



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**EVALUACIÓN DOCENTE: LA VOZ DE LOS  
MAESTROS**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A**

**MARÍA FERNANDA GODÍNEZ VARGAS**



**DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. PATRICIA DUCOING WATTY  
CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO, CD. MX.,  
2017**



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.

Esta tesis se elaboró en el marco del proyecto de investigación “Evaluación docente la voz de los maestros” financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT IN400115), Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

## *Carta a mis esencias...*

*Concluí la carrera sin saberte a mi lado. Mirar cómo me despedía de ella sabiendo que habías estado ahí, que fuiste parte de este camino, que fuiste parte de esta entrega, de este orgullo, de este amor; fuiste, eres y serás la fuente de inspiración de mis letras, de mis noches, de mis sueños, de mis anhelos, de mi esperanza, de mi entrega. Sellaste con amor mi corazón y mi pensamiento. Aprendí a mirar a través de tus ojos. Construiste pilares de felicidad en mí. Timbraste movimientos de lucha y de pasión. Personalizaste mi vida, nuestras vidas a merced de tus risas.*

*¿Recuerdas cuando me dijiste que tu más grande orgullo era vernos tituladas? Heme aquí feliz y orgullosa de mí. Tú fuiste quien me orilló a ésta maravillosa experiencia, a éste camino con obstáculos complicados de resolver. Porque por ti, la paciencia cambió de nombre y guardaste en mí la ilusión y la entrega de hacer las cosas, de apasionarme por concluir con proyectos, de luchas constantes por llegar a la meta.*

*Mi padre, mi Gumaro, el pochito de mi mamá, no puedo detenerme a escribir, tengo mi corazón en mis manos y una caja llena de recuerdos y de llantos. Debías partir antes que alguna de nosotras, debías continuar tu camino en otras travesías, debías seguir, porque siempre a tu camino habremos de acudir.*

*Mi mamita bella gracias por brindarme tu apoyo incondicional en este proceso arduo y vehemente, sin lugar a dudas no habría podido sin ti. Mi trabajo fue hecho por y para ti y te lo entrego con todo el querer inexistente del mundo. ¡Te necesito y siempre me haces falta!*

*Hermana, fuiste pieza clave de mi gran construcción. Auxiliaste mis miedos. Siempre supe y siempre sabré el gran cimiento que poseo gracias a ti. Tu existencia ha fortalecido la mía, sé lo valiosa que eres para lo que soy, y sin titubear te dedico mi trabajo, sin mirar atrás no podré decirte cuánto te amo porque rebasa todo lo existente, rebasa lo que es visible a mis ojos, rebasa lo que es tangible, rebasa nuestros infinitos. ¡Te quiero y te amo!*

*Gracias a ustedes, mis motores de vida, de anhelos, de inspiraciones, he concluído un proyecto muy significativo. Porque puedo decir que todo esto fue por y para ustedes.*

*¡Por favor no se vayan nunca!*

*Con mucha entrega... Fer*

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>1. UN ACERCAMIENTO A LA EVALUACIÓN.....</b>	<b>12</b>
1.1 RALPH W. TAYLER Y LA EVALUACIÓN ORIENTADA HACIA LOS OBJETIVOS.....	12
1.2 ROBERT STAKE Y LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL CLIENTE.....	21
1.3 LA EVALUACIÓN COMO INTERPRETACIÓN DE JACQUES ARDOINO.....	30
<b>2. EVALUACIÓN DOCENTE.....</b>	<b>39</b>
2.1 ¿QUÉ ES EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA?.....	39
2.2 RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.....	49
2.3 LOS PROGRAMAS INSTAURADOS EN MÉXICO.....	58
<b>3. PILOTEO DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....</b>	<b>69</b>
3.1 MARCO GENERAL.....	69
3.2 EL INSTRUMENTO Y SU APLICACIÓN.....	74
3.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	76
3.4 REDES SEMÁNTICAS.....	101
<b>4. CONCLUSIONES.....</b>	<b>107</b>
<b>5. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>109</b>
<b>6. ANEXO.....</b>	<b>119</b>

## INTRODUCCIÓN

La evaluación es una de las actividades pedagógicas más importantes de la educación. Encierra procesos de transformación, de mejora, de calidad y de perfeccionamiento para satisfacer las necesidades que surjan antes, durante y después de la práctica educativa. Si bien, la evaluación no es una actividad que culmine solamente en el acto pedagógico, sí prevalece en ámbitos del servicio público.

Es así que hoy en día, la evaluación se ha convertido en un mecanismo de superación, de actualización, de calidad, de mejora y de cambio para las instituciones del sector público y privado, sin ella, los procesos de perfección se verían deshabilitados. Ante ello, la evaluación vista como un proceso de transformación, se ve reflejada por los profesionales como una alternativa para comprobar en qué medida se están consiguiendo los objetivos que se persiguen para saber si se va o no por el buen camino. Los sistemas escolares tienen que dotarse de procedimientos que les permitan conocer en qué grado se van logrando las metas educativas que la sociedad les ha encargado y las razones que se vinculan al grado del éxito.

Sin embargo, la evaluación no es un tema que haya aparecido en el presente siglo, ésta tiene sus implicaciones a lo largo de la historia, por ejemplo, el hecho de evaluar personas y programas aparece en el siglo V a.C. cuando Sócrates y otros filósofos griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica. Un estudio que está generalmente reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América Latina, es el que realizó Joseph Rice entre 1887 y 1898, cuando estudió los conocimientos en ortografía de 33 000 estudiantes de un amplio sector escolar y llegó a la conclusión que la gran insistencia en la enseñanza de la ortografía no había producido avances significativos en el aprendizaje (Stufflebeam y Shinkfield, 1989). En la década de los años treinta Ralph Tyler acuñó el término *evaluación educativa*, la principal característica de su método consistió en saber si los

objetivos habían sido alcanzados. De hecho, definía la evaluación como algo que ayuda a identificar si los objetivos fueron logrados o no.

Entre los años cincuenta y sesenta, la evaluación se inyectó de financiamiento lo que permitió que los futuros progresos de las metodologías evaluativas deberían estar relacionados en términos como utilidad y relevancia, lo cual condujo a que la evaluación se convirtiera en una industria y en una profesión. Aunado a esto y con el paso del tiempo, los evaluadores se enfrentaban a una crisis de identidad. Ignoraban cuál era su papel, si el de un investigador, un administrador, un profesor, o inclusive, el de un filósofo. El campo de la evaluación estaba fragmentado, pues muchas evaluaciones las realizaban personas que no contaban con la preparación profesional.

En los años posteriores, la evaluación presentaba un panorama más completo, comenzaba el surgimiento de proyectos<sup>1</sup>, de instituciones<sup>2</sup> y de estudios<sup>3</sup> realizados por profesionales que no solamente pensaban que la evaluación debería estar dirigida a programas, sino también a la evaluación de conocimientos de estudiantes, de planes de estudio, de docentes, entre otros.

Como podemos ver, el significado de evaluación fue evolucionando, hoy ya no se trata de una práctica desconocida cuyo objetivo primordial es obtener referencias acerca de los cambios que se manifiestan al finalizar una práctica de un grupo de personas; se trata de un proceso que se construye antes, durante y después de concluir con proyectos, se trata de una profesión, de una práctica universal. Es una tarea pedagógica, humana y social.

---

<sup>1</sup> En 1975 algunos evaluadores comenzaron a planear la construcción de estándares que guiaran la práctica profesional, para ello fue creado el Comité Conjunto de Evaluación Educativa (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) y en 1994 sale la segunda edición de los mismos.

<sup>2</sup> Por ejemplo, en México el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) nace en 1994 con la intención de diseñar y aplicar instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias de la educación superior. También en 1995 aparece el área de la Dirección General de Evaluación en la SEP. Por otro lado, en 2002 se crearon organizaciones profesionales de evaluación en Brasil, Colombia y Perú.

<sup>3</sup> Comienza la dedicación y el estudio a la elaboración científica de pruebas de rendimiento, de análisis de manuales de evaluación educativa.

En este trabajo se exponen las teorías de evaluación de Ralph Tyler, Robert Stake y Jacques Ardoino. El primero, como primer teórico que acuña el término de *evaluación educacional*, es considerado el padre de la evaluación. Su metodología radica en establecer, clasificar y definir los objetivos de un programa y en función del cumplimiento de los mismos se establecen juicios que permitan identificar los cambios logrados. El segundo, R. Stake, fue seguidor de Tyler y por consiguiente de su método, sin embargo, él consideraba que había que mirar a la evaluación más allá del cumplimiento de los objetivos, es decir, realizar exámenes de antecedentes, juicios, procesos y resultados que permitan notificar las intenciones del cambio. A esta metodología, la acuñó como *evaluación respondente*, cuyo método interactivo, flexible y pluralista está orientado hacia el servicio de los clientes (profesores, administradores y público en general). Por último, J. Ardoino habla de las disputas epistemológicas que existen entre la evaluación y el control, la primera vista como un proceso infinito, como la producción, construcción y creación de referentes al mismo tiempo que se le refiere y como la obra hecha por un solo sujeto; por otro lado, el segundo, el control, es un proyecto terminado que consiste en mediar desviaciones y variaciones entre un referido y un referente, y el control es verificación. Estos son algunos de los abismos existentes entre dos universos paralelos que se conjugan para contrastar la totalidad del concepto de evaluación. Como podemos ver, la evaluación está diseñada para mirar metodológicamente la transformación que se suscita entorno a un objeto y cómo los profesionales intervienen para el logro de la calidad.

En el presente siglo, los organismos internacionales han manifestado un gran interés por la calidad de la educación, ésta ha llevado a colocar como primer objeto de evaluación el aprendizaje de los estudiantes y de quienes contribuyen al logro de los mismos: los docentes. El rol del docente en la formación de los estudiantes parte de la premisa como los principales responsables del logro educativo y por ende, de la calidad.

La evaluación de los docentes es uno de los retos de todos los sistemas educativos: cómo hacerla, de qué forma vincularla al desarrollo profesional, su dependencia de la evaluación del conjunto del centro escolar, son algunas de las



incógnitas que se reconocen y cuyos aspectos políticos, teóricos, metodológicos y éticos tienen implicaciones de carácter público y privado con consecuencias directas para la sociedad, las instituciones y los actores (docentes, alumnos y directivos). En esta perspectiva, la evaluación docente implica una práctica de interpretación compleja y de alto impacto por sus consecuencias sociales.

La calidad de las prácticas de enseñanza de los docentes es uno de los factores escolares que tiene mayor incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Para mejorar el servicio educativo que se ofrece en las escuelas de educación básica es necesario fortalecer los conocimientos y las competencias didácticas de los docentes en servicio.

Como parte de las reformas educativas, existen acuerdos, estímulos, programas diseñados para los docentes que contribuyan a elevar la calidad de la educación estimulando económicamente la labor de los “mejores” profesores; uno de estos incentivos, en México, corresponde al denominado Carrera Magisterial firmado en mayo de 1992 el cual tiene como uno de sus objetivos “coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional, mediante el fortalecimiento de la profesionalización de los participantes a impulsar la actualización e innovación de la práctica docente” (SEP-SNTE, 2011a).

Sin embargo, a pesar de la importancia que se otorga a la evaluación como una forma de mejorar la calidad de desempeño de los docentes, no se dispone de suficientes estudios que permitan conocer la opinión que tienen los maestros de los instrumentos y los procesos utilizados para evaluarlos, por ello, conocer la opinión de los docentes resulta imprescindible para el proceso de evaluación y con crear nuevas expectativas en la profesionalización del magisterio.

En las últimas décadas, el tema de la evaluación docente se ha posicionado en la cima de los organismos internacionales debido a la inquietud social cuya discusión ha involucrado diferentes actores. La disyuntiva nace a partir de los resultados obtenidos por los alumnos de educación básica en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Dado que la evaluación docente es un tema indudablemente prioritario en la educación básica, es necesario mirar crítica y

analíticamente el desempeño de los profesores, pero también resulta indispensable identificar cuáles son las críticas e inquietudes que éstos tienen respecto a la evaluación docente.

Para analizar las implicaciones del desempeño docente es indispensable incluir las condiciones particulares en el que éste se desarrolla, pues se ha señalado que el desempeño docente está estrechamente vinculado con las condiciones institucionales en la que ejerce (Desatnik, 2009). Existen elementos que condicionan la labor docente, entre ellos se encuentran la misma formación profesional, procesos de actualización pedagógica, infraestructura, inclusión de alumnos, los planes y programas de estudio y también los materiales didácticos y tecnológicos con los que cuentan para cumplir su labor.

La evaluación del desempeño docente en educación básica asume un impulso reciente. En 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, resultado de ello nace la implementación de Carrera Magisterial, administrado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). A pesar de que el programa nació con la intención de evaluar el desempeño docente y con ello mejorar la calidad educativa del país, ha operado como un programa de incentivos salariales que premia a los maestros de educación básica basados en su escolaridad, habilidad, experiencia, conocimiento y el rendimiento de sus alumnos. Estas variables son medidas a través de los factores del programa: antigüedad-10 puntos, grado máximo de estudios-15 puntos, preparación profesional (medido con un examen a los docentes)-28 puntos, actualización y capacitación-17 puntos, desempeño profesional-10 puntos, y aprovechamiento escolar (medido con un examen a los alumnos)-20 puntos (Santibáñez, et al., 2006).

Ya son más de diez años que nació el programa, y los resultados demuestran que no ha habido mejora, incluso se cuestiona frecuentemente hacia dónde y cómo se dirigen los estímulos; tampoco hay gran evidencia de un impacto positivo en los logros educativos de los alumnos.

De acuerdo a los resultados de la prueba estandarizada nacional conocida como Prueba ENLACE (Evaluación Nacional de los Logros Educativos de Centros Escolares), se reconoce un avance en matemáticas de 3 puntos porcentuales, pasando del 36.3% al 39.3% en niveles bueno y excelente, sin embargo, en comprensión lectora pasó del 50% al 44.7% (SEP, 2014). Por otro lado, en la prueba internacional PISA (Programme for International Student Assessment), de acuerdo con los resultados de 2012, el panorama en matemáticas, lectura y ciencias, no mejoró.

Los resultados de los estudiantes mexicanos se encuentran muy por debajo de la expectativa mundial. Los ambientes formativos requieren una deconstrucción y reconstrucción del rol del alumno, de la escuela, de los directivos, pero sobre todo, del docente. Pudiera parecer que la responsabilidad de la calidad educativa recae en el desempeño del profesor en el aula, sin embargo, existen diversos factores económicos, políticos, culturales y sociales que intervienen en el logro educativo, pero parecen ser ignorados.

Las condiciones que gobiernan los contratos de los docentes son variados, por ejemplo, en las secundarias 5 de cada 10 profesores están contratados por horas y en las técnicas 3 de cada 10, lo que dificulta el trabajo colegiado y obstaculiza su participación en procesos de formación continua y desarrollo profesional. En los últimos años ha habido un decremento considerable en el número de docentes contratados por tiempo completo, tres cuartos de tiempo o medio tiempo, mientras que la cantidad que trabaja por horas ha aumentado notablemente (INEE, 2012). Estos datos hablan de una desigualdad e inequidad que prevalecen en la educación básica. Debido a que las condiciones transgreden en el desempeño docente y por ende, en los resultados educativos, es necesario revisar los elementos que están convergiendo en la evaluación docente, por ejemplo, los estímulos, las reformas educativas y la opinión de los profesores. A través de ellos y por medio de la evaluación formativa se busca dar respuestas a preguntas como ¿qué significa ser docente? ¿Cómo es el desempeño docente ideal? ¿Qué dificultades existen para ejercer la docencia? ¿Cómo es el desempeño pedagógico de los docentes? ¿Cómo interaccionan los docentes con los alumnos?

Los maestros deben de participar en la construcción de la noción de un “buen docente”, porque la evaluación es lo que pretende consolidar, sin embargo, no se encuentran impulsados ni apoyados por las instituciones y las políticas educativas. Es fundamental reconocer la diversidad de los perfiles y prácticas docentes. Se convierte en imprescindible mirar las condiciones en las que el docente desarrolla su labor para que pueda favorecer su desempeño, es decir, escuela y aulas dignas, ello incluyen bibliotecas, personal de limpieza, materiales y recursos didácticos, formación y actualización pedagógica, y así se podrían enumerar una gran serie de elementos necesarios que si no se solucionan, las evaluaciones no tendrán un impacto positivo ni para los alumnos y mucho menos para los docentes.

# 1. UN ACERCAMIENTO A LA EVALUACIÓN

## 1.1 Ralph W. Tyler y la evaluación orientada hacia los objetivos

Ralph Tyler trabajó el concepto de currículo entre 1929 y 1938 y su modelo fue diseñado para que los docentes pudieran entender qué, cómo y de qué manera habrían de enseñar a los alumnos, guiándose a través de una serie de investigaciones que realizaban a partir de los intereses y necesidades que estos figuraban. En efecto, consideraba que la evaluación se trataba de ver qué tan significativo habían sido los cambios generados en el estudiante.

Para ello, la función de los objetivos es fundamental, pues éstos representan el parteaguas del trabajo evaluativo. En este sentido, la construcción de objetivos parte de los estudiantes, la sociedad y los requisitos del contenido, e inclusive habla de la filosofía de la educación como gran alternativa para su diseño, porque el trabajo filosófico representa aquellos valores que han de ser alcanzados por los alumnos.

Tyler desarrolló el primer método sistemático de la evaluación educacional; propuso, describió y aplicó un método desarrollado para la evaluación, algo que no se había trabajado antes; su metodología ha sido tan influyente en grandes autores como Robert Stake (recupera de la evaluación el resultado de la congruencia entre objetivos y trabajo, sin embargo, existen otros momentos que deben ser considerados de la evaluación, por ejemplo, los antecedentes, las transacciones y los resultados finales), Provus (modelo basado en la toma de decisiones) y Hammond (modelo basado en el logro de objetivos), quienes han llevado el trabajo de Tyler más allá de lo establecido. Por ello, es considerado el padre de la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

En términos generales, Tyler consideraba que la evaluación debía ser el resultado de la congruencia entre el trabajo y los objetivos. Resumió sus concepciones en las siguientes palabras:

El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en

que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento (Tyler, 1950, citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 92).

Para revisar las teorías evaluativas de Tyler, es necesario puntualizar que su trabajo se encaminó en todo momento por la delineación del objetivo, desde cómo se crea, cómo se diseñan actividades para el cumplimiento del mismo, hasta la evaluación de las actividades de aprendizaje que trabajan en función del objetivo. Para ello, es importante considerar algunas fuentes que aporten elementos en el diseño de los objetivos, por ejemplo, el docente, la vida contemporánea, los especialistas en asignatura o la filosofía.

El docente es una gran vía para diseñar objetivos, debido a la relación que establece con el alumno, convirtiéndose en pieza clave para lograr el cambio de conducta deseada. En la escuela, el docente trabaja para modificar las formas de conducta de los alumnos, lo que significa para Tyler *educar*. Conducta en el sentido más amplio, es decir, el papel que juegan los sentimientos y los pensamientos del alumno; por ende, hablar del objetivo de la educación refiere al cambio de conducta que se suscitará por medio de la enseñanza a los alumnos.

Muchos sociólogos han considerado el estudio de la sociedad contemporánea para establecer objetivos tentativos de aprendizaje, porque en ella, el alumno, una vez concluido su paso por la escuela, desarrolla todas sus habilidades para enfrentar problemas de la vida actual. El estudio político y económico de la sociedad ha sido un gran andamiaje para la tarea educativa de la escuela. El gran esfuerzo por recuperar objetivos del estudio de la vida contemporánea se derivó del gran cuerpo de conocimientos que se pueden extraer para generar aprendizajes en los estudiantes (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

Los profesionales en la materia son la vía mayor difundida para diseñar objetivos educacionales, en primer lugar porque se trata de expertos que conocen las habilidades deseables que todo estudiante deberá contar para enfrentar

problemáticas de la vida contemporánea. En segundo instante, los especialistas identifican cuáles son los alcances y limitaciones que su asignatura trascenderá en el alumno para contrarrestar situaciones que la vida profesional demande.

Lo ideal consiste en elegir un número razonable de objetivos que sean factibles y realmente importantes para que el estudiante no se encuentre en problemas entre formas de conducta contradictorias. Sin embargo, ¿cómo habrán de seleccionar los educadores los objetivos ideales después de un proceso de investigación? Se recomienda que de la lista de objetivos seleccionados, se eliminen los menos importantes y más contradictorios; aquí el apoyo de la filosofía educativa y social será sustancial puesto que ayudarán a identificar cuáles son lo que representan valores más altos de los más bajos. El apoyo de la filosofía para seleccionar objetivos es viable siempre y cuando sirva como un conjunto de normas que deberán representar lo deseable en la educación. Todo ello tiene que estar trabajado con el fin de lograr en el estudiante un juicio de reflexión que emprenda durante y después de la aplicación del mismo para que identifique debilidades y fortalezcas que debe poner en marcha en la vida cotidiana. Sería ideal que muchos programas respondieran a las necesidades e intereses de los alumnos; desafortunadamente no responden a propósitos definidos.

Mirar los intereses y las necesidades del alumno como uno de los medios para establecer objetivos tentativos educativos, es esencial porque el alumno es quien se encuentra motivado por su aprendizaje. Si bien, esta opción recibe críticas debido a que algunos educadores consideran que la educación debe rebasar esos intereses porque el alumno habrá de aprender más, sí se trata de un medio elegible para que su educación esté basada en su propio interés y se vean motivados para seguir aprendiendo.

Para formular objetivos, se recomienda que éstos sean contruidos a partir de la mirada conductual y temática que se busca en el aprendizaje del alumno. Por ello, referirlos a los tipos de conducta que se pretende generar en el alumno, así como el contenido del sector de vida en la cual el alumno aplicará esa conducta, es lo idóneo. Por ejemplo: el alumno “distinguirá los tres estados de la materia”,

“describirá las consecuencias económicas de la Guerra Fría”, “identificará la función de los aparatos reproductores femenino y masculino”.

Diseñar objetivos sin pensar el área temática en el que el alumno habrá de mostrar su cambio de conducta, se trata de objetivos mal intencionados, no estructurados, posiblemente arrojen al alumno a un camino incierto, inseguro e inclusive, inestable. En este sentido, se vuelve de vital importancia evaluar los objetivos que se planteen en el aprendizaje.

La exigencia de evaluar todo proceso y diseño curricular recae en la noción de saber qué revisión se establece y hacia qué camino se conducen los resultados. Con este análisis se pretende vislumbrar si se relacionan los objetivos adoptados y se satisfacen importantes principios psicológicos y educativos en la conducta del alumno. Como podemos mirar, el proceso de evaluación contribuye al docente para determinar cuáles son los aciertos y los defectos que habrán de ser modificados en contribución del aprendizaje del estudiante. Tyler hablaba de la evaluación como el proceso para identificar si los objetivos fueron cumplidos:

(...) la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos; por lo tanto supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes. Así ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y la preparación del currículo y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican. Su resultado final permitirá determinar cuáles son los elementos positivos del currículo y cuáles, por el contrario, deben corregirse (Tyler, 1973: 108).

Si el diseño del currículo se construye a partir de la observación, investigación y análisis de los fenómenos que encierran al alumno como una persona que debe acudir a la escuela a modificar ciertas conductas, entonces, “el proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación” (Tyler, 1973: 109). Esta definición, de acuerdo con Tyler, arroja dos aspectos importantes.



El primero de ellos consiste en que de ella se deben juzgar los cambios de conducta, ya que uno de los principios que la educación persigue es la modificación de las pautas de conducta. En segundo término, apoya que la evaluación no debe mirar solamente el resultado final, puesto que si lo que se desea es lograr un cambio de conducta, es necesario que se realicen estimaciones al principio y al final del proceso, con el objetivo de medir los que en ese momento pudieran estar sucediendo.

Con estas estimaciones, Tyler sugería que la evaluación no concluyera al final del análisis de los cambios de conducta del alumno, sino que al comienzo del programa y en algún momento posterior, se verificara el cambio porque alguno de los objetivos pudiera perder direccionalidad. Para lograrlo, sería considerable reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta en el alumno; para ello será preciso realizar evaluaciones anuales que permitan reunir la mayor cantidad de pruebas certificando los conocimientos adquiridos por los egresados; también se aconseja realizar exámenes prácticos o escritos para conocer la capacidad del estudiante frente a diversos problemas y con ellos su solución eficaz.

Frente a las recomendaciones evaluativas, existe una serie de pasos metodológicos para realizar la evaluación. Antes insistí en señalar que este proceso empieza en la redacción de los objetivos, dado que la evaluación consiste en identificar en qué medida estos se consiguen, será necesario contar con medidas evaluativas que permitan identificar los cambios de conducta implícitos en los objetivos educacionales. Por ejemplo, si un objetivo consistiese en que los estudiantes adquieran conocimientos sobre la democracia en la toma de decisiones que enriquezcan su convivencia escolar, será necesario que los métodos de evaluación ofrezcan la capacidad al estudiante para analizar distintas problemáticas sociales e identificar sus respectivas soluciones.

Un segundo momento del proceso de evaluación radica en las evaluaciones que permitan al estudiante practicar la conducta implícita en los objetivos. Para identificar si los alumnos han adquirido los tipos de conducta es importante ofrecerles la oportunidad de mostrar esa conducta, esto conlleva a que la

conducta no solamente sea aprendida, sino que el alumno sea provocado para aprender más, para que evoque esa conducta. En palabras de Tyler (1973: 115), “las pruebas de intereses deben buscarse en aquellas situaciones que ofrezcan la oportunidad de elegir libremente la actividad y donde los niños expresan sus intereses sin ningún tipo de trabas”, es decir, si se buscan pruebas de la capacidad para resolver problemas aritméticos, entonces deben provocarse situaciones que manifiesten ese tipo de conducta.

Un tercer momento consiste en estimar los instrumentos de evaluación para saber en qué medida apoyan al cumplimiento del objetivo. Un instrumento no es solamente aquél que nos ayuda a identificar cuáles son las debilidades y fortalezas de los alumnos en las actividades de aprendizaje, sino aquél que nos arroja información para modificar y comparar los instrumentos disponibles de evaluación.

Un cuarto momento consiste en elaborar un registro de cada conducta aprendida por los estudiantes. Es imprescindible que el observador se encuentre en las actividades que desempeñará el alumno para lograr el objetivo. También se recomienda elaborar una lista de los tipos de conducta que aparecen continuamente, esto con el objetivo de comprobar que no sólo se está suscitando la conducta deseada, sino que también brindará elementos para la posterior evaluación.

El quinto momento de la evaluación determina el alcance que tiene clasificar los objetivos, es decir, determinar en qué medida dos personas con diferentes capacidades y habilidades obtendrán conductas similares. El apoyo de las investigaciones previas a la definición y desarrollo de los objetivos contribuye eficazmente al cambio de conducta.

Los pasos que se acaban de enumerar señalan algunas alternativas para conseguir la evaluación de las actividades de aprendizaje y de las conductas aprendidas por los alumnos. Para Tyler es importante que el profesor se apoye de los instrumentos que él mismo diseña con base en las investigaciones previas a los intereses y necesidades que los alumnos puedan proyectar, en dado caso que

los instrumentos sean poco objetivos y limiten la información entonces deben mejorarse.

Esta metodología evaluativa nos sirve para llevar un control riguroso del proceso del cambio del alumno, si bien pudieran añadirse algunos pasos más que enriquezcan el proceso evaluativo, estos resultan confiables y eficientes para determinar si se lograron los objetivos; en dado caso de que la evaluación haya arrojado elementos de la permanencia de la conducta del alumno, es decir, que no exista un cambio en él, entonces la misma evaluación impulsará y detectará cuáles son los métodos que sufrirán los cambios deseables y que deberán corregirse.

En otro orden de ideas, es pertinente mencionar cuáles son los alcances y las limitaciones que se visualizan en el método tyleriano.

El trabajo de Tyler fue estudiado por muchos diseñadores de currículos, por evaluadores y por docentes, incluso su metodología era muy empleada en las escuelas, por ello, los alcances de este método se verán reflejados en los objetivos logrados al finalizar el curso, en él, el docente verá cuáles fueron los cambios suscitados en el aprendizaje del alumno, cambios en su conducta. De cualquier forma, le interesaba más que predominara el cambio positivo, para que el profesor pudiera apoyarse en ello en las posteriores evaluaciones.

Cuando Tyler estaba en el diseño de su propuesta metodológica, siempre tuvo en mente el cambio que provocaría la escuela en el alumno, un cambio centrado en su conducta. El método tyleriano posee la gran ventaja de mirar al estudiante como foco principal del objeto educativo, ya que él será la persona que se enfrentará a los problemas sociales, en este sentido, será indispensable que posea las habilidades y capacidades para ofrecer alternativas ante las deficiencias sociales, en otras palabras, los logros de los estudiantes son la base de la evaluación del programa.

El trabajo de Tyler siempre se verá reflejado en el logro de los objetivos. Determinar en qué medida se lograron y cuáles presentaron algunas complicaciones para su cumplimiento en su principal propósito. Por ello, la

evaluación es el proceso-veredicto para determinar la sustancialidad y reformulación de los objetivos.

La propuesta de Tyler para delinear objetivos se concentra en el alumno visto como fin último del aprendizaje. En ella se persigue una metodología similar: establecer objetivos, ordenarlos, definirlos, crear condiciones en las que el alumno podrá desempeñar esos objetivos, recopilar datos del trabajo, y finalmente, comparar los datos con los objetivos de conducta. Finalmente, su metodología es muy recomendable como guía de aprendizaje para el alumno, porque su diseño está pensado para que el profesor pueda hacer las modificaciones de los objetivos en tanto pueda satisfacer esas posibilidades de aprendizaje.

En contraste, cuando Tyler se encontraba en el esbozo de su método siempre enfatizó en los objetivos relacionados con la conducta, es decir, con el rendimiento de los estudiantes. El modelo tyleriano afirmaba que los procesos educativos como los estudiantes debían ser atendidos, sin embargo, incitaba a que los evaluadores únicamente trabajaran con los resultados finales del alumno. Así todo tendía a ser contemplado desde el punto de vista de los estudiantes y de sus cambios en el rendimiento, el cual, si era positivo se llamaba “logro” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

Trabajar la evaluación para mejorar las actividades de aprendizaje y para ver el alcance de los objetivos logrados, es mirar todo el proceso del mismo, sin embargo, el método de Tyler solamente se concentraba en la consumación del resultado. Para algunos evaluadores pudiera resultar favorable este método porque la evaluación “deberá” mirar el resultado final, por el contrario, otros evaluadores encuentran esto como un obstáculo porque la evaluación es un proceso metódico, por consiguiente, mirar el objeto a evaluar antes, durante y después resulta muy eficaz.

Si bien consideramos este punto como un atributo, también aparece como una desventaja. Que la evaluación mire al estudiante como único receptor del cambio sin centrarse en los demás factores que intervienen en su proceso de aprendizaje, es arriesgado. Trabajar y estudiar los contextos del alumno es beneficioso para él

mismo y no reunir solamente elementos que lo convergen como lo son sus intereses o necesidades. El diseño de programas, currículos y/o actividades educativas deben estar pensadas en el alumno y en la satisfacción del mismo, pero si ellas se concentran en el interés del alumno, no podrá rebasar fronteras su aprendizaje.

En realidad el método tyleriano ha sido trabajado de muchas maneras, si bien él consideraba como propósito de la evaluación proporcionar un informe al profesor acerca de la planificación de las experiencias de aprendizaje como guía para alcanzar los resultados deseados, en realidad su trabajo acentuaba el logro final de los alumnos, es decir, si se cumplieron los objetivos construidos al inicio del programa. Sin embargo, a pesar de las críticas que pueda recibir, es importante tener presente que fue el primero en proponer un método sistemático de evaluación. También consideraba que los resultados de la evaluación debían ser utilizados para ayudar a definir los objetivos y seleccionar las condiciones apropiadas para que se lleven a cabo los mismos y ayudar en la interpretación de los resultados que debían valorarse.

Si solo se remite a Tyler con la evaluación de los logros de los objetivos, entonces la evaluación en México tiene problemas; la información que se ha presentado permite vislumbrar este método como una gran alternativa para que las autoridades educativas hagan uso de él. Es un apoyo teórico relevante acerca de algunas características y recomendaciones que la evaluación en México podría considerar para obtener mejores resultados en todas sus áreas.

El método tyleriano es prácticamente una gran guía para que las instituciones educativas en México garanticen el éxito de la evaluación de todas las personas involucradas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito educativo. La evaluación educativa mexicana estará en condiciones de estimar con mayor precisión aptos resultados y advierte sobre la importancia de planificar el papel que ha de jugar la evaluación por objetivos impulsada por Tyler, para asegurar no solo el éxito de una deseable evaluación, sino para conocer las necesidades y los intereses de los alumnos.

## 1.2 Robert Stake y la evaluación centrada en el cliente

Casi 40 años después de haberse desarrollado el primer modelo de evaluación propuesto por Tyler, Stake introdujo a finales de la década de los sesenta, su método evaluativo centrado en el cliente. Este método está construido a través de las aportaciones de Ralph Tyler acerca de la verificación del cumplimiento de los objetivos deseados comparados con los objetivos finales; sin embargo, Stake amplía esta noción cuando dice que la evaluación no solamente responde al logro final, sino que habrían de hacerse exámenes de los antecedentes, del proceso y de los resultados, en sus palabras *evaluación respondente*.

A pesar de que Stake era seguidor de Tyler, él buscaba romper con el ideal evaluativo de realizar un trabajo de valoración al final de un programa. En la evaluación respondente las intenciones de un programa pueden cambiar durante la aplicación de éste; es imprescindible que el evaluador mantenga una constante comunicación con los clientes (profesores, alumnos, directivos, padres de familia) a fin de descubrir, investigar y solucionar problemas que se susciten a lo largo de la evaluación. “Stake es el líder de una nueva escuela de evaluación que exige un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 235).

Stake realizó numerosos trabajos sobre el desarrollo teórico y filosófico de la evaluación educacional y con ello, a mediados de la década de los setenta, acuñó a su modelo con el nombre de evaluación respondente. En general, su modelo está centrado en las opiniones y observaciones que la gente tiene respecto a un programa. En otras palabras, cuando hablamos de evaluación respondente estamos hablando de una evaluación centrada en el cliente. El “cliente” está conformado por todos aquellos que se ven influenciados e influyen en el programa, por ejemplo administradores, docentes, directivos, patrocinadores financieros, padres de familia, alumnos. Estas personas presentan continuamente necesidades evaluativas que el evaluador deberá trabajar continuamente.

Si bien Stake formuló su modelo influido por la noción de Tyler, él lo modificó y lo amplió presentando la evaluación respondente haciendo hincapié a las diferencias

con la evaluación tyleriana (evaluación preordenada). El objetivo principal de Stake era presentar un panorama general de la evaluación, resaltando los aspectos principales atribuidos a lo siguiente:

Las evaluaciones deben ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo.

Los evaluadores deben escribir programas con relación tanto a los antecedentes y las operaciones como a los resultados.

Los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados.

Los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas, pero en su lugar deben recopilar, analizar y reflejar los juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de la evaluación.

Los experimentos y los tests regularizados son a menudo inadecuados o insuficientes para insatisfacer los propósitos de una evaluación, y deben frecuentemente ser sustituidos o completados con una variedad de métodos incluyendo los "soft" y los subjetivos (Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 238).

La evaluación respondente destaca que en el momento de la evaluación existen clientes o audiencias que deben ser satisfechos, motivo por el cual se encuentran en el proceso de evaluación. Todo evaluador inmerso en dicho proceso debe mantener una comunicación específica con su audiencia, es decir, establecer un contacto continuo en el que se expongan los momentos de la evaluación para presentar información útil de los alcances o limitaciones que presenta el programa.

La intención directa del trabajo evaluativo de Stake subyace en el servicio que tienen los evaluadores con la audiencia; enfatiza que el trabajo evaluativo se hace inútil si el evaluador no conoce el lenguaje y los intereses o necesidades que presenten los clientes, por ello, los informes que realicen deberán estar diseñados en el lenguaje que la audiencia conozca y no emplear términos que conviertan ese informe en algo incomprensible.

Si bien, se ha contrastado de manera singular la evaluación respondente (en adelante ER) y la evaluación preordenada (en adelante EP), es preciso apuntar

algunas diferencias clave que convergen en ambas evaluaciones. La EP tiene como objetivo identificar el logro y alcance de los objetivos preestablecidos, es decir, saber hasta qué punto fueron alcanzados. En cambio, la ER tiene como propósito ayudar al cliente a comprender las virtudes y los defectos del programa, es decir, el evaluador conlleva un trabajo holístico y no limitado. Una segunda distinción refiere al alcance del servicio. Por ejemplo, la EP analiza y recopila los resultados de acuerdo a los objetivos preestablecidos, es decir, no se concentra en problemas que se suscitan fuera de esa periferia, por el contrario la ER presenta resultados e intenta responder a problemas que se van presentando a lo largo del estudio, recopila información útil para presentarla posteriormente, es decir, se concentra en campos que convergen dentro y fuera de esa periferia.

Los acuerdos o especificidades que distinguen a ambas evaluaciones se trabajan en tiempos distintos. La EP establece sus obligaciones formales al principio del estudio, “los contratos de las evaluaciones preordenadas deben ser formales, específicos, amplios y obligatorios” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 253), en cambio, la ER diseña propósitos antes y durante el estudio, por lo tanto no presenta límites fijos.

La siguiente distinción estriba en las planificaciones. Los evaluadores preordenados realizan las planificaciones al inicio del programa, puesto que en conjunto se diseñan los objetivos y con ello las actividades. Los evaluadores respondientes trabajan con las planificaciones abiertas y libres, es decir, se van construyendo a sí mismas en conjunto con las cuestiones importantes de cada cliente.

La quinta distinción radica en las técnicas empleadas en cada evaluación. “En la evaluación preordenada las técnicas son las planificaciones experimentales, los objetivos de comportamiento, las hipótesis, los muestreos al azar, las estadísticas deductivas y los informes investigativos” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 256), mientras que las técnicas trabajadas por los evaluadores respondientes radican en la observación, los informes narrativos, objetivos específicos, pero sobre todo en los estudios de caso concretos.



La siguiente distinción consiste en el tipo de comunicaciones que se llevan a cabo en las evaluaciones. La comunicación en la EP es formal e infrecuente, debido a que se esclarecen los objetivos en un principio, la comunicación se convierte en un informe que adquiere formalidad, pero que no se realiza frecuentemente. En la ER la comunicación es informal y frecuente dado que la evaluación consiste en realizar continuamente informes de tal manera que el cliente esté lo más informado posible, el objetivo es preparar informes informales para cumplir dicha tarea.

La última distinción estriba en que las evaluaciones persiguen propósitos y métodos distintos, por consiguiente, y de acuerdo con Stake, se busca que todas ellas puedan intercambiar informaciones con otros métodos y no perseguir y trabajar con uno solo. Por ejemplo, la EP trabaja mirando la producción de informes rigurosos y objetivos sacrificando el servicio directo de la evaluación, en cambio, la ER sacrifica metodologías, objetivos, estructuras para construir informes útiles.

En otro orden de ideas, la estructura funcional de la evaluación respondente también recibe el nombre de “evaluación reloj” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989); esto debido a que las funciones evaluativas se pueden o no llevar a cabo en estricto sentido del reloj, todo con el fin de satisfacer al cliente. Se seleccionaron las más importantes con fines al trabajo de esta investigación.

Entre las dimensiones de su método está identificar los alcances del programa. Ello estriba en que el evaluador debe conocer cuáles son los contextos específicos que alberga el programa, es decir, clarificar la complejidad que significan, definir límites geográficos, características de la población, áreas de contenido. El evaluador debe apreciar todos estos elementos presentes en los informes finales que se expondrán a la audiencia.

Descubrir los propósitos de los clientes. Esta es una tarea sustancial del evaluador, sin ella no podría realizarse la evaluación respondente porque evaluar un programa depende de los intereses y las expectativas que tengan los clientes sobre ella. Se sugiere que se realice una lista con los intereses de la audiencia y

con base en ellos reconocer cuáles son los más sobresalientes para ser cumplidos.

La observación en todo momento. Aquí el evaluador debe realizar observaciones previas a la evaluación del programa; debe realizar observaciones de las transacciones de la evaluación, es decir, observar las interacciones innumerables que se susciten entre las personas de la audiencia, por ejemplo, cómo reaccionan los estudiantes con los maestros frente a determinadas actividades. También realizará observaciones de la base lógica, es decir, las intenciones filosóficas del programa; con dicha observación se podrán recopilar normas y aprobar juicios.

Validación de los resultados. Se comprueba la validez de los resultados y análisis. Es muy importante la opinión de los clientes respecto a las descripciones finales del programa. Se recomienda al evaluador que trabaje con diferentes personas para que ellas puedan enjuiciar a favor o en contra de los informes de los méritos del programa. Jamás debe descartar una opinión del cliente. Esta estructura responde a términos de continuidad, utilidad y legitimidad. Es un proceso interesado en los objetivos de la audiencia.

Por otro lado, el proceso evaluativo debe cumplir con la comunicación continua entre el evaluador y el cliente además de que aquel estará siempre con y para la audiencia sabiendo que el fin último de la evaluación consiste, no en emitir un informe final en el que se desplieguen series de sugerencias, sino que se concentra en emitir respuestas a las necesidades evaluativas de los clientes respecto al programa.

La ER tiene un modelo para cumplir con la evaluación, el “modelo de la figura de la evaluación”. *Figura* es entendida como la totalidad de la evaluación, es decir, mirar el antes, durante y después de la evaluación realizando exámenes de todos los antecedentes, de todo el proceso y de las normas o juicios de los resultados finales. La metodología debe responder a lo siguiente: 1) descripción y juicio del programa, 2) variedad en las fuentes de datos, 3) análisis de la congruencia y contingencias, 4) identificar normas pertinentes y 5) múltiples utilidades de la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

La descripción es un acto valioso de la evaluación. El evaluador debe ser hábil para poder capturar la mejor y mayor información posible, información que ayudará a resolver las problemáticas evaluativas que presenten determinados grupos. Se trata de diseñar una metodología que refleje la totalidad y la complejidad de los programas, es decir, abordar todos los elementos posibles que nos ayuden a distinguir y resaltar la información útil e importante para la audiencia. De igual manera consiste en hacer observaciones de los antecedentes supuestos y reales, también examinar las congruencias y contingencias y los resultados. Continuamente el evaluador realizará descripciones.

El acto evaluativo no finaliza a menos que se emita un juicio sobre el objeto evaluado. Es de suma importancia que los evaluadores emitan dicho juicio para conocer las limitaciones y los alcances del programa. Sin embargo, es importante reconocer que los evaluadores no son las únicas personas responsables en emitir el juicio, por el contrario, se cuestiona en algunas ocasiones qué tan acertados pueden llegar a ser.

Para dar una posible solución a ello, es vital que el evaluador se sienta comprometido al cien por ciento con su trabajo, de ahí podrá reconocer cuáles son las debilidades de ese acto evaluativo y no emitir juicios de valor inservibles. El trabajo de los evaluadores podría ser incierto, en el sentido de que son los únicos en realizar el trabajo juicioso de la evaluación, pero también son los más cualificables para procesar objetivamente los resultados y las opiniones de otras personas.

Su método está diseñado para que la evaluación se lleve a cabo en tres etapas distintas: antecedentes, transacciones y resultados. Habla de dos matrices que sostienen su metodología: matriz de descripción cuyo trabajo se basa en las intenciones (lo que pretende la gente) y las observaciones (lo que percibe la gente); y la matriz de juicio que elabora con normas (lo que la gente generalmente aprueba) y los juicios (lo que la gente cree que debe ser el programa principal). (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

Los antecedentes se refieren a la información que se va a obtener previamente. Además se considera este tipo de información muy relevante porque posiblemente influirá en los resultados finales. También es pertinente identificar y analizar los antecedentes para que los evaluadores puedan juzgar o describir totalmente el programa.

Las transacciones de la enseñanza hacen referencia a los encuentros pedagógicos que tendrán los alumnos con las personas influyentes en su aprendizaje como profesores, padres de familia, tutores, directores e incluso con otros alumnos. Los resultados son aquellos elementos finales que se obtuvieron a través del proceso evaluativo, por ejemplo, las aspiraciones y los logros de la audiencia. También incluye el impacto que estos generan en los participantes, es decir, resultados evidentes o confusos, los logros o las limitaciones. Estos conceptos se trabajan entre las matrices de descripción y juicio; son conceptos centrales para el juicio y la descripción del programa; son conceptos trabajados en la dimensión vertical de ambas matrices.

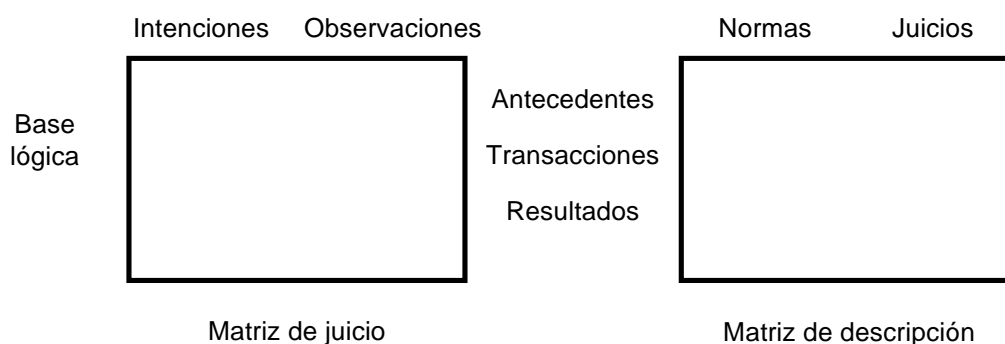
Para la dimensión horizontal existen cuatro conceptos en ambas matrices. En la matriz de descripción se encuentran las intenciones y las observaciones. Las primeras son aquellas planeaciones que trabajan con los antecedentes y los resultados deseados; por otro lado, las observaciones son aquellos registros que se hacen de los antecedentes, las transacciones y los resultados conseguidos a través de distintos instrumentos para recopilar los datos.

Otro elemento es la base lógica del programa, que responde a los antecedentes e intenciones filosóficas del programa; esta información es de utilidad para el evaluador pues la utilizará como punto de referencia para comenzar a juzgar el programa. Una vez que se recopiló y analizó la información descriptiva y la información de la base lógica, se identifican las normas y los juicios presentes en la matriz de juicio, es decir, la dimensión horizontal del método de Stake. “Stake define las normas como criterios explícitos para valorar la excelencia de una oferta educativa” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 248). Se trata de aquellas reglas que deben ser cumplidas por la audiencia para valorar la oferta educativa; se

recomienda a los evaluadores trabajar con amplitud y claridad qué tipo de normas adopta cada uno en la emisión de los juicios.

La definición de juicio está ligada con su concepción de norma, de él dice que “el juicio racional en la evaluación educacional es una decisión sobre la atención que hay que prestar a las normas de cada grupo de referencia (punto de vista) a la hora de decidir si hay que emprender o no alguna acción administrativa” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 248). El trabajo del evaluador consistirá en ser lo más explícito posible y que esos juicios respondan a lo que los clientes creen que debe ser el programa principal (Ver esquema 1).

**Esquema 1.** Método para la recopilación de datos



Fuente: Stufflebeam y Shinkfield, 1989.

El trabajo de la evaluación consiste en desarrollar conocimientos básicos sobre la educación, en buscar alternativas para lograr la tan llamada calidad de la educación. El trabajo evaluativo de Stake, si bien contribuyó a la operacionalización del mismo, también apoya mucho la conceptualización de los términos a emplear dentro de ella.

La conceptualización de evaluación está influida por su filosofía educativa:

Cree que la educación es orgánica, no producida. Considera que todo el mundo se esfuerza por superarse, aunque no necesariamente en el campo de la educación preescrita por el estado (...). Dice que las metas de la educación no pueden ser otras que la variación de las aspiraciones incluidas en los ideales y convicciones

de las distintas comunidades, familias y estudiantes. Está totalmente a favor de la autonomía (Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 266).

Como podemos ver, su metodología evaluativa rescata puntos que han de ser considerados en la evaluación. El evaluador deberá identificar aquellas normas que mejor convienen a las características del programa que se está estudiando en determinados contextos sobre las aspiraciones ideales de un grupo en específico. Advierte que el evaluador deberá mantener más contacto con los docentes porque ellos son los participantes que mayor relación mantienen con el programa, por ello, sus criterios y juicios se convierten en los más relevantes.

El papel del evaluador es básico en la evaluación, “son los buscadores de la verdad” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 267); saben de la existencia de múltiples realidades, lo que significa que la belleza de la evaluación recae en sus ojos, en efecto, es bien sabido, que los evaluadores recopilan opiniones de distintos grupos de personas.

Por otro lado, si reflexionamos el tipo de evaluación educativa que subyace en el sistema educativo mexicano sobre los docentes, la evaluación de Stake centrada en el cliente mantiene problemas en toda su teoría, pues es bien sabido que la evaluación docente en México no toma en cuenta las opiniones y voces de sus clientes principales, por el contrario, son las últimas personas consideradas para realizar la evaluación. Stake subrayó con precisión y puntualidad, la importancia de hacer una evaluación pensando siempre en los clientes, en aquellas personas que se verán beneficiadas por la evaluación, sin embargo, las instituciones educativas en México ignoran todos los planteamientos expuestos, no existe escucha alguna y mucho menos un beneficio. Otro punto importante es que el evaluador mantenga comunicación continua con los clientes. Los intercambios que se desarrollen entre el evaluador y la audiencia son el elemento clave que permite recabar la mayor cantidad de información, sin ella no se podrán identificar cuáles son los percances, ventajas, virtudes de la evaluación del programa; es conveniente conocer qué opina la audiencia, sobre todo del proceso metodológico que ha hecho el evaluador. En este sentido, si se remite la evaluación centrada en el cliente, la evaluación en México mantiene grandes inquietudes.

### **1.3 La evaluación como interpretación de Jacques Ardoino**

En el presente siglo se ha hablado mucho de la evaluación como el proceso metodológico que determina el valor de “algo”, sin embargo, olvidamos considerar una serie de cuestiones que ponen en duda lo que es evaluación. En esta ocasión hablo de la evaluación como algo institucional, es decir, de un medio del cual esperamos respuestas a la formulación de preguntas.

Hablar de evaluación en el sentido institucional concierne al ámbito educativo, a la pedagogía, a la formación, inclusive, muy probablemente todas las preguntas formuladas nacieron en estos ámbitos, es decir, la evaluación en ellos encontró su raíz. A pesar de que se funda en la pedagogía, la evaluación también es económica, es decir, la evaluación se inscribe en nociones que no responden necesariamente a la misma filosofía, sin embargo, están relacionados, por ejemplo: evaluación y control.

La evaluación por muchos años se ha asociado a términos numéricos o a la aplicación de exámenes, por ejemplo, en Francia a principios de siglo, algunos investigadores plantearon preguntas sobre el mejoramiento de métodos y parámetros para calificar y con ello nació la dosimología como la ciencia de los exámenes, sin embargo, los resultados no eran muy satisfactorios pues se comparaban las calificaciones de los mismos exámenes a través de jurados distintos, y siempre se comprobaba que existían diferencias muy notorias entre los resultados (Ardoino, 2005). La calificación subsiste en la evaluación, pero la evaluación obedece a otras miradas.

El término de evaluación se asocia con el término de control, posiblemente porque el éxito de la evaluación provenga del rechazo a un control, por ejemplo, cuando existen manifestaciones se cuestiona y se rechaza lo que es impuesto, lo que no se soporta, por ende, el control forma parte de lo rechazado, de lo insoportable, es decir, se reconstruyó como evaluación lo que no se soportaba más como control:

A partir de 1968, la noción de control, mal tolerada porque se asimilaba al control social, policial o jerárquico, se ha vuelto insoportable. Pero en lugar de cambiar las prácticas, se ha modificado el vocabulario, y la tendencia es hablar de evaluación

allá donde se trata solamente de control disfrazado. De hecho, las nociones de control y de evaluación se corresponden y se oponen a la vez, dentro de una relación de bipolaridad. Pertenecen a dos universos, a dos órdenes diferentes (Ardoino y Berger, s/f: 1).

Frente a esta relación tenaz entre evaluación y control, es fundamental reconocer que nos encontramos con dos funciones totalmente distintas, críticas, heterogéneas entre ellas, hablamos de epistemologías contrarias. Acudamos a la etimología de “control”.

La palabra “control” proviene de una expresión francesa más larga: “contra-rol”, en ella, rol no alude a un juego de roles, sino a la verificación, a un registro. “La palabra control pertenece a la administración y a la contabilidad. Controlar uno a través del otro” (Ardoino, 2005: 124). El control es un procedimiento para establecer grados de conformidad a un fenómeno, a un modelo, “si no hay conformidad, se verifica cuánto se está distante de esa conformidad. El control apunta a obtener la conformidad siempre” (Ardoino, 2005: 124). Una de sus características responde a la univocidad, es decir, la operación de control es única, separada, cuando se controla, se controlan referentes por separado, cada uno se verifica con la que puede haber o no, conformidad.

Los procedimientos de control tienen como objetivo comparar grados de conformidad o de identidad entre modelos de referencia o fenómenos. El control es homogéneo, es coherente. Por el contrario, la evaluación se centra en términos de significado, conlleva cuestionamientos de sentido, representa un *processus*, es decir, un conjunto de fenómenos activos que se organizan con el tiempo, pero ¿cómo operan los procedimientos de control y los *processus* de evaluación? Un primer elemento de referencia alude a las variables de espacio y tiempo. El control está centrado en el espacio, está situado fuera de tiempo; a la inversa, la evaluación es temporal, es decir, supone una duración. Otra variable responde a las operaciones de identidad. El control como testificación de la contabilidad, es binario, es separado, es positivo o negativo; en cambio, la evaluación es indisociable de una experiencia, que juzga desde un punto de vista para poner en



juego uno o varios valores. Evaluar y controlar responden a actitudes naturales y espontáneas.

En palabras de Ardoino y Berger, “solamente se puede controlar la ejecución de los programas y de los planes, mientras que la interrogación del sentido o de la pertinencia de éstos remite irremediabilmente a la evaluación, en el sentido pleno del término, de los proyectos-objetivos que la inspiran” (s/f: 3).

Existen consecuencias paradigmáticas entre ambos conceptos. Primeramente, visto el control como verificación, se llega al mismo resultado frente a las mismas situaciones. Se funda en epistemologías positivistas, es decir, cuando la condición de posibilidad de conocimiento prepondera en el objeto y descansa en la hipótesis, el control no puede más que llegar al juego entre causa y efecto, o más bien, en el ideal de la intercambiabilidad de los controladores. Recordar que es atemporal se vuelve sustancial.

Por otro lado, la evaluación construye e intercambia la validez, pero nunca habrá de ser tomada como universal; en contraste con el control, la evaluación es obra de un solo sujeto, no intervienen dispositivos externos a él. Al mismo tiempo que va a acudir más a la hermenéutica que al empirismo.

Esto nos conduce a la segunda consecuencia epistemológica entre control y evaluación. El control es un conjunto de procedimientos. Por otro lado, la evaluación es un *processus*<sup>4</sup> infinito, es temporal, es decir, que supone una duración, que, a diferencia del control, es el orden del proceso. Nunca se termina de evaluar. No busca la conformidad.

En otro orden de ideas, el papel de los evaluadores supone de habilidades de análisis multirreferenciales, de situaciones referentes e indicadores, y aunque existen otros profesionales que participan en los procesos de evaluación, la

---

<sup>4</sup> “La palabra ‘proceso’ sólo se puede hablar en tanto *processus* en francés, a ello estoy designando dos cosas. En primer lugar, los procesos de la naturaleza, los procesos naturales que duran mucho, suceden en la duración temporal. Un ejemplo de *processus* es la erosión de la arena en la playa con el mar y el viento, o la erosión de las rocas, son procesos naturales. Pero los otros procesos están reservados a los seres vivos o a los derivados de los seres vivos, como los procesos fisiológicos, biológicos, psicológicos, sociológicos. *Processus* es un conjunto de fenómenos activos que se organizan en el tiempo.” (Ardoino, 2005: 42)

evaluación no puede nunca convertirse y ser una profesión banal. En palabras de Ardoino y Berger (s/f: 11)

La etiqueta de “*evaluador*” no tiene sentido. La profesionalización que tiende a desarrollarse hoy en día representa un profundo error, antinómico con el principio mismo de la evaluación. No son las cualidades del evaluador lo que aquí mencionamos, sino su función misma. Toda evaluación como el *processus*, debe ser compartida y apropiada por un grupo o un colectivo.

En cambio, para el control todo es más lúcido, se encuentran los sistemas de jerarquía, los que controlan y los controlados. El control está en el centro. A la inversa, la evaluación jamás estará en la periferia, sino en los huecos, en aquello que nunca se ha dicho. Esto no conlleva a que los profesionales no construyan lazos con la evaluación, sino que ellos mismos deciden sobre sus quehaceres en los actos evaluativos.

No podemos construir etiquetas de un evaluador necesariamente, la evaluación se construye a partir de la participación de todos aquellos que están involucrados en los procesos de evaluación. Entonces, es importante entender que las evaluaciones se conjugan a través de miradas internas y externas, pues no resultará lo mismo ver desde afuera que mirar desde adentro:

La evaluación no puede hacerse de cualquier manera, ya que presupone condiciones que sean críticas. Y la evaluación externa que no es de un especialista, ni la de un experto, sino la de miradas en plural; “otra” mirada en términos de alteridad va a constituir un recurso contra la complacencia y la autosatisfacción que aparecería en la evaluación solamente interna (Ardoino, 2005: 136).

El control es normativo, analítico, busca la conformidad, está fuera de tiempo, es atemporal, es jerárquico, es decir, busca la verificación, la medición. Es cuantitativo y prevalece el procedimiento. Es homogéneo. A la inversa, la evaluación es un proceso, una dinámica, es experiencia, es infinita, sucede con referencia a valores. Supone una realidad construida de datos heterogéneos entre ellos:

Los dos representan un interés legítimo, pero no expresan ni las mismas intencionalidades, ni se refieren a las mismas visiones del mundo. No se trata de metodologías distintas sino del reconocimiento de paradigmas, de formas epistemológicas bien distintas: la explicación en uno, la comprensión-implicación en la otra. Allí donde el control, la verificación se limitan a los procedimientos, a las secuencias cerradas, indiferentes a la duración, la evaluación es un proceso dinámico, un juego de procesos inscriptos en la temporalidad, la duración y que se construyen (Ardoino, 2005: 137).

Finalmente, con la evaluación y el control tenemos dos formas diferentes que ponen en juego sus paradigmas y epistemologías respectivas, oportunamente contradictorias pero muy complementarias.

Por otro lado, pero con el mismo objetivo, mirar desde lentes diferentes a la evaluación, es mirar el lenguaje, es mirar las palabras, es mirar el abanico de significados que éstas emanan, porque evaluar no solamente consiste en valorar un objeto y determinar las modificaciones de este; evaluar es un intercambio de información. Evaluar es comunicación. Evaluar es lenguaje. Evaluar es pensar en la persona, en el individuo, en el otro. Evaluación es construcción. Evaluación es la homogeneidad y la heterogeneidad de la interpretación de realidades. La evaluación es finalidad y objetivo. La evaluación se compone de significados, es construcción de significado.

Como podemos ver, la evaluación no remite solamente a un proceso metodológico, tampoco es solamente lápiz y papel, mucho menos corresponde a la asignación de un número. Evaluar es mirar un horizonte de contextos adversos que deberán ser considerados cuando emitimos el resultado final. La evaluación es un trabajo de implicación, también conlleva un *processus* infinito. Cuando evaluamos construimos referentes, modelos que queremos seguir. Evaluar es lo que no se ha dicho del discurso.

Evaluar es mirar más allá de un proceso, de una metodología, de un sistema. Evaluar es observar, es hacer lo espontáneo continuamente. La evaluación trabaja interna y externamente puesto que no solamente deben recibirse de ellas miradas de adentro, sino también de afuera, de lo contrario podrían estar construyéndose

referentes que responden únicamente a la satisfacción de unos; continuamente evaluamos formal e informalmente porque hacemos distinciones constantemente a través de nuestra experiencia, aquello que nos causa placer o nos es indiferente.

Como podemos ver, la evaluación para Ardoino es aquello inminente en el ser humano, no podemos ni nos vemos en la obligación de escapar de ella, sin embargo, y a pesar de enumerar una serie de características de la evaluación, Ardoino la define así:

Más allá de sus usos más sistemáticos, técnicos, metodológicos, siempre hay prácticas evaluativas espontáneas, observables, cada uno de nosotros puede reconocer, diferenciar, distinguir, a través de su experiencia vivida, lo que le trae placer, displacer, o le es indiferente. Cualquiera que sea la resonancia individual y subjetiva, las prácticas evaluativas están ancladas culturalmente. En este sentido, evaluar consiste juzgar desde un punto de vista que pone en juego uno o varios valores, en estimar o apreciar un estado, un objeto, una acción. En el sistema educativo se trata de prácticas evaluativas racionalizadas, pensadas, instrumentadas y cargadas de ideología (Ardoino, 2005: 123).

No podemos hacer una distinción entre esta definición y la serie de elementos que enumeramos previos a ella, el objetivo es trabajar la multirreferencialidad con y para la evaluación, es saber, que bajo la cortina de la evaluación existe una serie de posibles interpretaciones del objeto evaluado, es decir, la evaluación también es hermenéutica. Si partimos de la idea de que la evaluación se compone también de interpretaciones, entonces, la evaluación está marcada por el término “relación”, en el sentido de relaciones interhumanas. La evaluación es subjetiva e intersubjetiva.

El trabajo de Ardoino está fundado en el lenguaje, por un lado, en tanto que el lenguaje condensa significados distintos y opuestos, así como las palabras y las formas gramaticales en términos de comunicación y de intercambio de información. Reflexionar sobre las palabras que utilizamos cuando queremos comunicarnos con los demás, es una idea que predomina en el pensamiento de Ardoino.

El lenguaje son las palabras y sus formas; son las reglas que lo rigen para facilitar los intercambios de información y de comunicación. El lenguaje es reflexión sobre las palabras que uno utiliza; reflexionar sobre su compatibilidad y la manera en que se contradicen y se oponen. El lenguaje es código de significados que se desprenden del análisis y en tanto en él se inscriben, filosofías e ideologías construidas que son necesarias de revelar y conocer.

Cuando el trabajo evaluativo ha culminado, los evaluadores realizan una serie de apuntes, sugerencias, recomendaciones que integran en un informe para comunicar cuál es el resultado final del objeto evaluado, para ello, los profesionales de la evaluación deberán trabajar con un lenguaje cuidadoso y específico que pueda anunciar estos puntos lo más limpio y transparente posible. El cuidado de los términos ayuda a evitar confusiones y a que las personas que se beneficiarán con esa información puedan trabajar en la continuidad y mejora de su objeto evaluado.

La importancia del análisis del lenguaje en la evaluación radica en el significado, ya que una palabra expone horizontes diversos de interpretaciones, lo que podría generar angustia y frustración de toda esa diversidad que los datos puedan mostrar.

Desde el comienzo de la historia humana, el hombre aprendió a comunicarse a través del lenguaje. A través de las palabras nos comunicamos con el otro; las palabras son la consecuencia del lenguaje para el intercambio de información; las palabras no tienen realidad en sí mismas, cuando las usamos quedan definidas por un código, sin embargo, no se trata de decir que las palabras son el núcleo del lenguaje, pero sí albergan grandes compilaciones de aquello que es “infra-superficial”, es decir, aquello que está por debajo de lo visible. Ardoino habla de las palabras vivas, aquellas que se aferran a la memoria (2005: 68): “Las palabras solas no son nada si no hay personas que las piensen. Las palabras no existen por sí mismas, son creaciones sociales que obedecen a las finalidades de la información y la comunicación (...) las palabras son sorpresa. La sorpresa introduce la idea de mezcla, con la toma de conciencia de la realidad del otro”.

En realidad, mi atención por el lenguaje y todo lo que en él recae, radica en identificar el sentido y la significación del mismo. Por ejemplo, cuando se emite el informe o las observaciones finales de la evaluación, uno de los objetivos es intercambiar significados, significados que son producto de la información, información construida a partir de la palabra, es decir, todo lenguaje quiere decir algo, es el intercambio de códigos, es la expresión de experiencias para comunicarlas al otro; la evaluación también es la comunicación con el otro. El lenguaje debe ser usado con cuidado y con claridad, pues el contenido habrá de ser entendido por el otro.

Cuando Ardoino esboza el trabajo del lenguaje como un universo de significados distintos y opuestos cuyos análisis se inscriben en los modos de pensar, filosofías e ideologías, debemos mirar la pluridisciplinariedad que de ellos emanan. También mirar ese lenguaje que es producto de la evaluación se convierte en un aspecto fundamental; con ello, y de acuerdo a estas miradas, Ardoino define su interés por lo que él llama *la multirreferencialidad*: “consiste en implementar ópticas de lecturas plurales y contradictorias para entender mejor un objeto, un objeto de investigación, una dificultad, un problema” (Ardoino, 2005: 22), es decir, es un modo de pensar, de conocer, una forma de movilizar del pensamiento: “... abre lecturas plurales, usa lenguajes y lógicas disciplinares distintas, respetando sus particularidades, pero no sintetiza, no unifica, sólo articula saberes, comprensiones que son heterogéneas (...) la multirreferencialidad no está en el plano de lo ideal, nace de un movimiento activo, vivo del pensamiento, se construye y transforma” (Ardoino, 2005: 10).

Sin embargo, cuando hablamos que la multirreferencialidad es la manera diversa en la que podemos estudiar un objeto, esto no quiere decir que se trate solamente de una única mirada, no se trata del punto de vista de todos los puntos de vista, por el contrario, habla de un esfuerzo que rebasa los límites impuestos. Esta multirreferencialidad es variante, es el plural de los puntos de vista, de las perspectivas aplicadas a un objeto, se usa para el encuentro de conflictos y de puntos de vista entre sí.

La evaluación es el resultado de un análisis multirreferenciado, es decir, su deseo consiste en articular conocimientos y saberes que permitan dilucidar cada resultado, por consiguiente se trata del uso del lenguaje articulado con los resultados obtenidos, con resultados heterogéneos, en el sentido de tener un mismo objeto y mirarlo desde todos sus posibles ángulos; la evaluación y la multirreferencialidad trabajan en conjunto para implementar lecturas plurales y contradictorias en relación con un objeto; multirreferencialidad entendida como el apoyo a la evaluación para mirar desde distintos ángulos el objeto a evaluar. No se trata de capturar el punto de vista de todos los puntos de vista, por el contrario, se trata de mirar más allá de los límites y conflictos.

Por otro lado, si trasladamos el conjunto teórico expuesto a la situación de la evaluación de la docencia en México, los apuntes de la evaluación como interpretación de Arduino, mantienen una constante: la multirreferencialidad, en el estricto sentido de que intenta articular comprensiones y saberes heterogéneos, es decir, las instituciones educativas se apoyan de distintas miradas técnicas para realizar la evaluación a los profesores, miradas que responden a un examen de conocimientos o portafolios, para poder entender mejor el desempeño de estos, sin embargo, a pesar de que esta multirreferencialidad es un modo de pensar y de conocer todas las ópticas de un objeto para construir y movilizar el pensamiento y conocimiento, no es usado con estos fines la multirreferencialidad en la evaluación de la docencia.

Además, no se interpreta en ningún momento la evaluación docente en México. Las instituciones y directores educativos, realizan la evaluación con tintes económicos, cuyo último fin es construir y movilizar el pensamiento.

## **2. EVALUACIÓN DOCENTE**

Este capítulo examina tanto la concepción de la evaluación docente como aquellas recomendaciones que exponen la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Está conformado por tres apartados: el primero destinado a la definición de la evaluación de la docencia; el segundo aborda algunas recomendaciones que subrayan los organismos internacionales para mejorar la calidad de la educación en México; por último, el tercer apartado esboza un panorama general de los programas de evaluación docente que se han instaurado en México.

### **2.1 ¿Qué es evaluación de la docencia?**

A finales de los años noventa y principios de los dos mil, se han debatido las posturas que tiene la sociedad sobre la docencia, por un lado es vista como una profesión y por el otro como un trabajo o una ocupación (Villegas-Reimers, 2003, citado en Louzano y Moriconi, 2014).

La visión que existe de la docencia, considerada como una profesión, parte de lo que Holey (1995: 11, citado en Louzano y Moriconi, 2014) puntualiza en sus características: “la función social, el conocimiento, la autonomía profesional, la autonomía colectiva y los valores profesionales”. En este sentido, la visión que postula al docente como un profesional de la enseñanza y la docencia como una profesión, se mantiene actualmente. Por ejemplo, en 2012 se hizo un estudio comparando la formación de los profesores en países desarrollados, tomando en cuenta los resultados de la prueba PISA y se demostró que en países como Finlandia presentan de forma completa la visión de la profesionalización del docente: “la base del status está en la confianza en el juzgamiento profesional de los maestros (...) perciben la carrera como una profesión atractiva, cuyo trabajo es considerado autónomo, basado en conocimientos científicos y habilidades específicas” (Louzano y Moriconi, 2014: 12).

En contraste, la visión en América Latina es inestable, pues su conceptualización es tratada de varias maneras: la primera como trabajadores de la educación, la



segunda subyace en la expresión “profesionales de la educación” para referirse a todos los responsables de la misma. Es la visión de los profesores como profesionales sobre todo en discursos de sindicatos y organizaciones docentes. Estas visiones hacen de la imagen del maestro como parte del proletariado en su deseo de profesionalización (Louzano y Moriconi, 2014).

Por otro lado, la postura vista de los docentes como trabajadores de la enseñanza se relaciona con la idea en que sus problemas son básicamente los equivalentes a los del proletariado, por ende, sus luchas son las mismas que las de los trabajadores en general (Gadotti, 1996).

A pesar de estas posturas, es importante conocer el debate acerca de las visiones de la docencia y cómo estas miradas se traducen en políticas públicas para apoyar la formación y la visión de la docencia.

El curso de este debate, arroja un argumento principal: la crisis de la enseñanza. La práctica docente está en cuestión. En la actualidad, es prescindible contar con teorías sobre la práctica docente (Becerril, 2001), pues si se realiza el análisis del origen y la finalidad de esta actividad, el profesor identifica conceptualmente su práctica, la lleva a cabo adecuadamente, y lo invita a reflexionar sobre su actuar. Aquí es importante destacar que la práctica docente intenta dibujar caminos en donde los diálogos y las explicaciones sean reflexivas y la construcción de la teoría y la práctica sean coherentes e integradoras. A continuación se intentará conceptualizar la práctica docente y aquellos aspectos teóricos que se involucran con el término.

Hablar de la práctica docente es hablar y mirar al maestro en la relación social que establece con su entorno, es decir, el maestro tanto como sujeto social que está inmerso en una cotidianeidad de la cual intenta responder a las necesidades que el entorno le demanda. Sin embargo, a pesar de que se encuentra sujeto a satisfacer ciertas necesidades de la sociedad, también se encuentra posibilitado en romper dicha cotidianeidad para transformar las relaciones sociales; en otras palabras, se habla de un marxismo mecanicista (Becerril, 2001). Esta conceptualización define la práctica docente como la respuesta a la satisfacción

de las necesidades sociales y de la posibilidad de romper la cotidianeidad del entorno en el que se emerge el profesor, lo que también conlleva a definirla como un fenómeno objetivo complejo, pues la responsabilidad de romper paradigmas sociales e institucionales definen un perfil docente alejado de la realidad.

La práctica docente es también un proceso hermenéutico pues ambas se fundan en el trabajo de la interpretación, constituyen el entendimiento del intérprete, en este caso el profesor. Son la posibilidad de comprensión de la realidad. La práctica docente también es hermenéutica porque ambas intentan entender la experiencia interior del otro, es decir, es una reconstrucción y entendimiento del mundo que revela la persona (Becerril, 2001), en este caso, el estudiante.

La práctica docente es la posibilidad de crear y transformar realidades; es la participación que tiene el docente en los cambios con sus alumnos, es encarar la conciencia individual y colectiva. Para ello, revisemos a Becerril (2001: 105) cuando expone la relación existente entre conciencia y práctica:

Por su parte, en la vida social en tanto comportamientos individuales en su conjunto, pareciera que cada individuo actúa de manera consciente en ciertas condiciones del medio natural y social, procura dar respuestas unitarias, congruentes y consistentes a la totalidad de problemas que plantean sus relaciones con el medio circundante; establece en su práctica cotidiana un equilibrio con su medio. Entonces, todo hecho de conciencia está íntimamente ligado de manera inmediata o más o menos mediatizada a la práctica, así como toda práctica está mediata o inmediatamente, y explícita o implícitamente, ligada a cierta estructura de conciencia.

Esto significa que el maestro se encuentra con procesos, nociones y creencias de carácter complejo y con el constante nacimiento de estructuras de equilibrio tanto de los alumnos como de él mismo, en otras palabras, es la conciencia del docente.

Si bien, la práctica docente es un proceso meramente social que se suscita entre el alumno y el profesor cuyo fin último es el logro de la reflexión y la conciencia colectiva y grupal entre ellos, entonces no se pone en duda la influencia que tiene dicha práctica en los resultados educativos como fuente primeriza de la calidad educativa.

La práctica docente es un quehacer social y cultural, cuyo accionar radica en el docente. Es un proceso que influye en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, la práctica docente interviene en la calidad de los resultados educativos, por ende, la calidad del docente debe responder a los desafíos y exigencias que la sociedad le demande. Se trata de una calidad que no radique solamente en la solidez de sus conocimientos, ni en la precisión de sus prácticas pedagógicas, sino también en la calidad del docente como persona, es decir, en los valores que lo identifican como persona, pero también las actitudes que demuestra hacia la docencia, hacia sus alumnos y hacia la comunidad en general.

La práctica docente influye explícita e implícitamente en la calidad educativa. La calidad vista como un término que cumple con distintas acepciones dependiendo de los fines que cada sociedad persigue para lograr ciertos valores y acciones de las personas, en este caso los estudiantes. Así como la calidad, en su concepción general, se construye a partir de lo que la sociedad plantea; entonces, la calidad educativa es definida “dependiendo de la postura y el propósito de quien reflexiona sobre la calidad, y del sujeto o la realidad sobre la que se reflexiona” (INEE, s/f a: 4).

La calidad educativa incluye los aprendizajes alcanzados por los alumnos, mediados a través de la práctica docente, pero también en la medida en que el sistema educativo consigue que los estudiantes permanezcan en él. Por lo mismo, la práctica docente influye en la calidad educativa siempre y cuando cubra con las siguientes condiciones: a) establecer la formación continua de su profesorado atendiendo a las circunstancias de los alumnos y las necesidades de la sociedad, b) conseguir que los aprendizajes sean asimilados, traducidos en comportamientos deseables para la sociedad, c) contar con los recursos materiales suficientes utilizándolos de la mejor manera sin hacer mal uso de ellos.

La calidad educativa involucra a toda una sociedad, desde la misma práctica docente hasta el esfuerzo coordinado entre autoridades y padres de familia, con la intención de mejorar los procesos y resultados educativos de los estudiantes.

Sin duda, la docencia es una profesión ya que el docente cumple con una función social y posee valores profesionales que se traducen en el aprendizaje de los estudiantes; para ello, es imprescindible mirar lo que del docente emana en su quehacer profesional ¿qué actividades realiza? ¿Con qué fines las lleva a cabo? ¿Cuál es la práctica deseable del docente? ¿Qué condiciones establece la práctica docente para que ésta influya en la calidad educativa? ¿Cómo saber si se está llevando a cabo una práctica docente eficaz? Las cuestiones invitan a reflexionar acerca de lo que significa la práctica docente y cuáles son las características deseables de una buena práctica docente, para ello será importante evaluar la docencia.

La evaluación de la docencia, al igual que la evaluación de programas, se desarrolló en Estados Unidos cuando Herman Remmers creó el primer cuestionario de evaluación de la docencia (CEDA) en 1927, en un principio era de aplicación voluntaria, posteriormente se hizo obligatoria (Cabrera y Ayala, s/f: s/p):

La evaluación docente en México empezó a la par que en Estados Unidos. El padre Ernesto Meneses Morales de la Universidad Iberoamericana fue el que introdujo el cuestionario de evaluación de la docencia por los alumnos (CEDA), creándose el primer instrumento mexicano de evaluación en 1971 en la UIA. No fue hasta los noventa que los cuestionarios de evaluación docente empezaron a ser comunes y aceptados dentro de las universidades públicas.

La “evaluación docente” es la 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- (RIEE, 2008).

La evaluación es una de las actividades pedagógicas más importantes de la educación. Encierra procesos de cambio (Tyler), de comprensiones (Stake), de construcción de significados (Ardoino). Es un proceso de transformación, de mejora de calidad y de perfeccionamiento para satisfacer las necesidades que surjan antes, durante y después de las prácticas educativas. Si bien, la evaluación no es una actividad que culmine solamente en el ámbito educativo, sí prevalece en ámbitos del servicio público. Es así que hoy en día, la evaluación se ha convertido

en un mecanismo de superación, de actualización, de calidad, de mejora y de cambio para las instituciones del sector público y privado, sin ella, los procesos de perfección se verían deshabilitados. Los profesionales miran la evaluación como una alternativa para comprobar en qué medida se están consiguiendo los objetivos que se persiguen para saber si se va por el buen camino o no. Los sistemas escolares tienen que dotarse de procedimientos que les permitan conocer en qué grado se van logrando las metas educativas que la sociedad les ha encargado y las razones que se vinculan al éxito.

Las nociones de la evaluación han evolucionado a lo largo de los años, pues ha pasado de ser una práctica desconocida a convertirse en un proceso de construcción antes, durante y después de concluir proyectos; es una práctica universal. Es una tarea pedagógica, humana y social.

La evaluación de los docentes es uno de los retos de todos los sistemas educativos: cómo hacerla, de qué forma vincularla al desarrollo profesional. La dependencia que tiene a la evaluación en general del conjunto de las escuelas, son algunas de las incógnitas que se reconocen y cuyos aspectos políticos, teóricos, metodológicos y éticos tienen implicaciones de carácter público y privado con consecuencias directas para la sociedad, las instituciones y los actores (docentes, alumnos y directivos). En esta perspectiva, la evaluación docente implica una práctica de verificación compleja y de alto impacto por sus consecuencias sociales.

Actualmente, las prácticas docentes se han desvalorizado debido a las políticas educativas que imponen secretarios y presidentes argumentando que es para el beneficio de la calidad educativa; también se ha desvalorizado porque la misma sociedad educativa (padres, directivos, alumnos) desconocen las funciones y riesgos laborales de los docentes. Hoy en día, la función docente es cuestionada por una serie de manifestaciones en contra de las políticas y reformas educativas, pues al parecer no se trata de una actividad dinámica, ni reflexiva, ni mucho menos impulsa cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si señalamos que la práctica docente se encuentra en un punto de crítica, entonces el docente debe de reconocerse a sí mismo y frente a la sociedad, pues él es un dominador de contenidos, es un improvisador, que con ingenio y de acuerdo a cómo se suscitan los hechos en la clase, le da giros exitosos a sus planeaciones previas; es un constructor de pensamientos que moldea los corazones y las almas de los alumnos, es un motivador de cuerpos. El docente es la persona en contra de la ignorancia, de la impunidad, de la injusticia; es el ente social humano, pedagogo y constructor de anhelos; es el reflejo y la pasión de comportamientos, de actitudes y de saberes; el docente es el deseo inminente del alumno para llegar a ser como él. El docente es el barco que guía al estudiante a encontrar el aprendizaje, a encontrar dudas, a encontrarse consigo mismo.

El docente como profesional de su labor dentro del aula, debe ser consciente que en él recaen procesos reflexivos que configuran su quehacer como profesor en función de diversos acontecimientos o situaciones que sin estar previstas le dan giros específicos al aprendizaje de los alumnos.

El docente lleva a cabo una serie de prácticas educativas cuyo trabajo se funda en el dinamismo, en la reflexión y en la comprensión de acontecimientos ocurridos en la interacción entre él mismo y sus alumnos. La práctica docente hace referencia a la acción impulsada por la mejora de los procesos de enseñanza y del aprendizaje del que el docente es el responsable. De acuerdo con De Lella (1999) la práctica docente es la acción referida al proceso de enseñar llevado a cabo exclusivamente en el aula. Ésta se configura en la interactividad que tiene el profesor con el alumno, en las acciones o hechos que se realizan antes, durante y después de las situaciones didácticas. En este sentido, la práctica docente es aquella que nace en el aula y que se construye a partir de las reflexiones que se susciten entre los alumnos. Por ende, el marco áulico es un contexto determinante que propicia la calidad de la educación de acuerdo a los procesos pedagógicos que en él surjan.

Los organismos internacionales y nacionales propusieron cambios más profundos para que la educación alcanzara la tan anhelada calidad educativa, es por ello que

a finales de la década de 1980 decidieron que todo debía ser evaluado: estudiantes, escuelas, programas de estudio y los maestros (Aboites, 2012). Aunque esto no tuvo efectos inmediatos, sí nacieron varias posturas frente al papel de la evaluación. Los organismos internacionales, como los expertos externos quienes tenían la facultad para emitir lineamientos eficaces que pudieran arrojar respuestas satisfactorias a los problemas educativos; en contraste, la evaluación interna se calificaba como la más débil, pues las autoridades internas no contaban con argumentos sólidos que pudieran revelar posturas óptimas frente a las problemáticas educativas.

En realidad, la calidad educativa no depende de quién realice la evaluación, sino que, una vez que se arrojen los resultados, deberán ser tomados en cuenta con las intenciones de mejorar. En este sentido, en vistas a lograr la calidad de la educación y como parte de los proyectos para impulsar y fortalecer el logro de los resultados óptimos del sistema educativo mexicano, se ha optado por evaluar la labor del docente.

En las últimas décadas, el tema de la evaluación docente se ha posicionado en la cuna de las instituciones educativas en México, cuya discusión ha involucrado diferentes actores. La disyuntiva nace a partir de los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Dado que la evaluación docente se convirtió en un tema indudablemente prioritario en la educación básica, es necesario mirar crítica y analíticamente el desempeño de los profesores, pero también es indispensable identificar cuáles son las críticas e inquietudes que éstos tienen respecto a la evaluación docente.

Para analizar las implicaciones del desempeño docente es indispensable incluir las condiciones particulares en el que el maestro se desarrolla, pues el desempeño docente está estrechamente vinculado a las condiciones institucionales en las que ejerce (Desatnik, 2009). Por ejemplo, existen elementos que condicionan la labor docente, entre ellos se encuentran la misma formación profesional, procesos de actualización pedagógica, infraestructura, inclusión de alumnos, los planes y programas de estudio y también los materiales didácticos y

tecnológicos con los que cuentan para cumplir su labor. En este sentido, hablar de evaluación docente es hablar de una práctica de control e interpretación compleja y multidimensional, de un gran impacto por sus consecuencias sociales y educativas.

Por otro lado, la evaluación docente se ha equiparado con la medición y con la selección, para la contratación y/o permanencia o promoción en el empleo. Sin embargo, y a pesar de los bonos salariales que estimulan a los docentes para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos, existen brechas considerables. De acuerdo con Román y Murillo (2008: 2):

En este contexto, y con justa razón, el desempeño profesional docente se constituye en objeto de revisión, análisis y reflexión en búsqueda de pistas y respuestas que ayuden a incrementar la calidad de los sistemas educativos. Que los docentes son actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje es algo de lo cual hay no sólo consenso social, sino que cada vez es más sólida la evidencia empírica que lo confirma. Las competencias profesionales de los profesores, principalmente referidas a la preparación de la enseñanza y a la organización del proceso de trabajo en el aula, se consolidan como factores importantes que inciden en lo que aprenden y logran los estudiantes. Desde allí, entonces, es que interesa conocer cuan preparados están dichos profesionales para implementar procesos de calidad, que asuman la diversidad de estudiantes que llegan a sus aulas con el anhelo y el derecho de aprender a ser y a desenvolverse exitosamente en la escuela y en la sociedad.

Ante esta demanda urgente y legítima expectativa por contar con sistemas y programas de evaluación del desempeño docente, se incrementa la búsqueda de información y conocimientos relevantes que contribuyan a mejorar la calidad. Sin embargo, a pesar de que existen programas que impulsan a los docentes (bonos salariales), no son visibles estos cambios. ¿Qué dicen los docentes ante las evaluaciones a las que son obligados? ¿Cuáles son sus posturas? ¿Por qué se les obliga? ¿La docencia eficaz y eficiente se consigue a través de la evaluación del docente? La evaluación los asusta y todas las políticas han sido culpables para que ello ocurra; pareciera que el fin último de las evaluaciones es para enjuiciar y



“encontrar” culpables, en lugar de hallar medios y alternativas que permitan la profundización en las orientaciones y en los procesos analíticos que ofrezcan hacerlo mejor. Y es curioso pensar que, a pesar de la gran insistencia política y gubernamental por evaluar a los docentes, el docente no ha sido, en la mayoría de los casos, un agente activo en el proceso de evaluación de su desempeño. Por ello es importante y fundamental saber qué opinan, qué ventajas y desventajas, qué problemas, qué inconvenientes, qué sugerencias, qué alternativas proponen para la evaluación antes, durante y después del proceso metodológico, pues ellos son los actores principales, quienes constituyen y viven los hechos educativos.

La evaluación de la docencia tiene dos componentes teóricos cuya concepción se ha trabajado a finales del siglo pasado con la intención de reconocer la aportación que ésta tiene para el logro de la calidad educativa. La evaluación docente, es eficaz cuando se identifican y se cumplen los objetivos a partir de los instrumentos; es eficaz cuando el diseño del instrumento es pensado y trabajado por y para el cliente (docente) y; es eficaz cuando se identifica metodológicamente la transformación que se suscita en torno a un objeto y cómo los evaluadores intervienen para el logro de la calidad.

Siguiendo la línea de una evaluación docente eficaz, ésta perseguirá algunos puntos, por ejemplo, identificación del logro y alcance de las metas preestablecidas, también tendrá como objetivo ayudar al docente a comprender las virtudes y los defectos de su evaluación, por último, la evaluación docente es trabajada bajo la lupa de la multirreferencialidad, es decir, mirar desde distintos ángulos el objeto de estudio.

Un segundo punto es el alcance que la evaluación docente tendrá, por ejemplo, analizar y recopilar los resultados de acuerdo a la intención de la misma, también intentará responder a problemas que se suscitarán a lo largo del proceso, por último, interpretará los resultados, pues la evaluación docente es subjetiva e intersubjetiva, es decir, se define a través de las relaciones humanas impulsando a los docentes a partir de su razón de lo que conocen.

Un tercer punto, es la orientación de la evaluación docente. Primeramente, trabajar, recopilar y analizar la información para determinar si la evaluación se está desarrollando como se había preestablecido; la evaluación debe guiarse por las expectativas de los docentes pues estos arrojan elementos que pueden ser importantes; y con ello, el papel del lenguaje en la evaluación docente se vuelve fundamental pues es un código de significados que se desprenden del análisis ya que nacen de él filosofías e ideologías que son necesarias mirar y develar.

De esta manera, la evaluación docente debe estar orientada a mirar la toma de decisiones con la finalidad de llevar a cabo el logro y cumplimiento de los objetivos. Es importante pensar la evaluación docente como un proceso epistémico y humano que coadyuva al logro de la calidad educativa con miras a mejorar factores sociales, educativos y humanos y por ende compaginar con la noción de la calidad.

Si bien se ha mencionado que un factor clave para mejorar el aprendizaje de los alumnos es la calidad de la enseñanza, numerosas investigaciones demuestran que el desempeño individual de cada maestro es la principal influencia para el avance del alumno. “Los países cuentan con distintos enfoques para evaluar a los maestros en servicio. Algunos lo hace sobre todo con fines formativos, y se centran tanto en la identificación de debilidades en la práctica de la enseñanza de los maestros en lo individual, como en el apoyo a las mejoras” (OCDE, 2011: 83).

## **2.2 Recomendaciones para mejorar la calidad de la educación**

La calidad de la educación es buscada por los sistemas educativos de todos los países y México no es la excepción. El trabajo que realizan miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) demuestra que la calidad de aprendizaje de la educación se encuentra estrechamente vinculado con la calidad de la enseñanza y por ende del docente. Es bien sabido que para combatir los problemas de pobreza, de desigualdad, de rezago, la educación es la clave del éxito, pues en ella, el desarrollo económico y social de cada país se ve incrementado. En este sentido, muchos miembros de la OCDE han decidido apostarle a ella, por ejemplo, Estados Unidos, Alemania, Chile y

Francia, por mencionar algunos, sin embargo, la OCDE reconoce las deficiencias que el sistema educativo mexicano presenta, expresados en los pobres resultados que alcanzan los alumnos en pruebas nacionales e internacionales; el número tan alto de niños y jóvenes que no asisten a las escuelas y de quienes la abandonan cada año (OCDE, 2011).

Frente a este escenario, la importancia que puede tener un buen maestro en lograr los aprendizajes deseados es determinante para el logro de la calidad, “es por ello que se considera que el profesor y en particular la práctica docente es un factor clave en la mejora de los niveles del logro educativo (Nieto de Pascual, 2009). En este sentido, la propuesta que ha desarrollado México en los últimos 15 años se basa en las compensaciones o bonos salariales que incentiven al docente a desempeñar su trabajo eficazmente. Pero ¿qué tan oportuno y favorecedor son estos programas? ¿México responde a los desafíos educativos? ¿Qué exigencias profesionales debe tener el docente? ¿Qué participación tiene el docente en la evaluación?

Los maestros deben participar en la construcción de la noción de un buen docente, porque la evaluación es lo que pretende consolidar, sin embargo, no se encuentran impulsados ni apoyados por las instituciones y las políticas educativas. Es fundamental reconocer la diversidad de los perfiles y prácticas docentes. Se convierte en imprescindible mirar las condiciones en las que el docente desarrolla su labor para que pueda favorecer su desempeño, es decir, si las condiciones físicas de la escuela (bibliotecas, materiales y recursos didácticos, formación y actualización pedagógica) no mejoran, las evaluaciones no tendrán un impacto positivo ni para los docentes y mucho menos para los alumnos.

La OCDE manifiesta su propio interés para que México mejore con urgencia su planta docente, al respecto dice:

Aconsejamos al gobierno mexicano a emprender las reformas necesarias mediante: i) el fortalecimiento de su sistema de evaluación centrado en los resultados del aprendizaje de los alumnos; ii) el fortalecimiento de sus políticas docentes, tales como tomar las medidas necesarias hacia la evaluación docente; y

iii) asegurar que todos los actores estén comprometidos y motivados para mejorar el desempeño (OCDE, 2011: 3).

Es muy importante que México incremente el logro académico y disminuya los niveles de rezago educativo. Para ello, una de las alternativas será la evaluación docente cuyas características se apoyen en la transparencia, la confiabilidad y en la objetividad, pero también es de “vital importancia el consenso entre los actores implicados” (OCDE, 2011: 15). Debido a la importancia que tiene el docente en el aprendizaje de los alumnos, es fundamental que él conozca los mecanismos de la evaluación, de igual manera, la rendición de cuentas debe ser considerada para establecer estándares claros de contenido y desempeño. Sin embargo, habría que pensar si los programas de incentivos en México cumplen con estos propósitos.

Todo lo anterior esboza grandes retos que presenta la evaluación docente en México. Actualmente, no se producen resultados visibles, a pesar del gran esfuerzo por desarrollar estándares de enseñanza. En consecuencia, no existe un perfil claro de las exigencias académicas y profesionales de los docentes. En este sentido, la OCDE ha hecho hincapié que para lograr una evaluación de maestros eficaz y la efectividad en todo el sistema “sería importante que todos los actores tuvieran un conocimiento compartido de lo que implica la enseñanza de alta calidad y el nivel de desempeño de los docentes más eficientes” (Santiago, et al., 2012: 119).

En efecto, es claro que sin estándares de enseñanza, los docentes no encuentran señales consistentes y claras sobre lo que debería ser un buen profesor. La evaluación de los maestros en México es compleja y fragmentada “es prácticamente inexistente, lo que genera señales ambiguas que distorsionan la profesión docente ya que introduce numerosas referencias y obliga a los maestros a tomar decisiones sobre su carrera, sin la certeza de lo que el sistema considera un ‘buen maestro’” (Santiago, et al., 2012: 119). Los profesores saben que deben responder a las exigencias sociales, sin embargo, desconocen lo que se espera de ellos. En realidad, el marco general de la evaluación de la docencia se encuentra fragmentada y existen grandes brechas, por ejemplo, la evaluación no es obligatoria, en este sentido, una gran cantidad de maestros no son partícipes

de las recomendaciones y ajustes que arroja la evaluación, por ende, no miran sus errores o desaciertos en la práctica.

Con referencia a lo anterior, concluye la OCDE, que un gran reto importante para la evaluación de la docencia en México consiste en reconocer que la mejora de la calidad educativa no está en el centro de la evaluación de los maestros. Si bien es sabido que el aprendizaje y la enseñanza son las áreas más importantes en el que se emerge la calidad educativa, no significa que debe mirarse a la evaluación de la docencia con la responsabilidad total de la calidad educativa, debido a la ambigüedad de sus procesos. Por ejemplo, la concepción actual de la evaluación docente no hace énfasis en promover la enseñanza, por ende, no existen estrategias para mejorar su calidad. Tampoco existen consecuencias por una evaluación negativa, lo que significa que aquellos profesores cuyo desempeño no es atractivo ni eficiente continúan realizando su práctica sin la posibilidad de corregir sus actividades.

Después de las consideraciones anteriores y frente a la incesante iniciativa de los organismos internacionales por combatir problemas de rezago educativo e impulsar iniciativas políticas en los países para propiciar la calidad educativa en los sistemas educativos del mundo, las propuestas del Banco Mundial giran en torno a los desafíos que la educación habría de enfrentar, pues las investigaciones demuestran que los mayores beneficios económicos de las inversiones en educación provienen de lo que aprenden los alumnos (Bruns et al., 2014). Por ello, y ante las exigencias sociales y educativas, se han diseñado evaluaciones de los docentes que, siendo ellos actores clave del aprendizaje de los alumnos, para conocer cuál es el desempeño de cada maestro, el uso de contenidos académicos que emplean en el aula y también identificar aquellos que no presentan elementos pedagógicos o incluso no mantienen la participación y la atención de sus estudiantes, resulta esencial el apoyo de la evaluación, porque brindará las recomendaciones y reestructuraciones pertinentes de la planta docente.

A diferencia de la OCDE, el Banco Mundial plantea que aquellos docentes que presenten deficiencias y bajos resultados frecuentemente en las evaluaciones, tendrán que ser reconsiderados en su labor.

El Banco Mundial está consciente que la baja calidad de los sistemas educativos en el mundo se debe a grandes factores intervinientes, por ejemplo, el económico, el social, la política, la familia, etcétera, pero si la nula o pobre calidad del desempeño de los profesores no evoluciona, el progreso educativo se obstaculiza. Si ellos no dominan contenidos, sus prácticas pedagógicas son pobres, es limitado el uso de materiales didácticos y la participación e interacción de los estudiantes no existe, no podrán impactar en el aprendizaje de los alumnos y mucho menos en logro de la calidad educativa. Ante ello, desarrollar y motivar a los profesores son propuestas que deben seguir los gobiernos educativos para formar a mejores docentes.

La mejora de la calidad de las prácticas docentes es la responsabilidad de quienes hacen la selección para que se incorporen al sistema educativo, es decir, enfrentar un desafío como es la reclutación de los mejores profesores se debe convertir en prioridad para el gobierno mexicano.

Reclutar a los docentes puede parecer lo más complicado, pues requiere de políticas específicas que intensifiquen la selectividad de enseñanza del profesor. Una de las grandes propuestas del BM:

Pero para atraer a los individuos de gran talento hacia la enseñanza, es necesario alinear un conjunto complejo e interrelacionado de factores cuya modificación puede resultar una tarea difícil y lenta, entre los que figuran los salarios y la estructura salarial, el prestigio de la profesión, la selectividad del ingreso en los programas de formación docente y la calidad de dicha formación (Bruns et al., 2014: 23).

Sería pertinente que el gobierno mexicano considere cada una de las propuestas del BM y no mantenerse al margen de alternativas que pudieran parecer grandes caminos para lograr la tan anhelada calidad educativa. Mirar solo un programa de incentivos pobremente argumentado, obstaculiza al sistema educativo mexicano

de alcanzar mejores resultados en pruebas nacionales e internacionales y por ende mejorar el prestigio social y económico.

Una de las grandes tareas de los directivos educativos consiste en lograr que el desempeño de los docentes se mantenga o mejore, pero nunca retroceda. Ello conlleva a evaluar y respaldar el desarrollo profesional de cada maestro, es decir, realizar evaluaciones periódicas con el objetivo de identificar cuáles son los cambios que habrían de hacerse y qué actividades se mantienen; también capacitaciones eficaces y continuas con el objetivo de identificar debilidades y potenciar las capacidades de la planta docente.

La evaluación de los profesores es un trabajo cuyo beneficio sea inigualable, por ello, los países de primer mundo invierten mucho en la evaluación de sus docentes<sup>5</sup>. Establecer sistemas de evaluación efectivos es un reto que deben enfrentar los gobiernos mexicanos.

Una incesante sugerencia que propician la OCDE y el BM hace referencia al uso eficaz de los instrumentos (plural), es decir, que no se trabaje con uno solo, sino con la mayor cantidad de ellos ayudando a proteger la integridad de los procesos de evaluación. Tampoco se trata de utilizar todos los instrumentos, sino hacer un uso objetivo y transparente de ellos. De igual manera una evaluación cuyos resultados no son tomados en cuenta, no tiene ninguna utilidad para los profesores; incluso, los resultados positivos o negativos permiten elaborar programas de incentivos para recompensar a los más exitosos.

Por las condiciones anteriores y frente a las sugerencias implícitas, el Banco Mundial indica que sin duda alguna, la profesión docente debe mejorar, para ello, el rediseño de programas de formación, fortalecer el vínculo entre teoría y práctica y desarrollar una investigación rigurosa centrada en la práctica docente son algunas de las sugerencias necesarias que plantea (Banco Mundial, 2013).

---

<sup>5</sup>“Singapur, Japón, República de Corea y Shanghái (China) cuentan con sistemas eficaces para evaluar el desempeño y los avances de sus profesores. Hasta la fecha, la experiencia en América Latina y el Caribe es mucho más limitada en esta esfera. Si bien México (en la década de 1990) y Colombia (en 2002) introdujeron los primeros sistemas de evaluación docente de la región, las dificultades en la implementación han socavado su impacto, y en la actualidad se está rediseñando el sistema mexicano” (Bruns et al, 2014: 35).

Además, proyecta una formación de calidad, es decir, hacer de la formación docente una carrera atractiva para los futuros maestros. Es así que será importante cubrir una serie de planteamientos expuestos por el BM. Entre ellos está mejorar los mecanismos de reclutamiento. Reclutar a los futuros docentes debe ser una prioridad para seleccionar de la mejor manera a los agentes encargados de la enseñanza. “Para lograrlo es necesario prestar particular consideración al perfil sociodemográfico de maestros y profesores y a la mejora de las condiciones de trabajo y de la estructura de remuneración e incentivos” (Banco Mundial, 2013: 22).

Otra recomendación del organismo internacional subyace en la revisión de las instituciones encargadas de la formación docente, es decir, investigar cuál es el rendimiento de los estudiantes y con ello, evaluar la formación que realizan las escuelas para identificar las demandas y exigencias que la sociedad pretende.

Al igual que estos planteamientos, establecer modelos alternativos de evaluación docente determina si las metodologías en las instituciones han alcanzado los objetivos establecidos para lograr la formación eficaz de los profesores. La estructura curricular debe evitar la ausencia de estudiantes, por el contrario, hacer de la carrera docente más atractiva, cumplir con las expectativas y promover la necesidad de mayores aprendizajes.

En otras palabras, el eje fundamental para mejorar la calidad educativa, propuesto por el Banco Mundial, es reclutar vigorosamente:

Los docentes importan para influir en el aprendizaje de los alumnos y para mejorar la calidad de la educación. Importan en definitiva como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional (Banco Mundial, 2013: 25).



Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoce que el objetivo primordial de la evaluación docente es mejorar su desempeño, mantenerlo motivado o reconocer social y económicamente su trabajo (UNESCO, 2006). Esto se trata de un gran impulso porque la OCDE reconoce que actualmente los docentes no se encuentran motivados en su práctica. La evaluación de la docencia cumple con su éxito siempre y cuando busque mejorar la educación y que en su consecuencia el profesor se encuentre motivado para mejorar su calidad de enseñanza. Para ello, existen cinco elementos importantes que todo sistema educativo debe establecer para asegurar que la evaluación docente se está llevado a cabo eficazmente: 1) evaluación externa, 2) saber los propósitos y las repercusiones de la evaluación, 3) identificar los fundamentos teóricos de la evaluación docente, 4) conocer cuáles son los instrumentos y, 5) determinar los periodos y la obligatoriedad de los mismos en la evaluación docente.

La evaluación externa es apoyada porque brinda legitimidad y credibilidad del objeto evaluado. Es el proceso de independencia y objetividad de lo que se evalúa, pues las personas encargadas de ella deben realizar una significativa investigación que le brinde sustento a los resultados; en este arduo y largo trabajo los evaluadores deben contextualizar y comparar sus resultados para que estos no provoquen incertidumbre o desconfianza. La UNESCO registra que en todos los países de Europa y América se realiza algún tipo de evaluación docente, sin embargo, la efectividad de esta no asegura la validez y confiabilidad con la que se lleva a cabo; en ambos continentes la responsabilidad de la evaluación externa recae en los centros educativos o distritos escolares (UNESCO, 2006), sin embargo, se desconoce el proceso metodológico y los resultados que arroja la evaluación.

Otro elemento a analizar son las repercusiones y propósitos que tiene la evaluación de la docencia. En primer lugar, y a diferencia de los organismos internacionales anteriores, la UNESCO defiende el propósito primordial de la evaluación docente, el de mejorar la calidad de la enseñanza y no el de la calidad educativa; pero también destaca que el segundo objetivo es obtener información

acerca del desempeño docente para tomar decisiones respecto a su salario, promoción, etc.

El tercer elemento que asegura una eficaz evaluación docente, de acuerdo a lo expuesto por la UNESCO, hace referencia a los fundamentos teóricos en los que se sustente dicha evaluación. De acuerdo con Scriven (1988, citado en UNESCO, 2006), la evaluación docente debe investigar y analizar los siguientes aspectos de los docentes: competencias de evaluación, competencias de instrucción, conocimiento de la materia, profesionalidad y otros deberes como la escuela y la comunidad. Por otro lado Schalock, Cowart y Myton (1993, citado en UNESCO, 2006), apuntan que los contenidos que la evaluación docente debe considerar son: los conocimientos, las habilidades, las competencias, la eficacia, la productividad y la profesionalidad docentes. Ambas teorías o modelos apuntan la caracterización de un buen docente, una evaluación docente eficaz, lo que significa que deben existir modelos en los que los sistemas de evaluación se apoyen para partir exitosamente con el cumplimiento de los objetivos y con la efectividad de la misma. Es decir, la recomendación estriba en que todos los sistemas de evaluación deben estar basados en modelos o teorías, pues la ausencia de estos debilita el cumplimiento de una evaluación exitosa.

Otro elemento que influyen en la obtención de resultados deseables en la evaluación de la docencia, son los instrumentos con los que se recoge y analiza la información arrojada. Al igual que la OCDE y el BM, la UNESCO está consciente que el docente no debe ser evaluado con el apoyo de un solo instrumento, por el contrario, debe basarse en una serie de instrumentos que contribuyan a la mayor obtención de información para trabajar con ella y con el profesor; estos son: “la observación en el aula, entrevistas o cuestionarios al docente, informe de la dirección del centro, cuestionarios dirigidos a los alumnos o a sus familias, test y pruebas estandarizadas, portafolio del profesor, pruebas de rendimiento a los alumnos, así como diferentes procedimientos de autoevaluación del docente” (UNESCO, 2006: 103).

Por último, existen otros elementos en la influencia de una buena evaluación pues para el desarrollo efectivo de la misma deben ser considerados. Por ejemplo, en algunos países la evaluación docente está a cargo de los directivos de las escuelas, en otros, por ejemplo, España, México o Italia, las autoridades educativas son las que están encargadas de realizar el proceso (UNESCO, 2006). Otro elemento a considerar es la voluntariedad de la evaluación. En países de América Latina, la evaluación es obligatoria pues parte de la premisa que todo docente debe saber cuáles son sus debilidades y aciertos que tienen en su práctica. En contraste, la mayoría de los países europeos, la evaluación docente es voluntaria. Por último, un elemento influenciado en los resultados de la evaluación de los docentes es la periodicidad con la que ésta se efectúa, pues ella marca importantes diferencias en el cambio que realicen los maestros.

### **2.3 Los programas instaurados en México**

Con el propósito de abatir los problemas educativos, el gobierno mexicano estableció programas de incentivos salariales para el docente, por ejemplo, el programa por incentivos (PPI), carrera magisterial y la evaluación universal. Sus propósitos básicos están encaminados al desarrollo profesional del docente, en cambio, si revisamos la panorámica anterior de los organismos internacionales, encontramos que la OCDE propicia evaluar la calidad de la escuela, vincular los resultados del aprendizaje con incentivos con el fin de fomentar una mejora continua (OCDE, 2011) y no solamente se encuentre beneficiado el docente. El PPI le apuesta a los bonos salariales que motiven al docente para que se desempeñe eficazmente en su práctica, sin embargo, la OCDE reconoce que “una mayor rendición de cuentas por parte de escuelas, docentes y autoridades educativas, contar con un contenido y estándares de desempeño bien definidos, incrementar el liderazgo escolar, tener un marco educativo eficaz y políticas educativas amplias, son elementos que pueden contribuir a que los alumnos mejoren su aprendizaje” (OCDE, 2011:23).

Sin duda, un factor clave para mejorar el aprendizaje de los alumnos es la calidad de la enseñanza, numerosas investigaciones demuestran que el desempeño

individual de cada maestro es la principal influencia para el avance del alumno. “Los países cuentan con distintos enfoques para evaluar a los maestros en servicio. Algunos lo hacen sobre todo con fines formativos, y se centran tanto en la identificación de debilidades en la práctica de la enseñanza de los maestros en lo individual, como en el apoyo a las mejoras” (OCDE, 2011: 83).

Sin embargo, la evaluación del desempeño docente del PPI en México no propicia una evaluación en la que se identifiquen las debilidades y fortalezas del docente, por el contrario, los resultados clasifican al docente en eficiente o ineficiente sin contemplar los resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Muy en contraste con lo que expone la OCDE “además de las recompensas y consecuencias para los maestros, las prácticas vigentes indican que, para que los maestros se consideren eficaces, sus alumnos deben demostrar niveles satisfactorios de crecimiento, por lo que ningún maestro debe considerarse ineficiente si sus alumnos muestran niveles bajos de crecimiento” (OCDE, 2011:95). Realizar la evaluación, no debe tener como fin último la clasificación del docente. La evaluación deberá contribuir a diseñar mejores programas de desarrollo docente e incentivar a los buenos maestros y aquellos que necesitan apoyo.

El PPI no especifica las características del instrumento; los docentes están siendo evaluados por un instrumento, un examen cuyas preguntas se basan en los conocimientos de leyes, normas o lineamientos, pero en ningún momento la evaluación considera otro tipo de instrumentos como entrevistas, observaciones en el aula, o exámenes de conocimientos pedagógicos de su práctica en el aula.

La OCDE realizó una serie de recomendaciones específicas para México sobre la evaluación docente<sup>6</sup>, cuyo énfasis radica en la claridad de los instrumentos, en la formación de los evaluadores, someter a pruebas piloto todos los instrumentos en distintos contextos, pero sobre todo reducir las cargas administrativas de supervisores y hacer del docente el mayor partícipe en su evaluación.

---

<sup>6</sup> Para ver más OCDE, 2011.

Si la importancia de la calidad de la educación depende de diversos factores y uno de los más influyentes es el rol del docente, un reto importante del sistema educativo es atraer y retener a los buenos maestros, es decir, motivarlos y apoyarlos en su servicio para mejorar su desempeño e incrementar el aprendizaje y los resultados de los alumnos. Para ello, los programas que evalúan y recompensan a los docentes predominan en las políticas educativas desde hace más de 15 años. “Los incentivos tienen diversos propósitos específicos: motivar a los maestros a trabajar en escuelas con dificultades para atraer a más personal o para enseñar ciertas materias, a solicitar información o a asumir funciones y responsabilidades en la escuela (...) en este sentido, los incentivos son un elemento importante dentro de un marco más amplio de rendición de cuentas enfocado en el logro de los alumnos” (OCDE, 2011: 94).

Además de incentivos financieros, la OCDE apuesta a distintos tipos de incentivos basados en conocimientos y habilidades que recompensen a los docentes en mejorar esos conocimientos y habilidades. Aquellos que se basan en el desempeño docente que tienen influencia directa al aprendizaje del alumno. Los incentivos por resultado de desempeño son aquellos que dependen de las mediciones cuantificables, por mencionar algunos, (OCDE, 2011). Desafortunadamente, el PPI solamente está contemplando los incentivos financieros. Sería pertinente repensar los propósitos y así considerar otro tipo de incentivos.

A lo largo del esbozo de lo que conforma el PPI, no se mencionan ejercicios de programas de evaluación a los incentivos. Considerar que el análisis continuo sobre la eficacia de poner a prueba, evaluar y supervisar antes y durante la implementación de los incentivos, sería un factor influyente en los resultados. Se recomienda hacer pruebas piloto, monitoreo y evaluación de los incentivos docentes.

Para lograr un trabajo eficaz del docente, los directivos apoyan su trabajo en la supervisión constante del desempeño del profesor, sin embargo, México

demuestra lo contrario ya que las evaluaciones se hacen en periodos que van de los tres a los cinco años.

Sin embargo, las iniciativas apuntan a que el desempeño docente debe ser motivado, es decir, recompensado profesionalmente a través de bonos salariales para que continúen trabajando duro durante su proyecto laboral. Incluso, de acuerdo con el BM (Bruns et al., 2014: 41):

Las personas se ven atraídas hacia la profesión docente y se sienten impulsadas a lograr un alto desempeño por distintos motivos. Vegas y Umansky establecen un marco integral de incentivos que se pueden agrupar en tres categorías amplias: a) recompensas profesionales, como satisfacción intrínseca, reconocimiento y prestigio, crecimiento profesional, dominio intelectual; b) presión por rendir cuentas, y c) incentivos financieros.

Se menciona que los incentivos no deben corresponder a uno solo, si bien, la atención se centra en las recompensas salariales, un docente no debe basar su desempeño en la obtención de mayores ingresos, sino también en el orgullo y reconocimiento social de su labor.

Frente a este escenario, el PPI no enuncia ningún otro tipo de incentivos que no se refiera al económico, por el contrario, las características del programa solamente hacen referencia al proceso de ascenso que tendrá cada docente en caso de obtener resultados destacados, buenos o suficientes. En realidad, uno de los éxitos de la evaluación docente consiste en el trabajo en equipo, cuyos objetivos se basen en la retroalimentación para los profesores.

Por último, el trabajo de las autoridades educativas impacta mucho en los resultados de los docentes, saber en qué medida intervienen para favorecerlos constituye un elemento determinante en la calidad de la enseñanza.

Por su parte, carrera magisterial (CM) fue un programa que nació con el objetivo de:

Contribuir a elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores profesores; asimismo refuerza el interés por la actualización y superación permanente de los docentes, promueve el arraigo y la vocación

magisterial y apoya a los profesores que prestan sus servicios en zonas de bajo desarrollo, escasa atención educativa y los que trabajan con alumnos que requieren mayor atención (Santibañez, et al., 2006: 93).

Si bien nace con la idea de elevar la calidad educativa en México a través de evaluaciones constantes dirigidas a los docentes, se encuentran a los alumnos de educación básica con deficientes resultados en las pruebas nacionales e internacionales. La idea fue establecer un programa de incentivos docentes que se discutían desde inicios del sexenio de Carlos Salinas, y hasta 1992 la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) conformaron la comisión responsable de elaborar las normativas que regularan la Carrera Magisterial. En este sentido, para que un docente se incorporara o promoviera debía presentar su evaluación global, la cual consta de seis factores y a cada uno le correspondía un puntaje determinado: a) Antigüedad: son los años de servicio docente desempeñados en educación básica en los sistemas educativos federal o estatal; b) Grado académico: son los grados obtenidos por los docentes en su formación académica; c) Preparación profesional: son los conocimientos y nivel de actualización que tiene el profesor con respecto al grado y/o la(s) materia(s) que imparte; se evalúa al docente mediante la aplicación de un examen, por parte de la autoridad educativa, en tiempos y condiciones definidas; d) cursos de actualización y superación del magisterio: son las actividades de formación que realiza el docente mediante la acreditación de cursos ofrecidos por las autoridades educativas, tanto nacionales como estatales, y que han sido aprobados previamente por la Comisión Nacional Mixta de Carrera Magisterial y; e) desempeño profesional: es el conjunto de acciones que realiza el profesor en interacción con sus alumnos para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como parte de su evaluación, algunas críticas que nacieron en contra de CM fueron que muestra la mejora de las condiciones salariales de los maestros y una mayor capacitación de los docentes en servicio. Sin embargo, no hay evidencias de mejora en la calidad de educación básica; los maestros y directivos no logran incrementar el logro académico de sus alumnos mediado a través de pruebas

nacionales e internacionales. Otra crítica es que no resuelve ciertos problemas estructurales perceptibles en los docentes: reclutamiento y promoción de los directivos, supervisores y el personal de apoyo técnico pedagógico. Tampoco resuelve la problemática de la movilidad de los maestros de las zonas rurales a las zonas urbanas. Se trata de una desigualdad y de injusticia en la asignación de los ascensos que produce una división o autodiferenciación entre los docentes respecto al nivel de carrera que ostentan. No se dispone de suficientes estudios que permitan conocer la opinión que tienen los maestros de los instrumentos y procesos utilizados para evaluarlos.

De todo esto se desprende que Carrera Magisterial es un sistema de estímulos para los docentes de educación básica; ofrece la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de los profesores y apoyar su actualización y superación permanente, sin necesidad de abandonar el lugar de trabajo ni cambiar de actividad.

No otorga los estímulos de manera adecuada y justa, es decir, no premia a los mejores maestros, por tal, es concebido desde la percepción de algunos de los informantes como un programa de estímulos injusto; se argumenta que es frecuente encontrar compañeros cuyo nivel en Carrera Magisterial no corresponde a su rendimiento laboral.

Nació con el esfuerzo de llevar a cabo una evaluación sistemática del desempeño profesional de los docentes de educación básica en México; en él se asocian los estímulos económicos a los resultados obtenidos por los maestros en diversas evaluaciones.

Por su parte la evaluación universal se introdujo el gobierno mexicano para la evaluación de los maestros que se encuentran en servicio pues la intención es abarcar la totalidad de la labor docente. Aproximadamente, dos terceras partes del personal docente participa en CM (SEP-SNTE, 2011a), sin embargo no todos concluyen con su proceso de evaluación, dando como resultado, que más de la mitad de éstos trabajan sin retroalimentación de su práctica.



La meta del programa, es que abarque a todos los maestros, directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos (ATP). Sus principales objetivos son: mejorar los resultados de la calidad de educación, reforzar la responsabilidad profesional de los maestros y todo personal educativo y crear políticas y programas auxiliares apoyados en los resultados de otras evaluaciones (OCDE, 2011).

La compaginación de este programa apoyado con los resultados de otras evaluaciones, contribuirán a la oferta de trayectos formativos. “Este programa será obligatorio para maestros, subdirectores, directores y ATP e implicará una evaluación cada tres años. Comenzará a partir de 2012 con educación primaria. La educación secundaria se evaluará en 2013, mientras que la educación preescolar y especial serán evaluadas en 2014. También abarca las escuelas de educación primaria” (Santiago, et al., 2012: 112).

Los factores que son evaluados en la evaluación universal son: el aprovechamiento escolar, es decir, los resultados de los estudiantes en la prueba ENLACE y otras evaluaciones; y las competencias profesionales que incluye preparación profesional, formación continua y desempeño profesional. En este sentido, la evaluación universal será considerada por parte de CM cuyo objetivo primordial es elevar la calidad educativa y propiciar el diseño adecuado de políticas educativas.

Con el apoyo de evaluación universal se contará con esquemas integrales que permitan obtener resultados de las competencias profesionales y del desempeño de los maestros. Si bien la evaluación docente ha abarcado a docentes frente a grupo, directivos y ATP a través de CM y de exámenes nacionales de actualización, no existe un panorama universal cuya detección de errores y aciertos contribuyan al desarrollo profesional del docente. En palabras de la SEP-SNTE (2011b: 2)

Con la evaluación universal, se da un paso histórico, trascendental y de extraordinaria relevancia en la política educativa, ya que se evaluará a la totalidad de los docentes frente a grupo, directivos y docentes en funciones de Apoyo

Técnico Pedagógico de educación básica, con el fin de proporcionarles un diagnóstico integral de sus competencias profesionales, así como del logro educativo de sus alumnos, para focalizar sus trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad que se detecten con base en sus resultados.

En un momento de cierre, se apunta que desde hace más de dos décadas se ha buscado evaluar el desempeño docente en respuesta a mejorar la calidad educativa del país, con ello, nacieron los programas de carrera magisterial, evaluación universal y el programa por incentivos, sin embargo, y a pesar de que existe una serie de programas diseñados con este fin, no se está cumpliendo con el logro de la anhelada calidad educativa, pues estos tres proyectos están en busca de mejorar la práctica docente por el trabajo anclado que mantiene con el aprendizaje de los estudiantes. Siguiendo esta línea de análisis, es pertinente dar continuidad a los resultados de los estudiantes de secundaria, específicamente, en las pruebas nacionales e internacionales que se efectúan en México.

Si a lo largo de este esbozo, he mencionado que un determinante aspecto que se evalúa de la práctica docente, son los resultados de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales, será necesario exponer algunos resultados de EXCALE, PLANEA y PISA.

La primera prueba que veremos es EXCALE (exámenes de calidad y el logro educativos). Es una prueba externa, de gran escala. Es externa porque la diseña y aplica una institución, en este caso el INEE. Se aplica en los grados terminales de cada ciclo escolar. Su periodicidad se basa en ciclos de cuatro años ya que permite dar seguimiento a las distintas generaciones de estudiantes. En este sentido, EXCALE tiene la intención de dar información acerca del rendimiento del logro de sus estudiantes en las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales (INEE, s/f b). En lo que respecta a español en el nivel “avanzado”, los resultados en 10 años se mantienen, no avanzan ni retroceden; en contraste, para las áreas de matemáticas, ciencias y ciencias sociales existen un diminuto avance entre el 1 y 5%. La situación es alarmante, pues la mayoría de los estudiantes en todas las áreas mantienen el mayor porcentaje cuando la escala se encuentra “debajo del básico” lo que significa que la mayor parte de la población

de estudiantes en secundaria no egresan de la escuela con las habilidades y aptitudes esperadas (ver tabla 1 y 2).

**Tabla 1.** Resultados EXCALE en español y matemáticas

Año	Modalidad	Español		Matemáticas	
		Debajo de básico %	Avanzado %	Debajo de básico %	Avanzado %
2005	Telesecundaria	51.1	1.2	62.1	0.5
	Técnica	31.1	4.5	52.0	0.9
	General	29.7	4.6	50.5	1.1
	Privada	8.1	22.2	23.7	7.0
	<b>Nacional</b>	<b>32.7</b>	<b>5.3</b>	<b>51.1</b>	<b>1.4</b>
2008	Telesecundaria	50	1	62	1
	Técnica	34	6	54	2
	General	35	6	51	2
	Privada	12	21	25	10
	<b>Nacional</b>	<b>36</b>	<b>6</b>	<b>52</b>	<b>2</b>
2012	Telesecundaria	33	1	40	2
	Técnica	23	3	36	2
	General	22	3	33	3
	Privada	7	13	13	12
	<b>Nacional</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>34</b>	<b>3</b>

Fuente: INEE 2006; INEE 2009; INEE 2014.

**Tabla 2.** Resultados EXCALE en ciencias naturales y ciencias sociales

Año	Modalidad	Biología		Formación cívica y ética	
		Debajo de básico %	Avanzado %	Debajo de básico %	Avanzado %
2008	Telesecundaria	38	0	30	0
	Técnica	21	2	16	2
	General	21	2	14	1
	Privada	7	11	3	9
	<b>Nacional</b>	<b>24</b>	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>2</b>
2012	Telesecundaria	40	3	30	2
	Técnica	30	5	20	5
	General	29	5	20	5
	Privada	8	19	8	14
	<b>Nacional</b>	<b>30</b>	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>5</b>

Fuente: INEE 2009; INEE 2013.

Otra prueba nacional es PLANEA (plan nacional para la evaluación de los aprendizajes) que entró en operación a partir del ciclo escolar 2014-2015 en conjunto con el INEE y la SEP para evaluar dos grandes aprendizajes en los

campos de lenguaje y comunicación y matemáticas y al igual que EXCALE, PLANEA opera anualmente en los últimos grados escolares de cada nivel educativo, con la diferencia que en primaria se aplica en cuarto y sexto grado. En esta prueba, no existe un punto de comparación con otros años porque en 2015 fue la primera vez que se realizó, sin embargo, los porcentajes arrojan, nuevamente, cifras alarmantes. En primer lugar, las brechas entre las secundarias públicas de las privadas son importantes. La escuela comunitaria registra los resultados más bajos, de igual manera, la mayoría de los estudiantes, en general, se encuentran en el nivel I lo que significa grandes carencias en materia de conocimiento. Por otro lado, en el campo de las matemáticas las limitaciones aún son preocupantes pues solo 2 de cada 10 estudiantes alcanzan los aprendizajes de manera satisfactoria (SEP, s/f); como podemos ver, la escuela comunitaria sigue presentando los resultados más desfavorecidos (Ver tabla 3).

**Tabla 3.** Resultados PLANEA 2015

Asignatura	Modalidad	Nivel I %	Nivel IV %
Lenguaje y Comunicación	General	27.9	5.6
	Técnica	29.4	5.3
	Telesecundaria	40.6	2.6
	Comunitaria	43.6	1.9
	Privado	10.1	19.8
	<b>Nacional</b>	<b>29.4</b>	<b>6.1</b>
Matemáticas	General	67.0	2.5
	Técnica	70.0	2.0
	Telesecundaria	66.3	3.1
	Comunitaria	84.4	0.4
	Privado	39.6	10.0
	<b>Nacional</b>	<b>65.4</b>	<b>3.1</b>

Fuente: INEE, 2016b.

En cuanto a PISA (Programme for International Student Assessment), de acuerdo con los resultados de 2012, el panorama en matemáticas, lectura y ciencias, no mejoró.

El panorama en matemáticas de los jóvenes mexicanos de 15 años y escolarizados es el siguiente:

- 55% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) en matemáticas.

- Menos del 1% de los alumnos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6).
- El alumno promedio en México obtiene 413 puntos en matemáticas. El puntaje promedio en la OCDE es de 494, una diferencia que equivale a casi dos años de escolaridad.
- Los alumnos mexicanos de más alto rendimiento obtienen el mismo puntaje que un alumno promedio en Japón.

En lectura, el panorama es similar:

- 41% de los alumnos no alcanzan el nivel de competencias básicas (nivel 2).
- Menos del 0.5% los alumnos de 15 años logran alcanzar los niveles de competencias más altos (niveles 5 y 6).
- El alumno promedio obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es de 496.

Y en ciencias también:

- 47% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2).
- Menos del 0.5% los alumnos de 15 años logran alcanzar los niveles de competencias más altos (niveles 5 y 6).
- El alumno promedio obtiene 415 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es de 501, una diferencia que equivale poco menos de dos años de escolaridad (OCDE, 2013).

Como podemos ver, los resultados de los estudiantes mexicanos se encuentran muy por debajo de la expectativa mundial. Los ambientes formativos requieren una deconstrucción y reconstrucción del rol del alumno, de la escuela, de los directivos, pero sobre todo, del docente. Pudiera parecer que la responsabilidad de la calidad educativa recae en el desempeño del profesor en el aula, sin embargo, existen diversos factores económicos, políticos, culturales y sociales que intervienen en el logro educativo, pero parecen ser ignorados.

### **3. PILOTEO DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

#### **3.1 Marco general**

Mi trabajo se inscribe en un marco reflexivo y crítico acerca de las visiones educativas y sociales de los docentes de educación secundaria sobre la evaluación de la docencia en México. Para ello se construyó un instrumento que recabó información específica con la intención de cumplir los fines del trabajo. Se trató de un cuestionario piloto, pues se sometió a prueba el instrumento a docentes con características similares de nuestro objeto de estudio.

Las pruebas piloto se centran en evaluar y conocer qué aspectos habrían de mejorarse o corregir de los instrumentos antes de aplicarlos en las investigaciones. Uno de sus objetivos principales consiste en conocer la idoneidad del cuestionario, pues le brinda seguridad y confiabilidad a la investigación. De acuerdo a Malhotra (2008) define la prueba piloto como la aplicación de un cuestionario a una pequeña muestra de encuestados para identificar y eliminar los posibles problemas de la elaboración de un cuestionario. La prueba piloto de la presente investigación se efectuó con una muestra de profesores de dos de las cinco regiones en las que la Secretaría de Educación Pública organizó el sistema educativo del país, es decir, la región noroeste que conforma Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora; la región noreste que conforma Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí y Tamaulipas; la región occidente que conforma Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Querétaro y Zacatecas; la región centro que conforma la Ciudad de México, El Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala y; la región sureste que conforma Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

La población a la que se llevó a cabo la investigación fue docentes de secundaria en las modalidades de técnica, general y telesecundaria a hombres y mujeres entre edades de 20 a 65 años. Se hizo una muestra arbitraria o a criterio para aplicar la prueba piloto a los docentes, pues el margen de error no está determinado ni asignado a ninguna probabilidad de selección.

El objetivo consistió en recoger las opiniones y percepciones de los maestros de educación secundaria acerca de la evaluación docente, algunos de los cuales ya han participado en programas diseñados para evaluar su desempeño.

Los antecedentes de la presente investigación nacen en el contexto que precede a los resultados nacionales de los estudiantes de secundaria en el marco de pruebas estandarizadas, así como las cuestiones que involucran la labor del docente en educación secundaria. Otro antecedente responde al interés de la población y los factores que construyen las características de la educación secundaria hoy en día en México, por ejemplo, acceso y trayectoria, recursos, gestión educativa y resultados educativos.

Este conjunto inicial de precedentes enriquecen la intención de la investigación que apuntan a la conformación de una línea investigativa y a la relevancia del presente trabajo. En este sentido, cabe preguntarse ¿cómo se inserta esta tesis en la construcción reflexiva de la labor del docente en educación secundaria? ¿Qué motiva la realización de una investigación sobre la investigación de las visiones y pensamientos de los docentes sobre la evaluación realizada hacia ellos, a través del programa de carrera magisterial? ¿Para qué investigar los puntos de vista de los docentes sobre la evaluación docente?

Las preguntas apuntan a una reflexión sobre la pertinencia de la elaboración de un trabajo respondiendo a justificaciones teóricas y contextuales.

Por otro lado, dibujar la pertinencia en tanto exigencia del proceso de investigación, apunta a la construcción de conocimiento en torno a las opiniones de los docentes frente a la evaluación impuesta por el gobierno mexicano. Reconocer las condiciones y las voces que de ellos emanan como fuente primaria en el aprendizaje de los estudiantes, le da carácter significativo a la presente investigación.

Si para lograr mayores aprendizajes en los estudiantes se requiere la enseñanza de un buen profesor, entonces éste debe ser evaluado con el objetivo de identificar los aciertos y las fallas que presenta durante la actividad de enseñanza. Sin embargo, la presente investigación no radica en identificar los elementos que

hacen una buena evaluación del docente, sino, qué tan eficaz es la evaluación docente en México, y cuál es la opinión que tienen los docentes respecto a la evaluación que les realizan las instituciones educativas. En este sentido, las preguntas guía que nacen entorno a la investigación son ¿qué tan favorable fue la evaluación de la docencia a través del programa de Carrera Magisterial? ¿La evaluación docente genera aprendizajes en los estudiantes y profesores? ¿La evaluación docente es eficaz? ¿La evaluación docente genera miedo? ¿Qué piensan los docentes de la evaluación docente en México?

Como puede apreciarse, la trascendencia de esta investigación se traduce en lo siguiente. En primer lugar, la construcción de conocimiento parte del reconocimiento de la debilidad del contexto en el que se emergen los docentes. Es decir, las condiciones políticas, educativas, sociales, etc., se encuentran fracturadas en respuesta a las exigencias de los maestros, en particular, la situación educativa habla de un replanteamiento en las funciones de los docentes, pues su práctica no responde a los logros y metas fijadas por las instituciones.

En segundo lugar sobre la pertinencia de este trabajo, estriba en la reflexión que contribuya al campo teórico en tanto comprensión de las relaciones de los distintos elementos teóricos: la evaluación del docente. En otras palabras, la contribución en tanto ejercicio de reflexión para replantear las posturas educativas que alimenten su consolidación y crecimiento.

En último momento, como parte de la pertinencia de este trabajo recae en la apertura de preguntas sobre el objeto, es decir, preguntas que inviten a posicionarnos frente a problemas teóricos para la investigación en evaluación docente. Con ello, los participantes de esta investigación forman parte en la construcción de conocimiento con la intención de reflexionar sus propias posturas y sobre los objetos de estudio en esta investigación.

Este trabajo subyace en el esfuerzo por construir conocimiento e invitar a la reflexión crítica sobre el papel de nuestro objeto de estudio en la presente investigación. Es decir, hablamos de la construcción teórica de la evaluación



docente en México. En este sentido, las finalidades u objetivos planteados al comienzo de esta investigación, son los estadios guías para construir su análisis.

Los objetivos de una investigación son los estadios determinados para medir el progreso de algo, es decir, están definidos. En cambio las finalidades, no están definidas, no tienen límites, por el contrario, una finalidad rebasa un progreso. Por ejemplo, desde el punto de vista organizacional, un programa tiene objetivos, nunca finalidades (Ardoino, 2005). Una finalidad sería el desarrollo de la función crítica. Enumeremos otro ejemplo, el objetivo de la evaluación de un programa es determinar qué elementos fueron válidos para el rendimiento del alumno, en cambio, una finalidad de la evaluación de un programa es determinar la relevancia y validación del programa.

Identificar la diferencia entre finalidad y objetivo para este trabajo investigativo es importante, porque los alcances que ésta logrará se verán influenciados en los resultados finales. Así, el objetivo central de este trabajo es analizar las opiniones de los docentes de educación secundaria como construcción de conocimiento en evaluación docente en México en el marco de Carrera Magisterial.

En lo particular, esta tesis pretende:

- 1) Comprender los significados del docente de secundaria sobre término “evaluación docente” en el marco de los organismos internacionales.
- 2) Analizar las percepciones de los docentes sobre carrera magisterial.
- 3) Conocer la opinión de los docentes de secundaria acerca de la evaluación docente en México.

En cuanto a las finalidades de este trabajo, no consisten en generalizarlas, su función es encaminar la construcción de conocimiento a partir de la cuestión e indagación del análisis de los momentos específicos. Las finalidades de la presente investigación pueden transformarse en función de la reflexión y construcción del conocimiento sobre la evaluación docente en México.

Para comprender las finalidades de esta investigación, será importante reconocer algunas tesis expuestas por la OCDE sobre consideraciones particulares referidas a la evaluación docente (2011: 14-15):

- a) Los maestros son vitales para el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, es difícil mejorar lo que no se mide. Por tanto un proceso equitativo y confiable de evaluación de los maestros en servicio debería permitir que los maestros de todos los niveles del espectro de desempeño puedan mejorar, ser reconocidos y contribuir a los resultados educativos generales.
- b) Deben desarrollarse estándares destinados a los maestros para proporcionarles no sólo una guía clara sobre qué se considera una buena práctica docente, sino también oportunidades de desarrollo y mejor profesionales.
- c) Es vital el consenso entre los actores implicados sobre la importancia de desarrollar un marco de evaluación de los maestros en servicio amplio, transparente y equitativo.
- d) En el contexto de un incremento de la rendición de cuentas, y junto con la posibilidad de crear capacidades y generar un desarrollo profesional de los maestros, es importante asegurarse que los maestros cumplan con los niveles mínimos de desempeño profesional y de resultados.

Otra tesis que encamina las finalidades de esta investigación, es la que expone el INEE en su informe sobre los docentes en México (2015a: 66):

- a) El PNCM suele reconocerse como un mecanismo que resarcíó el poder adquisitivo de una parte importante de los docentes, después de una pérdida significativa de los salarios reales en la década de los ochenta. Aunque probablemente sean necesarios más estudios y evaluaciones, predomina entre los especialistas y las propias autoridades, la valoración de que su aplicación no tuvo un impacto significativo en el logro educativo de los estudiantes.

El uso de estas tesis contribuye al sostenimiento teórico del trabajo investigativo como parteaguas del proceso de problematización, pues son las finalidades teóricas que conducen a la construcción de nuestro objeto de estudio.

La finalidad general de este trabajo subyace en las relaciones conceptuales y teóricas en evaluación docente de educación secundaria en México como un aporte a la construcción crítica y reflexiva del conocimiento en educación.

En otro orden de ideas, las alternativas metodológicas acordes a la naturaleza del objeto de estudio y las preguntas que se plantean en la presente investigación, apuntan a que la manera de aproximarnos a la realidad es a través de dos cortes: el cuantitativo con apoyo del cualitativo.

Con el enfoque cuantitativo, el conocimiento habrá de nutrirse por la cuantificación y medición de las variables, esto con el objetivo de explicar estadísticamente cuáles son las características generales de los docentes. Con ello, el conocimiento se fundará en el análisis de los hechos lo más objetivo y completo posible.

La construcción de variables incide en la competencia profesional de los docentes, por ejemplo, edad, antigüedad en el magisterio, formación inicial, último grado de estudios y la antigüedad en la educación secundaria. La obtención de estos datos influye directamente en la percepción que tienen los docentes sobre la evaluación docente en México. La siguiente variable estriba en la cantidad de escuelas secundarias en las que trabajan los docentes, así como el tipo de secundaria, la modalidad y el número de horas invertidas para cada escuela. También se tienen presente los campos de formación y las materias que imparten los profesores.

La siguiente variable responde a los docentes que pertenecieron al programa de carrera magisterial, es decir, ¿qué tan favorable fue la evaluación docente en el programa? La última sección del cuestionario del cual se obtienen los datos de manera cuantificable, hace referencia a un total de 21 variables acerca del acuerdo o desacuerdo que tienen los docentes sobre la evaluación docente.

Finalmente, la última sección consistió en la selección de un concepto que fuera representativo para los fines de la presente investigación, en este caso la palabra estímulo fue “evaluación”, con ella, los docentes debían escribir cinco conceptos que habrían de organizarlos jerárquicamente asociados a la palabra estímulo.

### **3.2 El instrumento y su aplicación**

El trabajo subyace en la población docente de secundaria en México, de aquellos que pertenecieron al programa de carrera magisterial y los que no. Pero sobre todo se centra en conocer cuál es la opinión que tienen los docentes sobre la evaluación docente. Para ello la obtención de datos del cuestionario está basado

en dos métodos: estadístico y redes semánticas, ambos del enfoque cuantitativo y cualitativo respectivamente.

A continuación se desarrollarán los apoyos operativos y empíricos para precisar y ampliar la información de esta tesis, es decir, aspectos que refieren a la colección de información y al instrumento de trabajo.

Para recabar la información se trabajó en función de la división del sistema educativo que realizó el Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, en cinco regiones de la República Mexicana. Dos de las regiones en las que se aplicó el cuestionario fueron el centro que lo conforman la Ciudad de México, el Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala, y la región sur-sureste que comprende Campeche, Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Tabasco, Guerrero, Yucatán y Quintana Roo. Las entidades seleccionadas para la aplicación piloto fueron Ciudad de México, Estado de México, Puebla, Tlaxcala, Morelos y Oaxaca pues el contacto con los directores e instituciones que facilitaron el acceso y la oportunidad de entrevistar a los docentes se dio en estas regiones.

El objetivo de trabajar con los cuestionarios piloto se basó en dos razones principalmente: la primera estriba en que no se pueden analizar los cuestionarios definitivos porque ellos habrán de ser interpretados para la investigación del Proyecto PAPIIT, en segundo lugar, porque se trató de escuelas en entidades donde el acceso fue primerizo.

La estrategia llevada a cabo para la recolección de información de la prueba piloto consistió en llevar los cuestionarios con los directivos e instituciones que se vinculaban a la educación secundaria.

Se optó por un cuestionario, porque de él se obtiene una mejor comparación entre las respuestas, es decir, podemos medir con mayor precisión la profundidad de las variables, incluso ayuda a darle mayor confiabilidad pues la precisión deriva de una variable estímulo. En este sentido, disminuye los sesgos provenientes de errores y ambigüedades. Por otro lado, una parte del cuestionario es abierta para enriquecer la información y no reducir la realidad a la estandarización.

La estructura del cuestionario piloto se diseñó para recabar las visiones, pensamientos e imaginarios que forman parte de las reformas estructurales en materia de evaluación docente, arrojando así, cuatro apartados:

- I. Datos generales: edad, sexo, ciudad de residencia, formación inicial, último grado de estudios, antigüedad en el magisterio, antigüedad en la educación secundaria, cantidad de escuelas en las que trabajan, así como la zona, la modalidad y el número de horas invertidas en la semana, los campos de formación y, si pertenecen o no a Carrera Magisterial, pasar al siguiente apartado.
- II. Este apartado es el de asociación de los términos, utilizada para la construcción de redes semánticas. Es decir, consiste en que los docentes anuncien cinco palabras que asocien al término estímulo, ordenándolas de mayor a menor importancia.
- III. La siguiente sección está dirigida para todos los docentes, independientemente si pertenecen a carrera magisterial. Consiste en 21 variables en las que el docente responde: 1) completamente en desacuerdo, 2) parcialmente en desacuerdo, 3) medianamente de acuerdo y 4) totalmente de acuerdo.
- IV. La última sección es exclusivamente para los profesores que pertenecen a carrera magisterial, en el que deberán responder a cuatro preguntas si les parece 1) favorable, 2) medianamente favorable, 3) parcialmente favorable y 4) totalmente desfavorable (Ver anexo 1).

Cada una de las secciones se pensó estratégicamente para recabar la información lo más ordenada posible. Funcionan como parte estratégica de la metodología para realizar recortes analíticos sobre la evaluación docente.

Se trabajó con la captura de información de los cuestionarios a través de bases de datos en EXCEL, para un posterior vaciado en la herramienta SPSS.

### **3.3 Análisis e interpretación de los resultados**

Los docentes como punto de partida para la presente investigación, como agentes fundamentales en el aprendizaje de los estudiantes, como profesionales

vulnerables a las condiciones socioeconómicas de la región donde prestan sus servicios, son las personas que representan la fusión de la tela de conocimientos del sistema educativo con los estudiantes y por ende, los corresponsables de mejorar los aprendizajes de los alumnos. Siendo ellos el eje articulador e influyentes de la formación de las personas, así como nuestro objeto principal para esta tesis, será importante hablar sobre la estructura y características generales de la planta docente en México.

Los docentes representan un contacto cercano e importante con los estudiantes, ellos contribuyen en la formación intelectual y moral de los alumnos, en este sentido, la importancia que radica en el bienestar económico, social, político y educativo y cultural de los profesores es de suma importancia.

Para apoyar las labores de los profesores, el gobierno y las autoridades educativas se ven en la obligación de mantener los planteles educativos en condiciones estables, que la estructura salarial sea competente con otras profesiones, la formación de los docentes cuente con los conocimientos específicos para desempeñar su trabajo, esto con el objetivo de atraer a futuros profesionales comprometidos con el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

La evolución del número de docentes en los dos últimos ciclos escolares (2013-2014 y 2014-2015) correspondientes a las cinco modalidades de secundaria que se imparten en el sistema educativo nacional fue entre 79.3 y 79.4% al pasar de 400 923 docentes en 2013-2014 a 408 252 en 2014-2015 (INEE s/f a y 2015a). La intención de ampliar la cobertura del docente responde a la urgente demanda de la educación.

Al inicio del ciclo escolar 2014-2015, 408 252 enseñaban a 6 825 046 alumnos.

En secundaria existen cinco tipos de servicio general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para trabajadores. Para la presente investigación sólo se recabó información de docentes que pertenecen a los primeros tres, pues no se obtuvo registro de ningún docente que trabajara en las otras dos modalidades.

En secundaria, los docentes de la modalidad general trabajan con 118 072 (3.6%) con alumnos en grado alto de marginación, para técnica y telesecundaria 146 056 (8%) y 188 181 (13.7%) respectivamente (INEE, 2015a).

La escuela secundaria es atendida equiparablemente entre hombres y mujeres, sin embargo, prevalece la presencia femenina en el sector público en las modalidades general y técnica, con excepción de la telesecundaria donde la presencia de los hombres es superior al de las mujeres con 1.9% (INEE, 2015a).

Otro elemento que es importante rescatar, habla sobre el número de docentes que ingresan a la profesión, esta cifra es útil para estimar cuántos docentes son jóvenes, maduros y aquellos que están en proceso de jubilación, con la intención de reconocer cuáles serán las acciones dirigidas en materia de formación continua (INEE, 2015a). Para el ciclo escolar 2013-2014, el grupo de edad mayoritario fue de 45 a 49 años (15.88%) frente a 10.55% correspondiente a 55 años y más (INEE, 2015a).

De acuerdo con el INEE (2015a: 36):

Este requisito académico y su repercusión en la edad de ingreso a la profesión no operaron de forma tan dramática en la educación secundaria, donde tradicionalmente han participado, en mayor medida, egresados de normales superiores, así como profesionistas de otras disciplinas, como licenciados e ingenieros. Esta característica contribuye también a explicar por qué ocurre a mayor edad, en educación secundaria, la entrada a la profesión docente.

En telesecundaria, la planta docente es un poco más joven en comparación con la técnica y la general. En cambio, la secundaria general es mayor en comparación con las otras modalidades.

La escolaridad de los docentes representa un rasgo distintivo entre quienes ejercen la docencia, pues la distribución de quienes cuentan con habilidades pedagógicas podrán ejercer su profesión, ello es eminentemente influenciado en los aprendizajes de los estudiantes. Si bien, para preescolar y primaria es requisito contar con título de normalista para el sector público, en secundaria se habilita

cierto perfil para los docentes, ya que más profesionales de otras disciplinas se incorporan a la docencia en secundaria.

Por ejemplo, la población menor a 40 años que representa el 45.2% tiene licenciatura completa, en comparación con la población de 55 años y más que es mayor. En contraste, esta población cuenta con la normal superior terminada (29.8%) en contraste con la población menor a 40 años (23.4%). Otro dato a rescatar es que la población joven (menor a 40 años) reportan posgrado (18.1%) en comparación con los de mayor a 55 años (13.7%) (INEE, 2015a).

El incremento en la contratación de los docentes se vio influenciada por la universalización de la educación básica, ya que el incremento fue notorio en menos de 70 años; en el periodo de Miguel Alemán había 11 293 docentes, y para el ciclo 2013-2014, la matrícula era de 400 923, lo que habla de un incremento de más de 3000% (INEE, 2015a).

Las modalidades de secundaria aquí trabajadas fueron general, técnica y telesecundaria; algunas diferencias respecto a su estructura y forma de organización son, por ejemplo, en las modalidades de secundaria general y técnica, las clases son impartidas por maestros diferentes, y la secundaria técnica se incluyen asignaturas tecnológicas impartidas por docentes especialistas en el campo. En cambio, en las telesecundarias, toda las asignaturas son impartidas por un solo profesor, además, debido a los altos grados de marginación en los que se encuentran estas secundarias, muchos de ellos son se reubican en la dirección o gestión de la telesecundaria, lo que no ocurre con la técnica y la general. Para el ciclo 2013-2014 había en la república mexicana 34 733 secundarias públicas de estas modalidades; 11 679 escuelas generales, 18 420 telesecundarias y 4 634 técnicas (SEP, 2016b), es decir, poco más de la mitad son telesecundarias lo que habla de la situación de marginación e inequidad en la que vive la mayoría de la población estudiantil en México.

A continuación se muestran los resultados obtenidos de las investigaciones realizadas en evaluación docente, que pertenecen a la muestra significativa en la que se trabajó. En primera instancia se parte del análisis descriptivo como



significación del perfil general de la población; en segundo momento se establecen las relaciones entre los objetos de estudio, mismas que impulsan a la construcción de conocimiento e invitan a la reflexión crítica y constructiva sobre la evaluación de la docencia en secundaria del sector mexicano.

En el análisis cualitativo, se exponen los resultados de la asociación de palabras construidas a partir del concepto estímulo, trabajadas con la técnica de redes semánticas. La consideración de corte cualitativo para la presente investigación fue considerable debido a que la construcción de categorías base muestran de manera específica y descriptiva las distintas perspectivas del objeto de estudio.

El análisis descriptivo da apoyo a la investigación dado que da cuenta de las características generales de las investigaciones, esto es a) sexo, b) edad, c) ciudad de residencia; por otro lado existen datos que contribuyen a la construcción de un perfil respecto del objeto de estudio de las investigaciones, es decir, a) formación inicial, b) antigüedad en el magisterio, c) último grado de estudios, d) antigüedad en la educación secundaria, e) en cuántas secundarias trabajan, zona modalidad y tiempo que laboran a la semana y f) los campos de formación.

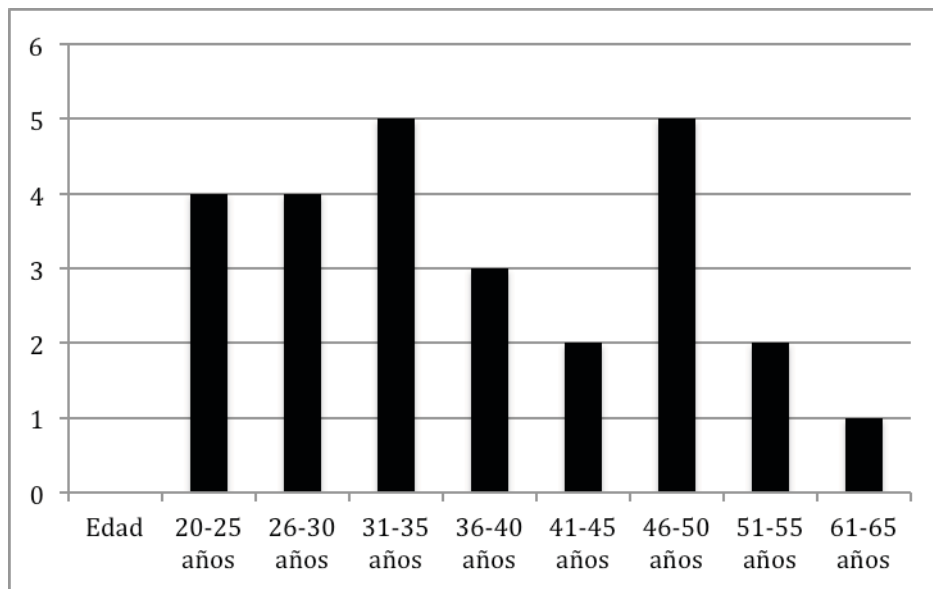
El presente análisis descriptivo parte como eje fundamental para los procesos analíticos del trabajo investigativo y se convierte en el eje articulador de la interpretación de información capturada para el acercamiento a una parte de la realidad de las opiniones y pensamientos de los docentes de educación secundaria en México sobre la evaluación efectuada a su campo laboral.

### *Edad*

La edad de los docentes conlleva significados importantes para el SEN, pues a partir de estos datos es posible identificar dos elementos significativos: en un primer momento, reconocer aquellos docentes que están próximos al retiro es sustancial para saber si se está formando a los docentes jóvenes que reemplazarán a los viejos; en un segundo momento, es pertinente identificar aquellos docentes que ingresan para saber cuántos requerirán inducción para la incorporación a su profesión. En ejemplo a nuestra muestra de estudio, señala que nuestra población es relativamente joven, pues sus edades oscilan entre los 20 y

50 años, específicamente la población entre 31 y 35 años y entre 46 y 50 años predomina sobre las otras edades, por otro lado la población entre 61 y 65 años fue menor (Ver gráfica 1). Existe una población muy menor próxima al retiro, en comparación con la población joven, esto expone una profunda preocupación para llevar a cabo constantes capacitaciones de los docentes ya que sus dinámicas deben responder a la incorporación a la profesión.

**Gráfica 1. Edad**

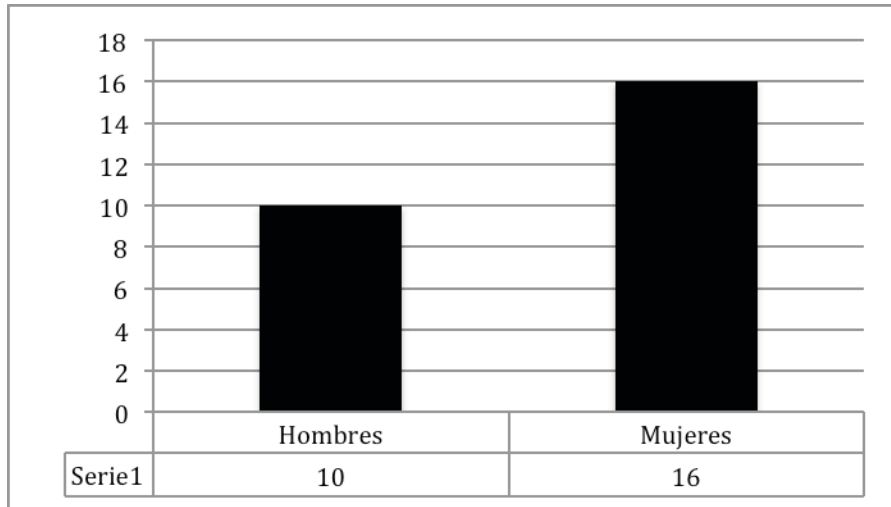


Fuente: elaboración propia.

### Sexo

En cuanto al sexo de nuestra población, resalta la presencia femenina sobre la masculina (Ver gráfica 2), ya que del total de cuestionarios aplicados (26) 38.4% corresponde a los hombres y 61.6% mujeres. La presencia de mujeres docentes en educación básica siempre ha sobresalido en comparación de la masculina. En educación preescolar, 93 de cada 100 profesores son mujeres, en primaria las docentes representan el 67% y en secundaria existe una ligera disminución correspondiente al 52% (INEE, 2015a).

**Gráfica 2. Sexo**

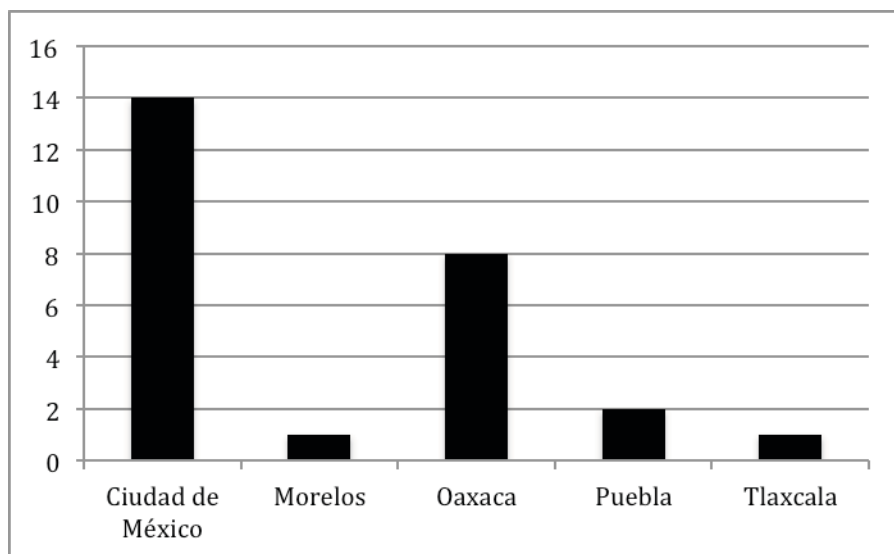


Fuente: elaboración propia.

### *Ciudad de residencia*

Como se señaló en el capítulo 3, se trabajó en función de la regionalización que realizó el Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, en el que se propone un nuevo sistema de coordinación educativa con la intención de generar un mayor diálogo integral y completo entre las autoridades educativas de los estados que conforman cada una de las regiones. Se trabajó con la zona centro en las entidades de la Ciudad de México, Morelos, Puebla y Tlaxcala y la zona sur sureste con el estado de Oaxaca. Los estados en los que se recabó mayor cantidad de cuestionarios fueron la Ciudad de México (53.8%) y Oaxaca (30.7%), los otros tres estados representan menos del 10% del total de la población (Morelos, Puebla y Tlaxcala) (Ver gráfica 3).

**Gráfica 3.** Ciudad de residencia

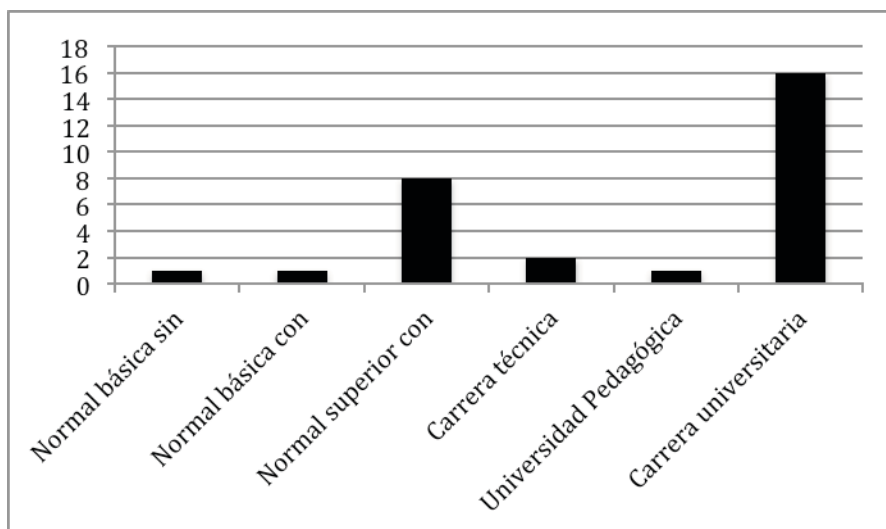


Fuente: elaboración propia.

### *Formación inicial*

La formación inicial de los docentes de educación secundaria en servicio habla de la promoción de ingreso al nivel de educación básica, además de un elemento influyente en el aprendizaje de los alumnos, incluso habla de los dominios de conocimientos y de sus habilidades didácticas para la enseñanza. Por último, conocer la formación de los profesores es útil, pues enmarca aquellos docentes que se encuentran en la necesidad de una formación continua ya que su formación no se compara de aquellos que tienen experiencias avanzadas. Para esta investigación se demostró que 61.5% tienen carrera universitaria y 30.7% tienen la normal superior con bachillerato. Otros docentes tienen la escuela normal básica sin bachillerato y con bachillerato, alguna carrera técnica y otro profesor estudió en la Universidad Pedagógica Nacional, todos ellos con porcentajes menores al 10 por ciento. Los presentes datos demandan formación continua a todos los docentes, si bien la mayoría de ellos presenta una carrera universitaria, ello no demuestra una formación pedagógica (Ver gráfica 4).

**Gráfica 4.** Formación inicial

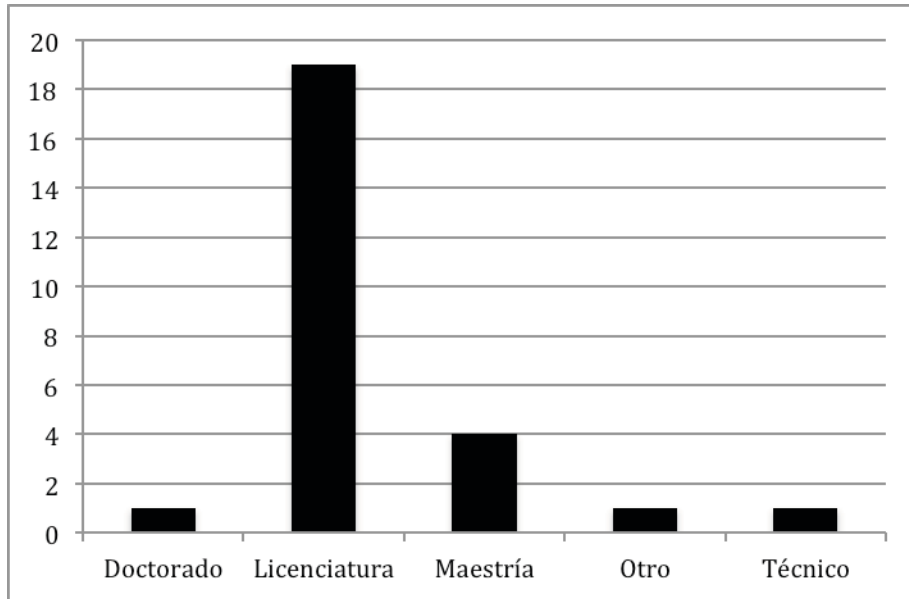


Fuente: elaboración propia.

### *Grado de estudios*

El último grado de estudios se ve vinculado a la formación inicial de los docentes. La certificación de los docentes es un requisito fundamental para poder desempeñar la labor del profesor; si bien, a principios del siglo XX no era fundamental contar con dicho certificado para impartir clases, hoy en día los procesos de expansión demandan docentes con perfil académico y preparación profesional ideal. Esto tiene mayor acto de presencia en la educación secundaria, ya que la mayor parte de la población de docentes estudió disciplinas específicas. Como se puede observar, en comparación con la gráfica anterior, 19 docentes (73.0%) tienen licenciatura, 4 docentes (15.3%) maestría y solo 3.8% tienen doctorado, es técnico y otro no especificado (Ver gráfica 5). Las nuevas generaciones están más escolarizadas que aquellas que se encuentran próximas a la jubilación, esto como consecuencia de los gobiernos por profesionalizar a todo docente. Adicionalmente, ha incrementado el número de docentes con algún posgrado.

**Gráfica 5.** Último grado de estudios



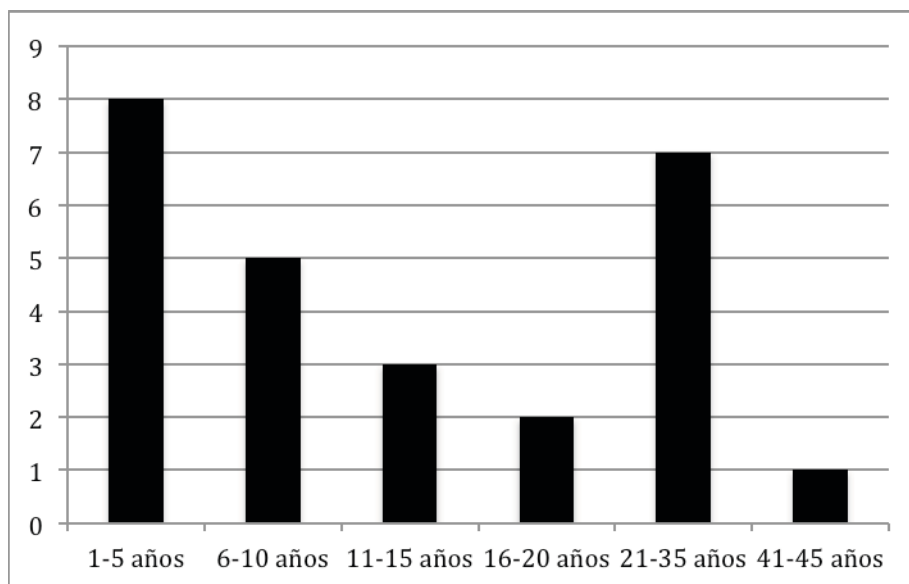
Fuente: elaboración propia.

### *Antigüedad en el magisterio*

La antigüedad en el magisterio se conforma de los años que llevan los docentes en el magisterio. Los docentes con mayor antigüedad oscilan entre 1 a 5 y 21 a 35 años con porcentajes de 30.7 y 26.9, respectivamente. En cambio, el docente con mayor antigüedad en el magisterio es de 41 a 45 años (Ver gráfica 6). La antigüedad en el servicio es una variable precisa que determina los profesores novatos, los profesores con experiencia y los profesores que ya se encuentran en momento de retiro. En la presente investigación, la planta docente es muy novata, pues predominan de uno a cinco años de antigüedad en el magisterio, en contraste, es muy reducido el porcentaje que tiene más de 40 años de antigüedad en el magisterio.

Uno de los principales objetivos de la reforma educativa de 2012 fue contar con planta docente joven, edades que oscilaban entre los 20 y 30 años de edad, (ver gráfica No. 1). La finalidad es dar promoción y permanencia de los profesores en educación básica, esto se mira apuntando a la antigüedad que tiene cada docente en el magisterio.

**Gráfica 6.** Antigüedad en el magisterio



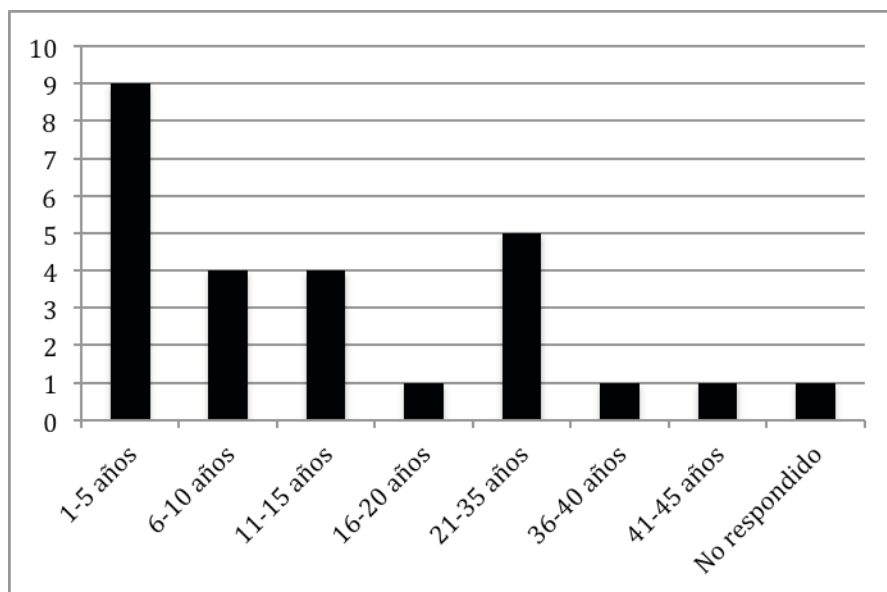
Fuente: elaboración propia.

### *Antigüedad en la educación secundaria*

Aunque los datos de este ítem pueden parecer similares a los de la antigüedad en el magisterio, existen algunas diferencias. Si bien, están a la cima de 1 a 5 y de 21 a 35 años de antigüedad en la educación secundaria, las antigüedades entre 6 y 10 y 11 y 15 años empatan con 15.3% (Ver gráfica 7).

La antigüedad en educación secundaria es una variable precisa que ayuda a conocer estimaciones acerca de los perfiles idóneos de los profesionales para alcanzar las coberturas universales del nivel de secundaria; es una variable que contribuye al análisis de la información permitiendo realizar apreciaciones del número de docentes que están en condiciones de reclamar pensiones y con ello estimar qué cantidad de docentes está en condiciones de entrar a ejercer.

**Gráfica 7.** Antigüedad en la educación secundaria



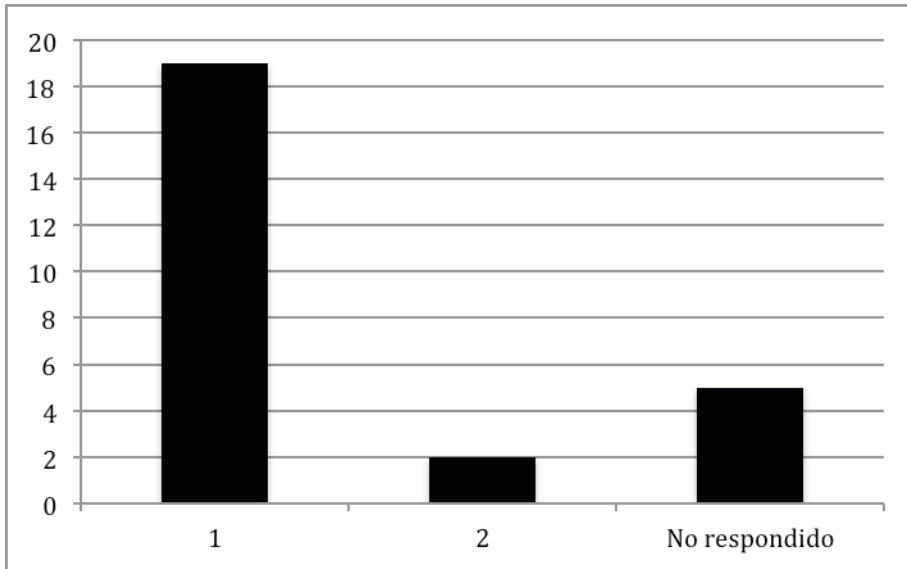
Fuente: elaboración propia.

### *Número de secundarias*

El número de secundarias en las que los docentes laboran responde a las oportunidades para trabajar. En la presente investigación, la mayoría de los profesores laboran en una secundaria (73.0%) y solo el 7.6% en dos secundarias, el resto (19.4%) no respondió (Ver gráfica 8). De estos datos, la mayoría trabaja en zonas urbanas (61.53%), el resto en zonas rurales, semirurales y urbanas periféricas (Ver gráfica 9). Es bien sabido, que aquellos docentes que laboran en zonas rurales son más vulnerables que sus colegas que laboran en zonas de menor nivel de marginación y pobreza. En este caso, la planta docente presenta mayor presencia en la zona urbana.

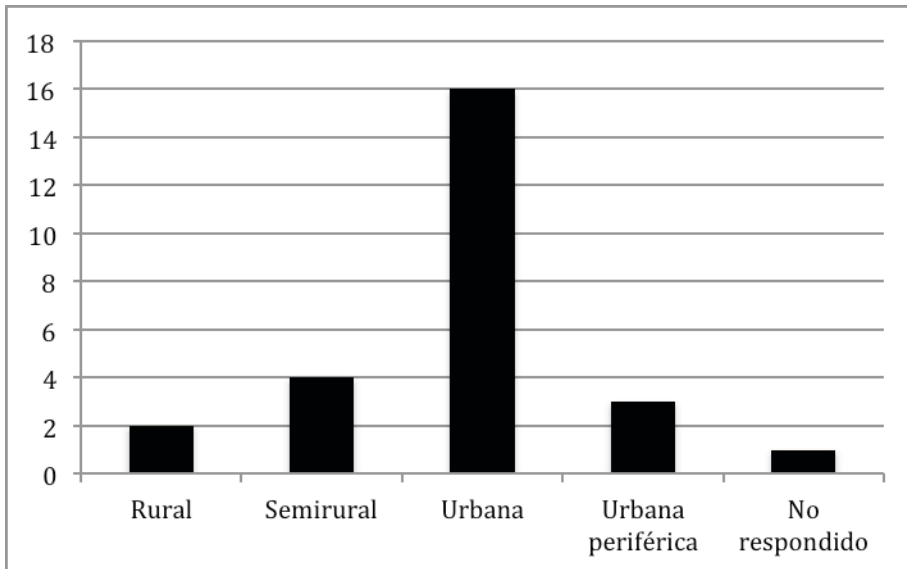
**Gráfica 8.** Número de secundarias





Fuente: elaboración propia.

**Gráfica 9. Zona**



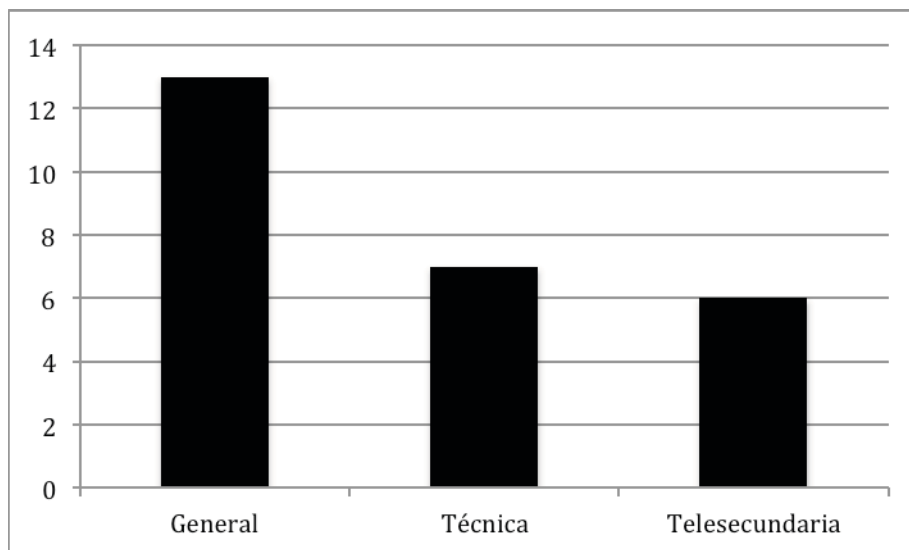
Fuente: elaboración propia.

*Modalidad de secundaria*

En cuanto a la modalidad de secundarias, en México existen cinco modalidades: general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para trabajadores; para el ciclo

escolar 2013 y 2014 el total de la población en porcentaje era de 55.8 para las secundarias generales, 24.9% para las técnicas y 17.6% para las telesecundarias, datos que se equiparan con la población de la presente investigación ya que 13 profesores laboran en secundarias generales (50%), siete en secundarias técnicas (26.9%) y seis en telesecundarias (23.1%) (Ver gráfica 10).

**Gráfica 10.** Modalidad



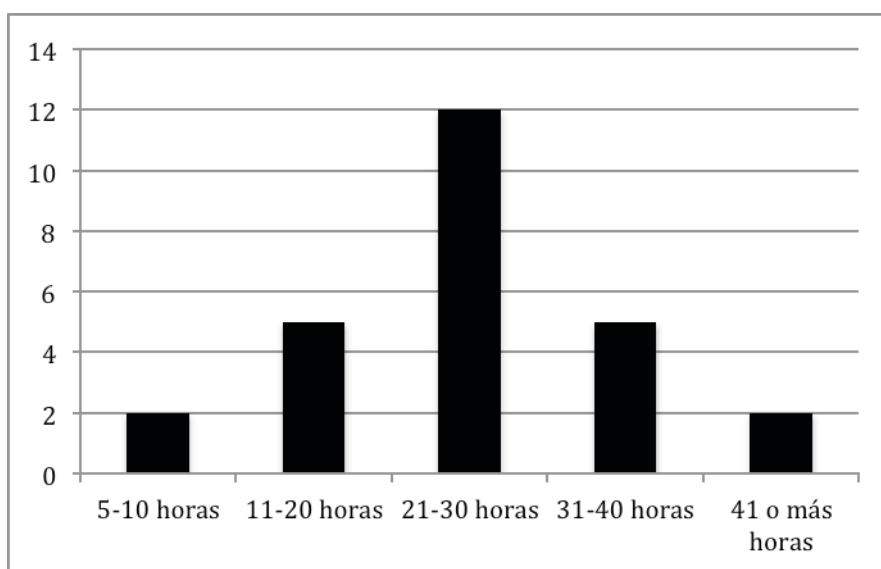
Fuente: elaboración propia.

### *Horas*

Otra variable importante es la amplitud de tareas formativas a cargo de los docentes para la determinación de la estructura horaria de las plazas. “Cuando son responsables de todas las asignaturas, como ocurre en telesecundaria, casi todos tienen plazas de tres cuartos de tiempo o de tiempo completo” (INEE, 2015a: 56). El contrato por horas, fue característica de la reforma laboral de los docentes. Los profesores trabajan a la semana entre 21 y 30 horas correspondiente al 46.1%, 10 profesores repartidos a la mitad laboran entre 11 y 20 horas y 31 y 40 horas lo que responde al 19.2% de la población, por último, cuatro profesores divididos a la mitad trabajan a la semana entre 1 y 5 horas y 41 y más horas (7.6%) (Ver gráfica 11).

El gobierno se ha mantenido en la línea por pulverizar las plazas docentes de tiempo completo, por aquellas de medio tiempo, e inclusive las plazas por horas. Para ello, se ha trabajado en la construcción de nuevas escuelas secundarias cuya contratación sea por horas. “Por ejemplo, entre las escuelas secundarias generales creadas en el periodo 2010-2014, aproximadamente 7 de cada 10 docentes fueron contratados por horas; una década antes, 1999-2004, solo 5 de cada 10 docentes tenían este tipo de contratos en las escuelas de nueva creación” (INEE, 2015a: 57).

**Gráfica 11. Horas**



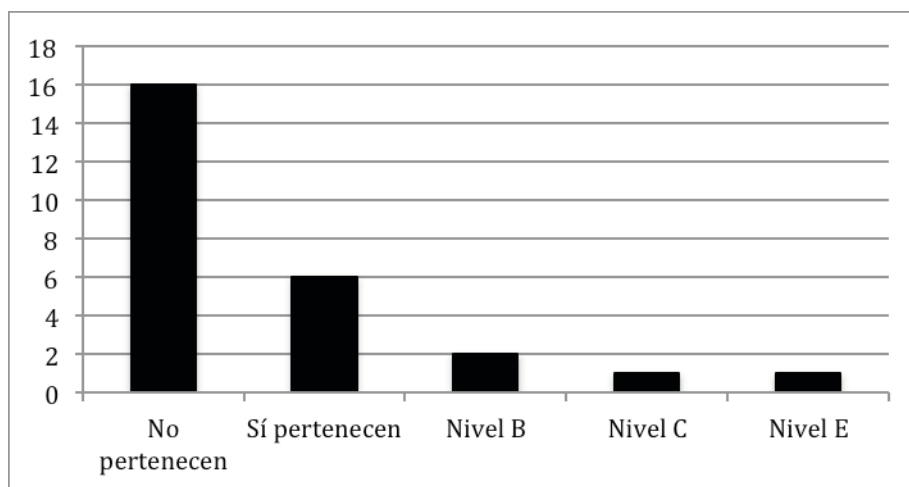
Fuente: elaboración propia.

El trabajo de análisis del siguiente apartado está dividido en tres partes en función de las secciones del cuestionario. Como primer momento se hablará de los docentes que pertenecen a carrera magisterial y el análisis de cuatro ítems respondidos en función de lo que ellos consideran favorable, medianamente favorable, parcialmente favorable y totalmente favorable. El siguiente análisis estriba en la selección de siete ítems de los 21 totales del cuestionario pertenecientes a la sección cuatro. Por último se presentará el análisis de la sección de palabras arrojadas al término estímulo, esto por medio de la red semántica.

### *Carrera magisterial*

La gráfica número 12 muestra las cifras de participación docente en la presente investigación. El 61.54% no pertenece al programa. El 23.08% sí pertenece pero no especificaron el nivel en que se encuentran. El 7.69% pertenece al nivel B cuyo ingreso total bruto era de \$9, 554; 3.85% pertenece al nivel C y nivel D con ingreso bruto de \$12, 199 y \$18. 787 respectivamente (Ver gráfica 12). Una de las críticas constantes realizadas al programa consistió en la estructura escalafonaria del programa, pues su naturaleza invitaba a reflexionar si el programa era un sistema de incentivos docentes o solamente señalaba a los docentes que no estaban incorporados, como docentes incapaces que pertenecían al nivel más bajo.

**Gráfica 12.** Participantes de Carrera Magisterial



Fuente: elaboración propia.

En la siguiente sección, también se les pidió a los docentes que pertenecen al programa, emitieran su opinión con la escala de favorable, medianamente favorable, parcialmente desfavorable y totalmente desfavorable de cuatro cuestiones acerca de carrera magisterial. Los resultados fueron los siguientes.

*1. La evaluación de la docencia a través del Programa de Carrera Magisterial es considerada*

Los docentes que pertenecen a CM sin especificar el nivel, consideran que es favorable el 33.3%, medianamente favorable el 50% y parcialmente desfavorable el 16.7%. Los docentes que pertenecen al nivel B considera que es favorable el 50% y parcialmente desfavorable el 50%. Por último, los docentes que pertenecen al nivel C y D medianamente favorable con el 100%.

*2. Los criterios empleados para la evaluación docente en Carrera Magisterial fueron apropiados*

Los seis docentes que pertenecen a CM sin especificar el nivel, opina que es favorable y parcialmente desfavorable el 16.6% respectivamente, 66.6% considera que es medianamente favorable. Los docentes que pertenecen al nivel B considera que es parcialmente desfavorable (100%) y los docentes que pertenecen al nivel C y E considera que es medianamente favorable y parcialmente desfavorable, respectivamente.

*3. Los niveles de Carrera Magisterial fueron pertinentes para la promoción horizontal*

Los docentes que pertenecen a CM sin especificar el nivel opina que es medianamente favorable el 66.7% y 33.3% favorable; 50% medianamente favorable y totalmente desfavorable los docentes que pertenecen al nivel B; aquellos docentes C y E opina en su totalidad que es favorable y parcialmente desfavorable respectivamente.

*4. La memorización de los contenidos de las guías de estudio de la SEP representaba un elemento fundamental para participar en Carrera Magisterial*

Los docentes que pertenecen a CM sin especificar el nivel, considera que es favorable y parcialmente desfavorable el 16.7% respectivamente, 66.7% medianamente favorable. Los docentes con nivel B en su totalidad considera que es medianamente favorable; y los docentes con nivel C y E considera en la totalidad que es medianamente favorable respectivamente.

La tercera sección del cuestionario consistió en marcar con una cruz las 21 cuestiones considerando las siguientes opciones: 1) completamente en

desacuerdo, 2) parcialmente en desacuerdo, 3) medianamente de acuerdo y 4) totalmente de acuerdo. Debido a la gran cantidad de ítems, se seleccionaron siete en función categorías creadas para un análisis pertinente y oportuno. Las categorías de análisis son dos: calidad educativa y rol del profesor.

### *Calidad educativa*

Para la categoría de calidad educativa se consideraron tres ítems mismos que ayudan a visualizar la visión de los docentes acerca del papel de la evaluación docente frente al levantamiento de la calidad educativa y con ello mejorar los aprendizajes en los estudiantes. A continuación se muestran los resultados de la influencia que tiene la evaluación docente en México de acuerdo a las opiniones de los docentes de educación secundaria.

En la tabla 4 se puede apreciar que un 34.62% de los docentes está parcialmente en desacuerdo en que la evaluación promueve la mejora de la calidad educativa y un porcentaje menor (30.77%) está medianamente de acuerdo. En contraste, los docentes que se encuentran completamente en desacuerdo, representan el 15.38% de la población y aquellos que opinan que están totalmente de acuerdo representan el 19.23% (Ver tabla 4). Si bien es cierto que el papel del docente tiene una influencia directa en los aprendizajes de los estudiantes y con ello el alcance de la calidad educativa, no es determinante realizar solamente la evaluación del docente para mejorar la calidad educativa; es importante que la evaluación consista en observaciones en el aula, señalar las deficiencias en el dominio de conocimientos y en las prácticas pedagógicas, todo ello con la disposición de aprender y cambiar. Tomando en cuenta algunas de estas consideraciones, la evaluación docente en México sería eficaz y promovería la mejora de la calidad educativa, sin embargo, hoy en día, los docentes opinan que no se encuentran muy convencidos de que la evaluación docente en México promueva la mejora de la calidad educativa.

De acuerdo a lo anterior, Schmelkes (1995) señala que uno de los factores más importantes que determina la calidad de resultados educativos de un país es la calidad de los docentes, que no solamente hace referencia a sus conocimientos,

sino que hace referencia al docente como persona cuyos valores y actitudes hacia los alumnos pueden dar un giro significativo al logro de la calidad de los sistemas educativos en México y en todos los países.

**Tabla 4**

<b>Con la evaluación docente se promueve la mejora de la calidad educativa</b>			
Completamente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
15.38%	34.62%	30.77%	19.23%

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la afirmación acerca de la obtención de mejores resultados de estudiantes en pruebas nacionales e internacionales con la evaluación docente, los docentes de secundaria opinan que se encuentran completamente en desacuerdo en un 46.15%, parcialmente en desacuerdo 30.77%, medianamente de acuerdo 19.23% y solamente aquellos que están totalmente de acuerdo representan el 3.85% (Ver tabla 5). Es importante destacar que el mayor porcentaje de docentes se encuentra en desacuerdo con la afirmación, pues de acuerdo con ellos, no es garantía que los alumnos obtengan buenos resultados en dichas pruebas realizándoles a los docentes una evaluación. El ejemplo más actual, son los resultados de la prueba PISA 2015. Si bien, las cifras obtenidas en ciencias, lectura y matemáticas son estables en comparación con pruebas anteriores (INEE, 2016a), aún no se visualiza un avance significativo exigido por la sociedad educativa mexicana. En general, México todavía se encuentra muy por de bajo del promedio general de la OCDE y en América Latina por encima del promedio. Sucede que en México los resultados no mejoran ni empeoran, se mantienen en el estancamiento, pues en un periodo de 15 años el promedio de avance es de tres puntos (Schettino, 2016)<sup>7</sup>. Al mismo tiempo, se ha de destacar que los resultados de PISA 2015 se dan en un contexto en el que México ha

<sup>7</sup> En lectura, en el año 2000 se obtuvieron 422 puntos, en 2015 fueron 423 puntos. En matemáticas, entre 2003 y 2006 se pasó de 385 a 406 puntos, pero en 2015 fueron 408 puntos; por último, en ciencias, para el año 2006 se obtuvieron 410 puntos, seis puntos más en 2009, es decir, 416 puntos en 2009 y 2015.

luchado por aumentar la cobertura en alumnos de 15 años, pues desde 2000 a 2015 se incrementó 23 puntos porcentuales. Por otro lado, las reformas laborales a los docentes han intervenido directamente en los aprendizajes de los estudiantes.

La evaluación a los docentes tiene ya más de 20 años en México y los resultados en pruebas nacionales e internacionales de los estudiantes no reflejan una mejora tanto en PISA como EXCALE o PLANEA. Se rescata que los alumnos no tendrán mejores resultados en dichas pruebas aun aplicando la evaluación a los docentes en secundaria.

**Tabla 5**

<b>Los alumnos obtienen mejores resultados en pruebas nacionales e internacionales con la evaluación docente</b>			
Completamente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
46.15%	30.77%	19.23%	3.85%

Fuente: elaboración propia.

El siguiente análisis comparte una finalidad similar a la afirmación anterior, pues ambas preguntas están encaminadas a los aprendizajes que adquieren los alumnos y cómo se ven reflejados en las pruebas nacionales e internacionales permeados por la evaluación docente, sin embargo, los resultados varían un poco.

Los docentes de secundaria, respecto a la afirmación “la evaluación docente posibilita la mejora del aprendizaje de los alumnos” afirma con 34.62% estar completamente en desacuerdo pero también medianamente de acuerdo, 19.23% estar parcialmente en desacuerdo y 11.54% totalmente de acuerdo (Ver tabla 6). La cuenta de estos datos habla de respuestas afines en las que se invita a reflexionar ¿qué tanto está contribuyendo la evaluación docente en los aprendizajes de los alumnos? De acuerdo con los docentes, ellos aseguran que no posibilita la mejora del aprendizaje, mismo porcentaje de aquellos que están medianamente de acuerdo. Si bien es cierto que la secundaria en México ha luchado por superar la desigualdad e inequidad educacional, se observa que



egresados de este nivel educativo, no logran adquirir competencias mínimas en conocimientos, capacidades y habilidades básicas, pues los resultados de exámenes nacionales demuestran y confirman las desigualdades que en materia de logros se retrocede o se mantiene. De acuerdo a los resultados de EXCALE, en materia de español en el nivel debajo del básico, existe un considerable retroceso al pasar de 32.7% en 2005 a 23% en 2012, lo mismo sucedió en matemáticas al pasar de 51.1% en 2005 a 34% en 2012 (INEE, 2009 y 2014). Por otro lado, los resultados de PLANEA 2015 son de un bajo desempeño en general. Los docentes en el área de matemáticas del nivel 1 confirma que un gran porcentaje no posee elementos básicos de desempeño (65.4%) y que solo 3.1% (nivel IV) cuenta con las habilidades necesarias en matemáticas. Lo mismo sucede en el área de lenguaje y comunicación, pues los estudiantes se encuentran en el nivel 1 con (29.4%) y 6.1% en el nivel IV (INEE, 2016b).

Contrastando estos resultados con las evaluaciones docentes, se visualiza una nula o escasa influencia de la evaluación docente en el alcance de mejores aprendizajes en los estudiantes. De acuerdo a los resultados de maestros evaluados en 2015, 35.7% se encuentra en la escala de bueno, por debajo están los docentes con escala de suficiente (33.2%) y solo un 7% destacado (SEP, 2016a). Si bien los docentes se encuentran en porcentajes de desempeño recomendables, estos no están influyendo positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

**Tabla 6**

<b>La evaluación docente posibilita la mejora del aprendizaje de los alumnos</b>			
Completamente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
34.62%	19.23%	34.62%	11.54%

Fuente: elaboración propia

### *Rol del profesor*

En esta categoría se analizará e interpretará cómo influye la evaluación docente en el desempeño profesional del profesor. Si bien los resultados pueden parecer evidentes, todos invitan a reflexionar su rol en el ámbito educativo.

De acuerdo a la aseveración “la evaluación docente motiva a ser un mejor profesor” un 38.46% opina estar medianamente de acuerdo (lo cual resulta cierto si consultamos los resultados anteriores), quienes están completamente en desacuerdo representan el 26.92%, seguido de aquellos que están totalmente de acuerdo con 23.08%, y por último quienes están parcialmente en desacuerdo representan el 11.54% total de los docentes (Ver tabla 7). Considerando el tipo de evaluación docente que se lleva a cabo en México desde la Reforma Educativa en 2012, los docentes opinan:

Los maestros cuestionan la evaluación estandarizada, porque sólo mide aspectos superficiales sobre el manejo de leyes, normas y lineamientos, pero no valora la práctica docente, y menos el vínculo con sus alumnos y comunidad, o su actitud, sus sentimientos, su compromiso y responsabilidad, en fin lo que implica ser un buen docente. Además no es integral ni formativa, sólo se reduce a la medición y cuantificación de resultados observables, tiende a clasificar al etiquetar a los maestros entre idóneos y no idóneos, es descontextualizada y discriminatoria, excluyente y punitiva (López, 2016).

Contrastando estos argumentos con los resultados, es oportuno declarar que la evaluación docente en términos generales sí motiva a los profesores a ser mejores en su labor, pues esta ayuda a conocer cuáles son sus aciertos y desaciertos en su labor ya que no hace referencia solamente a la solidez de sus conocimientos, sino al adecuado uso de sus habilidades didácticas (Schmelkes, 1995). La evaluación docente encierra procesos de descubrimientos profesionales, laborales y personales que los incentiva a ser mejores profesores, tal es el caso de programas de incentivos que nacieron en algunos países, miembros de la OCDE, con el objetivo de motivar a los docentes a desempeñarse de la mejor manera, por ejemplo en México, carrera magisterial.

#### **Tabla 7**

<b>La evaluación docente motiva a ser un mejor profesor</b>			
Completamente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
26.92%	11.54%	38.46%	23.08%

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse en la siguiente tabla, los docentes están de acuerdo en que la evaluación de la docencia les ayuda a identificar cuáles son sus fortalezas y debilidades como docentes. Por ejemplo, mediana y totalmente de acuerdo con un porcentaje de 38.46% respectivamente y aquellos docentes que se encuentran completa y parcialmente en desacuerdo representan el 11.54% respectivamente (Ver tabla 8). Como lo hemos expuesto en los primeros capítulos de la presente investigación, una evaluación docente realizada con los propósitos de mejorar las competencias profesionales de los profesores, ayuda a reconocer cuáles son los avances y retrocesos que enfrenta un docente en su quehacer.

En este sentido, la evaluación docente ayuda a determinar las capacidades profesionales de los maestros en ejercicio, pues exige el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades equivalentes a cambios estructurales de las condiciones que rigen su quehacer. La evaluación docente en México, constituye uno de los pilares de la Reforma Educativa 2012. Esta evaluación tiene como objetivos la exigente innovación de la vida profesional de cada maestro (UNESCO, 2014). En términos generales, la evaluación es decisiva para una transformación radical que busca cambiar los procesos de ingreso, progreso y permanencia.

Con ello, las respuestas arrojadas en esta pregunta, ayudan a interpretar que independientemente del tipo de evaluación que constituya el gobierno mexicano, será pertinente y eficaz llevarla a cabo para un reconocimiento de la labor de su profesión, cuyas finalidades se verán reflejadas en la reflexión de sus desempeños.

**Tabla 8**

<b>La evaluación de la docencia ayuda a identificar fortalezas y debilidades como docente</b>
---

Completamente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
11.54%	11.54%	38.46%	38.46%

Fuente: elaboración propia.

Cuando se lleva a cabo una evaluación docente, enmarca visiones que deben ser consideradas para efectuarla recomendablemente, por ejemplo, identificar a los maestros eficientes y sus prácticas eficaces de enseñanza. Es de suma importancia que los profesores sean partícipes directos de la evaluación docente, es decir, que intervengan en los lineamientos del sistema de evaluación, pues dichos lineamientos podrían ser considerados para las evaluaciones que efectúen dentro de los salones de clase. En este sentido, los docentes se encuentran medianamente de acuerdo (42.31%) en la influencia que tiene la evaluación docente en la ampliación de sus conocimientos para mejorar sus prácticas de evaluación de aprendizaje en las aulas; contrariamente, el 23.08% está parcialmente en desacuerdo, quienes están completamente en desacuerdo representan el 19.23% y aquellos que se saben totalmente de acuerdo son el 15.38% (Ver tabla 9).

Frente a este escenario, es importante rescatar que las evaluaciones de los maestros son vitales para el aprendizaje de los alumnos, por ello, deben desarrollarse lineamientos o estándares que apoyen al docente en la evaluación de aprendizaje de sus alumnos. Los docentes de secundaria reconocen que la evaluación puede contribuir a fortalecer sus conocimientos y sus prácticas de evaluación del aprendizaje de los alumnos. A pesar de que la mayoría se encuentra a favor de la aseveración, existe también un porcentaje que permanece en desacuerdo.

Si bien hemos destacado la influencia que tiene la evaluación docente en las prácticas de evaluación de aprendizaje en sus alumnos, no significa que cada profesor contemple los criterios señalados en los sistemas de evaluación docente. Pues cada uno de ellos diseñará sus instrumentos en función de sus estrategias de

aprendizaje y de enseñanza y la consideración del cumplimiento de objetivos especificados al comienzo del curso.

**Tabla 9**

<b>Con la evaluación docente los profesores amplían sus conocimientos y mejoran sus prácticas de evaluación de aprendizaje</b>			
Completamente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
19.23%	23.08%	42.31%	15.38%

Fuente: elaboración propia.

La siguiente tabla muestra las opiniones de los docentes acerca de la calificación justa de los profesores en las evaluaciones docentes. Los resultados encontrados revelan que un 42.31% está completamente en desacuerdo, población significativa en comparación con el resto de resultados que van descendiendo gradualmente, pues el 26.92% está parcialmente en desacuerdo, 23.08% se encuentra medianamente de acuerdo y solo el 7.69% está totalmente de acuerdo.

La evaluación docente actual en México ha sido cuestionada por los mismos docentes, pues ellos aseguran que:

Es una reforma regresiva y lesiva porque afecta los derechos adquiridos de los trabajadores de la educación y pone en riesgo la enseñanza pública. La Ley del Servicio Profesional Docente (LGSPD) establece la nueva regulación laboral, violando los derechos adquiridos, según lo expresa el artículo 14 de la Constitución: a ninguna ley se dará efecto retroactivo en perjuicio de persona alguna. Sin embargo, los maestros pierden la plaza base y la antigüedad, es decir, la estabilidad en el empleo, en su lugar tienen un nombramiento definitivo que dura mientras llega el nuevo examen (López, 2016).

El trabajo de los docentes se ve desvalorizado frente a la nueva reforma del gobierno federal, ellos anuncian que los métodos son represivos, que el cumplimiento de sus salarios se ve fracturado, se criminaliza su lucha con asesinatos o encarcelamientos a quienes se manifiesten en contra de las imposiciones. Los maestros se encuentran insatisfechos, cuestionan su labor,

convocan a que más ciudadanos los apoyen y reflexionen las bases políticas en las que se encuentran inmersos. Como dijo la maestra y combatiente en la Comuna de París: la tarea de los maestros, esos soldados oscuros de la civilización, es dar al pueblo los medios intelectuales para rebelarse (ver tabla 10).

**Tabla 10**

<b>La evaluación docente califica justamente el desempeño de los profesores</b>			
Completamente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
42.31%	26.92%	23.08%	7.69%

Fuente: elaboración propia.

### **3.4 Redes semánticas**

Las redes semánticas es una técnica de investigación de representaciones sociales que surgen en el campo de la psicología cognitiva y que de acuerdo a Quillian y Collins en 1968 asumen que “la cognición describe los procesos psicológicos, desarrollados en la obtención, uso, y almacenamiento y modificación del conocimiento, acerca del mundo y de las personas” (Batista, Pimentel y Vera-Noriega, 2005: 441). Estos procesos posibilitan la construcción de conocimiento, pues surgen con el propósito de dar cuenta de las opiniones y significados contruidos a partir de una red de conceptos de la percepción y acciones de los sujetos.

En este sentido, la finalidad de la redes semánticas no se restringe solamente al campo cognitivo, sino que también se centra en la significación colectiva de los individuos, pues en conjunto construyen concepciones en torno a un objeto.

A grandes rasgos, las redes semánticas parten de dos supuestos: “a) el conocimiento sobre el mundo se construye en forma de red y de manera jerárquica y b) la respuesta de un individuo manifiesta el sistema de representación de la sociedad en la que se formó, puesto que el sistema de

representación es socialmente construido e históricamente pertinente” (Arellano, Ramírez y Zermeño, 2005: 311).

#### *Aplicación de la técnica*

La técnica de redes semánticas se aplicó en la presente investigación por medio de un cuestionario, apartado que se desarrolló en la sección dos del instrumento. Primeramente se seleccionó un concepto que fuera representativo para la población, en este caso fue el término *evaluación docente* dirigida a la población de docentes de educación secundaria en los entidades de la República Mexicana (Oaxaca, Morelos, Tlaxcala, Puebla y Ciudad de México).

Se pidió que definieran con claridad y precisión la palabra estímulo a partir de términos sueltos (verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos) que se relacionaran con ésta. Solicitándoles como mínimo un total de cinco palabras para el término estímulo

Posteriormente se hizo la captura de cada uno de los cuestionarios en el programa EXCEL, en donde se realizó la clasificación de los datos con base en Reyes (1993), pues se deben obtener algunos valores, por ejemplo, el tamaño de la red o valor J que se refiere al total de palabras definidoras para describir el concepto.

#### *Valores obtenidos de la red semántica*

El tamaño de la red (TR) se refiere al total de palabras definidoras que utilizaron los docentes para describir el concepto estímulo. Representa la riqueza de la red.

El peso semántico (PS) se obtiene asignando el mayor puntaje a la definidora jerarquizada en primer lugar, el siguiente puntaje a la definidora que obtuvo el segundo lugar y así sucesivamente hasta llegar al lugar de la quinta definidora.

El núcleo de la red (NR) representa el grupo de definidoras con el peso semántico más alto, en forma jerarquizada, el cual nos indica cuáles son las definidoras necesarias para describir el concepto estímulo.

La distancia semántica cuantitativa (DSC) constituye el valor de la distancia entre las definidoras que conforman la red. La definidora con el peso semántico más alto

es considerada con el 100%, obteniéndose los siguientes valores a través de una regla de tres.

En este sentido, se siguió una metodología para el registro de los conceptos asociados por los docentes a partir de los siguientes pasos.

1. Se vaciaron todos los conceptos acorde que fueron proporcionados por los participantes, es decir, de manera jerárquica.
2. Se realizó una lista de todos los conceptos asociados por los docentes, independientemente de su jerarquía, con la intención de ir visualizando el número de conceptos constitutivos de la red.
3. Se calculó el valor J. Para ello es necesario, retomando la lista necesaria del punto anterior, depurar los conceptos repetidos por los participantes, con el propósito de conocer la riqueza de la red semántica. Por ejemplo, si los participantes respondieron “profesionalismo”, “profesionalización”, todos los conceptos fueron codificados como “profesionalismo” lo cual permitió obtener el número de definidoras enunciadas, sin ser repetitivas por la población.

Para la presente investigación, el valor J fue de 20 a 30 palabras.

4. Después se calculó el peso semántico asignando el mayor puntaje a la definidora jerarquizada en primer lugar y así sucesivamente hasta colocar el valor de cinco puntos porque fueron cinco conceptos, cada uno con valor de uno.

El cálculo del PS se obtiene otorgando el máximo porcentaje (100%) a la palabra con mayor número de apariciones, obteniéndose los siguientes valores a través de una simple regla de tres.

5. Por último se construye el núcleo de la red:

(...) el cual es definido por el punto de corte de una curva, que coloca en el eje de la “X” cada una de las definidoras y en la “Y” su frecuencia. El punto de corte es donde la curva se vuelve asíntota, lo cual se refiere a un punto de quiebre (scree test). Para tomar esta decisión se grafican los pesos semánticos en orden descendente y cuando se observa la asíntota las definidoras por arriba del corte constituyen el núcleo de la red. Normalmente el peso semántico se satura en las



primeras definidoras. Cuando la saturación ofrece un punto de corte anterior a las diez definidoras, el concepto puede decirse tiene precisión y es homogéneo entre la población (Batista, Pimentel y Vera-Noriega, 2005: 447- 448).

Para describir mejor cada uno de los valores obtenidos con la técnica de redes semánticas, se procede a presentar el apartado dos del cuestionario, para el cual se utilizó el concepto estímulo *evaluación docente*. Esta palabra fue presentada a la población de maestros de secundaria. El número total de palabras utilizadas es el tamaño de la red, que en este caso se describieron con 82 definidoras. El siguiente valor que se obtuvo fue el PS al asignar un valor de cinco a las palabras que los docentes jerarquizaron en primer lugar, un valor de cuatro a las palabras jerarquizadas en segundo lugar y así consecutivamente hasta las palabras jerarquizadas en quinto lugar que tuvo el valor de uno. Después de asignados estos valores, se sumaron todos los valores obtenidos por una misma palabra, por ejemplo, la palabra *miedo* fue utilizada por ocho docentes para describir el estímulo *evaluación docente*, y dos de ellos la jerarquizó en primer lugar con un valor de cinco, tres más la jerarquizaron en segundo lugar con un valor de cuatro, otros dos docentes la jerarquizaron en cuarto lugar con un valor de dos y un docente la jerarquizó en último lugar con un valor de un punto. Se suman todos los valores obtenidos por la palabra *miedo* y ese es su peso semántico, para esta palabra su valor fue de 27. Este mismo procedimiento se hará con todas las definidoras proporcionadas por los sujetos.

Una vez que se obtuvieron todos los pesos semánticos de cada una de las definidoras, se homogenea aquellas palabras que se escribieron en plural y singular, por ejemplo conocimiento y conocimientos, o aquellas que se escribieron en femenino y masculino como punitivo y punitiva, esto modificó el tamaño de la red, pues se unificaron aquellas palabras con la intención de no repetirse porque mantienen el mismo significado.

El siguiente valor que se obtuvo fue el núcleo de la red, el cual se conformó con las definidoras que obtuvieron el PS semántico más alto. Para ello se graficaron los pesos semánticos en forma descendente y donde la línea se hizo asintótica al

eje de las X; las definidoras se encuentran en este rango son las que conforman el núcleo de la red.

El último valor que se obtuvo fue la distancia semántica cuantitativa, el cual se consiguió a través de una regla de tres. La definidora con el PS más alto es considerada con el 100% y la distancia entre las siguientes definidoras se obtiene con esta operación. A continuación se presentan los valores descritos a la palabra estímulo *evaluación docente* (ver tabla 8).

**Tabla 8.** Descriptores para la palabra *Evaluación docente*

NR	PS	DSC
Miedo	27	100%
Despido	19	70.37%
Agresión	19	70.37%
Control	14	51.85%
Examen	13	48.14%
Permanencia	12	44.44%
Preparación	12	44.44%
Mejora	11	40.74%
Prevención	9	33.33%
Profesionalismo	9	33.33%
Punitiva	9	33.33%
Conocimientos	8	29.62%
Calidad	8	29.62%
Vida	8	29.62%
Incertidumbre	8	29.62%

Fuente: elaboración propia.

Se puede observar que la definidora que mayor porcentaje obtuvo fue la palabra *miedo*, seguida de *despido* y *agresión*. La definidora que se mantiene a la mitad de la distancia semántica cuantitativa fue *control*. Esto demuestra que los docentes de secundaria asocian la evaluación docente con aquello que les provoca inseguridad, muy contrariamente a lo expuesto por los organismos internacionales.

Por los datos obtenidos, el concepto *evaluación docente* en los profesores de educación secundaria de las respectivas modalidades, contienen denotaciones insatisfechas e inseguras de un proceso fundamental como lo es la evaluación. La realidad estriba en que ninguno de ellos podrá sentirse en desconfianza cuando están siendo evaluados para mejorar su práctica en el aula, por el contrario, la

evaluación habría de ser un motivador para crecer personal y profesionalmente, además de saberse reconocidos socialmente.

Ahora, los últimos 65 términos mantuvieron una DSC constante, sin embargo, se presentan aquellos seis cuya DSC varió (Ver tabla 9).

**Tabla 9.** Descriptores para la palabra *Evaluación docente*

<b>NR</b>	<b>PS</b>	<b>DSC</b>
Desempeño	7	25.92%
Muerte	5	18.51%
Asenso	4	14.81%
Actualización	3	11.11%
Carrera magisterial	2	7.40%
Atentan con su estabilidad económica	1	3.70%

Fuente: elaboración propia.

Son interesantes los resultados obtenidos en el trabajo, pues los estudios demuestran que el significado de las palabras es importante para corregir el conocimiento social del lenguaje. Cuando hemos hablado del significado sustancial que alberga el lenguaje como un canal de signos para comunicarnos e intercambiar información con el otro.

La palabra “información” se conforma de dos partes “in” y “formation”. En latín *formatio* significa la acción de formar o de dar forma, de generar algo. Por otro lado, el prefijo *in* indica hacia dentro. Generar algo hacia dentro, algo que proviene desde fuera. Arduino enumera dos características: “a) es casi transparente, está fuera del tiempo, circula, forma parte de lo que los informáticos llaman el ‘tiempo real’, que es la ausencia del tiempo diferido; b) cuanto más unívoca, mejor es la información. Es la transmisión de un contenido que busca evitar ruidos y distorsiones” (Arduino, 2005: 29). La información se conjuga a partir de un receptor y un emisor, el contenido es el que llega de fuera para entrar en el sujeto, para hacer que se entere de algo que desconoce. En conjunto designa una acción de transmisión de contenido. En este sentido “la palabra es la base de construcción de la cultura, su connotación debe aclararse para cada uno de los contextos, pues la palabra siempre es un constructo, un concepto que cambia en el tiempo por efecto de los cambios en los arquetipos sociales” (Vera, 2005: 505).

## CONCLUSIONES

El rol del docente se encuentra en una transición desde el momento en el que su campo laboral es visto como una profesión o como una ocupación, incluso hablan de los profesionales de la educación para referirse a todos los trabajadores administrativos o técnicos y no exclusivamente al docente, “ese abordaje de unir a los maestros con los demás estamentos puede ser positivo para su organización, pero suele encubrir el concepto del docente como un profesional con conocimientos especializados” (UNESCO, 2014). Uno de los debates recae en cómo son percibidos y con ello, cómo son preparados. Conocer aquellos elementos que influyen en las visiones sociales del papel del docente en la educación es crucial, pues estas miradas son traducidas en establecimientos de políticas educativas y/o políticas docentes.

Sin embargo, el debate estriba sobre la mal llamada reforma educativa instaurada en México, de ella solamente podemos concluir que la sociedad se encuentra y nos encontramos frente a un engaño y a un fraude. Esto debido a que se ha hecho creer que la reforma educativa es un conjunto de normas cuyos propósitos es el control político y laboral de los docentes y la continua sumisión del SNTE. La realidad se funda en que dicha reforma educativa mantiene todos los lineamientos políticos, sin embargo, es notorio la ausencia de una reflexión sobre la realidad actual y el futuro de la sociedad educativa en México; no se mira un proyecto de desarrollo nacional, es clara la ausencia de propuestas educativas y de métodos pedagógicos que lo contribuyan.

La reforma educativa ha hecho creer a la sociedad que el éxito de la misma es la evaluación de los profesores de educación básica, justo para la elevar la calidad educativa, misma que tendrá efectos en las nuevas contrataciones, en la promoción, en Carrera Magisterial, lo que se traduce en el nulo mejoramiento de la educación.

La reforma educativa ha traído consigo un gran mito: que la evaluación docente genera calidad en la educación lo que actualmente conlleva a la desvalorización y desprestigio de los profesores de educación básica.

Actualmente, instituciones educativas han propuesto métodos de evaluación a los profesores que se vuelven impracticables por tres razones: la periodicidad, el número de docentes evaluados, y la nula o poca validez de la misma. En primer lugar se establece que todos los docentes deben ser evaluados cada cuatro años, pues de ello depende que sigan laborando, lo que significa que anualmente, aproximadamente serán evaluados 300 mil maestros, esto se traduce en la confiabilidad de la evaluación, pues debido a los nuevos criterios que establece la SEP y el INEE, no existen recursos humanos ni financieros que respalden en trabajo evaluativo. Es decir, la evaluación solamente se llevará a cabo a través de pruebas estandarizadas y de opción múltiple y no como lo expusieron, por medio de observaciones en el aula, informes desarrollados por los propios docentes en el que describan casos pedagógicos problemáticos, portafolios, etcétera.

El prejuicio radica en pensar que la problemática central de la calidad educativa está en la consecuencia del pobre o nulo desempeño del docente. Una gran observación frente a esta problemática es que los gobiernos están gastando más en la evaluación que en formar a los docentes. La reforma educativa, no tiene ningún carácter educativo, por el contrario, solamente se diseñó para fines políticos, además se trata de una reforma conservadora, pues no tiene ningún elemento innovador que favorezca los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las iniciativas más urgentes que requiere el sistema educativo mexicano para mejorar con urgencia la situación de la reforma educativa, y con ella, el papel de los docentes, quedan traducidas en dos elementos: financiamiento y reconocimiento profesional. En primer momento, éste es indispensable para mejorar las condiciones físicas de las escuelas y con ello, mejores espacios y oportunidades de aprendizaje; y el segundo elemento que se traduce en el reconocimiento profesional de los docentes estriba en que (como se ha mencionado a lo largo del trabajo) la difamación que existe sobre los docentes actualmente, debe ser borrada de los pensamientos e ideas de la sociedad, por ende, reformarlos, es decir, lograr que la profesión del maestro, sea una profesión deseada, respetada y sobre todo reconocida socialmente.

## BIBLIOGRAFÍA

Aboites, Hugo (2012), "La disputa por la evaluación en México: historia y futuro", en *El Cotidiano*, núm. 176, pp. 5-17, recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32525230002.pdf>, consultado el 6 de noviembre de 2016.

Ardoino, Jacques y Guy Berger (s/f), *La evaluación como interpretación*, recuperado de <http://www.inspeccionarticuladadigital.com/uploads/ardoino.pdf>, consultado el 20 de diciembre de 2015.

Ardoino, Jacques (2005), *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, (Novedades Educativas).

Arellano, Aidé, Vanessa Ramírez y Ana Zermeño (2005), "Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, internet y expectativas de vida" en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, núm. 22, vol. XI, diciembre, Colima, pp. 305-334, recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31602207.pdf>, consultado el 2 de diciembre de 2016.

Banco Mundial (2013), *Estado del arte de la profesión docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas*, Paraguay, Banco Mundial, recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/712631467986248993/pdf/98203-WP-P129179-Box391506B-PUBLIC-SPANISH-Estado-del-Arte-de-la-Profesion-Docente-en-Paraguay.pdf>, consultado el 16 de enero de 2016.

Barrera, Iván (2011), "El Programa de Carrera Magisterial" en Calderón Martín del Campo, David (Coord.) *Metas. Estado de la educación en México 2011*, México, pp. 143-171, recuperado de

[www.ifie.edu.mx/web/Biblioteca/Metas\\_2011.pdf](http://www.ifie.edu.mx/web/Biblioteca/Metas_2011.pdf), consultado el 3 de agosto de 2014.

Batista, Francisco, Carlos Pimentel y José Vera-Noriega (2005), “Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos” en *Revista Ra Ximhai*, núm. 3, vol. 1, septiembre- diciembre, México, pp. 439-451, recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46110301.pdf>, consultado el 10 de diciembre de 2016.

Becerril, Sergio (2001), *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*, México, Plaza y Valdés.

Bruns, Bárbara, Javier Luque, et al. (2014), *Resumen. Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Washington, Grupo del Banco Mundial, recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>, consultado el 3 de noviembre de 2016.

Beca, Carlo Eugenio y Marianela Cerri (s/f), *Políticas docentes como desafío de educación para todos más allá del 2015*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Apuntes-2014-n1-carlos-eugenio-beca-esp.pdf>, consultado el 26 de agosto de 2016.

Cabrera, Roberto y Eliseo Ayala (s/f), *Evaluación del docente del siglo XXI*, División de ciencias básicas, México, UNAM, recuperado de [http://www.dcb.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia\\_51.pdf](http://www.dcb.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_51.pdf), consultado el 21 de diciembre de 2015.

Casanova, María Antonia (1999), *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla.

- Cordero, Graciela, Edna Luna y Norma Patiño (2013), "La evaluación docente de educación básica en México: panorama y agenda pendiente", en *Revista electrónica de educación Sinéctica* 41, julio-diciembre, pp. 1-19, recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000200008&script=sci_arttext), consultado el 14 de noviembre de 2015.
- De Lella, Cayetano (1999), "Modelos y tendencias de la formación docente", en *Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Perú, recuperado de <http://www.oei.es/historico/cayetano.htm>, consultado el 3 de noviembre de 2016.
- Desatnik, Ofelia (2009), *Las relaciones escolares. Una visión sistemática*, México, Castellanos editores.
- Diker, Gabriela y Flavia Terigi (2005), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Barcelona, Paidós.
- Gadotti, M. (1996), *Estado e sindicalismo docente: 20 años de conflictos*. Revista ADUSP, pp. 14-20.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (s/f a), *¿Qué es la calidad educativa?*, México, Colección de folletos, recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos\\_divulgacion/Temas\\_evaluacion/calidad\\_educativa/folleto\\_03.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/calidad_educativa/folleto_03.pdf), consultado el 16 de enero de 2017.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (s/f b), *Características de los EXCALE*, Colección cuadernos de investigación, recuperado de [http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/C/120/P1C120\\_05E05.pdf](http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/C/120/P1C120_05E05.pdf), consultado el 3 de enero de 2017.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2006), *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*, México, recuperado de



<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/210/P1D210.pdf>,

consultado el 5 de octubre de 2016.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2009), *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de EXCALE 09, aplicación 2008*, México, recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/72-publicaciones/resultados-de-aprendizaje-capitulos/558-el-aprendizaje-en-tercero-de-secundaria-en-mexico-informe-sobre-los-resultados-de-excale-09-aplicacion-2008>,

consultado el 5 de octubre de 2016.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2012), *La educación en México: estado actual y consideraciones sobre su evaluación*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), recuperado de [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion\\_211112.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf), consultado el 13 de noviembre de 2015.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013), *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos. Tercer grado de Secundaria, ciclo escolar 2011-2012*, recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-09-ciclo-2011-2012>, consultado el 16 de diciembre, 2016.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014), *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*, México, recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/239/P1D239.pdf>, consultado el 4 de octubre de 2016.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015a), *Los docentes en México. Informe 2015*, recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>, consultado el 4 de octubre de 2016.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015b), *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. 2014 Educación básica y media superior*, recuperado de

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>,

consultado el 5 de octubre de 2016.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016a), *Presenta el INEE los resultados de México en PISA 2015. Comunicado de prensa No. 70*, Unidad de planeación, coordinación y comunicación social, recuperado de

[http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/boletines/Comunicado\\_70.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/boletines/Comunicado_70.pdf),

consultado el 7 de diciembre de 2016.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016b), *La educación obligatoria en México. Informe 2016*, México, recuperado de

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>,

consultado el 19 de septiembre de 2016.

López, Martha de Jesús (2016), “¿Por qué luchan los maestros?”, en *La Jornada*, México, recuperado de

<http://www.jornada.unam.mx/2016/06/12/politica/019a1pol>, consultado el 7

de diciembre de 2016.

Louzano Paula y Gabriela Moriconi (2014), “Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente”, en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Estrategia regional sobre docentes OREAL/UNESCO* Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, recuperado de

[file:///Users/patriciaducoing/Downloads/UNESCO+Temas+Criticos+para+Formular+Nuevas+Politicadocentes%20\(1\).pdf](file:///Users/patriciaducoing/Downloads/UNESCO+Temas+Criticos+para+Formular+Nuevas+Politicadocentes%20(1).pdf), consultado el 26 de agosto

de 2016.

Malhotra, Naresh (2008), *Investigación de mercados*, México, Pearson educación.

Martín, Elena y Felipe Martínez (2009), *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas educativas 2021*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Santillana, recuperado de

<http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf>, consultado el 20 de diciembre de 2015.

Medrano, Concepción (coord.) (2007), *Las historias de vida. Implicaciones educativas*, Buenos Aires, Alfagrama.

Miranda, José, (2009), "Percepciones y prácticas docentes sobre Carrera Magisterial", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, vol. 1, núm. 1, México, pp. 50-64.

Murillo, Francisco y Marcela Román (2010), "Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 53, pp. 97-120, recuperado de <http://www.rieoei.org/rie53a05.pdf>, consultado el 20 de diciembre de 2016.

Nieto de Pascual, Dulce (2009), *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*, México, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>, consultado el 3 de noviembre de 2016.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO) (2005), *Protagonismo docente en el cambio educativo*, Revista PRELAC. Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe No. 1, Chile, recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>, consultado el 16 de enero de 2016.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO) (2006), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*, Santiago de Chile, recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>, consultado el 16 de enero de 2017.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas*

*docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia regional sobre docentes OREAL/UNESCO Santiago*, Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Francia, recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>, consultado el 26 de agosto de 2016.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Estrategia regional sobre docentes OREAL/UNESCO Santiago*, Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Francia, recuperado de [file:///Users/patriciaducoing/Downloads/UNESCO+Temas+Criticos+para+Formular+Nuevas+Politicadocentes%20\(1\).pdf](file:///Users/patriciaducoing/Downloads/UNESCO+Temas+Criticos+para+Formular+Nuevas+Politicadocentes%20(1).pdf), consultado el 26 de agosto de 2016.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (s/f), “Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). PISA 2012-Resultados”, en *Nota País*, recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>, consultado el 4 de octubre de 2016.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2011), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>, consultado el 13 de julio de 2016.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2013), *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). PISA 2012-Resultados*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>, consultado el 13 de noviembre de 2015.

- Red Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE) (2008), *Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia*, vol. 1, núm. 3, pp. 164-168, recuperado de [http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/reflexiones.pdf](http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.pdf), consultado el 20 de diciembre.
- Reséndiz, Raúl, González Suárez, Alan, et. al. (2001), “*Carrera Magisterial*”, México.
- Reyes, L. (1993), “Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos”, en *Revista de Psicología social y personalidad*, núm. 1, vol. 1, pp. 81-97.
- Román, Marcela y Javier Murillo (2008), “La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, núm. 2, vol. 1, pp.1-6, recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>, consultado el 20 de diciembre de 2015.
- Santiago, Paulo, Isobel McGregor, Deborah Nusche, et al. (2012), *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*, México, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Secretaría de Educación Pública (SEP) e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/231/P1C231.pdf>, consultado de 16 de enero de 2017.
- Santibáñez, Lucrecia, José-Felipe Martínez, Datar Ashlesha, et al. (2006), *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*, RAND EDUCATION, recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/RAND\\_MG471.1magisterial.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/RAND_MG471.1magisterial.pdf), consultado el 21 de diciembre de 2015.
- Schettino, Macario (2016), “Tragedia de la educación”, en *Educación Futura*, recuperado de <http://www.educacionfutura.org/tragedia-de-la-educacion/?platform=hootsuite>, consultado el 7 de diciembre de 2016.

Schmelkes, Sylvia (1995), "La calidad educativa y la formación de docentes", en *Sinéctica* 7, julio-diciembre, pp. 1-11.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/f), PLANEA, recuperado de <http://www.planea.sep.gob.mx/>, consultado el 6 de enero de 2017.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014), *ENLACE*, recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx>, consultado el 13 de noviembre de 2015.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016a), *Evaluación del desempeño docente. Educación básica ciclo escolar 2015-2016. Estadísticas*, consultado en <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanenciadoctores/estadisticas/>, fecha de consulta: 7 de diciembre de 2016.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016b), *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*, recuperado de [http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas\\_educativas.html](http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html), consultado el 13 de junio de 2016.

Secretaría de Educación Pública (SEP) y Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) (2015), *Programa de promoción en la función por incentivos en educación básica*, SEP y CNSPD, recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/appsite/VBReglamento\\_final\\_2015.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/appsite/VBReglamento_final_2015.pdf), consultado el 21 de diciembre de 2015.

Secretaría de Educación Pública (SEP) y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (2011a), *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos generales*, México, SEP-SNTE, recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS\\_GENERALES\\_2011.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf), consultado el 8 de noviembre de 2015.

Secretaría de Educación Pública (SEP) y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (2011b), *Acuerdo para la evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica*, Gobierno Federal, Ciudad de México, 31 de mayo, recuperado de

<http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>, consultado el 3 de enero de 2017.

Shulman, Lee (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock, Merlin *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Nueva York, Paidós Educador, recuperado de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID\\_Shulman\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Shulman_Unidad_1.pdf), consultado el 30 de agosto de 2016.

Stufflebeam, Daniel y Anthony Shinkfield (1989), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós.

Taylor, Ralph (1973), *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel.

Valdés, Ángel y Cantón Mayín, Mary (2006), "Aceptación del instrumento de evaluación del desempeño profesional en la carrera magisterial", en *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, núm. 1, vol. 11, México, CNEIP, pp.39-51, recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29211103.pdf>, consultado el 3 de agosto de 2014.

Vera, José (2005), "Redes semánticas: métodos y resultados", en Paredes, Antonia, et al. (organizadores) *Perspectivas teórico – metodológicas em representações sociais*, Brasil, Editora Universitaria UFPB.





**Para cada una de las escuelas secundarias en las que trabaja, indique la ubicación:**

Secundaria 1	Rural ( )	Semirural ( )	Urbana ( )	Urbana periférica ( )
Secundaria 2	Rural ( )	Semirural ( )	Urbana ( )	Urbana periférica ( )
Secundaria 3	Rural ( )	Semirural ( )	Urbana ( )	Urbana periférica ( )

**9. Para cada una de las escuelas secundarias en las que trabaja, indique la modalidad:**

Secundaria 1	General ( )	Técnica ( )	Telesecundaria ( )
Secundaria 2	General ( )	Técnica ( )	Telesecundaria ( )
Secundaria 3	General ( )	Técnica ( )	Telesecundaria ( )

**10. Número de horas que labora en la (s) escuela (s) secundaria (s)**

Secundaria 1	1. De 4 a 12 horas ( )	2. De 13 a 21 horas ( )	3. De 22 a 30 horas ( )
	4. De 31 a 39 horas ( )	5. 40 o más horas ( )	
Secundaria 2	1. De 4 a 12 horas ( )	2. De 13 a 21 horas ( )	3. De 22 a 30 horas ( )
	4. De 31 a 39 horas ( )	5. 40 o más horas ( )	
Secundaria 3	1. De 4 a 12 horas ( )	2. De 13 a 21 horas ( )	3. De 22 a 30 horas ( )
	4. De 31 a 39 horas ( )	5. 40 o más horas ( )	

**11. Indique el (los) campo (s) de formación y las materias que imparte en la (s) secundaria (s)**

Lenguaje y comunicación	1.1 Español ( ) 1.2 Inglés ( )
Pensamiento matemático	2.1 Matemáticas ( )
Exploración y comprensión del mundo natural y social	3.1 Biología, Física, Química ( ) 3.2 Geografía, Historia, Asignatura estatal ( ) 3.3 Tecnología ( )
Desarrollo personal y para la convivencia	4.1 Formación cívica y ética, tutoría ( ) 4.2 Educación física ( ) 4.3 Artes ( )

**12. Pertenece a Carrera Magisterial**

1. No ( ) (pase a la pregunta de la Sección II)      2. Sí ( ) (Indique el nivel)
- "A" ( )      "B" ( )      "C" ( )      "D" ( )      "E" ( )

**II. INSTRUCCIONES: escriba las palabras que asocia al concepto de evaluación docente y deles un orden de mayor a menor importancia, cuando 1 es el más importante y 4 menos importante.**

**Ejemplo: El concepto de alumno lo asocia con**

Estrategia	( 3 )
Planeación	( 2 )

Aprendizaje	( 1 )
Enseñanza	( 4 )

### Evaluación docente

	( )
	( )
	( )
	( )

**III. INSTRUCCIONES:** Marque una cruz en una de las cuatro opciones de la derecha de cada una de las cuestiones

<b>1. Completamente en desacuerdo</b>	<b>2. Parcialmente en desacuerdo</b>	<b>3. Medianamente de acuerdo</b>	<b>4. Totalmente de acuerdo</b>
---------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

No.	Ítems	Puntuación			
		1	2	3	4
1.	La evaluación de la docencia ayuda a identificar fortalezas y debilidades como docente				
2.	La evaluación de la docencia permite desplegar estrategias alternativas de enseñanza				
3.	Con la evaluación docente se mejorar mi planeación didáctica				
4.	Con la evaluación docente mejoro mi relación con mis alumnos				
5.	La evaluación docente califica justamente el desempeño de los profesores				
6.	La evaluación docente posibilita la mejora del aprendizaje de mis alumnos				
7.	Con la evaluación docente puedo ayudar a que mis alumnos obtengan mejores resultados en pruebas nacionales e internacionales				
8.	La evaluación docente contribuye a la mejora de los centros escolares				
9.	Con la evaluación docente asigno calificaciones más justas a mis alumnos				
10	Con la evaluación docente mejoro mis conocimientos y prácticas de la evaluación del aprendizaje				
11	La evaluación docente permite actualizar mis conocimientos y habilidades en las materias que imparto				
12	Con la evaluación docente incremento mis habilidades didáctico-pedagógicos				
13	Con la evaluación docente reoriento mi proyecto formativo				
14	La evaluación docente me motiva a ser un mejor profesor				
15	La evaluación docente promueve la mejora del profesorado				
16	Para participar en la evaluación docente tengo que memorizar los contenidos de las guías de estudio de la SEP				

17	Con la evaluación docente se promueve la mejora de la calidad educativa				
18	Con la evaluación docente mejora mi calidad de vida				
19	La evaluación docente me genera miedo				
20	Con la evaluación docente se justifica el despido de los maestros				

**IV. EXCLUSIVAMENTE PARA LOS MAESTROS QUE HAN PARTICIPADO EN EL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL**

1. Su opinión sobre la evaluación de la docencia en el Programa de Carrera Magisterial

Favorable	( )
Medianamente favorable	( )
Parcialmente Desfavorable	( )
Totalmente desfavorable	( )

2. Los criterios empleados para la evaluación docente en Carrera Magisterial fueron apropiados

Favorable	( )
Medianamente favorable	( )
Parcialmente Desfavorable	( )
Totalmente desfavorable	( )

3. Los niveles de Carrera Magisterial fueron pertinentes para la promoción horizontal

Favorable	( )
Medianamente favorable	( )
Parcialmente Desfavorable	( )
Totalmente desfavorable	( )