesores ¿no? Desafortunadamente, las maneras en las cuales se accede a una dirección o a una supervisión escolar no tiene que ver necesariamente con la capacidad, con esto no quiero decir que no hay buenos directores o buenos supervisores, sino que las formas en las que se llega a estos cargos a través de los escalafones verticales pues no es la mejor. Entonces ahí tenemos un serio problema que tiene que ver con las formas en las cuales se accede a los puestos de dirección en el sistema educativo después es un asunto muy complejo que la ley trata de resolver pero la Ley General del Servicio Profesional Docente; pero habrá que ver si efectivamente lo logra resolver porque son (este) vicios que tiene el sistema muy arraigados y que realmente los efectos de estos procesos que se están instaurando los vamos a ver en diez años o quince, no los vamos a ver inmediatamente y bueno abra que ver hacia donde se apuntan.

4.- ¿Está de acuerdo con el uso que se le ha asignado a la evaluación como mecanismo de compensación salarial? Bueno lo que yo te iba a plantear es precisamente eso que Carrera Magisterial no surge como una opción para evaluar y mejorar el sistema educativo. Carrera Magisterial surge como una opción para no continuar con una política de salarios homogéneos para el magisterio, si no surge con una política para establecer salarios diferenciados. Y que estos salarios diferenciados estuvieran asociados más que al desempeño a la formación y desarrollo profesional de los docentes; y la evaluación que se hace pues es una evaluación que con pruebas estandarizadas muy mal hechas, básicamente porque

³⁵ Pregunta no considerada en el instrumento inicial.

distintas preguntas hay distintos tipos de pruebas estandarizadas que pueden llevar a evaluar niveles cognitivos muy altos y, sin embargo, Carrera Magisterial siempre estableció un tipo de pruebas que a lo más lo que nos permitiría evaluar serían conocimientos ¿no?, nunca procedimientos, nunca formación ética o valoración; o resolución de problemas, sino que siempre han sido preguntas memorísticas y muy simples porque también hay evaluaciones de conocimiento que son muy sofisticadas y que son fáciles de aplicar y diseñar pero se puede aplicar igual con una prueba de opción múltiple pero la manera en la cual se construye la prueba pues es mucho más compleja, lleva mucho más tiempo, requiere de especialistas pues que han sido formados para desarrollar este tipo de evaluaciones y desafortunadamente en México pues estos tipos de evaluaciones apenas están iniciando. Y Carrera Magisterial creo que es el peor ejemplo de lo que se puede hacer como evaluación de conocimientos hacia los docentes porque son pruebas que lo único que evalúan son conocimientos y conocimientos de manera memorística (no sé), no hay niveles de complejidad esto no ocurre, por ejemplo, con los exámenes que ahora se han desarrollado de ingreso al servicio no, tienen distintos niveles de complejidad de los reactivos sin tampoco ser estas pruebas de última generación, pero Carrera Magisterial no es el mejor ejemplo de la forma en la cual se puede evaluar a los docentes y menos con la intención con la cual surge Carrera Magisterial.

5.- ¿Qué relación encuentra entre las formas de evaluación y la formación de maestros? Lo que pasa es que bueno en particular la Universidad Pedagógica no es una institución que este dentro de su misión sea la formación inicial de los docentes, básicamente en la Pedagógica, sobre todo las unidades que en todo el país, (este) básicamente la tarea tiene que ver con la profesionalización de los docentes- en el caso del Ajusco- conformar otro tipo de profesionales de la educación que no necesariamente son docentes de educación básica. En el caso de las normales que son las que sí tienen la tarea de central de la formación inicial yo creo que pueden igual que la Pedagógica, aun no estando dentro de lo que es la formación inicial, son instituciones que si pueden aportar mucho a lo que podría ser la evaluación de los docentes ¿no? Digamos que una manera en la cual se pudiera desarrollar la evaluación de los docentes dado que son instituciones especializadas en el ámbito de la didáctica, la pedagogía, de la formación docente

sí podrían contribuir, sobre todo, a lo que tiene que ver con la evaluación del desempeño docente porque si tarea central sobre todo en el caso de la Pedagógica han sido procesos de formación y de desarrollo profesional alrededor de los cuales se reflexiona sobre la práctica docente porque son profesores en servicio. Entonces, la experiencia acerca de cuáles son los procesos de reflexión, observación autocrítica, de lo que es la práctica docente para iniciar proceso de innovación y de mejora de la práctica. Entonces yo sí creo que los profesionales que estamos en la universidad pues si tendríamos muchos elementos que aportar ¿no? en cómo se podría construir un proceso de evaluación del desempeño docente.

ANEXO 3

ENTREVISTA A INFORMANTE 1

Lic. Sandra Karina Rufino Aguilar

Reseña curricular: Licenciada en Educación Primaria, egresada de la Escuela Normal No. 3 de Toluca y cuenta con tres meses en el servicio. Se sometió a la primera evaluación establecida por el INEE para su ingreso al servicio como docente de primer grado de educación básica primaria.

1.- ¿Cuál es su opinión respecto a la evaluación hacia los docentes de educación básica? Pues yo considero que es, bueno la que a mí me tocó por ejemplo, es buena porque a partir de los resultados que se obtienen se asignan las plazas; está todo siendo más justo que antes cuando se asignaban las plazas como te tocara o de alguna otra manera, sin embargo, ahora como que todo está siendo más transparente a partir del examen; pues si perjudica algunos porque no todos obtienen plaza o no la obtienen donde quieren o cuando quieren o no se pueden mover tan fácilmente pero yo creo que todo está siendo más, si más transparente digamos.

a) ¿Considera que la evaluación que describe valora aspectos sustanciales de su práctica? ¿Cuáles? Yo creo que si porque el examen, yo lo siento como de conocimientos generales, o sea, a lo mejor no lo vimos en la escuela o si lo vimos pero son cosas que debemos saber como maestros debemos tener conocimiento de gestión escolar, de todos esos aspectos que vienen en el examen.

2.- ¿Qué función tendría que adoptar cualquier sistema de evaluación? Pues yo siento que la función que está tomando ahorita como de -no sé cómo se dice- la que tiene ahorita a partir de cómo el punto central para saber, para determinar todo, la plaza, etc. y todo eso está bien porque así tiene que ser -no sé- puede ser como la evaluación nada más para ver cuánto sabes, sino que se tome en cuenta en verdad para de ahí partir a lo demás.

b) ¿Le gustaría que la evaluación fuera más de orden formativo? es decir, como retroalimentación de lo que usted sabe y cómo lleva a cabo su práctica dentro del aula. Podría ser, podría ser más formativa porque en la evaluación que nos tocó únicamente nos dice en qué fallamos, en qué estamos bien y en qué no tan bien pero sería bueno que nos proporcionaran algún otro material, o una guía o algo así que nos dijera –bueno- a partir de estos resultados tienes que mejorar en esto o te falta esto; o puede hacer una actividad, alguna cosa que nos ayude a mejorar, porque al final ese es el punto: mejorar.

3.- ¿Qué elementos debería comprender un sistema de evaluación justo y pertinente? Pues podría rescatar todo, evidencias de todo lo que hacen en la escuela, como grabaciones, trabajos de los alumnos, a lo mejor alguna bitácora del mismo profesor que tuviera que llevar; a lo mejor hasta comentarios de los maestros cercanos al trabajo de los profesores, pero fuera algo cotidiano porque si se hace a lo mejor una grabación de nada más una clase pues se prepara y ya para que todo quede bien, pero que fueran cotidianos, o sea cosas de la labor diaria del maestro.

c) ¿Considera que el papel de directivos y supervisores sea una figura que puede aportar elementos importantes para la evaluación del desempeño docente? Pues idealmente, yo creo que deberían poseerla la preparación o los conocimientos necesarios para emitir algún comentario sobre el desempeño de los maestros a su cargo, sin embargo, pues a veces la formación de los mismos maestros, que nos hemos formado con diferente planes, con diferentes formas pues nos impide; a lo mejor los maestros ya son mayores, en el caso de los profesores (directivos y supervisores) generalmente ya son más grandes, entonces su forma de trabajar con los niños en el tiempo que ellos fueron profesores fue de otra forma, y a lo mejor no están de acuerdo con las formas de los nuevos maestros, sin embargo, yo creo que si hay..., pues si podrían; a lo mejor no así en comparación con las suyas pero a lo mejor a partir de una guía, o algunos aspectos centrales realizar algunas observaciones sobre el trabajo de los profesores.

4.- ¿Está de acuerdo con el uso que se le ha asignado a la evaluación como mecanismo de compensación salarial? Yo creo que la evaluación, pues si debemos someternos a la evaluación porque es con el fin de mejorar ¿no? finalmente nos van a decir -este- en qué estamos bien ten qué debemos mejorar pero yo no considero..., o sea si está bien que den ascensos pero a veces los exámenes de Carrera Magisterial como que ya los contestamos - bueno los maestros con más experiencia- pues ya lo contestan hasta sin estudiar ¿no? Pero finalmente es nuestra labor, no tendríamos por qué ser recompensados por algo que debemos saber hacer, que si está bien, el beneficio siempre está bien pero no es necesario, no lo considero necesario.

d) En las últimas décadas del siglo pasado, la evaluación pasó de ser una práctica interna de las escuelas -digamos una práctica informal- a ser un elemento configurador de las políticas educativas. Con Carrera Magisterial se inició una política de evaluación de los maestros que, aun cuando su fin era mejorar la calidad de la educación, se sostuvo como un mecanismo de diferenciación y compensación salarial. Entonces, ¿le parece que es conveniente combinar evaluaciones que mejoren los procesos de enseñanza con evaluaciones de tipo laboral? Pues yo creo que es algo difícil porque, bueno por un lado, pues está bien conjugarlos porque finalmente en cualquier empresa -bueno la educación no es una empresa ¿verdad?- pero en cualquier empresa te hacen un examen para saber si eres apto o no eres apto. Entonces yo creo que, sobre todo en la educación, tratándose de niños no es tan fácil asignarle a cualquiera ¿no? como responsable. Y por ese lado si está bien conjugarlos porque pues solamente quedan los más aptos -si se puede decir- para el trabajo, sin embargo, el examen no mide todas esas capacidades, habilidades que a lo mejor tenemos y que no podemos demostrar en un papel, entonces, pues yo considero sería mejor separarlos. Si hacer la evaluación porque finalmente esto es para mejorar y si nos importa porque a partir de los resultados que obtenemos podemos decir en qué fallé, en qué tengo que leer más o en que tengo que prepararme más pero creo que estarían mejor separados. O sea si, que nos ayuden a mejorar pero no que eso ponga en juego nuestro trabajo.

e) ***¿Por qué cree que la reciente reforma que puso en el centro la evaluación de los maestros causó conflicto en el magisterio, sobre todo, en ciertas regiones del país?*** Pues yo creo que la situación fue que estábamos acostumbrados a adquirir u obtener la plaza de alguna otra forma, ya sea mediante algún contacto que tuviéramos y nos pudiera ayudar (este) a lo mejor teníamos algo preparado para irnos cerca de nuestra casa o algo así. Entonces el que nos cambiaran todo eso y nos dijeran que iba a ser por examen y por orden de prelación y todo eso, pues si fue como un descontrol pues nos vino a mover todo lo que ya teníamos, (pues si) como concebíamos el cómo se obtenía una plaza ¿no? Entonces este cambio pues no les agrado obviamente a todos porque... Bueno no es tampoco tan bueno porque el examen de conocimientos, pues si debemos tener todos esos conocimientos pero a lo mejor algunos no les toco porque no alcanzaron las plazas. O sea tampoco es del todo bueno y perfecto el examen pero tampoco es tan malo. O sea, si perjudicó a algunos, sobre todo, en algunos estados por la forma en la que pensaban que iban a llegar trabajar o en la forma que se les iba a dar su plaza... Pero no es tanto por el examen, yo creo que (o sea) no por el examen, porque finalmente si todos lo contestamos estaríamos cerca del mismo rango porque lo debemos saber, no tanto por el examen sino por las implicaciones de la evaluación, no tanto el examen en si sino la evaluación en general y todo lo que implicaba.

5.- ¿Qué relación encuentra entre las formas de evaluación y la formación de maestros? No creo que sea necesario cambiarla los planes, o sea las evaluaciones yo creo que se basan como te decía, en conocimientos básicos que de cualquier forma- o sea-con el plan que sea o programa que sea debemos adquirir; con los materiales o las lecturas de los textos que sean pero debemos adquirirlos pero básicamente (los exámenes actuales) de más experiencia, no es tanto como conocimientos; bueno yo no considero que se si no hay buenos resultados hay que cambiar los planes; más bien hay que cambiar las prácticas de los maestros que forman maestros porque ahí es donde está la falla, a lo mejor en la forma de abordar los contenidos o en la forma de manejarlos.

f) *¿Considera que la actualización es una forma de mejorar los procesos?*

¿Por qué? Claro que sí, porque sobre todo, como por ejemplo, en las tecnologías hay muchos maestros que no la manejamos al cien por ciento, sin embargo, en este mundo en el que estamos actualmente ya todo es tecnología. Y si se ven beneficiados tanto los maestros como los alumnos porque pues todo se va actualizando, todo, no nada más los maestros y podríamos hacer las cosas más fáciles si estamos en el mismo sentido que el medio. La actualización de los maestros es importante porque es un beneficio, finalmente es un beneficio tanto en lo que debemos hacer con los alumnos, en las tecnologías, en todos los aspectos debemos estar actualizados como beneficio para nosotros, para nuestra labor docente sobre todo.

g) *A más de un siglo de formación del magisterio ¿por qué evaluar a los maestros para el ingreso al servicio?*

Yo creo que también es como una forma de hacernos salir de nuestra zona de confort, a lo mejor de los maestros que pues ya tienen algún tiempo trabajando..., y antes cuando no se les evaluaba no se pues era así como que ya tengo mi trabajo y ya me olvido de tocar un libro ¿no? Bueno no hablo en general, pero (o sea) entramos en una zona de confort que saliendo de la normal ya nadie me observa, nadie me evalúa, nadie nada y soy feliz, pero fue como sacarnos de nuestra zona de confort para decir es que no pueden hacer eso, tienen que seguir preparándose, tienen que seguir... Y aunque nos moleste un poco o nos haga trabajar más, pues si es importante ¿no? la evaluación, porque no es tanto como que nos estén diciendo a ver tú ya tienes mucho tiempo y no sabes ¿no? Sino como..., bueno yo siento que a lo mejor por eso mismo se empleó la Carrera Magisterial ¿no? Para como motivarnos a, no tanto como una evaluación como un examen de cuando sabemos o no sabemos, sino como un incentivo para mejorar para seguir actualizándonos, para no estancarnos en algo sino para cambiar.

h) *Por último, me gustaría preguntarle ¿Que propondría para mejorar el*

Sistema Educativo? ¿qué le falta o le sobra? Pues yo siento que le faltan muchas cosas y le sobran muchas cosas. Le falta por ejemplo, orden; le falta

ser más justo, más equitativo, no sé. Ver por, tanto por los maestros como por los alumnos.

Alumnos si hay muchos y escuelas hay para todos pero a lo mejor en el caos de los maestros (este) les falta estar más pues orden, organización y ser ...Como que no haya tanto manejo por...,tanto movimiento por influencias nada más, sino que todo lo que se haga, sea porque, o sea que se le dé a alguien porque de verdad se lo merece porque pues sí todavía hay casos que tienen dos o hasta tres plazas y ni siquiera pueden con ellas porque es difícil y hay quienes ahorita no tienen una ¿no? En el caso de los alumnos pues que se atienda también lo que en verdad necesitan, lo que ... O que no se gasten los recursos solamente en lo que se ve sino también en lo que no se ve pero se demuestra con hechos.³⁶

Comentarios. *En julio pasado se presentó la primera evaluación para la obtención de plaza (ingreso) ¿Qué se evalúo?* Bueno, básicamente es de conocimientos como a partir de casos, y ¿qué harías tu si un alumno tiene o pasa esta situación? O el conocimiento de los programas, de los enfoques, de los enfoques de las asignaturas, de los conocimientos generales de los temas que vimos, o sea, así como de matemáticas, de español, ortografía, todo eso (este); y también un poco de gestión escolar. ¿Le falta algo a tu escuela, qué podrías hacer? Y ya te dan opciones ¿qué harías? O también ¿qué harías si hay un niño discapacitado , y ya te plantean así las opciones. Básicamente de eso; donde la mayoría falló mucho fue en gestión escolar, porque pues casi (bueno) no estamos muy familiarizados con eso. Cuando habla de las prácticas de las escuelas y así, pues trabajar con los niños y ya pero no conocemos mucho de lo que hace el director. Entonces, (bueno) fue ahí donde la mayoría fallamos mucho.³⁷

³⁶ Los incisos muestra las preguntas no consideradas en el instrumento inicial.

³⁷ Se muestran los comentarios que al final de la entrevista se obtuvieron.

ANEXO 4

ENTREVISTA A INFORMANTE 2

Lic. Ana Sandra Jiménez González

Reseña curricular: Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Se desempeñó como docente once años en el sector privado y cuenta actualmente con un año en el servicio en escuela oficial. Se sometió a la primera evaluación establecida por el INEE para su ingreso al servicio como docente de primer grado de educación básica primaria.

1.- ¿Cuál es su opinión respecto a la evaluación hacia los docentes de educación básica? En una particular el sistema es muy diferente en cuanto a la evaluación. Ahí nos manejaban formativa e informativa, la informativa vendría siendo un examen que valía el 60% y la formativa venía siendo (este) cualidades del niño ¿no? trabajo en clase, participación, proyectos eso valía un 40%, para que me sumara un cien. Entro a la de gobierno y a mí se me da la libertad, no el director directamente a mí así de decir cuáles son tus necesidades; aunque yo viera en una particular que dijera es que yo le quiero dar más peso a un examen- un examen a mí no me refleja que un niño sabe o no sabe- No, y lo veo conmigo, a veces uno estudia nada más de un día para otro, lo paso y te pregunto mañana Sandra y no me acuerdo. Hay que ser sinceros ¿no? Hay chiquitos que si tienen buena memoria, sin embargo, (este) yo me iba más por qué me dices tú Sandra, o sea dime tú, tus trabajos, expón; a mí me gusta más eso. Entonces llego a una escuela oficial y a mí me da esa libertad de decir yo no quiero evaluar con exámenes este bimestre, de hecho yo 1 "E" no voy a evaluar con examen, yo voy a evaluar cómo me estaba trabajando mi niño, ¿por qué? Porque hay chiquitos que no saben leer y ni escribir, estamos en ese proceso. Entonces, (hay chiquitos), de 45 alumnos que yo tengo, 39 o 40 andan en presilábico, unos ya están en silábico alfabético y ahorita tengo 4 que no saben vaya ni siquiera poner *ma* ¿no? entonces no se me hace justo que un chiquito que ya sabe que leer y escribir me saque diez y mi niño que está en proceso de... me lo perjudique. Entonces yo hable con los papis, no voy a evaluar de esa forma ¿qué voy a evaluar yo? voy a evaluar participación, trabajo en clase, proyectos, para mí eso me dice más; tareas, pero una tarea hecha por el niño no por el papá. Yo tareas hechas por el papá..., si se las tomo en cuenta pero hablo con los papás, porque le digo ¿de

quién es la tarea? A lo mejor si es de recortar, pegar, utilizar silicón, creo que ahí si es conveniente que ayude ¿no? Pero hay tareas que los papás las resuelven, entonces a diferencia de mis demás compañeras, ellas si van a hacer examen, yo no porque a mí..., digo si me ayuda mucho el examen. Hicimos un examen diagnóstico –no sé si te comentó la otra maestra-; era un copiadero, mis niños unos no sabían ni leer ni escribir y ellos contestaron lo mismo que el de alado. Entonces yo me preguntaba, ¿esto de qué me sirve maestra? Este diagnóstico para ver en qué nivel de mis niños está de lectoescritura, que es lo que más importa en primer grado ¿no? y las matemáticas, operaciones básicas ¿de qué me está sirviendo? Si mis niños se están copiando uno al otro ¿a mí qué me arroja? A mí no me arrojó ningún resultado (este), me fui con rúbricas de muy bien, bien, excelente, pero aun a mí eso no me da un resultado porque eso fue al principio del ciclo escolar. Ahorita ya a mitad, bueno no mitad, sino en el primer bimestre me doy cuenta quien...,¿no? y checo diagnóstico con si sí lo contestó el niño, pero este le copio; entonces yo vi eso ¿no? Igual y no fue así, igual y esa es mi percepción porque este niño ya sabe escribir y el otro le copio y hay cosas que no. Entonces yo evalúo así, a mí una evaluación no es..., bueno sabemos que es cualitativa y cuantitativa, obviamente yo –no sé los demás- le doy menos peso a lo cuantitativo que a lo cualitativo, para mí le doy más peso a una cosa que a la otra. Pero finalmente, también eso me sirve porque a lo mejor eso a los papás también qué forma de educación o a qué están acostumbrados a recibir de sus hijos. Entonces yo si hablé con ellos y les dije mi evaluación va a ser así, la evaluación va a ser por proyectos; proyectos que se van a casita sí, pero me importan más los proyectos que ellos me trabajan porque yo veo qué necesidades tiene mi grupo ¿qué debo evaluarles? Ellos me van dando la pauta a ser evaluados ¿qué debo evaluar? Bueno, a mí sí me gustó mucho este sistema de decir maestro yo tengo estas necesidades y voy a evaluar así ¿no? y en una particular es totalmente diferente. Sabes que maestra vas a evaluar de esta forma y de esta forma, aunque uno le dé mil explicaciones; maestro a mí no me gusta esta forma de evaluar o por qué no se le da más peso a lo cualitativo que a lo cuantitativo, tenemos que seguir normas. Entonces a lo mejor muchos chiquitos no llevaban tareas, no participaban pero sacaban diez en el examen, entonces yo decía, ¿qué? Y hay otros chiquitos que al revés; o les volvía a hacer la pregunta y les decía, si venía en el examen, ¡ah, pero ya no me acuerdo! ¿no? Y lo papis, pues estudia pero todo es

memorístico. Entonces yo voy más por lo cualitativo, por ver las cualidades de mis alumnos, evaluarlos de esa forma. Desgraciadamente tiene que haber un resultado ¿no? y tiene que ser con número, no hay de otra ¡número, número! (este) porque ahí no vienen bien, mal, bueno, etc., no vienen esas rúbricas, nada más calificaciones. Entonces todo eso lo tengo que estar reflejando más en eso no irme a lo subjetivo, decir hay es que si le echó ganas pero esta vez, no. A lo que es, hay que ser objetivos y (este) eso es a lo que en cuanto a mí concepto de evaluación y de cómo, yo maestra de primero, puedo evaluar. Yo el ciclo anterior di segundo año, es completamente diferente porque ahí los niños saben leer, escribir; y a lo mejor yo les podía decir, para que no hubiera copiadero ¿no?, niñas lo van a hacer primero y niños vamos a jugar un rato. Yo no lo hice así, me van dando tips las maestras que ya tienen muchísimo tiempo de experiencia (este) Entonces me decía una maestra de primero, yo los voy a sentar así y así para que no haya copiadero; entonces yo decía, pues a mí no me funciona, mis necesidades son diferentes a las demás maestras ¿no? porque las maestras me dicen “es que los míos, la mayoría saben leer y escribir“, ok. Entonces a mí me gusta esta forma de que a mí como maestra me dan al libertad de decir “sabes tus necesidades, yo no te voy a venir a decir, yo director, cómo debes de evaluar”. Obviamente, me tienes que dar una justificación de por qué estás evaluando así; y de acuerdo a mis necesidades yo partir. Y si, el sistema de oficiales muy, muy diferente a una particular, completamente.

b) ¿La evaluaban? ¿Cómo? Si (este) es una escuela que está en Tlalnepantla. Tiene muy buen nivel académico, si nos evaluaban. Nos grababan clases, iban a nuestro salón y nos grababan inicio, desarrollo y cierre. O sea no siempre es mala una escuela particular, es muy buena pero si había cosas que era mucho (este) cuadrado. Si obviamente había más control, o sea no es que aquí no nos tenga controladas, aquí también nos tienen controladas, es muy buena escuela, es de las mejores de la zona (este), yo llevo muy poco tiempo, prácticamente aquí en esta escuela pero, sí, nos iban a grabar una hora, iban una hora en español y no era de que “maestra te voy a grabar tal día”, llegaban y sí también a nosotros nos grababan. Nos pedían que diéramos el tema, (este) que diéramos apunte, que diéramos ejemplo, ejercicios, tarea... Todo de inicio a cierre, cincuenta minutos; ya después cuando se terminaba la

clase...Obviamente había muchos cambios en los niños ¿no? porque estaban con la cámara entonces uno les decía: saben que van a venir a grabarnos, es para (esto) cómo damos clase, o sea, lo que era. Entonces pues si muchas veces era así de..., gracias a Dios tuve muy buena suerte, no tuve yo ningún problema porque había maestras que los niños jugaban, no participaban, así como que ¡lúcete, ahorita que hay gente! ¿no? No, yo tuve muy bien. Y al final nos hacían una evaluación y nos marcaban por puntaje, “maestra en el cierre te faltó esto, maestra en la conclusión te faltó” y nos iban diciendo, para que nosotros como maestros supiéramos qué es lo que nos hace falta.

c) Y ¿a usted le sirvieron esas evaluaciones en su práctica? Si, muchísimo porque me pasaban a mí el video y me decían: “diste tema, no diste tema” porque te digo, te agarraban así de improviso. Nada más nos decía, “el mes de octubre les va a llegar la cámara para filmarlas cómo dan sus clases”. A mí sí me sirvió porque me daba cuenta, (híjole) sí, o me faltó esto, no di estos; a lo mejor muchas veces uno cambia la actitud ¿no? de decir (híjole) (este) me faltó dar esto pero a lo mejor fue el nervio, quieras o no la cámara si te impone mucho ¿no? Entonces a mí sí me funcionó mucho eso, porque si nos tenían muy controladas (este) incluso hasta para ir al baño, no podíamos salir a dejar que el cuaderno a la compañerita, no.

Nos hacía una retroalimentación, y el día de las juntas (este) –te digo- ya nos daba... “sabes que maestra tienes tu cita a tal hora” y nos daban nuestros errores. “Aquí vas muy bien, te faltó esto (este), este chico se distrajo, tienes que llamar más la atención y así nos iban dando. Y más que decir ¡ash! ¿no?, nos servía mucho, bueno la mayor parte de los maestros en esa escuela estábamos muy contentos, en ese sentido. De acuerdo a eso nos ponían en una lista, éramos como cincuenta maestros; “quedaste en tal lugar porque te faltó esto”.

Eso nos motivaba a seguir echándole ganas y a decir en qué fallé, lo voy a mejorar para hacer un trabajo mejor. Pero en cuanto a evaluación si tenía que ser (este) lo que ellos dijeran, no había flexibilidad de que “oiga maestro hoy o quiero darle menos peso a lo cuantitativo que a lo cualitativo, no, teníamos que seguir normas y aquí, obviamente, es un criterio más amplio ¿no? “Tu maestro, ¿qué necesitas? De acuerdo a lo que tú necesites, tú hazlo ¿no? Y

obviamente, bajo la autorización de los papis. En este caso desde el inicio yo les dije a los papis que el primer semestre no iba a ser examen (este) ya les dije mi forma de trabajar y a partir del segundo que ya saben un poquito más leer y escribir, ya a lo mejor se puede aplicar. Lo que básicamente me interesa a mí, es lo que trabajan en clase.

d) ¿Quién revisaba los resultados, con usted? ¿el director o quién? No, había una que se llamaba técnico pedagógico. Y ella se dedicaba a revisar todo, la planeación igual era muy cuadrada, era muy cuadrada porque la teníamos que hacer... Ahí nos manejaban la planeación (eh) anual, bimestral, semanal y la de diario. Entonces yo cada semana entregaba, venía un formato: lunes, martes, miércoles, jueves y viernes ¿no? Y venía tema, objetivo, (este) actividades, tareas; entonces, venía todo ese formato y a después se quitó porque sí vimos que era mucha carga de trabajo, entonces, nada más teníamos que (este) que hacerlo. Si yo quería hacer un cambio de actividad (este) tenía que cambiarlo ahí. No sé por ejemplo, iba a trabajar con números decimales (no sé), se cambió la actividad de equipo por individual o lo van a hacer en casa. Teníamos que registrar todo, todo y si era mucho peso porque teníamos que suspender diez minutos, dejarles trabajo para ir anotando y que no se nos olvidara ¿no? Aparate nos pedían evidencias, fotografías porque – aparte- la escuela tiene su página de internet y teníamos que subir evidencias ¿no? ¿qué actividad está trabajando? Y la subía a la página de la escuela para que los papás vieran lo que estaba trabajando el niño ¿no?

Y eso era muy padre, desafortunadamente ahí lo que siempre nos quejamos fue del tiempo, porque nos quitaban dos horas de inglés, una de educación física, una de educación artística, (este) computación. Entonces, todas esas horas nos las quitaban. Había veces que nada más dábamos..., salíamos de ahí a las tres de la tarde, entonces (este) si era así como que “ya me están quitando tiempo” y cuando más encarrerada tenía que suspender la actividad y regresarla a hacer. Pero ahí, por ejemplo, teníamos que dar tres materias diarias ¿no?, español, matemáticas –porque esas la SEP obligatoriamente las pide en toda la semana- y física –digo, perdón- cívica y geografía, una vez por semana. Eso sí, no podía faltar tres horas (este), clases diarias. Si yo no podía ver el tema de, no sé, la Revolución Mexicana un día, yo tenía que hacer mi

anotación y decir “no lo vi el lunes”, porque aparte nos firmaban la planeación. O sea yo el lunes si ponía que iba a ver español –verbos-, matemáticas, - multiplicaciones- y la localidad en el Estado de México, yo tenía que registrarlo. Y si yo lo veía eso, había una parte donde decía Observaciones y ahí tenía que poner “no vi el tema de la Revolución o la localidad por este motivo”, todo, nos tenían bien checaditos. Entonces, si era muchísima presión, y nos daban una semana para capturar y dar evaluaciones, entonces eran muchas –les llamábamos sábanas- ¿no? Que es todo en borrador, todo lo que queremos hacer en borrador y ya después no lo revisaban para saber por qué este niño sacó 5. A es que maestra mire no me entregó esto, no hizo esto, etc. Ah ok, ¿consideras que merece un cinco? Si, por qué o No por qué. O por qué sacó ocho, muéstrame por qué. Todo con evidencias. Y si yo tenía niños reprobados me decía a ver ¿por qué reprobó? Compruébame que reprobó, porque desafortunadamente en una escuela particular –digo igual aquí también ¿no?- los papás como pagan cierta cantidad, “¿por qué mi hijo está reprobando?” Entonces nosotros como maestros nos tenemos que defender. Ah mire es que no me entregó este proyecto, no hizo...Y ya los papás se van más tranquilos, ¿no? porque desafortunadamente ahí si le dan mucha prioridad a los papás, como ellos son lo que pagan. Y al último ya somos nosotros, digo yo no pasé, pero uno en junta se da cuenta de todo eso.

Entonces, si piensan que porque pagan, digo yo entiendo tienen que recibir una buena educación, porque aparte ahí llevábamos libro de apoyo. Era libro de apoyo, más libro de SEP, más todo apunte y aquí obviamente el libro de apoyo, yo no digo que no funcione, es muy bueno pero por el tiempo que tenemos –que es muy reducido- hay veces que no se puede y menos en chiquitos de primero que a lo mejor en segundo o tercero ya les dictamos más rápido. En primero todo tiene que ser anotado.

Y es muy diferente porque este mi primer año que doy en oficial, yo di primero en particular y es diferente porque los de particular ya sabían leer y escribir, donde yo dictaba y rapidísimo y aquí no. O sea yo no puedo ir más de lo que ellos no me están dando. Y de hecho yo me voy más arriba, no me bajo al nivel de primero, yo me voy más arriba de lo que se pide. Por ejemplo, estaba viendo que yo les pongo nueve más cinco, y al otro día o a los dos días yo me voy con veinticinco más treinta y o sea, ellos pueden y yo me voy, yo me voy.

O sea yo no soy de las que se detiene, es que en mi planeación tiene que los niños de primero tienen que ver sumas de una cifra, yo no, yo voy más allá. O sea y ellos me van dando la pauta.

2.- ¿Qué función tendría que adoptar cualquier sistema de evaluación? Para la calidad de la educación, yo creo que para eso estamos todos los maestros, estamos todos comprometidos a tener niños reflexivos, analíticos, estamos conscientes, pero mi pregunta es el gobierno quiere todo eso ¿cómo pretende que yo con cuarentaisiete alumnos le pueda dar calidad de la educación? O sea con cuarentaisiete, digo no es imposible, todos estamos atorados sobre todo en las de gobierno (este) con cuarentaisiete, con cuarenta... Cuando una calidad de la educación son de quince a veinte niños. Una verdadera escuela que tiene calidad de la educación tiene ese número, te lo digo por escuelas particulares que, te reitero, son completamente diferentes. En una escuela particular, con quince o veinte niños te puedes distribuir a lo mejor una hora en veinte niños y es un poco más práctico estar uno por uno; en una escuela de gobierno donde somos más de cuarenta alumno ¿cómo el gobierno pretende que tengamos calidad? Con una saturación así, que no es porque uno no quiera, o sea porque es estar con uno, uno, uno...; o sea ¿cómo se pretende la calidad? Yo estoy haciendo todo lo que mi vocación me da, mi amor a la docencia y todo lo que está a mi alcance pero hay veces que se va de nuestras manos porque, a lo mejor, quien no ha ejercido dice “es que los maestros en las escuelas de gobierno no trabajan, yo prefiero una particular porque llevan libro de apoyo”, o sea como si el libro de apoyo fuera la calidad o en automático diera la calidad. Y obviamente nos tienen más presionados en una particular, sí, pero en una oficial nos tienen más con más libertad de hacer lo que nuestras necesidades pidan. Yo aunque en una particular viera necesidades no podía hacer nada. En una oficial si yo un tema no lo vi, porque a mis niños no les quedaron claros los diptongos, por ejemplo, lo puedo dar otro día pero en una particular no. Si un día yo marqué que –bueno yo te hablo de la escuela en que trabaje, a lo mejor otras compañeras que han estado en particular te dicen lo contrario, yo hablo desde mi experiencia- si yo no vi hoy diptongos ya nos los podía ver otro día porque la planeación ya estaba dosificada, ya la tenía por bimestre; y aquí no, aquí si yo no vi un tema no pasa nada yo mañana lo veo. Y mucha gente de afuera yo escucho decir, “es que los maestros

son unos flojos”, de verdad, te lo juro ¿eh?; “los maestros tienen tres veces vacaciones en un año, tienen muchos puentes, no van a trabajar” No es cierto, de verdad que no es cierto. Si tenemos un poco más de libertad en cuanto a muchos otros trabajos pero de verdad son muchos compromisos porque somos maestros, niños, (este) todo: tienes que cobrar la clase de inglés, tienes que amarrarle la agujeta al chiquito, tienes que avisarle al papá porque se siente mal, ¿cuánto tiempo estamos perdiendo? Ahora nos manejan, nos llegó un formato –no recuerdo si fue el ciclo anterior- donde decía todo el tiempo que pierde el maestro en borrar el pizarrón, pasar lista, que venía no sé de qué país; que perdemos tiempo en pasar lista, en borrar el pizarrón, en calificar cuadernos, en calificar libros, entonces ¿quién lo va a hacer? ¿Cómo yo maestra no voy a calificar libros, si yo quiero ver cómo está trabajando mi niño? ¿Qué debo hacer? A lo mejor si algo no quedó claro. O sea entonces ¿quién va a pasar lista? ¿quién va a borrar el pizarrón? Entonces decíamos todos los maestros pues entonces que nos quiten la lista de asistencia, cuando nos están pidiendo 230 días de asistencia ¿cómo quieren ese registro? Los maestros capturamos, o sea, nos dicen que dejemos el salón para ir a capturar; si es tiempo perdido ¿qué soluciones están dando nuestras autoridades? ¿no?

Ahora no en todas las escuelas hay USAER³⁸, hay niños que necesitan de esta atención, con problemas de lenguaje; no contamos las escuelas con USAER. ¿Cómo quieren calidad de la educación? O sea es bien bonito desde el escritorio criticar, que si no trabajan..., bueno que hay maestros que si...pues para que nos hacemos ¿no? pero si trabajamos de verdad. Y es que luego sales con un dolor de cabeza horrible, y entré en un conflicto existencial, te lo juro, y apenas estoy saliendo de eso, yo decía ¿qué es más importante, mi profesión o mi salud? Y anduve preguntando con maestros ¿para usted maestro qué es más importante, su profesión o su salud? No, pues las dos. Y yo les decía es que salgo con dolor de cabeza porque tengo tres chiquitos que no me trabajan nada, nada, se acuestan sobre la banca y yo los motivo, hago promesas y vamos a jugar y no. Mando llamar a las mamás y dicen “no maestra, no se preocupe, yo me voy a poner al corriente con los apuntes, usted no se preocupe” regreso y digo, ya me siento un poco más tranquila, liberada y llego y los niños siguen igual; cuando

³⁸ Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, es la instancia de la educación especial que se crea para favorecer la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), prioritariamente aquellos que presenten discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, dentro de ámbito de la escuela regular.

tengo cuarentaisiete niños y estoy atendida en mis chiquitos que tienen retraso y no quiero que se me rezaguen y ¿qué hago con los cuarenta que está, “ya maestra” a qué hora maestra”? interrumpiéndome cuando estoy con los otros chiquitos. Los papás no quieren venir los sábados, ni los domingos, no hay apoyo, o sea ¿qué hago yo contra eso? ¿no? porque también el director “muchachos vamos a echarle ganas”, pues si estamos todos en la mejor disposición pero ¿qué hago yo con los papás que no me apoyan? Ya les hablé, son chiquitos de primero, todavía tenemos que estar detrás de ellos, y no hay apoyo. Y yo se los decía a los papás, les presenté un cuaderno de un niño que trabaja muy bien, el de un niño que está en el nivel de ellos, y el de sus hijos y a ver ¿Qué calificación les pongo? ¿cómo los evalúo? “No maestra, pues déjeles trabajo extra”. No puedo dejarles trabajo extra porque el trabajo es aquí en clase, y se los enseñé, de 30 o 40 hojas que llevamos de agosto a septiembre, su hijo tiene 2. Usted papito, dígame, (este) ¿cómo evalúo? ¿cómo voy a evaluar? Si no hay tareas y dijéramos, bueno, no trabaja en clase pero me trajo lo que no hizo ayer me lo está trayendo ahorita ¿cómo lo evalúo? “No pues no sé maestra”. Entonces ¿qué le pongo en la boleta, no va bien? No hay rúbricas de muy bien, bien, regular o mal, no hay; entonces ¿qué calificación les pongo? Ustedes díganme, yo hago lo que ustedes me digan. Les puse ese dilema ¿qué hago yo? Ok, pues vamos a descartar a la niña que sabe leer y escribir y tiene un cuaderno perfecto, vámonos con un niño estándar y ¿qué ha hecho su hijo? Sigue si traer tareas, ¿cómo yo como maestra puedo evaluar? ¿no? ¿Me quedo en el recreo con ellos? Pero los niños quieren comer; investigo qué pasa en casita, ya pregunté si están los niños en peleas de los papis; si hay peleas en casita, me meto en esas situaciones pero no porque la nuestra quiera enterarse, quiero ver en qué entorno familiar están los niños; me dicen que nada, todo bien, las peleas normales; no sé si tenga que ver el ambiente socioeconómico o sociocultural porque, repito, me voy a una particular y nada que ver; mucho apoyo de los papás, y son profesionistas que trabajan de las seis de la mañana a seis de la tarde y yo cuando hago aquí la investigación con mis niños, todas la mamás se dedican al hogar, porque se registran primero y todas se dedican al hogar. De cuarentaisiete mamás, sólo dos se dedican al comercio, las demás al hogar. Cuando en una particular –te digo, hablo de lo mío- son abogados, licenciados, (este), maestros, o sea tienen una profesión ¿no? eso allá en el municipio de Tlalnepantla. Llego a Naucalpan y me encuentro con todo eso

¿no? entonces yo digo si se dedican al hogar, yo digo usted papá ¿qué hace desde que el niño sale hasta la noche? Y ¿sabes qué me dijeron? Nada, maestra. Esa era la pregunta; entonces llegaba a la casa con dolor de cabeza pensando ¿qué voy a hacer?; buscaba estrategias, con juegos a ellos y los demás preguntaban y “¿por qué no nos pone los mismos juegos que a ellos?” Ok, entonces dije lo voy a hacer para todos: unos avanzaron y tres se me quedaron rezagados. Entonces, ah otra de las cosas es que la SEP propone que no hay niños reprobados ¿no? entonces ¿qué dice la mamá? “Usted no me lo puede reprobar maestra? Porque la ley dice que no me lo puede reprobar” Entonces un maestro se queda atado de manos; entonces yo le dije: ok, señora no lo puedo reprobar; se puede ir el niño condicionado, no lo puedo reprobar pero no se fije por eso, no se valla por el que no lo puedo reprobar, ni yo lo pretendo reprobar créame que intención es aquí ayudarlos, pero somos tres: somos usted, el niño y yo. Todo no lo dejan a la escuela, todo es a la escuela y “es que la maestra”... no, es que somos tres. Si usted no me apoya, yo se los dije de hecho, porque tengo tres chiquitos (este)- uno ya se fue- que no estudió el kínder, nada más estuvo tres meses pero el niño no quería ir al kínder pues ya “¿para qué lo meto?”, lo metió mejor a primaria ¿no? entonces yo lo tenía en el piso arrastrándose, aventándome la gelatina, me pegó dos veces, me golpeó dos veces porque lo quise levantar yo – porque hasta por eso entran los derechos de los niños, que si lo tocas malo, que si no también, o sea ya no sabes ni ¿qué?- Entonces yo lo levanté con delicadeza, frente a los niños, y me golpeó. Bueno, me decía la abuelita “No maestra, si va a poder”; y yo le decía, no se sabe ni las vocales, mínimo mis niños ya saben las vocales, el abecedario y los número del uno al cincuenta. “No, pero que sí se puede” –decía la abuela-. Y yo le dije, claro que se puede señora pero no hay apoyo señora, no me trae los cuadernos, no me trae lo que necesito, pritt, tijeras... ¿cómo lo ayudo? Le digo, usted ponga un techo sobre una casa que no tiene nada, y me dice “No, pues se va a caer”; pues así está el niño. “No pero usted no me lo puede reprobar”, le digo, señora todavía ni empezamos y usted ya quiere que lo repruebe o sea ¿cómo lo voy a evaluar, si a mí me piden un número ¿qué hago? Y ya con tal que se lo llevó al kínder, entonces me preguntó la abuelita ¿qué me sugiere? –ah, porque la mamá era madre soltera y trabajaba todo el día, llegaba a las cinco de la tarde y llegaba muy cansada y no podía atender a dos niños-. Entonces, le digo, señora écheme la mano, las cinco es muy buena hora

para que su hija llegue y se ponga con ellos. “Es que no tiene amiguitos y no conoce a ninguna mamá para pedirle apuntes, para pedirle lo que hicieron” Señora pues venga usted y ubique a las mamás. Entonces esa es otra parte, “qué importa, no puede reprobar”; pero el rezago se va acumulando porque lo que no adquirió en primero y así se va rezagando el niño, pero luego que nos dicen “es que la maestra de primero no trabajaba, puras planas, puros recortes, cuando no es cierto (o sea); ok si la maestra no hizo nada, ¿usted qué hizo? “Era –labor- de la maestra”, “para eso pago”, ah porque piensan que con lo que dan deben recibir una educación... Y si está bien, porque como maestros es nuestro compromiso pero ¿usted en qué me está apoyando? Porque somos un equipo, un engrane, un rompecabezas donde las piezas den estar juntas y ¿qué dicen? Entonces ahorita están con que no los puedo reprobar y te lo dicen con un cinismo de que te tienen atada al decir, si es cierto no los puedo reprobar, pero yo se los dije: señoras, yo me preocupo, porque uno de verdad se encariña con los niños, pero les dije yo lo voy a tener un ciclo escolar, usted lo va a tener toda la vida, toda la vida. Y después se va a dar de topes y va a decir ¿por qué no lo hice? “Si maestra” Y les dije, están en primero donde apenas esa semillita está creciendo, donde si los tres los cuidamos, los regamos, todo va a estar bien. “Si maestra, yo me comprometo”, y dije ya me siento, libre, ya me siento más tranquila y resulta que no.

Entonces, de verdad que nunca en mi vida me había puesto a pensar en eso y si en ese dilema ¿eh? O sea, yo a lo mejor digo primero es mi vocación aunque yo me enferme, porque hay veces que los maestros no comemos, porque nos quedamos con los niños a trabajar. De verdad, suena hasta como muy -como te diré- inventivo si se puede decir, hay veces que me aguanto de ir al baño, te juro, hasta las 12:45 que salen los niños, porque siento que cinco pasos que camino ya perdí tiempo ¿no? entonces, tengo que estar ahí. Y no me gusta descuidar a mis niños cuando están con tijeras, me aguanto, me da mucho miedo. Entonces yo si estoy cumpliendo con mi trabajo y la mamita con qué está cumpliendo, por qué todo el trabajo se lo dejan a los maestros.

Comentario 1. ¿Cómo pueden reformar todo esto si nunca se han parado en una escuela? O sea, yo si voy a favor de la reforma siempre y cuando no me... no es que no me perjudique maestro ni me ayude, sino que las cosas las hagan de acuerdo a la realidad, lo que estamos viendo. Se están, ahorita el gobierno, que

con las tablets cuando en las escuelas no hay ni sistema de internet y entonces los papás que no están muy inmiscuidos en esto, “No, qué más quieren los maestros, si van a trabajar con tablets”; a ver, cuando no hay internet, ¿cómo? “No es que el maestro nunca agarró la Tablet porque no quiso, no sabe, no se ha preparado”. La esa hoja que nos llegó de que cuánto tiempo perdemos los maestros dice que los maestros nos resistimos a multimedia y todo eso, los maestros no quisimos computadora según manifiesta esa hojita, ¿cuándo? ¿No? Entonces, a la población se entera y por eso la población piensa mal de nosotros, por todo lo que los medios de comunicación dan, tergiversa porque no dicen la realidad. Sí, nos tienen pero etiquetados como lo peor cuando no es cierto, la realidad es otra y solamente alguien puede hablar cuando ha estado en aula. A lo mejor ahora tú, no sé cuál sea tu meta, pero a lo mejor te toca otro nivel y empiezas a decir lo que las maestras me dijeron no coincide, pero es dependiendo de la zona, de tú como maestro qué tanta vocación tengas, porque hay unos maestros que de verdad, o sea, hay escuelas donde hay administradores, contadores, abogados dando clase, con doble base. O sea uno dice, no salieron de la normal –bueno yo salí de la UPN del Ajusto- y entonces dice ¿cuánto maestro se está quedando sin trabajo porque están ocupando otros maestros, o sea, mis respetos, para todos sale el sol pero por cuántas escuelas hay maestros que no tienen ni la vocación, se metieron por las vacaciones, por las prestaciones...o sea, me lo han dicho. Yo te puedo asegurar que el 90% de los que estamos trabajando como maestros tenemos vocación pero todo ya toda la población no lo dejaron a los maestros. “Si mi hijo pasa es gracias a mí”, pero si el niño no pasa “Es que es culpa de la maestra”.

Yo siento que si los tres –papás, alumno y maestro- estuviéramos igual, de verdad la situación en este país sería diferente pero... Ahora ya los papás se agarran a los maestros acá afuera porque reprobaron, o sea, yo tengo muy poco, me voy enterando pero entonces ¿hasta dónde se puede actuar como maestro? Señora quiere diez, a los maestros no nos cuesta trabajo poner diez, bueno a los que no tienen ética, yo no ¿eh? Yo tengo que ver resultados, y así sea un niño que lleva puro diez y por una vez sacó nueve, yo no soy de ponerle. Trato de ser muy objetiva, pero lo papis no lo ven así porque piensan que con traerte la manzanita ya... ¿qué le estoy entregando a su hijo? Y ya por eso empieza, los maestros no

trabajan, los maestros son unos flojos, tienen vacaciones tres veces. O sea si nos lo merecemos, digo, porque el trabajo diario es muy pesado.

¿Y estás de acuerdo que uno como maestro tiene mil problemas, igual como todos? O sea, dejo la bolsita allá y se me olvida, pues no. Yo no conozco a un papá que diga, “oiga maestra cómo se siente”, ningún papá se acerca a decirte algo porque piensan que es tu trabajo, y si es nuestro trabajo el de la escuela y ¿el trabajo de casa? Y si hay unos papis muy comprometidos, y uno como maestro se da cuenta de quién es quién ¿eh? Y si yo siento que el nivel sociocultural es lo que nos está afectando a todos.

Comentario 2. Todo esto que están manejando es pura corrupción, de verdad, ahora que se nos evalúe con el examen universal; y que según no nos quieren correr, que es para cambiarnos de puesto, perfecto háganlo, si no soy apta para tener el puesto pero ¿quién evalúa a esas personas? ¿Quién está elaborando las pruebas? ¿Quiénes?

Y el examen que hicimos ahora en julio fue de seis horas, estuvo muy pesadísimo, me tocó a mí en Iztapalapa (este), hijole muchos se quejaron, a mí si me gustó, pero era de mucho reflexionar, lo que a muchos no les gusta; yo si soy muy reflexiva y muy analítica pero –te lo juro- cada pregunta me llevaba 6 minutos porque yo no sé quién elabora esos exámenes, mucho se quejaron porque el formato fue rojo y se te cansaba la vista horrible que decías: “ciérralo y otra vez” peor no puedes perder tiempo entonces ciérralo y vuélvelo a abrir, no te miento había preguntas de toda una hoja para las respuestas; entonces te ponían inciso uno... Mucho fue, y siento que a mí me ayudó mucho eso, fue sobre la práctica docente. Entonces te hacían la pregunta y te ponían inciso a, b, c, d... y luego te ponían –en otra hoja- número uno con inciso a, b, c y d; (o sea) yo dije ¿quién elabora esto? (O sea) ¿Quién hace estos instrumentos de evaluación? Y Era de mucha reflexión porque yo decía es esto pero también es esto otro, hijole fue un conflicto. Me gustó, a mí me gustan los retos de reflexionar y de pensar pero también muchos salieron hablando pestes del examen ¿no? y desgraciadamente como fue de mucha práctica, los normalistas que iban saliendo ¿qué? Pues la mayoría de los normalista reprobó esa parte, porque no tenían práctica; venía gestión escolar, que si las rampas, venía muchísimo de eso. A mí me pareció muy bueno pero si siento que...o sea quién elaboró este examen en rojo; muchos

estaban comentando en las redes sociales que fue plan con maña, que era para que no pasáramos, que era para esto... los resultados no los dieron el día que los tenían que dar que porque en Michoacán y Guerrero, Oaxaca, creo, se suspendió. Entonces nos empiezan a meter tantas ideas de que fue con plan, que fue por algo, que por algo se está manipulando todo esto, y nos hacen pensar mal.

Igual ahorita con los resultados, seis de cada diez reprobamos el examen, pero aparte al papá no le interesa cómo nos evaluaron, el papá nada más quiere ver resultados. Entonces de 128 mil que hicimos, nada más había 50 mil plazas, y luego empiezan los papás a decir que no sabemos, o sea, por qué no dicen esto ¿no? los papás se cierran y ¡no pasaron!, ¡son unos burros!, ¡no saben trabajar y aún quieren más vacaciones!, y ya te tacharon a ti maestro como lo peor ¿no? Y no significa que un maestro que no pasó que no haya sabido; de verdad, el tiempo para mí fue muy poco, o sea seis horas, porque era de mucha reflexión, no venían conocimientos generales, pura práctica docente. Eran situaciones de casos, de eso se trató y luego en rojo, yo estaba feliz por el rojo porque siempre son blancos, ya después salías así con dolor de cabeza y luego échate el recorrido hasta acá. Yo dije “me va a ir bien”, pero de eso a la realidad ¿no? entonces cuando veo que de diez, seis reprobamos. Pero a mí no me consta que haya sido así, porque tenías que tener cien reactivos para pasar, para que fueras (este), no recuerdo la palabra pero ya aparecía cuando te metías a internet y con base a qué están evaluando. Yo dije, “yo obtuve más resultados que esos” pero no te entregan las pruebas para que tú digas...”

Tú te vas a dar cuenta, de lo que te decimos, tú lo tienes que vivir porque yo te digo mil cosas, tú lo vas a tener que vivir. Entonces los que hacen estas pruebas ¿son maestros? Yo como maestra no voy a poner lo que ellos pusieron en el examen, porque yo voy a decir hójole no puedo ponerle esto porque no va a funcionar así, porque yo lo viví y no funcionó. Entonces ¿cuál fue la función de reprobar a tanto maestro? ¿Quemarla?

De verdad yo si me siento atacada por la reforma, no porque me evalúen porque no estoy en contra de la evaluación, estoy a favor siempre y cuando sea para la mejora. Y a lo mejor yo como maestra necesito que me especifiquen qué es la calidad de la educación; es esto, esto y esto y yo poder decir no por esto, si por esto (o sea). Nada más te la imponen y ya. A ver explícame para ti qué es la calidad de la educación cuando tenemos grupos saturados de niños, cuando no

llegan los libros de SEP, y no nos han llegado de educación física y educación artística ¿eh? Y quieren calidad de la educación, cuando mandan las *tablets* aquí y no hay internet y cuando es un papeleo gastado, para los maestros, llenar el formato y “no que esta firma no era”. ¿Cuánto tiempo se perdió ahí? Luego, vete maestra a capturar tus calificaciones ¿cuánto tiempo perdido? O sea súmenle y si perdemos mucho tiempo pero quién lo hace. Por qué en eso no se fija la SEP que necesitamos gente capacitada en psicología, para problemas de lenguaje, auditivos, ¿dónde están? Eso es calidad y eso solamente lo mantienen las escuelas privadas, bueno no todas, pero hay psicopedagogas y los atienden y cada quien su trabajo. ¿Y aquí? O sea a mí háblenme de calidad pero con todo, cuando me digas “tienes todos los recursos maestra y ¿qué has hecho como maestra si tienes todo para trabajar?” Entonces llegan los papás llegan con que no hacen nada los maestros porque ven encabezados que dicen que somos lo malos, que somos flojos, que no trabajamos y... Ya estamos bien, de lo peor, o sea si le dice al niño “siéntate acá”; “es que la maestra me gritó”, “pero ¿por qué le grita a mi hijo?”

O sea todo lo que propone la SEP está bien, ahorita con la nueva reforma ya no quieren que haya basificaciones, sino que sea por pura plaza ir cubriendo. Las jubilaciones, todos los maestros se están jubilando de todas las escuelas. O sea no nos dan pero como nos quitan. Muchos maestros ya se van y no sólo de esta escuela, de muchos lados ¿por qué? Pues porque las jubilaciones ya no las van a dar, “pues me salgo antes de que caiga”, porque la reforma cae en 2015, en mayo. Entonces los que alcanzamos a basificarnos pues bien pero eso no quiere decir que ya estamos salvados, todavía falta mucho por evaluar ¿y los que no? Entonces nos quitan, nos critican, nos tachan de todo y los maestros nos quedamos así sin movernos.

3.- ¿Está de acuerdo con el uso que se le ha asignado a la evaluación como mecanismo de compensación salarial?³⁹ Pues yo pienso que está bien, aunque yo no sé mucho por ejemplo de Carrera Magisterial, está bien que den recursos extras a los a maestros por su labor, sin embargo, a veces ya no se sabe si uno está pensando en el recurso que le van a dar si hace tal o cual cosa o si de verdad está motivado para mejorar su práctica en el día a día. Entonces, (este) porque

³⁹ Se cambió el orden de las preguntas del instrumento.

muchas veces uno ve que es por el dinero, por lo que uno se esfuerza pero pues también la evaluación debería, pienso yo, ayudarnos a mejorar. Tal vez hay maestros que si valga la pena dar un aumento o mejorar sus ingresos porque su trabajo le ha costado llegar a donde está, pero luego esto se presta para que el “amiguito” reciba o sólo unos cuantos reciben el beneficio, pero pues quién sabe si me dan más beneficios económicos yo mejore en así, como se dice, (este) en automático, tal vez sí que existiera así como Carrera Magisterial pero te digo (o sea) sería cosa de que no estuviera tan (pues) llenas de corrupción y eso. Pero también es importante, y los maestros estamos conscientes de esto, que nos evalúen para que nos digan en qué mejorar, que nos hace falta pero que no me quieran correr porque entonces así ¿cómo voy a mejorar? ¿O no? Entonces así.

e) ¿Qué efectos le gustaría que tuvieran los resultados de una evaluación hacia los maestros? Pues que fueran objetivos y sabes que, repito, saber qué le voy a evaluar al maestro y por qué se lo voy a evaluar y ver el contexto de los alumnos, porque a lo mejor una maestra, la maestra de a lado va a salir mejor que yo o yo voy a salir mejor que alguien más, entonces si tomar en cuenta, a lo mejor no tanto individualizar tanto así como “ a ti grupo 1° “E” te voy a evaluar así, 1°B” así, o sea no, sino a lo mejor si tomar medidas estándar pero ser un poco flexibles en cuanto a qué clase de alumnos estamos teniendo ¿no?, con qué dificultades, yo maestra, como grupos te estás enfrentando ¿no? y también tomar en cuenta las dificultades que otra maestra tiene ¿no? y a partir de ahí a lo mejor sacar un resultado, no tanto estándar para todas, sino si decir “bueno ok, a nivel general 1° “B” está trabajando así, con éstas debilidades y hay que mejorarlas ¿no?” más que decir “esta maestra es mejor que la otra”. Hay que ver qué necesidades y qué dificultades estamos pasando los maestros porque a lo mejor yo ahorita por ejemplo traigo mis actividades planeadas pero a lo mejor por un chiquito que no pueda seguir más allá ya mi actividad no me funcionó ¿no? ya por una ya no me funcionó, ya no es igual ¿no? y a lo mejor otra maestra que tiene a otros niños que saben leer y escribir a lo mejor, puede salir...las evidencias por ejemplo ¿no? que ella al final de ciclo saque a todos sus niños leyendo y escribiendo al cien por ciento y yo a lo mejor un noventaicinco por ciento; hay que ver qué debilidades tuve yo que ella, o sea el contexto en el que, más bien en el grupo en el que estamos

trabajando ella y yo. Porque no todos entramos con niños que no supieran leer y escribir, hay diferencias (o sea) eso del estándar, (o sea) sí pero modificándose, ser un poco más flexible en cuanto a los resultados más que a la preparación de algo, a los resultados.

- f) ***Usted me mencionó que en la escuela particular en la que estuvo la evaluaban y el director era quien hacía una especie de balance de los resultados obtenidos. En este sentido, ¿qué papel tendrías que desempeñar las autoridades educativas como los directivos y supervisores?*** Bueno de hecho ellos no eran, ellos recibían los resultados de los técnicos pedagógicos que eran lo que nos evaluaban a nosotros y decían “fulanito de tal, salió bien en esto, esto y así” entonces ellos (los directivos) te decían al final de ciclo “saliste mal en esto, hay que mejorar, hay que tomar cursos de esto.” Pero ellos no iban directamente a vernos a nosotros ni ellos hacían los puntos que se iban a tomar en cuenta en la grabación ¿no? que en este caso era una videocámara, no. Iban los técnicos, más bien yo siento que los que deberían estar ahí, no sé, (este) una coordinación de técnicos pedagógicos, yo no digo que los directivos no, o sea yo sé que también han sido maestros, pero a lo mejor ya están muy alejados; a lo mejor ellos tienen otras actividades que cumplir y a lo mejor (este) que hubiera una coordinación de técnico pedagógico para que ellos pudieran ir como ahorita ¿no? estar grabando “maestra ¿qué dificultades te has encontrado?” “maestra ¿cómo ves?” Más que evaluar, platicar con cada maestro “¿en qué se te puede ayudar?” más que venir a criticarte maestro, desafortunadamente no contamos con eso. Por ejemplo si ahorita va el director y me dice maestra qué está trabajando, yo le tengo que enseñar mi plan, mi planificación (este) de qué es lo que estoy trabajando; entonces más que decir estás mal, no hiciste esto, observar, a lo mejor ir a un grupo y observar, que eso tampoco es garantía ¿eh? Por un día que vaya no va a decir “está muy bien la maestra o está muy mal”. Entonces lo que siento es que debería haber alguien que estuviera monitoreando a los maestros, “¿en qué se te ayuda? ¿en qué ye puedo apoyar?” Esto complementario ¿no? o sea no nada más el maestro, los padre de familia y alumnos, no que también las personas que están arribita de nosotros se involucren para que vean cuáles son nuestras deficiencias y que

vean en qué nos pueden apoyar. Obviamente de que se puede se puede, ver ¿qué no está funcionando aquí? Y a lo mejor si ahí ya también involucrar a los papás, ¿qué es lo que está pasando? etc., pero no nada más yo maestro, sino el directivo, que vea que hay alguien atrás de nosotros que también nos está, más que evaluando, está preocupado por la educación de los alumnos pero ya es de hacer una comunidad, lo que se maneja ¿no? el comité estudiantil –o no sé cómo se le maneja aquí- o sea un comité ya que involucre alumno, maestro, padre de familia y personas especializadas, o sea porque yo sé que ahorita el director tiene otras actividades que a él como director le mandan ¿no? Entonces a lo mejor un técnico pedagógico que se encargue de evaluar, de decir en qué estoy... pero que ya haya estado en grupo; obviamente eso yo lo veo muy alejado de que haya pero no está por demás que eso se tome en cuenta. Yo digo que a todo esto la palabra clave es retroalimentación. Tú me enseñas, yo aprendo y luego transmito, y esto sería como un círculo para poder sacar estos niños –como dicen ahí- con calidad.

4.- ¿Qué elementos debería comprender un sistema de evaluación justo y pertinente?

Pues mira, yo creo que si está bien un examen pero no nada más eso, o sea lo repito los maestros estamos a favor de que nos evalúen pero un examen no basta para saber si los maestros son bueno o malos ¿no? Bueno, también me gustaría que me evaluaran con las evidencias de los chiquitos, o sea, con eso yo puedo demostrar cómo mi chiquito está trabajando, los proyectos que está realizando... (este) si, o sea, las evidencias de los alumnos y que haya más comprensión de la situación en la que trabajamos, porque es muy bonito decir “los maestros deben cumplir con esto, esto y esto” pero no se asoman a decir “en las escuelas hace falta esto, esto y esto”, o sea así es muy fácil ¿no? pero sí, a mí me gustaría que se fijaran en esos detalles que definen muchas de nuestras prácticas dentro del salón.

Bueno también me gustaría, aunque repito es casi imposible que pase, que hubiera un técnico pedagógico en cada escuela que nos ayudara, no que nos evaluara, sino que se nos acercara para preguntarnos “oye maestro ¿te falta algo?” oye (este) pues así cosas que necesitemos o problemas a los que nos estemos enfrentando ¿no?. Pero además que fuera alguien que ya ha estado

dando clase, para que sepa lo que hace un maestro. A mi si me gustaría que estuviera alguien así que nos evaluara hasta, así como te digo, (este) con cámaras para que veamos “oye maestro en esto andas mal”, así ¿no? Pero insisto, que fuera un maestro no uno que desde su escritorio nos quiera decir cómo hacer las cosas cuando él no ha vivido la experiencia ¿no? Y repito, la palabra clave para la evaluación de maestros es la retroalimentación, para mí ¿no?

5.- Desde su punto de vida ¿qué se debería cambiar en la formación de maestros? ⁴⁰ Yo creo que lo primero sería la actitud ¿no? en cuanto a todo, de “¿por qué me van a valorar?” “¿Por qué me van a hacer esto?” Yo creo que si eso fuera no habría tanta marcha, que también respeto las marchas porque están defendiendo sus derechos que obviamente no nos están respetando, digo yo no he ido a un marcha y no sé lo que es eso, pero yo por lo que veo, lo que decíamos ¿no? los papás desde afuera dicen “son unos flojos, no trabajan”. Es que hay que ver qué es lo que ellos están pasando no nada más se trata de suspender clases porque ser flojos ¿no? pero bueno, ese es otro punto. Yo siento que la actitud, a partir de ahí para adelante, que se cumple todo lo que se está prometiendo, ok, si nos van a cambiar de puesto ahora que nos evalúen pero que sea general ¿no? Y no porque seas mi amiguita - y no lo digo precisamente aquí- porque eres mi amiguita ya... y que sean objetivos, yo creo. Pero como maestra tal vez sería la actitud de estar (este) en cursos, capacitándonos y también que nos faciliten todo eso ¿no? porque a lo mejor si son por acá (eh) lejos de donde venimos, porque muchos maestros –porque no soy la única- vienen de Toluca, de Michoacán, viene de Guerrero, o sea que si se nos faciliten, no digo que un transporte, a lo mejor, no sé... y que también nos motiven porque no nada más es de venir a criticar sino que también se motive para nosotros también mejoremos; pero pienso que sería la actitud. Bueno aunque también estaría bien cambiar las formas de trabajar de los maestros en que se enseña en las normales y también en la UPN.

⁴⁰ Se modificó la pregunta que inicialmente era *¿Qué relación encuentra entre las formas de evaluación y la formación de maestros?*

g) ¿Cree que la evaluación está politizada? Totalmente, si yo siento que esto no bien de maestros a maestros, yo siento que viene todo desde arriba y por un fin ¿no? a lo mejor, no sé..., a lo mejor hablo mal pero si siento que atrás de todo esto hay un fin político. ¿Qué partido? Pues te puedo decir que el PRI, igual y me equivoco pero si esto no es porque, o sea esto se vino desde la señora Elba Esther Gordillo que se vino a, yo no estoy a favor ni en contra porque no conozco al cien por ciento qué era su función, muchos hablan bien de ella, muchos hablan mal que porque no apoyó al PRI, (este) que se fue al PAN; yo siento que todo viene desde ahí y todo esto se empezó con tanto, con las marchas, con películas que sacaron, con la señora Elba Esther, desde ahí se vino todo porque antes era “los vamos a evaluar” pero ahorita que ya entró el PRI, entró definitivamente todo. Nos pusieron en un cuadrado donde no nos podemos mover para ningún lado ¿no? simplemente con la eliminación de bases. Y ya, de verdad tengo un formato que mandan en las redes sociales donde dice todo lo bueno, o sea, si estamos a favor de que nos evalúen y ponen todo; y luego viene la contraparte el por qué no. Porque a lo mejor por un examen, yo siento en cuanto a la evaluación, que un examen no me va a decir que tú eres buena maestra o tú eres mala. A mí una evaluación así no me dice nada, más que eso, es la práctica docente la que, es la que se debe evaluar, no tanto un examen. El examen me lo pudieron haber vendido, saco diez y ya ¿por eso voy a tener un mejor trabajo? De hecho, los exámenes en todas las escuelas son antipedagógicos, no me demuestra nada. Y de verdad – yo te lo comentaba la vez pasada- yo no estoy a favor de los exámenes, que si obviamente me sirve como instrumento de diagnóstico pero no me va a decir “Carolina sacó diez, sabe mucho”. No, un examen a mí no me dice nada ¿no? no sé si fue copiado, si fue grabado y al otro día ya se me olvida ¿no? Entonces ¿qué estoy construyendo? Pues aprender de memoria y te lo digo porque yo vengo de una escuela privada, en la preparatoria, donde todo era de memoria, de verdad todo de memoria. Entro a la universidad, o sea mi mundo se venía abajo, o sea porque no era de memoria y de verdad tres hojitas que me dejaban estudiar era para mí lo peor, porque era de mucho análisis y tal vez yo venía de una escuela muy tradicional, ya cuando vas estudiando la carrera te vas dando cuenta que era tradicionalista. Entonces tenemos que quitar todos eso de lo tradicional que, supuestamente, que hay cosas muy

buenas de la tradicional, hay que reconocer pero pues no creo que sea un buen fin para los maestros, yo siento que atrás de todo hay un fin político.

h) Entonces ¿usted estaría de acuerdo en que la evaluación fuera una práctica “informal” o menos “institucionalizada” sino que sea una práctica cotidiana? Sí, yo si estoy a favor de eso, o sea que en lugar de evaluarte a ti maestro, sea una retroalimentación, ¿en qué estás mal? Ok, en esto y en esto. Y también uno tener la actitud de decir “híjole, fallé en esto pero voy a seguirle o voy a tomar un curso de esto porque es mi debilidad ¿no? esta es mi debilidad y hay voy a manejar, más que decir “tu maestro estás bien, tu maestro estás mal”, me gustaría que fuera de otra forma que no fuera, así como dices, tan institucionalizada ni tan formal ¿no? sino algo como de retroalimentación.

i) Mencionaba anteriormente que se han quitado las basificaciones, se va a evaluar la permanencia ¿qué opina al respecto? Pues mal ¿no? porque... o sea bien porque qué bueno que nos evalúen y también uno estar capacitado pero mal porque –lo que te decía- un examen a mí no me va a decir que un maestro está mal ¿no? o sea, lo que decíamos, vengo con un examen ya grabado, saco diez y permanezco en mi base y cómo sé que ese examen fue por tu conocimiento y no fue vendido; ya ahorita por internet se maneja todo, porque hasta incluso el examen que nos hicieron julio que según ya lo vendían, yo no supe, yo la verdad ni supe ni me interesó, yo me dediqué a lo mío pero ahorita si yo tengo ese examen me voy a quedar en mi puesto, perfecto. ¿Y qué pasa con los que...? Que obviamente algo debemos saber ¿no? del examen algo debemos saber; ¿quién lo hizo? Pues quién sabe quién lo hizo, quién sabe qué formación tenga, qué bases estén tomando para hacer ese examen ¿no? Que no nos van a correr, que nada más va a ser cambio de puesto, digamos, eso a mí no me garantiza nada. O las dudas ¿no? de ¿cómo sé que salí mal? Cuando fue algo ahí movido para ir quitando ¿no? Es que todo está muy oscuro, muy encapsulado de no poder saber más allá de lo que me dicen es. A mí no me van a decir resultados, “maestra falló en esto” o sea y así va a seguir siendo ¿eh? Te lo digo porque yo tengo compañeras que pasaron el examen, y ¿sabes qué me dijeron? “Yo pensé que no lo iba a pasar,

fue suerte” Perdón, a mi punto de vista no se trata de suerte, se trata de sabes o no sabes y yo si estaba segura de que iba a pasar, no sé en qué lugar ni nada, pero dije “si me va a ir bien”. Obviamente te entra el nervio de que ¿y si no? y muchos decían así ¿eh? Porque al final del examen muchos decían así ¿eh? Porque al final de ir terminamos el examen era una reunión de que sales obviamente muy cansado "yo no lo paso, estuvo..." Decían palabrotas, "estuvo muy pesado, yo no lo paso" y resultan que ya después (este) te vas haciendo amigo de..."pásame tu *face*, o dame tu número" Pues resulta que lo pasaron, yo no digo que copiaron pero ¿cómo sé que es así? Lo que me decías la vez pasada que se pasa por computadora y se registra, yo no estoy cien por ciento confiable de que haya sido así, yo no sé cuántos puntos tuve. A mí me hubiera gustado saber en qué fallé ¿no? O sea cuáles fueron mis debilidades para no poder, a lo mejor salir un número más arriba. Entonces yo sí siento que no hay elementos clave no hay.

j) Si tuviera que cambiarle algo al sistema educativo ¿Qué le cambiaría? ¿Qué le sobra o qué le falta?

Yo cambiaría a las autoridades, me gustaría que me evaluara alguien que ya estuvo, o sea, yo lo que repetía ¿quién es Emilio Chuayffet? Licenciado en derecho ¿el qué va evaluarme a mí? Obviamente él tiene sus asesores atrás porque el nada más llega y presta su voz para decir lo que hay atrás. ¿Él se ha inmiscuido en todo lo que la sociedad estudiantil necesita? ¿él ha ido de escuela en escuela para ver qué deficiencias tienen o por qué el maestro trabaja y no sale tan bien como debería? Él nada más le dicen “así y así”, él nada más se va sobre puros resultados, sí esta escuela...pero él no se ha metido. Eso me gustaría a mí que quien me evaluara fuera alguien que ya estuvo que diera yo “híjole”. Obviamente no para consentirnos ¿eh? no, hay que diga “yo ya he estado en una escuela marginal, en una escuela de un estatus obviamente importante, que no le va a hacer falta lo mejor en cuanto a infraestructura” pero si me gustaría que cambiaran a las autoridades, no sé a quienes tenga que ser porque atrás de él hay muchísima gente. Que fueran pedagogos, normalistas, licenciados en educación básica, preescolar, primaria, etc. que fuera gente que ya ha estado en el papel de maestro para evaluarme. Y no gente que no sabe, y ok nos van a mover pero muévanme desde la

cabeza hasta los pies. ¿Por qué me evalúan a mi maestro? , o sea está bien, pero ¿Quién los va a evaluar a ellos? Porque para mover a uno tenemos que mover a todos, si el títere se va a mover completito que sea de pies a cabeza no nada más de la cintura para abajo ¿no? A ellos ¿quién los evalúa? Cuando están ganando sueldos...Ah y otra cosa, ni es gente preparada, te apuesto de que mucha de la gente que está haciendo, no digo que todas, pero hay gente que no tiene ni la preparatoria terminada y me están evaluando. Yo no voy a ir a evaluar a los abogados, a los arquitectos si yo no tengo conocimiento de algo. Entonces si me gustaría que se cambiara a las autoridades que están haciendo todo esto; para tener todo limpio. Y porque yo no he visto que pasen ahí licenciado en Pedagogía, licenciado en Educación Básica o Normalista; yo por eso te digo que la señora Elba Esther Gordillo que fue maestra, que la mayor parte de su vida fue diputada más que maestra, yo estoy ni a favor ni en contra-te digo-, pero a lo mejor tuvo un poquitito más de conocimiento que todos los que están allá; yo no sé si estar en la cárcel fue lo propio pero si empezar desde arriba, hacer limpieza ¿eh? depurar todo, todo.⁴¹

⁴¹ Los incisos muestra las preguntas no consideradas en el instrumento inicial.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (1993) La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. En *Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Septiembre, 2014. [en línea] Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>
- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa, Cuadernos de Discusión Formación docente: desafíos de la política educativa México: Secretaría de Educación Pública.
- Álvarez, F. (1997). Evaluación de la acción docente en Latinoamérica. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina PREAL.
- Alvira, F. (1991). Metodología de la evaluación de programas. Madrid: C.I.S
- Ander- Egg, E. (2000): Metodología y práctica de la Animación Sociocultural. CCS. Madrid.
- Andere, E. (2013). Dos estrategias en Revista Nexos. No. 422, pp. 57-59
- Antúnez P., A. ; Aranguren R., C.(1998), Aproximación teórica y epistemológica al problema de la evaluación: su condición en educación básica. [Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1319865), N°. 3, pág. 14. Agosto, 2014. [en línea] Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1319865>
- Arbesú G., M. I.; García A., G. Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia." *Observar*, Enero, 2015 [en línea], 2010,, Núm. 4 , p. 28-44. <http://www.raco.cat/index.php/Observar/article/view/200761/268283>
- Arnaut, A. (1998). Los maestros de educación primaria en el siglo XX, en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, vol. II, México: FCE.
- Arnaut, A (2004). El sistema de formación de maestros en México. Comunidad, reforma y cambio. *Cuadernos de discusión*. N° 17. México: SEP.
- Avalos, B. y Nordenflycht ME. (1999), La formación de profesores. Perspectiva y experiencias, Santiago de Chile, Aula XXI/Santillana.
- Avilés K. (2012). Maestros deberán tomar cursos a partir de ahora y hasta 2015. *La Jornada*. Mayo, 2013 [En línea] Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2012/10/23/sociedad/036n1soc>
- Banegas, I. y Blanco, E. (2005). Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos. Informe para la reunión ministerial del grupo E-9 (UNESCO). Junio, 2014 [en línea] Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/Catalogo_Publicaciones/TextosEvaluacion/Evaluacion.html
- Barbosa, L. (1999). Meritocracia a la brasileña. ¿Qué es el desempeño en Brasil. Revista del CLAD Reforma y democracia, 14. Julio, 2014 [en línea] Recuperado de <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/014-junio-1999/meritocracia-a-la-brasilena-bfque-es-el-desempeno-en-el-brasil-1>
- Bolancé G. J.; Cuadrado M., F.; Ruiz S., J.; y Sánchez V. F. (Mayo 2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado en *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* Revista nº 18. Enero, 2015 [en línea] Recuperado de www.adide.org/revista/images/stories/revista18/ase18_art10.pdf
- Carballo, R. (1990). Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de Programas. *Bordón*, 42 (4),(pp.423-431).

- Casanova, M.A. (1995). Manual de evaluación educativa. Madrid: Ed. La Muralla.
- Castañeda S, A. et. al. (2003) "La UPN y la formación de maestros de educación básica. *Cuadernos de discusión*. N° 15. México: SEP.
- Centra, J. (1993). Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco: The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Chacón A.,P. (2005) La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México en *Observatorio ciudadano de la Educación*. noviembre, 2012 [En línea] Recuperado de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/FORMACION%20PEDAGOGICA%20-%20Policarpo%20Chacon%20-%204%20ago%2005.pdf>
- Cohen, E. y R. Franco., "Evaluación de Proyectos Sociales", Siglo Veintiuno Editores, 1988.
- Contreras, J. (1991) "El sentido educativo de la investigación, *Cuadernos de Pedagogía* 196" En Esteve O., (2004). *La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente*. Universitat Pompeu Fabra.
- Cordero A., G.; Luna S., E.; y Patiño A., N.X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: Panorama y agenda pendiente, en Revista Sinéctica.
- Cordero, G., Luna, E., Patiño, N. (julio - diciembre, 2013) La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. Sinéctica, 41. Noviembre 2014 [en línea] Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=en&id=614_la_evaluacion_docente_en_educacion_basica_en_mexico_panoram
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. Teachers College Record, 64, 672-683.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 49(2), 1-20.
- Díaz, A. (2000). "Evaluar lo Académico. Organismos Internacionales. Nuevas reglas y desafíos". En Evaluación académica Méndez, T. y Díaz, A. (coords.). México, CESU-UNAM/Fondo de Cultura Económica. Mayo, 2014. Recuperado en <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/EvaluacionAcademicaPachecoDiaz.pdf>
- Díaz Barriga, A. (1998). Organismos internacionales y política educativa, en Carlos Alberto Torres, Armando Alcántara Santuario y Ricardo Pozas Horcasitas (eds.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI Editores.
- Díaz Barriga, A. (2004). La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera en Ordorika, I. (coord.) *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Díaz Barriga, A. (2007). La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento, en Ángel Díaz- Barriga y Teresa Pacheco (eds.) *Universitarios, institucionalización académica y evaluación*. México. UNAM- Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Diker, G. y Terigi, F. (2005). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Barcelona: Buenos Aires.
- DOF. (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Noviembre, 2013 [En línea] Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

- DOF (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. (11/09/2013) Expedido en el Diario Oficial de la Federación. Noviembre, 2013 [en línea] Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Eisner, E. (1981). The Methodology of Qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism. Stanford University, Unpublish.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE:, v. 9, n. 1, p. 11-43. Noviembre, 2013 [en línea] Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Escudero, J.M. Y Moreno, M.A. (2012). Mejorar la Educación, la Autonomía de los centros y el Servicio de Inspección Educativa en *Avances en Supervisión Educativa* (Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España), N° 17.
- Fernández, S., J. (1992). Valoración de la calidad docente: el profesorado. Un modelo de evaluación circular. Madrid: Editorial Complutense.
- Fuentes, M., O. (1979). Los maestros y el proceso político la Universidad Pedagógica Nacional en Cuadernos Políticos, número 21, México, D.F., editorial Era, julio-septiembre de 1979, pp. 91-103.
- Fuentes M., O. (2013). Momentos de desenvolvimiento de políticas educativas. Seminario *Políticas para la educación básica*.
- Fuentes M., O. (2013). Mesa de debate *¿Qué es un buen docente y cómo evaluarlo?* DIE-CINVESTAV.
- Fuentes M. O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente en "La Reforma Constitucional en materia educativa: alcances y desafíos. México: Instituto Belisario Domínguez.
- Gago, H., A. (2000). El CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, noviembre,
- García-Cabrero, B.; Loredó Javier; Luna Edna; y Rueda B. Mario.(2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 124-136. Noviembre, 2014 [en línea] Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- García G., J.M. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, 2005, pp. 1275-1283, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México: enero 2014 [en línea] Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002721>
- García Ramos, J.M. (1989). Bases pedagógicas de la evaluación. Madrid: Síntesis.
- García Selgas, F. J. (1992): Doble hermenéutica y teoría crítica, en C. Moya, A. Pérez-Agote, J. Salcedo y J. F. Tezanos (comps.), *Escritos de Teoría Sociológica en homenaje a Luis Rodríguez Zúñiga*, Madrid, CIS
- Giddens, A. (1987). Las nuevas reglas del método sociológico, Buenos Aires, Amorrortu
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- House, E. (1998). Acuerdos institucionales para la evaluación. *Perspectivas*, XXVIII (1), 123-131
- IMCO-Instituto Mexicano para la Competitividad. (2014). Mapa del magisterio de Educación Básica en México. Febrero de 2015. [En línea] Recuperado de http://imco.org.mx/capital_humano/mapa-del-magisterio-de-educacion-basica-en-mexico/
- INEE. (2007). ¿Qué es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.? Diciembre, 2013 [En línea] Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/que_es_el_inee.pdf

- INEE. (2013).). ¿Qué es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Diciembre, 2013 [En línea] Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>
- INEE. (2014) ¿Cómo concibe el INEE la evaluación educativa? Folleto. Marzo, 2014. [en línea] Recuperado de [inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)
- Martínez Rizo, F. (2001). "Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate" *Revista de la Educación Superior*, 30 (120), pp. 71-85, Septiembre,, 2014. [en línea] Recuperado: www.anui.es/principal/servicios/publicaciones/revsup/rres120/menú5.htm
- Martínez R., F. (2007). La evaluación del sistema educativo mexicano. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. III Congreso Internacional de Calidad Educativa Querétaro, Octubre 19, 2007.
- Martínez R., F. (2009). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo, en Martín E.; y Martínez R. F. *Avances y desafíos de la evaluación educativa*. España: Santillana-OEI, pp. 27-39.
- Martínez-R.; y Martín E. (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Martínez R. , F. (2011). La evaluación del profesorado. VII Jornadas de Cooperación Educativa Iberoamericana sobre Evaluación. México, 2013. [En línea] Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/479-docentes/1426-docentes-porque>
- Martínez-R. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. En *RELIEVE*, v. 18, n. 1, art. 1. [En línea, 2013] Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- Martínez R., F. (2012). El futuro de la evaluación educativa en Sinéctica (Revista electrónica de educación) Enero, 2014 [En línea] Recuperado de www.sinectica.iteso.mx/?...el_futuro_de_la_evaluacion_educativa
- Martínez-R. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. En *RELIEVE*, v. 18, n. 1, art. 1. Julio, 2013 [En línea] Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- Martínez R., F. (2013). La evaluación del desempeño docente. Una propuesta para la educación básica de México. Enero, 2015 [en línea] Recuperado de http://gacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/ieval_edu_pdf_eval14.pdf.pdf
- Maya A, O.C. (2010). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, 2010. pp.51-64. Marzo 2014 [en línea] Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7806/7366>
- Mizerit, M. (2012). Las políticas de evaluación y la misión de la universidad, en *Evaluación de las políticas hacia la educación superior en México. Ilusiones y desencantos*. (1990-2010). México: UNAM- Estudios. Posgrado en Pedagogía.
- Namo de Mello, G. (2005). Profesores para la igualdad educacional en América Latina. *Calidad y nadie de menos. Revista PREALC*, 1.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53, 1, 117-128. Citado en Ruiz, L., E. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México: UNAM- Centro de Estudios sobre la Universida
- Nobile, M., M. (2014). Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Investigadora* 18. Julio, 2014 [en línea] Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/757/1354>

- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México. Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 163-168. Septiembre, 2013 [en línea] Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflections.html
- OCDE. (2014). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. México 2012. Traducción por la Secretaría de Educación Pública. Publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Olvera, A., L.; Pacheco C., L.; y Martínez, J., C. (2009). *El Asesor Técnico Pedagógico como promotor de la mejora continua con Estándares de desempeño docente*. Centro de Estudios Educativos. Enero 2015. [en línea] Recuperado de <http://cee.edu.mx/referentes/2-1-2.pdf>
- Ordorika, I. (coord.). *El mercado en la academia*, en *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- OREALC/UNESCO (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Coordinación: Magaly Robalino Campos y Anton Körner. Chile. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago
- Ortiz Jiménez, M.B. (2003). *Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional*. México: SEP.
- Parlett, M. Y Hamilton, D. (1976). *Evaluation and Illumination*. Reprinted in Tawney, D. (1976). *Curriculum Reevaluation Today. Trends and Implications*. London: McMillan.
- Pérez, A. (1993). *Modelos contemporáneos de evaluación*. En cuadernos de Educación N° 143. Caracas – Venezuela. Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Popham, W.J.(1990): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa* Anaya: Madrid
- PRONAP. (2007). *Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio. Informe final de la evaluación de consistencia y resultados 2007*, Marzo 2013 [en línea] Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/pronap1>
- Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation. For educational program improvement and assessment*. Berkeley, Ca.: McCutchan Publishing Co.
- Ramírez, S., C. (1989). *La modernización y la profesionalización del magisterio en el periodo 1980-1989*. UPN.
- Ramírez R, V. (2010.) *El Normalismo: proyecto, procesos institucionales y actores*, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 1. N°2. pp. 98-113, Marzo 2013 [en línea] Recuperado de <http://ries.universia.net>
- Ramírez R., R. (2013) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Publicado por el Senado de la República Instituto Belisario Domínguez.
- Remmers, H. H., & Brandenburg, G. C. (1927). *Experimental data on the Purdue Rating Scale for Instruction*. *Educational Administration and Supervision*, 13, 519-527.
- Reyes, R. (1993) "La investigación y la formación en las escuelas normales", en *Cero en Conducta*, año 8, núm.33-34, México, pp. 72-81.
- RIED. (2010). Reflexiones a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 345-350. Noviembre 2014 [en línea] Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol13-num1_e/reflections.html
- Rockwell, E. (2011). ¿Qué dice la investigación *cuantitativa* sobre la evaluación del desempeño docente? *Educación a debate*. Octubre, 2013 [En línea] Recuperado de <http://educacionadebate.org/wp-content/uploads/2013/05/Rockwell-desempe%C3%B1o-acad%C3%A9mico.pdf>

- Rodríguez, D. (2002). Diagnóstico organizacional. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rosales Carlos.(1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. España: Ed. Nárcea.
- Rosas, L. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. En revista Sinéctica, no. 17, jul-dic/2000. Septiembre 2014 [en línea] Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933002
- Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. Coord. (2004). El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores. *La evaluación de la docencia de en la universidad*, México: UNAM
- Rueda B., M.; y Torquemada G., A. (2008). “Las concepciones sobre evaluación de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente” en Rencuentro. Análisis de Problemas Universitarios. No. 53, pp. 97-112.
- Rueda B. M. (coord.) (2008) Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 1, no. 3. Marzo, 2013 [en línea] Recuperado de http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.html
- Salgado Peña, Ramón U. La formación docente en la Región: de las Normales a las Universidades. p. 69 en *Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, ciencia y cultura*. Diciembre, 2013 [en línea] Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_region_normales_universidades.pdf
- Santibáñez, Lucrecia. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), 419-443. Febrero. 2015 [en línea] Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200005&lng=es&tlng=es
- Santibáñez, L. y Martínez F. (2010). Políticas de incentivos para maestros. Carrera Magisterial y opciones de reforma, en Arnaut Alberto y Giorgulli Silvia (coord.) *Los grandes problemas de México*. Vol. VII. México: Colegio de México, pp. 125-158.
- Santillán Nieto, Marcela. (2003). Situación y Perspectivas de las Universidades e Institutos Pedagógicos y su Rol en la Formación de Maestros en la Región, México, Pág. 1
- Sarbach, A. (2011). Modelos de práctica docente 1. Febrero. 2014 [en línea] Recuperado de <http://carbonilla.net/2011/03/10/modelos-de-practica-docente/>
- Schoenfeld, A. (1998). Toward a theory of teaching in context. Septiembre, 2014 [en línea] Recuperado de <http://gse.soe.berkeley.edu/faculty/AHSchoenfeld/tic.pdf>
- Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina1. Trabajo presentado a la Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”, Brasilia, Brasil, 10-12 de julio de 2002.
- Scriven, M. (1966). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago : Rand McNally and Company.
- SEP. (1973). Reglamento de Escalafón de los Trabajadores de la Secretaría de Educación Pública. Agosto, 2014 [En línea] Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/reglamento_escalafon_sep.pdf
- SEP. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. Agosto, 2013 [En línea] Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- SEP. (1993). Programa Nacional de Carrera Magisterial (1993). Lineamientos generales. México (2013). Agosto, 2013 [En línea] Recuperado de

- http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENE_RALES_2011.pdf
- SEP. (1994). Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos generales. México (2013). Agosto, 2013 [En línea] Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENE_RALES_2011.pdf
- SEP-SNTE (1998). Lineamientos generales de Carrera Magisterial. Septiembre, 2013 [en línea] Recuperado de http://www.alianzacivica.org.mx/guia_transparencia/files/pdf/educacion/14_LINEAMIENTOS_OBRECARRERAMAGISTERIAL/LINEAMIENTOS_CARRERA_MAGISTERIAL.pdf
- SEP (2002). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997. *Documentos básicos*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Normatividad. Cuarta reimpresión. Enero, 2014 [en línea] Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/planes/lepri/plan.pdf>
- SEP-SNTE (2008). Alianza por la Calidad de la Educación. Septiembre, 2013 [en línea] Recuperado de <http://alianza.sep.gob.mx/>
- SEP- Dirección General de Desarrollo Curricular (2010). Información proporcionada por la DGDC como resultado de la aplicación de cuestionarios a diferentes áreas de la SEP para la elaboración del presente Informe.
- SEP (2011). OCDE Revisión de los Marcos de Valoración y de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares. Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010. Marzo, 2014 [en línea] Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3070/2/images/informe.pdf>
- SEP. (2011). Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos generales. México (2013). Agosto, 2013 [En línea] Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENE_RALES_2011.pdf
- SEP. (2011). Programa para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica (2011) Agosto, 2013 [En línea] Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>
- SEP. (2011). Programa Nacional de Carrera Magisterial . Lineamientos generales. México (2013). Agosto, 2013 [En línea] Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENE_RALES_2011.pdf.
- SEP. (2011). Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. Agosto, 2013 [En línea] Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM)(2008). Aprendizaje Basado en Problemas. México, 2015. [En línea] Recuperado de http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf
- Stake, R. E. (1975). Evaluating the Art in Education: A Responsive Approach. Columbus, OM: Merrill
- Stufflebeam, D. L. (1967). A depth study of the evaluation requeriment. *Theory into Practice*, 5, 3, 121-134.
- Tirado S. F.; Miranda D., A.; y Sánchez M., A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. Vol. XXIX, núm. 118, pp. 7-24
- Toranzos, L.; y Elola, N. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Buenos Aires, Argentina. Julio 2000.

- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, N° 2. Enero, 2015 [en línea] Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos de referencia para la evaluación del desempeño docente en América Latina en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 1, No. 2, enero 2014 [en línea] Recuperado de www.rinae.net/riee/números/vol1-num2/art.pdf
- Zorrilla F., M. (2003). La evaluación de la educación básica en México 1990- 2000. Una mirada a contraluz. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.