



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

Análisis de la evaluación del desempeño para la permanencia: la evaluación formativa
y el Servicio Profesional Docente

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
LUCERO RAMOS MARTÍNEZ

Tutor principal:
Dr. Mario Rueda Beltrán
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Comité tutorial:
Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga
Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Alejandro Canales Sánchez
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

octubre del 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Mario Rueda Beltrán por su respaldo inquebrantable y su fe en mí.

A Luis Osorio y a Fernando Cuatepotzo Costeira por su apoyo incondicional.

A Celeste por ser mi motor.

A papá.

Índice	Pág.
Introducción	1
Capítulo I. Antecedentes de la evaluación educativa y del desempeño docente.	
Enfoques	7
teóricos y conceptualizaciones	
I.1. La evaluación y sus modelos teóricos en educación	10
I. 2. Desarrollo histórico de la evaluación educativa	10
I. 3. El docente como profesional de la educación	19
1.4. Antecedentes de la evaluación del desempeño docente. Los enfoques teóricos	22
I.5 Concepciones del desempeño docente. El docente como sujeto de evaluación	26
Capítulo II. Antecedentes de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Historia y contexto	30
II.1. Rasgos generales de la educación básica en México. Historia y panorama actual	32
II.1.1 La historia	
II.1.2 Los alumnos	
II.1.3 Los docentes de educación básica	
II.1.4 Los modelos educativos	
II.2 La evaluación del desempeño docente en educación básica el marco de la política educativa mexicana de 1992 y hasta el 2012	49
II.2.1 Programas de gobierno en materia educativa (1988-1994, 1995-2000,2001-2006, 2007-2012)	
II.2.2. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)	
II.2.3 Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)	
II.3 Los programas de evaluación del desempeño docente de educación básica en México de 1992 al 2012	53
II.3.1 Carrera Magisterial	
II.3.2 Estímulos a la Calidad Docente	
II.3.3 Evaluación Universal	
II.4 Sistemas nacionales de evaluación y formación de profesores	57
Capítulo III. Dimensiones para el análisis de propuestas de evaluación del desempeño docente. Los supuestos teóricos de la corriente formativa de evaluación.	59
III.1 Dimensiones de análisis para una propuesta de evaluación del desempeño docente	60
III.1.1 Evaluadores y evaluados. La dimensión social o el papel de los actores.	

III.1.2 ¿Por qué evaluar? La dimensión política de la evaluación	
III.1.3 ¿Quién debe beneficiarse de una evaluación? La dimensión ética	
III.1.4 ¿Cómo se define y en qué se basa una propuesta de evaluación? El papel del sustento teórico y filosófico	
III.1.5 ¿Cuál es el fin y la función de la evaluación formativa? La dimensión de fines y usos	
III.1.6 ¿Cómo se hace, qué proceso seguir? La dimensión procedimental	
III.1.7 ¿Qué instrumentos usar? La dimensión metodológica	
III.2 Los rasgos de la investigación en evaluación con enfoque formativo. El desarrollo y principales aportes de tres líneas teóricas.	73
III.2.1 Tres líneas teóricas	
III.3 Características generales de las dimensiones de evaluación formativa dirigida al desempeño docente	87
III.3.1 La dimensión social en evaluaciones formativas para el desempeño docente	
III.3.2 Dimensión política de la evaluación formativa aplicada al desempeño docente	
III.3.3 Dimensión ética de la evaluación formativa aplicada al desempeño docente	
III.3.4 El papel del sustento teórico y filosófico en la evaluación formativa	
III.3.5 La dimensión de fines y usos en la evaluación formativa	
III.3.6 La dimensión procedimental del desempeño docente en evaluaciones formativas	
III.3.7 La dimensión metodológica en modelos de evaluación formativa	
III.4 En resumen, ¿qué caracteriza a una evaluación formativa y para el perfeccionamiento?	115
IV. La Evaluación del Desempeño Docente en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Análisis de su desarrollo y dimensiones a la luz de la evaluación formativa.	117
IV.1 Las dimensiones de la evaluación para la permanencia en el marco del Servicio Profesional Docente 2015	119
IV.1.1 Dimensión social	
IV.1.2 Dimensión política	
IV.1.3 Dimensión ética	
IV.1.4 Dimensión teórica y filosófica	
IV.1.5 Dimensión de fines y usos	
IV.1.6 Dimensión procedimental	
IV.1.7 Dimensión metodológica	

Consideraciones finales**178**

- a) Principales hallazgos. ¿En qué difiere una propuesta de evaluación formativa con la propuesta llevada a cabo para la permanencia en el marco de la LGSPD? Contrastando dos modelos
- b) Sobre la primera evaluación para la permanencia en 2015 en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente. ¿Qué faltó?
- c) Complejidad de la puesta en marcha de evaluaciones formativa
- d) Lo que cambió y lo que permaneció. Una estructura de fondo

Conclusiones**197****Anexos**

1. Taxonomía de los principales enfoques de evaluación según House (1994)
2. Tabla de definición de dimensiones

Índice de tablas, gráficas y figuras

Tabla, gráfica o figura	Capítulo y página
<p>Tabla 1. Enfoques de la evaluación educativa. Elaboración propia a partir de las clasificaciones de House, E. (1994); Moreno <i>et al</i> (2006); Escudero (2003); y Mateo (2000).</p>	Capítulo I, p. 11
<p>Tabla 2. Distribución de alumnos por nivel y tipo de servicio. Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)</p>	Capítulo II, p. 34
<p>Gráfica 1. Comparativo de alumnos en educación pública y privada Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)</p>	Capítulo II, p. 34
<p>Tabla 3. Número y porcentaje de docentes de educación básica por sostenimiento. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)</p>	Capítulo II, p. 35
<p>Gráfica 2. Docentes de educación básica por tipo de sostenimiento Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)</p>	Capítulo II, p. 35
<p>Tabla 4. Número y porcentaje de escuelas de educación básica por sostenimiento hasta el ciclo escolar 2013-2014 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)</p>	Capítulo II, p. 36
<p>Tabla 5. Porcentaje de docentes que laboran en zonas con grado de marginación Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)</p>	Capítulo II, p.36
<p>Gráfica 3. Número de docentes por nivel de marginación Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)</p>	Capítulo II, p. 37

Gráfica 4. Docentes por nivel educativo y sexo

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

Capítulo II, p. 39

Tabla 6. Número de docentes por servicio educativo, nivel de estudio y sexo

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

Capítulo II, p. 40

Gráfica 5. Distribución de docentes por edad y nivel educativo

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

Capítulo II, p. 41

Tabla 7. Distribución de docentes por nivel y grupo de edad

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

Capítulo II, p. 41

Gráfica 6. Distribución de docentes por edades en décadas

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

Capítulo II, p. 42

Gráfica 7. Grado académico de docentes por grupo de edad

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

Capítulo II, p. 43

Tabla 8. Docentes por grupo de antigüedad por nivel educativo

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

Capítulo II, p. 43

Gráfica 8. Docentes por grupo de antigüedad y tipo de servicio

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

Capítulo II, p. 44

Gráfica 9. Docentes por grado académico y antigüedad

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

Capítulo II, p. 44

Tabla 9. Programas y planes nacionales de educación

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Castro, Cordero, López y Luna (2012)

Capítulo II, p. 52

Figura 1. Relación de dimensiones

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III, p. 63

Tabla 10. Factores asociados al logro académico según FLACSO (2009)

Fuente: Elaboración propia a partir de indicadores de Valenti (2009)

Capítulo III, p. 66

Tabla 11. Definiciones de evaluación formativa

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III, p. 83

Tabla 12. Autores representativos de líneas de evaluación formativa

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III, p. 87

Tabla 13. Resumen de características generales. Dimensión social de corriente formativa

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III, p. 90

Tabla 14. Resumen de características generales. Dimensión política de corriente formativa

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III, p. 95

Tabla 15. Resumen de características generales. Dimensión ética de corriente formativa

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III, p. 96

Tabla 16. Resumen de características generales. Dimensión teórica y filosófica de corriente formativa

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III, p. 99

Tabla 17. Resumen de características generales. Dimensión de fines y usos de corriente formativa

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III, p. 102

Tabla 18. Resumen de características generales. Dimensión procedimental de corriente formativa

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III, p. 110

Tabla 19. Resumen de características generales. Dimensión metodológica de corriente formativa

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III, p. 114

Tabla 20. Comparación de características principales de evaluación formativa y sumativa

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III, p. 115

Tabla 21. Dimensiones de análisis de la evaluación del desempeño docente 2015 presentes en documentos oficiales utilizados en esta investigación

Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV, p. 119

Figura 2. Esquema de responsabilidades y atribuciones de actores

Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV, p. 131

Tabla 22. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión social

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones
finales, p. 178

Figura 3. Dimensión de actores bajo el modelo de evaluación del desempeño docente para la permanencia 2015

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones
finales, p. 179

Figura 4. Dimensión de actores bajo el modelo de evaluación del desempeño docente para la permanencia 2015

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones
finales, p. 179

Tabla 22. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión política

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones
finales, p. 162

Tabla 23. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión ética

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones
finales IV, p. 180

Tabla 24. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión teórica y filosófica Fuente: Elaboración propia	Consideraciones finales IV, p. 181
Tabla 25. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión de fines y usos Fuente: Elaboración propia	Consideraciones finales, p. 182
Tabla 26. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión metodológica Fuente: Elaboración propia	Consideraciones finales, p. 183
Tabla 27. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión procedimental Fuente: Elaboración propia	Consideraciones finales, p. 184
Tabla 28. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión procedimental Fuente: Elaboración propia	Consideraciones finales, p. 185

Glosario de abreviaturas

ACE: Alianza por la Calidad de la Educación

AEL: Autoridades Educativas Locales

AGEB: Área geoestadística básica

ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

BM: Banco Mundial

CM: Carrera Magisterial

CNSPD: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente

CONAPO: Consejo Nacional de Población

EGCI: Examen General de Conocimientos Intermedio

EGCL: Examen General de Conocimientos de Licenciatura

EN: Escuelas Normales

ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

EXANI II: Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

IDCIEN: Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal

IIFE: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

LGSPD: Ley General del Servicio Profesional Docente

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

PACTEN: Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales

PARE: Programa para Abatir el Rezago Educativo

PDE: Programa de Desarrollo Educativo

PEC: Programa de Escuelas de Calidad

PEFEN: Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal

PISA: Programme for International Student Achievement

PME: Programa para la Modernización Educativa

PND: Plan Nacional de Desarrollo

PROFOCIE: Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas

PSE: Programa Sectorial de Educación

RIEB: Reforma Integral de Educación Básica

RIIED: Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación Docente

SEN: Sistema Nacional de Educación

SEP: Secretaría de Educación Pública

SININDE: Sistema Nacional de Indicadores Educativos

SNEE: Sistema Nacional de Evaluación de la Educación

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

SPD: Servicio Profesional Docente

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO: Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Introducción

En el proyecto de desarrollo de cualquier Estado, el tema de la educación formal invariablemente merece atención particular debido a que es la herramienta con la que se construyen las sociedades y se transmiten los modelos de ciudadanos que cada una de ellas busca formar, así como los valores, la cosmovisión y en general las lecciones vitales de aquello que se considera importante legar a las nuevas generaciones, por lo que la evaluación integral es una herramienta importante para sentar las bases del currículum como hecho vital, cultural y social. En el marco educativo mexicano, la evaluación del desempeño docente tomó relevancia a partir de la Reforma Educativa 2013 que, a través del Servicio Profesional Docente, planteó una reestructura de la vida profesional y laboral de los profesores de Educación Básica de sostenimiento público para calificar, entre otras cosas, su desempeño para la permanencia en el servicio. Por ello es conveniente analizar los planteamientos, el desarrollo y los resultados de su primera aplicación en 2015.

El objetivo (o propósito) principal de esta investigación es llevar a cabo un análisis de la consistencia habida entre la propuesta de evaluación del desempeño docente para la permanencia en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que se llevó a cabo por primera vez entre noviembre y diciembre del 2015, con los planteamientos teóricos sobre las dimensiones y componentes necesarios en un modelo de evaluación de carácter formativo, para el perfeccionamiento. Lo anterior se debe a que esta evaluación fue definida como apegada a un enfoque formativo en múltiples documentos oficiales como, entre otros: “Etapas, aspectos métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente, Educación Básica. Ciclo escolar 2015-2016” (CNSPD, 2015); “Bases para la formulación del programa de mediano plazo para la Evaluación del Servicio Profesional Docente 2015-2017” (INEE, 2014 d) y “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior” (INEE, 2015c). A lo que se agregaron diferentes declaraciones de autoridades de la Secretaría de Educación Pública y del INEE entre el 2013 y el 2015. De este modo, la pregunta más importante de esta tesis gira en torno a si la primera evaluación del desempeño docente para la permanencia fue congruente y consistente con la estructura teórica del enfoque formativo para perfeccionar el desempeño docente.

Para Bertoni (s/f), la consistencia de una propuesta pedagógica significa “firmeza lógica de una doctrina o de un argumento”, “contenido de un pensamiento que se sostiene, coherencia lógica”. Esta autora agrega que la coherencia se refiere a que las prácticas se sostienen en argumentos de carácter filosófico-pedagógico que las justifican y sustentan racionalmente; en síntesis, el discurso teórico “debe ser coherente con las acciones que se derivan de él”. Por ejemplo, de los 150 mil 86 maestros convocados a la primera evaluación del desempeño docente en Educación Básica en 2015, el 14.1%, equivalente a 14 mil 545 docentes, obtuvo puntajes dentro del rango “insuficiente” (INEE, 2016 b), mismos que, se aseguraba, no derivarían en

pérdidas de empleo ni de prestaciones, sino en formación destinada a reforzar el desempeño y a presentar obligatoriamente una nueva evaluación (segunda de 3 oportunidades) en un plazo no mayor a 12 meses. De tener resultados insuficientes en tres ocasiones seguidas, los docentes serían removidos de su función magisterial y podrían elegir entre ejercer otras actividades o retirarse. Así, para sintetizar, buscamos saber qué sucedió antes, durante y después de la primera aplicación de la evaluación y si este proceso se apegó a la evaluación formativa. Esto se puede adelantar mediante una analogía: cualquier docente y todos los especialistas en educación estarían de acuerdo en que, si un alumno recibe asesoría tras reprobar una evaluación y, pese a ésta vuelve a obtener resultados insatisfactorios, lo conducente no sería expulsarlo o castigarlo, sino duplicar el apoyo y mejorar el programa de fortalecimiento. Un punto importante que expresa Bertoni (s/f) al hablar de un proyecto educativo, consiste en que la sola idea de proyecto lleva consigo el requisito de pensarse como todo, resultado de un “complejo proceso de análisis del contexto de aplicación”, no como una improvisación con partes yuxtapuestas sino con estrictos estudios de pertinencia sobre el marco teórico que sustentará el proyecto, cuidando que la organización se articule en todo momento con sus objetivos y con la visión general del proyecto educativo.

Este trabajo es pertinente en la medida en que la base y el hilo conductor de la actividad investigativa parte de y se halla en la teoría que se desprende de los estudios exploratorios. En consecuencia, nuestra investigación busca proporcionar elementos de análisis para una reforma orientada a evaluar a los docentes; lo anterior a fin de visibilizar el rumbo, los fines, las estrategias y la pertinencia de sus planteamientos a la luz de propuestas teóricas que especifican las dimensiones necesarias para perfeccionar la labor docente. Buscamos contribuir al debate sobre una reforma de la educación nacional que considera a la evaluación del desempeño de los docentes como una de sus líneas medulares, por lo que esta investigación generará perspectivas más amplias sobre el fenómeno de la evaluación con fines de mejoramiento y sobre el desarrollo de la evaluación para la permanencia observada en 2015 dentro de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

Esta tesis es un estudio exploratorio (o formulativo), es decir que tiene como propósito destacar los aspectos más importantes de una problemática, busca examinar un objeto de investigación inédito para profundizar en su elucidación. Además, sienta las bases para proyectar investigaciones futuras del tema o nuevas líneas de investigación. Este tipo de trabajo analiza los factores relacionados con el fenómeno a estudiar y finaliza al tener una idea clara y suficiente de los componentes del tema. Así, respecto al diseño de este trabajo, sus alcances y el nivel de conocimiento que buscamos producir, esta es una investigación exploratoria. Para Méndez (1995) las investigaciones bibliográficas que buscan cimentar un marco teórico de referencia, así como las orientadas al análisis de datos son investigaciones exploratorias. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), los estudios exploratorios se llevan a cabo cuando el objeto de estudio o problema de investigación ha sido poco estudiado o cuando se trata de temas muy novedosos. También cuando hay muy poca información. Al respecto cabe

indicar que hasta el 2017 eran escasas y frecuentemente escuetas las publicaciones que ofrecían elementos de análisis respecto a la primera evaluación del desempeño docente para la permanencia antes, durante y después de que se llevara a cabo y sólo encontramos una en la que se mencionaba escuetamente su relación con la evaluación formativa. A menudo los artículos hallados, aunque interesantes, se quedaban en la superficie del tema sin analizar cuidadosamente sus diferentes aristas.

Al no involucrar rigurosos análisis matemáticos, la investigación exploratoria suele ser en su mayor parte cualitativa (Abreu,2012). Dado lo anterior, esta tesis se plantea desde un enfoque cualitativo ya que se trata de una investigación que se basó en un método de recolección de datos no estandarizados, es decir que no hay una medición numérica, los datos que se usaron están expresados a través del lenguaje escrito, mismos que fueron descritos y analizados, y se obtuvieron mediante la revisión de documentos (Baptista, Fernández y Hernández, 2010)¹. Se trata de un trabajo en el que el logro del objetivo principal, dependió de una minuciosa labor de recolección de información, análisis, reflexión e interpretación.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) hacen una apropiada analogía entre la investigación exploratoria y un viaje a un sitio desconocido. Tal como lo describen, este trabajo supuso una incursión en terrenos inexplorados en el que frecuentemente se cerraban los senderos obligándonos a probar nuevas veredas y herramientas para abrirnos camino, a veces haciéndonos perder el rumbo, llevándonos a replantear una y otra vez nuestro objetivo o, sin más, haciéndonos renunciar a algunos terrenos en favor de otros.

Las preguntas de investigación que originalmente generaron el presente estudio son: ¿qué características deben tener las dimensiones y componentes de una propuesta de evaluación del profesorado para ser formativa?, y con esto ¿la primera evaluación para la permanencia desarrollada a partir de la Ley General del Servicio Profesional Docente se apegó a la estructura teórica y metodológica del enfoque formativo para perfeccionar el desempeño docente? Lo que convierte a la evaluación para la permanencia llevada a cabo en el 2015 en el marco de la LGSPD en nuestro objeto de estudio.

La formulación de las preguntas de investigación y el intento de responder a las mismas comenzó con una pesquisa sobre los documentos relativos a la evaluación del profesorado para llevar a cabo un estado del conocimiento. Así dimos con un acervo básico de 81 documentos (entre artículos, capítulos de libros y tesis). Este primer acercamiento sirvió para desarrollar el capítulo uno. Así mismo, la recolección inicial de información fue útil para, posteriormente, refinar las búsquedas para dejar únicamente los materiales encaminados a definir la evaluación formativa y para identificar un comportamiento temporal en las

¹ Si buscáramos clasificar este trabajo por los medios para obtener información, podríamos afirmar que se trata de una investigación documental, ya que para realizarla nos hemos apoyado en fuentes bibliográficas y hemerográficas, impresas y electrónicas.

publicaciones que (después supimos) pertenecían a las corrientes anglófona y francófona, pero también identificamos una posible corriente de la que hablamos en el capítulo tercero: la iberoamericana, de tal modo que en este estudio se integra un análisis para el cual se eligió un primer corpus de estudio conformado por 27 documentos para la definición y caracterización de la evaluación formativa, y otro más compuesto por 17 documentos base de tipo legal, publicados entre el 2013 y el 2015 para la caracterización de la evaluación del desempeño docente para la permanencia en 2015. Para analizar tales corpus se recurrió a categorías o dimensiones que permitieron hacer asequible el contraste; dichas dimensiones parten de una propuesta general elaborada por la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Evaluación Docente (2008). Lo anterior significa que el trabajo de caracterización de las dimensiones del modelo evaluativo debió hacerse en dos ocasiones: la primera para definir sus características desde la perspectiva de evaluación formativa (a partir del rescate de autores pertenecientes a esta corriente desde la línea anglófona, francófona e iberoamericana), y la segunda para describir las características de las dimensiones desde la propuesta de evaluación del desempeño docente para contrastar ambos modelos.

La organización de esta tesis se compone por cuatro capítulos. El primero pretende principalmente integrar, ordenar y estructurar la información de documentos especializados en torno al tema de la evaluación educativa y sus corrientes teóricas, de los que se desprenden las perspectivas que han permeado la evaluación del desempeño docente y sus enfoques. Lo anterior a fin de conocer sus antecedentes y presentar un panorama general de las propuestas más importantes. Para lo anterior, se ha optado por un abordaje histórico, retomando clasificaciones de diferentes autores. Este mismo capítulo se ocupa de recopilar, revisar y depurar la información sobre la evaluación del desempeño docente, mostrar el estado actual del conocimiento sobre el tema y apuntar las tendencias históricas primordiales. En esta primera parte encontramos que en materia de evaluación se han ido perfilando tendencias llamadas de distintos modos pero que comparten características similares, así como una serie de valores, fines y conceptos que impactan en la forma de concebir al docente y su labor. Esta parte de la tesis atiende también la diferenciación de la evaluación del desempeño docente y de la docencia, las tareas y roles del profesor y su configuración como profesional de la educación.

El segundo capítulo profundiza en los antecedentes históricos de la evaluación para la permanencia establecida en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) a partir de lo mencionado en el capítulo inicial, pues se consideró que, en la misma medida que se requería un marco global del desarrollo de la evaluación del desempeño docente, resultaba obligado exponer los antecedentes de esta Reforma en lo concerniente al tema evaluativo para docentes, lo que permitió contextualizarla, comprender la manera en que se configuró y tener en cuenta sus relaciones históricas con otros programas de evaluación del profesorado de educación básica. Aunado a lo anterior, el sistema educativo en México tiene características particulares que es fundamental reconocer. Dado lo anterior, a lo largo del capítulo dos hemos ido recuperando algunas de las características primordiales de la educación básica en México,

sus docentes, alumnos y algunos factores contextuales. En este capítulo encontramos que los procesos de evaluación docente y de formación y capacitación en México han estado desvinculados. Es decir, la evaluación no se ha realizado para llevar a cabo programas de formación y de mejora, sino que ha sido utilizada con diferentes fines (por ejemplo punitivos, políticos y económicos).

El tercer capítulo contiene como tema principal la caracterización general de la evaluación formativa del desempeño de los profesores. Se trata de la recuperación de las dimensiones, mecanismos y componentes sugeridos por la teoría revisada para llevar a cabo propuestas de evaluaciones de carácter formativo. Para desarrollarlo recuperamos los señalamientos de los autores más relevantes de este enfoque, pertenecientes a tres líneas: la francófona, la anglófona y la iberoamericana. Aquí se brinda un panorama general de los elementos que debieran reunirse para que una evaluación pueda llamarse formativa. Además, se definen y especifican las dimensiones que sirvieron de estructura para este estudio y que, a su vez, buscaron sumar algunos complementos a la propuesta inicial desarrollada por la RIIED (2008).

Por último, el capítulo cuatro describe las características generales de la propuesta de evaluación del desempeño docente para la permanencia. En esta sección hubo que ordenar las diferentes ideas (algunas veces contrarias) expresadas desde los documentos oficiales y desde algunos de los pronunciamientos públicos de autoridades educativas de alto rango. Consideramos especialmente importante hacer notar la evolución del discurso y los cambios dados entre el 2013 y el 2015. Este capítulo es el que ha definido los alcances de esta investigación como exploratoria, ya que, además de ser un tema sumamente joven que se desarrolló casi a la par de esta tesis por lo que fue particularmente complicado darle orden y hacerlo accesible al lector dado que continuamente nos encontrábamos con incoherencias entre lo proyectado y su puesta en marcha, por lo que nos dimos a la tarea de recuperar aproximadamente 120 artículos de publicaciones periódicas que nos ayudaron a tener una idea general de cómo se fue desarrollando esta primera evaluación para la permanencia. Esta caracterización se hizo conforme a la misma estructura de dimensiones propuesta en el capítulo tercero.

Dicho lo anterior, esta investigación se realiza a partir de la convicción de que la evaluación integral del sistema educativo debe ser la base de la toma de decisiones. En este sentido, la evaluación del desempeño docente es un eje crucial y merece atención especial como objetivo de programas de apoyo en la mejora de su desempeño, planes de formación y capacitación continua. Este trabajo tiene como fin último contribuir al debate en torno al tema evaluativo, generar perspectivas más amplias del fenómeno de la evaluación con fines de mejoramiento y a la construcción de panoramas frente a la propuesta del Servicio Profesional Docente. Pretende despejar una parte del camino para futuros investigadores interesados en saber qué sucedió en la evaluación para la permanencia del 2015. Sin embargo, este trabajo tiene limitaciones de espacio, deja tareas pendientes dignas de ser exploradas como son las experiencias directas de

los docentes, el sentido de orgullo que llevó a muchos a sobrellevar lo que consideraron un proceso injusto y los cambios que se han llevado a cabo tras la reestructuración de la primera evaluación, así como el seguimiento a los profesores que obtuvieron resultados insuficientes. Otro punto importante, digno de estudio y seguimiento, es la calidad de la educación de sostenimiento privado y la atención a necesidades específicas de evaluación y capacitación docente. Consideramos necesario seguir estas líneas de investigación de la mano de los docentes que permitan recuperar las aristas de esta experiencia para mejorar en las propuestas futuras.

Capítulo I. Antecedentes de la evaluación del desempeño docente. Enfoques teóricos y conceptualizaciones.

El propósito de este capítulo es analizar los enfoques más importantes de la evaluación educativa con sus consecuentes decantaciones en las perspectivas y enfoques respectivos que han permeado la evaluación del desempeño docente. Para tal fin se han tomado como referencia los trabajos representativos de las propuestas que, desde ópticas diferentes, han supuesto las contribuciones más significativas a la cuestión que nos atañe. Se ha juzgado oportuno hacer un recorrido por algunos de los debates sobresalientes y definitorios de los enfoques que integran los estudios en evaluación de los docentes: los principales modelos teóricos, el enfoque formativo y sumativo, el docente como profesional y las funciones que delimitan la docencia y el desempeño docente.

I.1 La evaluación y sus modelos teóricos en educación

¿Qué es la evaluación? El término (como en el caso de la evaluación educativa y la evaluación docente), ha dado lugar a debates teóricos importantes, relacionados con los paradigmas de los que provienen y de la época en que surgen. Al respecto, Benilde García y otros (2004) señalan que “[...] Los diferentes conceptos de evaluación que hoy se encuentran en la literatura refieren, por un lado, al contexto en el cual fueron acuñados y, por otro, a los supuestos epistemológicos implícitos que lo sustentan” (p.16)

De acuerdo con María Moliner (1988) evaluar es: “Atribuir cierto valor a una cosa” (p.1244), en tanto que examinar es: “Someter a examen visual o mental una cosa [...] Juzgar la suficiencia o aptitud de alguien en cierta cosa, haciéndole realizar algunos ejercicios” (p.1247).

El Diccionario de la Real Academia Española (2014) define evaluar como [...] “Señalar el valor de algo [...]”, es decir, “estimar [...], apreciar, calcular el valor de algo [y] estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”.

Para Tenti (2002), evaluar también es dar valor, *emitir juicios de valor* respecto a algo, en tanto que el examen consiste en llevar a cabo una observación y estudio cuidadoso. Para él, en el lenguaje pedagógico el examen engloba a la evaluación en tanto que abarca un conjunto de observaciones para apreciar “el saber o la cultura de los candidatos” (p.3). En este sentido, la evaluación, la aplicación de un juicio de valor, debería ser el último eslabón de un trabajo de examinación.

La evaluación educativa, de acuerdo con Kemmis (1986) “debe ser un proceso altamente interactivo y no sólo contemplar decisiones sumativas” (p.117). Un proceso de diálogo y consenso que lleve a la reflexión y a las propuestas de mejora e innovación. Desde su perspectiva, una definición de evaluación tendría que acercarse a constituir un proceso de clasificación de información y argumentación que habilitara a los individuos y grupos a establecer un debate acerca de un programa específico.

Para Stake (2006) “La evaluación consiste en la búsqueda sobre el conocimiento del valor de algo. Buena parte de dicho conocimiento proviene de la experiencia personal y, a menudo, de nuestra propia conciencia”. Ello conlleva, también, un factor subjetivo, interpretativo, en el que se confiere un valor a algo; en este sentido “[...] La evaluación siempre consiste en una determinación de los méritos y los defectos. A veces, es mucho más, pero su función esencial es la de establecer el mérito de algo. Ésa es su finalidad primera. Ésa es su definición” (p.61).

En los conceptos citados encontramos como elementos comunes de la evaluación, la atribución de un valor, la estimación y apreciación de algo, tomando en cuenta el factor humano y sus circunstancias específicas. Además, en el ámbito de la evaluación educativa, los estudios (especialmente de habla inglesa, como es el caso de Kemmis) se refieren con frecuencia a la evaluación como adquisición de información útil encaminada a la toma de decisiones.

Aquí consideramos que examinar para evaluar significa hablar de construcción, deconstrucción y reconstrucción; es hablar de un proceso crítico de análisis y de diagnóstico colegiado y democrático, para conocer con precisión en dónde nos encontramos y cuál es el ideal que buscamos alcanzar. Evaluar implica llevar a cabo un proceso de investigación y de amplia reflexión que responda a un contexto determinado a fin de encausar a los participantes hacia su propio perfeccionamiento.

Una evaluación comporta la medición de cierta cualidad, teniendo en mente, de acuerdo con Stake, que el mérito radica en alcanzar un estándar de medición, pero también en lograr la estima humana consiguiendo el mejor trabajo, “[...] si buscamos tanto lo uno como lo otro, no para fundirlos en una única valoración, sino para dejar que sus mutuas diferencias nos inciten a una reflexión más profunda” (Stake, 2006: 23). Lo que resulta en un proceso complejo y enriquecedor que trasciende la simple medición.

Una evaluación integral buscará, entonces, identificar lo útil y lo que es necesario desechar o reajustar, ampliar el panorama para reconocer y definir la realidad, las brechas, los errores, aciertos y fortalezas sobre cuya labor se podrá transitar hacia el perfeccionamiento de la educación en todos sus aspectos. De acuerdo con Romero (2007), la evaluación en educación únicamente es significativa en la medida en que se relaciona con todo el sistema. Sin embargo, siguiendo al autor, uno de los problemas más graves que se encuentran es que tanto la evaluación como la educación misma han tendido a centrarse “en la forma y no en el fondo”, desatendiendo aquella parte de los contextos donde se ubican los aspectos sociales y culturales particulares, y omitiendo el factor humano, vital en los procesos de formación.

Es oportuno reconocer que la evaluación en educación ha sido clasificada de diversas maneras y asumiendo diferentes criterios. Al respecto, House (1994) refiere que en la evaluación hay docenas de enfoques que se pueden integrar en unos cuantos modelos o paradigmas, cada uno de ellos sustentado por autores relevantes. No obstante, estas clasificaciones no se encuentran del todo separadas unas de otras y con frecuencia algunos especialistas “han publicado trabajos que defienden dos enfoques diferentes” (House, 1994: 23). Así, House lleva

a cabo una clasificación en la que recoge principalmente los enfoques elaborados con anterioridad por Stake (1976), Popham (1975) y Worthen y Sanders (1973), agrupando a los representantes más sobresalientes de estos paradigmas de evaluación educativa. Estas perspectivas teóricas se fundamentan en premisas que han respondido a ideales de las diferentes épocas, contextos y tendencias científicas. Cabe agregar que para House (1994: 45): “[...] todos los enfoques de evaluación se basan en variaciones de las premisas del liberalismo o, si se prefiere, en las concepciones de la democracia liberal”. Para comprender tales enfoques, House toma como elementos principales su ética, sus derivaciones políticas y su raíz epistemológica.

Conviene precisar que el liberalismo es la corriente que sostiene como premisa la sociedad de libre mercado y plantea a los individuos la libertad de elegir. De este modo: “La elección sigue siendo una idea clave en los enfoques de la evaluación, aunque aparezcan diferencias en cuanto a quién elige, qué elige y sobre qué base elige” (House, 1994: 46). Se funda en una psicología individualista y tiene raíces en el empirismo, por lo que “[...] los enfoques de la evaluación comparten las ideas correspondientes a una sociedad mercantil, competitiva e individualista. Pero la idea más fundamental es la libertad de elección” (House, 1994: 46).

La ética del liberalismo se divide en subjetivista y objetivista. Los modelos más importantes en evaluación parten de la ética subjetivista.

La ética objetivista justifica sus premisas sobre la base racional de minimizar las pérdidas, en tanto que la subjetivista se basa en la premisa de la utilidad para el bienestar. Esta ética subjetivista se divide en utilitaria e intuicionista-pluralista.

Entre las premisas de la ética subjetivista se cuentan las provenientes del utilitarismo que busca aumentar la “felicidad” de la sociedad. La ética subjetivista utilitaria incluye cuatro enfoques de evaluación cuyo propósito es “llegar a un juicio único de utilidad social general” (House, 1994: 48): análisis de sistemas, objetivos conductuales, de decisión y sin objetivos. Estos enfoques comparten una epistemología objetivista consistente en utilizar criterios objetivos, es decir, en recurrir la mayor parte de las veces a instrumentos de medición objetivos y reproducibles, así como a técnicas cuantitativas.

El autor divide, además, la corriente de la ética subjetivista utilitaria en dos subtipos de acuerdo con sus destinatarios: gerencial (orientado a dar información a gestores y dirigentes), que coloca a la evaluación por análisis de sistemas, por objetivos y de decisión. Sus principales intereses giran en torno de la eficiencia y el control de calidad; y de usuarios (tendiente en su mayor parte a dar información a las masas), que integra a la evaluación sin objetivos de Scriven. A medida que avanza la escala, la evaluación se va complejizando y enriqueciendo, desde el más sencillo (el enfoque de análisis de sistemas), hasta el más complejo (el modelo planteado por Scriven). Paradójicamente, la evaluación utilitarista de esta clase, pese a basarse en una ética subjetivista, se sostiene en una epistemología objetivista.

Una línea diferente de la evaluación subjetivista, apoyada en una epistemología subjetivista que recoge las experiencias y se funda en una filosofía mayormente hermenéutica y

fenomenológica, es la intuicionista-pluralista. Esta línea integra los enfoques profesional y participativo. Nuevamente, House (1994) formula esta división atendiendo a los destinatarios de éstos. Mientras el enfoque profesional se orienta a una élite de expertos e integra a las líneas de evaluación de crítica artística y revisión profesional, el participativo, integrado por la evaluación cuasijudicial y el estudio de casos, requiere de la colaboración de grupos más amplios (House, 1994)².

En suma, históricamente, el tema de la evaluación de las propuestas educativas a nivel global con fines estratégicos de mejora ha estado presente en la de la educación desde principios del siglo XX. Su nacimiento se produce por la convergencia de la psicología y la pedagogía (García, 2005).

La evaluación educativa ha ido progresando en su propósito de identificar los elementos clave de medición para diagnosticar el estado del sistema educativo, de ahí que a través del tiempo se hayan ido desarrollando ya no indicadores aislados sino sistemas de indicadores cuyo fin es abarcar el hecho educativo en toda su complejidad. El tipo de indicadores e incluso los objetos de estudio de la evaluación, han cambiado de acuerdo a los diversos enfoques desde los que hace la investigación, así se ha caminado de la medición en escalas hacia la interpretación. Estos enfoques están relacionados con dos paradigmas científicos fundamentales de los que García *et al.* (2011: 61) indican que: “[...] los estudios sobre la docencia o los dispositivos para su evaluación se ciñen a uno de los dos paradigmas de investigación. El importado de las ciencias naturales y exactas, llamado ‘positivista’ [...] y el generado por los científicos de las ciencias humanas [...] llamado ‘subjettivista’”, los cuales han derivado en dos grandes clasificaciones que influirán directamente en la evaluación del profesorado: el enfoque formativo (orientado al perfeccionamiento) y el enfoque sumativo (u orientado a la toma de decisiones).

I.2 Desarrollo histórico de la evaluación educativa

Hechas las consideraciones anteriores, llevamos a cabo una revisión de los antecedentes de la evaluación educativa y de las propuestas de sus principales exponentes a través del tiempo, así como de la evaluación docente. Hacemos un abordaje histórico, retomando algunas clasificaciones de distintos autores como Moreno, Ramírez, Islas y Hernández (2006), Escudero (2003) y Mateo (2000).

Escudero (2003) retoma la división del desarrollo de la evaluación educativa de Guba y sus colaboradores en la que se destacan cuatro generaciones:

- a) De **la medición** (hasta el primer tercio del siglo pasado). Estuvo fundamentada en la medición de inteligencia y rendimiento académico, caracterizada por la utilización de escalas. Aquí podemos encontrar modelos como la evaluación como medición;

² Ver anexo 1. Tabla elaborada a partir de House (1994), que presenta como “Taxonomía de los principales enfoques de la evaluación” .

- b) De la **descripción**. Abarca el periodo entre 1930 y 1967 y se enfoca en superar la producción de datos, intentando pasar a una descripción más detallada mediante estándares. Aquí podemos encontrar los planteamientos de Tyler;
- c) Del **juicio o valoración**, basada en el uso de información para emitir juicios sin que haya objetivos preestablecidos. Aquí podemos encontrar como ejemplo la evaluación como sistema y la de toma de decisiones;
- d) **Enfoque teórico constructivista y basado en las necesidades de los «stakeholders»**, es decir, una negociación con los involucrados. Esta generación tiende a la evaluación bajo enfoques cualitativos. Aquí podemos encontrar importantes propuestas como la evaluación respondiente y la iluminativa.

Por su parte, Mateo (2000) divide la evaluación en educación en cuatro generaciones a las que corresponden diferentes modelos evaluativos que a su vez han considerado distintos elementos: medición adjetivada (1886-1947); época tyleriana; época de Scriven (finales de la década de los sesenta y década de los setenta), y década de los noventa (véase cuadro 1).

Tabla 1. Enfoques de la evaluación educativa

Ética	Características	Dirigido a	Enfoques específicos	Representantes	Épocas	
Ética utilitaria subjetivista Epistemología objetivista	Criterios objetivos de medición reproducibles Técnicas cuantitativas	Gerencial Gestores y dirigentes	Análisis de sistemas	Taylor y Fayol (1916) Rivlin y Rossi	Primer tercio del siglo XX	Primera época, la de la medición o medición adjetivada (entre 1896 y 1947)
			Objetivos conductuales	Tyler		Segunda época, tyleriana o de la descripción que se da entre 1930 y 1967
			De decisión	Stufflebeam Cronbach		Tercera generación. Época de Scriven. finales de los años sesenta y hasta los setenta
Intuicionista-pluralista Epistemología	Filosofía mayormente hermenéutica y fenomenológica	Profesional. Élite de expertos	Crítica artística	Eisner	Década de los sesenta hasta los	Teórico constructivista y el basado en las necesidades de los <i>stakeholders</i>
			Revisión profesional	Programas universitarios		
		Participación	Evaluación cuasijudicial	Wolf		

				Estudio de casos	Stake, Parlett y Hamilton, Guba, Mc Donald, Stenhouse		
--	--	--	--	------------------	---	--	--

Fuente: elaboración propia a partir de las clasificaciones de House (1994); Moreno et al (2006); Escudero (2003); y Mateo (2000).

Estas clasificaciones tienen elementos en común como el reconocimiento de que, desde finales de 1970, los especialistas se han inclinado por la evaluación cualitativa o criterial, en cuanto a que es el tipo de evaluación que suministra una información real y descriptiva del estatus de los sujetos respecto de los objetivos de enseñanza previstos. No obstante, es preciso recalcar, primero, que no hay una línea divisoria perfectamente definida y radical entre los enfoques (ni temporal ni teóricamente hablando), sino que son posturas generales relacionadas, como dijimos antes, con los paradigmas más importantes de la investigación científica. Y, segundo, que estos enfoques han derivado en dos grandes clasificaciones (formativa y sumativa) denominadas de diferentes formas, pero con un impacto claro en la evaluación del profesorado.

La primera época, la de la medición o medición adjetivada (entre 1896 y 1947), se caracteriza por la implementación de test y por la tendencia a la medición de estándares puramente cuantificables en los que medida y evaluación se emplearon como sinónimos (Mateo, 2000).

A pesar de que ha habido diferentes posturas teóricas en torno de la evaluación educativa, durante su desarrollo se ha caracterizado a lo largo del tiempo por tener sobre todo un énfasis punitivo que ha ido arrastrando como vestigio de sus primeras etapas. En este sentido, se tiende a relacionar la evaluación sólo con la calificación como forma de asignar un puntaje y no con los procesos de aprendizaje significativo. De acuerdo con Rizo (2004), este sentido punitivo puede rastrearse desde los tratados de Taylor y Fayol, es decir, de la corriente de administración científica del trabajo.

Taylor fue un consultor de empresas que se enfocó en la eficacia y la productividad mediante métodos de medición y estandarización. Los trabajos de Taylor inspiraron a Henry Fayol, un empresario francés que en 1916 publicó su obra *Administration industrielle et générale*. En ella resumió los procesos administrativos de toda organización en cinco componentes fundamentales, es decir, sugiriendo la posibilidad de seguir un mismo camino básico en cualquier organización:

Administrar es planear, organizar, controlar, coordinar y controlar. Planear, es decir, mirar hacia el futuro y programar la acción; Organizar, es decir, constituir el doble organismo, material y social de la empresa; Controlar, es decir, hacer funcionar al personal; Coordinar, es decir, conectar, unir, armonizar todas las acciones y todos los esfuerzos; Controlar, es

decir, ver que todo pase conforme a las reglas establecidas y en el orden establecido (Fayol, 1916: 11).¹

Esto corresponde a la clasificación que Escudero (2003) retoma como la época de la medición o medición adjetivada (entre 1896 y 1947) (vigente hasta el primer tercio del siglo pasado), fundamentada en la medición de inteligencia y rendimiento académico, que se caracteriza por la utilización de escalas. Aquí podemos encontrar modelos como la evaluación en tanto medición. Moreno et al (2006) designan a Tyler como padre de la evaluación educativa por ser el primero en brindar una visión metódica que superó a la evaluación venida desde la psicología. Plantean que entre 1932 y 1940, en el *Eight-Year Study of Secondary Education*, Tyler esbozó una propuesta de evaluación científica para la mejora de la calidad educativa. En su obra *The Curriculum* integra en el proceso de desarrollo curricular la evaluación para medir el logro de objetivos preestablecidos. Entre sus principales tesis figura que el objetivo de la evaluación es fundamentalmente determinar el cambio en los alumnos para rendir cuentas también a padres y docentes. Ralph Tyler es el formulador del término “evaluación”, así como del *assessment* (medición del desempeño escolar). Creó, así mismo, la metodología para construir pruebas objetivas de rendimiento e ideó el primer método para evaluar programas educativos (García, 2005). Nos encontramos históricamente alrededor la década de los treinta, después de la Gran Depresión en Norteamérica. Este estancamiento en la economía trastocó a la educación, por lo que se buscó optimizar recursos en los programas educativos.

Tras la Segunda Guerra Mundial, en medio de un intenso periodo de industrialización, se desarrollaron métodos que reclamaban de los trabajadores un máximo rendimiento con un mínimo de recursos. A partir de entonces se establecieron modelos de producción encaminados a la mejora de las industrias, los cuales se extendieron a diferentes ámbitos de la sociedad; entre ellos, la educación, con los planteamientos de Maslow (Romero, 2007: 140).

En 1942, Tyler publicó su obra *General Statement of Education* y en 1950 *Basic Principles Of Curriculum And Instruction*; en esta última sugiere una evaluación basada en objetivos (Rizo, 2004). Rizo (2004: 3) afirma que a partir de Tyler la evaluación educativa amplió los tópicos a evaluarse y tomó en cuenta la necesidad de considerar las intenciones e intereses de “los protagonistas de los programas”.

Moreno , Ramírez, Islas y Hernández (2006) designan a Tyler como padre de la evaluación educativa por ser el primero en brindar una visión metódica que superó a la evaluación proveniente de la psicología. Entre 1932 y 1940, en el *Eight-Year Study of Secondary Education*, Tyler esbozó una propuesta de evaluación científica para la mejora de la calidad educativa. En su obra *The Curriculum* integra en el proceso de desarrollo curricular la evaluación para medir el logro de objetivos preestablecidos: “Resulta claro, pues, que la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales

¹ Traducción de la autora del original en francés.

como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos; por lo tanto, supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes” (1973: 108).

Ésta es la segunda época, tyleriana o de la descripción, que se da entre 1930 y 1967, en donde la evaluación se fundamenta en torno de mecanismos de logro prediseñados en términos de la modificación de la conducta de alumnos, padres de familia y docentes (Mateo, 2000). También llamado enfoque de objetivos conductuales, se caracterizó por la implementación de test y por la tendencia a la medición de estándares puramente cuantificables en los que medida y evaluación se utilizan como sinónimos (Mateo, 2000).

Respecto a la época del juicio o valoración, la medición de resultados en educación se relaciona históricamente con el *accountability*, movimiento de rendición de cuentas que comenzó justo en los Estados Unidos de Norteamérica debido a crisis económica de fines de los años sesenta y principios de los setenta del siglo pasado; tal crisis llevó a los gobiernos a reducir el presupuesto y a revisar las inversiones públicas y sus resultados en educación (Rodríguez, Fernández y Fernández, 2013). Este movimiento dio mayor peso a la parte administrativa y de logro de resultados que a los procesos educativos en sí. Aquí podemos encontrar como ejemplo la evaluación como sistema y la de toma de decisiones antes descritas. Esta es la tercera generación de la que habla Mateo, la época de Scriven que se extiende desde finales de los años sesenta y hasta los setenta y que, como veremos adelante, incorpora los términos de evaluación Sumativa y Formativa.

De acuerdo con Kirst (2000), un repaso histórico desde los orígenes del *accountability* como movimiento de rendición de cuentas puede encontrarse desde mediados del siglo XIX en Inglaterra, donde las escuelas fueron administradas bajo un sistema de incentivos de acuerdo con los resultados de los alumnos. Otro ejemplo fue en 1879 en Nueva York, donde se iniciaron exámenes bajo la opinión de que muchos temas académicos debían formar parte de un sistema de rendición de cuentas. De ahí que este autor afirme que, de hecho, este movimiento fue “redescubierto” más que desarrollado en la época evaluativa del juicio o valoración. Incluso este fenómeno de la rendición de cuentas (*accountability*) siguió latente y en un momento dado “se traslapó” en la década de 1920 con el “culto a la eficiencia” (p. 320).

Cabe señalar que la rendición de cuentas adquirió cada vez más peso en la educación en la medida en la que la sociedad fue exigiéndola con mayor fuerza como un derecho humano y un bien propio de sociedades desarrolladas, pero también a medida que el Estado buscó cada vez más llevar a cabo una medición de tipo costo-beneficio, de tal modo que Kirst afirmaba en el año 2000 que no era sorprendente una abundante existencia de literatura sobre *accountability* donde, de hecho, entre 1969 y 1976 se había producido una “verdadera ventisca” (p. 321) de información sobre este tema con alrededor de 4 000 libros y artículos.

Entre las obras que marcaron esa época destacan como pioneros el libro *Course improvement through evaluation* (Cronbach, 2000, original de 1963) y *The methodology of evaluation* (Scriven, 1966).

En 1963, Cronbach propuso asociar la noción de evaluación con la toma de decisiones (Rizo, 2004). En su artículo *Course improvement through evaluation*, Cronbach (2000: 235-236) afirmaba que:

[...] podríamos definir a la evaluación en general como la recolección y uso de información para tomar decisiones acerca de un programa educacional. Este programa puede ser una gama de materiales instruccionales distribuidos a nivel nacional, las actividades instruccionales de una escuela, o las experiencias educativas de un solo alumno.²

En una franca crítica a los teóricos de la evaluación por objetivos conductuales, Cronbach afirmaba que los especialistas en medición “habían estado muy concentrados sobre un proceso —la preparación de pruebas de rendimiento de lápiz y papel para asignar puntajes a alumnos individuales— que sus principios pertinentes se han convertido en algo consagrado como los principios de la evaluación” (2000: 236). Entonces, proponía tres tipos de decisiones para las que podía ser usada la evaluación: mejora de los cursos al elegir qué materiales instruccionales y métodos eran satisfactorios y cuáles debían ser cambiados, para la toma de decisiones sobre las necesidades individuales de los alumnos para planear su instrucción, juzgar sus méritos con fines de selección y agrupamiento y, por último, para llevar a cabo regulaciones administrativas (Cronbach, 2000).

Cronbach amplió el marco conceptual de la evaluación educativa en comparación con los trabajos de Tyler (Moreno et al, 2006).

Entre las propuestas más importantes de Cronbach, está aquella que pone en cuestión los estudios a gran escala por las diferencias entre los tratamientos que pueden impedir entender con claridad las causas de los resultados, así como el uso exclusivo de test de rendimiento. Metodológicamente, propuso que la evaluación debía incluir estudios de proceso (en el aula); medidas de rendimiento y actitudes (cambios en los alumnos); y estudios de seguimiento (Escudero, 2003).

A Scriven se le considera padre de la evaluación formativa. Para Arbesú (2004), lo anterior se debe no sólo a que “fue uno de los pioneros en profesionalizar este campo”, sino porque en 1966 en su obra *The methodology of evaluation* integró “la diferencia entre las funciones y objetivos de la evaluación y la discrepancia entre evaluación y la estimación de los objetivos alcanzados” (Scriven, 1966: 868).

Las distinciones terminológicas planteadas por Scriven desde 1967 ampliaron el campo semántico de la evaluación, en especial porque distingue dos funciones que la evaluación puede adoptar, las cuales hasta hoy siguen suscitando uno de los principales debates teóricos en el tema: la evaluación formativa y la sumativa (Arbesú, 2004). Scriven afirmaba en *The methodology of evaluation* (1966), que el rol de la evaluación puede ser enormemente variable

² Las citas de Cronbach, 2000, son traducción de la autora del original en inglés.

en un contexto educativo particular. Uno de los roles que a menudo ha sido asignado a la evaluación es una parte importante durante el desarrollo curricular: la evaluación formativa. Esta función no impide, sin embargo, la evaluación del producto final de dicho proceso que sería la evaluación sumativa. En palabras de Scriven, refiriéndose a ambos tipos de evaluación:

Yo planteé que el objetivo siempre es tratar de evaluar el mérito, pero los roles que juega el evaluador pueden variar. Puede ser facilitador del trabajo de cortar cabezas que un ejecutivo quiere hacer, un papel que tiene que ser rechazado, o puede ser más legítimamente un trabajo para intentar mejorar un producto en su proceso de desarrollo, o un intento de determinar si los fondos han sido gastados apropiadamente. Yo tengo esto por formativo y sumativo (Scriven, 1979: 68).³

Para la década de los setenta, proliferan los modelos evaluativos cuya característica principal consiste en dividirse en cuantitativos y cualitativos (también llamados alternativos). Para Moreno et al (2006), las prácticas evaluativas de esta década desarrollan dos niveles de actuación: el orientado hacia la toma de decisiones y el orientado a la mejora de los individuos, en especial alumnos y profesores. Esta época se ha extendido hasta la década de 1990, evolucionando en sus planteamientos.

Una de las reacciones ante los planteamientos de la evaluación que habían predominado durante tres décadas a partir de 1930, fue el nacimiento de los enfoques teóricos que llevaron a cabo una nueva reflexión axiológica y crítica que consideraba la subjetividad y se basaba en las necesidades de los stakeholders (interesados), en el que se planteó una negociación con los involucrados. De acuerdo con Fonseca (2007), esta época de desarrollo de propuestas evaluativas se representa mediante modelos alternativos y democráticos.

Los trabajos sobre evaluación de Eisner se integran en la evaluación como estudio de caso a partir de dos vertientes teóricas y de investigación: la norteamericana (representada por Stake) y la inglesa (integrada por Stenhouse, McDonald, Eisner y Simon, llamada también evaluación democrática) (Fonseca, 2007). Eisner trabajó principalmente en el ámbito de la educación artística. En el tema evaluativo afirma que los test estandarizados son eventos “típicamente descontextualizados” en los que personas extrañas les piden a los niños desarrollar tareas que lucen completamente distintas a las que se encuentran en sus ambientes escolares ordinarios, por lo que se trata de situaciones artificiales, lo que no sucede con los docentes que, al tratar casi a diario a sus alumnos, tienen mucha más capacidad de juzgar sus habilidades (Eisner, 1997).

Para Rizo (2004), a partir de los trabajos de Weiss (1975), Rein, Parlett y Hamilton (evaluación iluminativa), así como Guba y Lincoln, se desarrolla el paradigma cualitativo, centrado en los actores principales y en la búsqueda de significados y motivos.

³ Traducción de la autora del original en inglés.

De acuerdo con Fonseca (2007), esta época de proliferación de propuestas evaluativas se representa también mediante modelos alternativos y democráticos, entre los que destacan la Evaluación Responsable (o responsiva) de Stake (1986; 2008; 2010), además de la evaluación orientada por la crítica artística desarrollada a partir de los trabajos de Elliot Eisner (1979) y la Universidad de Stanford. En esta perspectiva cualitativa también se hallan los trabajos de McDonald (1976) y Stenhose (1981), según los cuales es necesario investigar la vida en las aulas para lograr una transformación real. El papel del evaluador es el de un orientador que genera el diálogo y la discusión, además del análisis del hecho educativo mediante la interpretación directa de los participantes (Arbesú, 2004).

La Evaluación Respondiente o Responsiva de Stake y la Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1972), se enmarcan en los que algunos autores denominan “Modelos de evaluación basados en la negociación” (Fonseca,2007). Todos estos modelos tienen en común que consideran la evaluación como un proceso dinámico, se sustentan en negociaciones, utilizan la observación participativa, además de concentrarse en los procesos y en las percepciones de los participantes.

En el modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972) se plantea que la evaluación debe ser holística, contextualizada, más ocupada en la interpretación y descripción que en la predicción, enfocada en los procesos sin limitarse a los resultados, bajo condiciones de campo, naturales (Fonseca, 2007).

La evaluación responsiva (Stake, 1975), fue una propuesta cualitativa cuyo propósito era solventar los problemas que enfrentan alumnos y docentes en la práctica, determinando como resultado la necesidad de una comunicación constante y natural entre evaluador y evaluado para hallar soluciones a los problemas reales del aula durante el proceso y no al final de éste (Arbesú, 2004). Stake (2000) afirmaba que su teoría hacía hincapié en la distinción entre una aproximación preordenada y una aproximación responsiva:

Yo recomiendo el enfoque de evaluación responsiva. Es un enfoque que sacrifica cierta precisión en la medición, en espera de aumentar la utilidad de los resultados para personas relacionadas con el programa. Muchos planes de evaluación son más preordenados, enfatizando la declaración de objetivos, el uso de pruebas objetivas [...]. La evaluación responsiva es menos dependiente de la comunicación formal, más confiada en la comunicación natural. La evaluación responsiva es una alternativa, una vieja alternativa. Es una evaluación basada en lo que la gente hace naturalmente para evaluar las cosas: observan y reaccionan (Stake, 2000: 347).

La cuarta época contemplada por Mateo (2002) ocurre a partir de la década de 1990. En ella se integran factores como el contexto y la situación educativa, sin embargo, ésta puede considerarse como una continuidad de la anterior debido a que algunos de los representantes de la tercera época siguen siendo teóricos activos de la evaluación. Como afirmamos antes, estas épocas no son totalitarias en el espacio y el tiempo, especialmente porque los teóricos en

evaluación educativa han ido también modificando y evolucionando sus planteamientos y transformándolos en función de los contextos, épocas y avances en la ciencia.

De acuerdo con Escudero (2003) Guba y Lincoln denominan a su propuesta respondente y constructivista, integrando de alguna manera el enfoque respondente propuesto en primer lugar por Stake (1975), y la epistemología postmoderna del constructivismo (Russell y Willinsky, 1997). Las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables (stakeholders) sirven como foco organizativo de la evaluación (como base para determinar qué información se necesita), que se lleva a cabo dentro de los planteamientos metodológicos del paradigma constructivista. La propuesta de Guba y Lincoln (1989) se extiende en la explicación de la naturaleza y características del paradigma constructivista en contraposición con las del positivista. Para juzgar la calidad de la evaluación, se nos ofrecen tres enfoques que se denominan paralelo, el ligado al proceso hermenéutico y el de autenticidad.

Los modelos de evaluación democrática se caracterizan por concebir la realidad como algo vivo, cambiante y en movimiento, por lo que la evaluación se sumerge en el desarrollo real de los acontecimientos y considera las diferentes interpretaciones. Utilizan principalmente la entrevista y los debates para recabar información y promueven el mejoramiento, la autonomía y el pensamiento libre (Fonseca, 2007).

Los enfoques cuantitativo y cualitativo han permeado a todo el fenómeno de la educación impartida por el Estado y, por tanto, a la evaluación, por lo que muchos de los elementos y debates aquí recontados están presentes también en la evaluación del profesorado. Como hemos podido observar, a lo largo de la historia de la evaluación educativa se han ido configurando dos tendencias, unas cuantitativas (o sumativas), así como otras críticas, alternativas o cualitativas. Aunque las propuestas que conforman cada una de las tendencias son distintas entre sí, es posible distinguir algunos rasgos comunes como el que se considera a la hora de evaluar, la forma en la que se expresan los resultados, su utilidad y la población a la que van dirigidas. De ahí que puedan dividirse en dos grandes paradigmas.

Como hemos podido observar, a lo largo de la historia de la evaluación educativa se han ido configurando dos tendencias, unas cuantitativas (o sumativas), así como otras críticas, alternativas o cualitativas. Aunque cada una tiene propuestas distintas entre sí, es posible distinguir algunos rasgos generales como lo que se considera a la hora de evaluar, la forma en la que se expresan los resultados, su utilidad y la población a la que van dirigidas, el peso que le dan a asuntos como la experiencia de los evaluados o a los resultados cuantitativos.

Los enfoques cuantitativo y cualitativo han permeado a todo el fenómeno de la educación impartida por el estado y por lo tanto a la evaluación, por lo que muchos de los elementos y debates aquí recontados, están presentes también en la evaluación del profesorado.

Al final, es importante considerar que ambos enfoques resultan necesarios para el logro de una evaluación integral. En palabras de Stake (2006: 22): “Ambos pueden ser utilizados

satisfactoriamente en un mismo proyecto”. Sin embargo, es necesario mantener un manejo cuidadoso de cada una, pues al final “[...] sólo una de ellas es visible en un momento dado” (p.22).

I. 3. El docente como profesional de la educación

La profesión de los docentes se ha configurado históricamente respondiendo a la época, acontecimientos sociales y contextuales que han exigido cambios en sus funciones, habilidades teóricas y prácticas específicas. De acuerdo con Tedesco y Tenti (2002) el concepto de docente designa una profesión que se transforma de conformidad con las necesidades y particularidades de cada periodo en la historia de la humanidad. Los ideales de docente han respondido a la función que les corresponde desempeñar. Para estos autores, las diversas imágenes con las que se piensa al profesorado hoy en día derivan de tres modelos en la historia que estructuraron el oficio docente y que generalmente se hallan contrapuestos: el maestro-sacerdote-apóstol, el trabajador-militante y el maestro-profesional. Estos tres perfiles conviven entre sí e integran las representaciones de los docentes ante su propia profesión. A pesar de la predominancia de uno u otro perfil, todos han estado interactuando en los distintos periodos históricos por lo que no son modelos perfectamente delineados sino más bien tendencias que surgieron de acuerdo con los contextos en los que se desarrollaron.

Con lo anterior queremos enfatizar que el docente actual trae consigo (a veces sin saberlo) una herencia y tradición histórica que configura su profesión, por lo que hablar de las características de los docentes conlleva la referencia a una memoria histórica impresa en su práctica, una herencia que marca características comunes en su identidad.

En el primer modelo se destaca la vocación por la enseñanza, casi sacerdotal, con perfiles morales que evocan la época medieval en la que el enseñante no cobraba por un oficio que se consideraba casi sagrado. En esta concepción de la docencia como apostolado, el papel histórico del docente en el siglo XIX es la consolidación del Estado, la transformación hacia la modernidad. Esta visión se relaciona en cierto sentido (y es heredera) del trabajo eclesiástico que predominó en la Edad Media y posteriormente en la educación que impartía la Compañía de Jesús. La elección de la profesión como el sacerdocio, comprende la entrega al alumno, un carácter y una dignidad moral casi sagrados. En este modelo la profesión docente representa “una misión” con un alto grado moral. De acuerdo con Dillon (2013), el vocablo originalmente se refería a un llamado de Dios, lo que suponía, como deber sagrado, un trabajo desinteresado y altruista que se enfrentaba a una profesión remunerada. Esta visión altruista se ha distorsionado históricamente para justificar la explotación laboral del gremio magisterial.

Entre los años 1960 y 1970, el antiguo perfil vocacional se desplazó cuando hubo un crecimiento poblacional y con esto una masificación de la escuela, lo que acarreó un incremento en el número de profesores, que como consecuencia dio origen al paradigma de la figura del profesor como asalariado del Estado.

La labor docente como profesión se consolida en el siglo XX cuando los Estados llevan a cabo reformas para la modernización educativa. Es entonces cuando al docente se le exigen conocimientos específicos pedagógicos y didácticos y su condición de profesional se relaciona directamente con un desempeño, con una actividad que requiere el dominio de competencias racionales y técnicas exclusivas, que se aprenden en tiempos y espacios determinados (Tedesco y Tenti, 2002: 5). Bajo esta concepción, el docente es un profesional de la educación, un especialista. La profesión docente comparte características comunes con otras profesiones. Entre estas características están, según Sarramona (2011), la delimitación de un ámbito de actuación, una especialización, compromiso de actuación, los derechos sociales, la autonomía de acción y el compromiso deontológico.

En este orden de ideas es importante identificar lo que define a un profesional. Para Schulmeyer (2002:30), “[...] la profesionalidad se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los docentes en función de lo que requiere el oficio educativo. Luego, si se pretende evaluar el desempeño de los docentes, primero hay que determinar cuáles son los requerimientos de la profesión”. Esta autora, retomando a Hoyle (1980), puntualiza que algunos de los rasgos de las profesiones consisten en ser labores con una función social decisiva; que su ejercicio requiere un grado importante de destreza para situaciones cambiantes, pues debe manejar problemas y situaciones desconocidas. Además, la profesión como gremio necesita ser tomada en cuenta en la definición de la política pública relativa a su especialidad. Una profesión requiere el control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales y un fuerte grado de autonomía en relación al Estado. Por último, se encuentra la formación prolongada, la responsabilidad y su orientación de servicio, lo que debería traer consigo un alto prestigio y nivel salarial.

Shulmeyer añade que en cuanto al término “profesional” y sus derivados, algunos autores han optado por evitar la expresión “profesionalismo”, dado que el término se suele asociar con valores implícitos que describen un estatus, privilegios sociales y laborales: “Esta mezcla, en la pretensión de diferenciarse de otras ocupaciones y de identificarse con aquellas profesiones liberales clásicas que han gozado de un mayor reconocimiento y prestigio social, se presta a la perversión de aquellos valores, en beneficio de intereses corporativos” (p.29).

Por lo tanto, se ha optado por usar “profesionalidad” para recuperar lo positivo del término, en cuanto hace referencia a las funciones docentes. En resumen, es importante debatir las connotaciones de “profesionalización” de los docentes, porque en determinados ámbitos e individuos flota el supuesto de que no son profesionales: “En todos los demás campos la profesionalidad se da por adquirida con la formación universitaria, ¿por qué entonces en el caso de los profesores esto tiene que ser distinto?” (p.30)

Para Tenti y Tedesco (2002), dado que no toda la sociedad tiene idénticas expectativas acerca de la función de la escuela, su labor es sumamente compleja pues parece obligada a ejercer una gran variedad de funciones y diversas formas de definir su calidad. A partir de las encuestas que

ha hecho el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación con la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IIEP-UNESCO), estos autores muestran que en la actualidad para los docentes la función más importante de la escuela es el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico, en detrimento de la transmisión de saberes básicos y capital cultural. Para los autores esta tendencia representa un riesgo, ya que la creatividad sin herramientas como “método, estrategia, instrumento, recursos para criticar y superar lo dado” (p.18) que brindan los saberes acumulados por el ser humano, suponen frases vacías y buenos deseos que son, sin embargo, improcedentes. Además, se puede reconocer una subvaloración de la profesión docente en la medida en la que se autoconciben sólo como facilitadores y no como fuente de creación de conocimientos y capital cultural.

Debido a las enormes transformaciones de la sociedad y la familia, el papel de la escuela y del maestro ha cambiado también significativamente. Como en otras épocas, las funciones del aula y el docente dentro de la sociedad se han adaptado al desarrollo de la civilización y a las demandas sociales (Tedesco y Tenti, 2002). Al respecto Schulmeyer (2002:37) afirma que “[...] Son numerosos los retos que enfrentan los profesores diariamente en el proceso docente-educativo, y estos están estrechamente vinculados con la vida y las condiciones escolares, sin olvidar que la sociedad en general y la familia forman parte también de este complejo proceso.”

Los fenómenos de la época actual, entre ellos la pobreza extrema, el desempleo y la desigualdad económica, de nuevo aportan movimientos al perfil docente. Este cambio pone en crisis la identidad profesional en la medida en la que impone al docente modificaciones en su especialización profesional (Tedesco y Tenti, 2002).

Como consecuencia de lo anterior, la evaluación debe comprender todas las particularidades que permean la labor docente y servir de herramienta para crear propuestas de perfeccionamiento de su propio trabajo, lo que resalta la necesidad de que los modelos evaluativos posean una visión cualitativa, humana y formativa capaz de enriquecer a todos los participantes.

Además, la enseñanza, desde una perspectiva integral, representa una construcción social conformada con una visión holística del proceso educativo, que integra como elemento primordial el trabajo de los docentes. Para Gimeno Sacristán (1992) la educación se compone de situaciones irrepetibles que demandan respuestas particulares. La enseñanza es una profesión de diseño que se ubica entre el conocer y el actuar. Pero diseñar y programar son palabras con significados diferentes. En la educación formal el término programar, que se usa casi siempre, supone una rutina exacta, segura e inflexible, propia de un decreto y sin cauce para interpretaciones. Un programa es como un plano y no como un boceto que admite cambios, que puede modificarse y que es susceptible de que se le aumenten o quiten elementos. La dimensión artística de las actividades de enseñanza es palpable por la imposibilidad de regular todo lo que sucede en el salón de clases, porque los docentes deben apoyarse en determinadas cualidades, porque los fines toman significado en el proceso de su desarrollo práctico y porque constituye

una actividad en la que lo imprevisto, la sorpresa, la novedad, predomina sobre las prescripciones, la rutina y lo caduco.

Desde nuestro punto de vista la educación es una obra de arte colectiva única, que se moldea de acuerdo a los artistas que la conciben y, especialmente, culmina con el quehacer de los ejecutantes. De esta suerte, un mismo currículum no se tomará de idéntica forma al llegar a dos aulas distintas. Su evaluación tampoco podrá ser idéntica. Los productos curriculares que terminan de moldearse en la práctica docente del aula son siempre una creación con variantes. Opinamos, por ello, que es inadecuado efectuar tal tipo de mediciones con una misma medida, en especial si se basa en modelos rígidos que descontextualicen la labor educativa y soslayen la interpretación de los fenómenos. Además, la definición de las tareas docentes es un trabajo complejo que requiere la participación de múltiples actores.

1.4. Antecedentes de la evaluación del desempeño docente. Los enfoques teóricos.

En general se reconoce a la evaluación como parte medular de cualquier proceso formativo, al igual que de cualquier institución u órgano educativo. Dentro de ella, la evaluación de los docentes es un elemento clave. La evaluación educativa evolucionó en la medición de la eficiencia de sus elementos, incluyendo a los docentes. El accountability destacó (además de la rendición de cuentas de los Estados) la responsabilidad del docente en el logro de los objetivos educativos y la calidad (Cordero et al, 2013). Así también, surge una serie de medidas de control del profesorado, lo que representó un vigoroso impulso para la investigación y aplicación de nuevas propuestas de evaluación. Esta discusión toma fuerza a partir de la década de los noventa, donde este debate sobre la calidad educativa llega a los organismos internacionales en donde uno de sus resultados fue la generación de una serie de experiencias evaluativas a gran escala, cuyo foco de atención en primera instancia lo representó el diagnóstico del nivel de aprendizaje de los alumnos mediante la aplicación de pruebas estandarizadas y posteriormente el trabajo de los profesores “[...] A partir de los resultados del TIMSS y el PISA, se planteó que el actor fundamental de todo proceso educativo es el maestro, con lo cual se reconoció que la mejora del sistema educativo tiene que pasar necesariamente por este actor educativo” (Cordero y Luna, 2013:3).

Junto con estas tendencias internacionales vinieron recomendaciones principalmente del Banco Mundial, la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a países en vías de desarrollo, formuladas desde los resultados obtenidos, entre las que se destacan lineamientos para la evaluación del profesorado en educación básica. Con frecuencia estas propuestas internacionales se adoptaron de forma descontextualizada, acrítica e incluso obsecuente por algunos gobiernos de los países destinatarios de tales lineamientos.

Esta nueva visión, centrada en la evaluación del trabajo de los profesores, originó múltiples debates entre la comunidad académica y especialistas que apostaron por esta ruta evaluativa

como pieza clave para la mejora de la calidad educativa, tal es el caso de Shulmeyer (2002:26) para quien “entre las múltiples acciones que pueden realizarse para el mejoramiento de la calidad de la educación, la evaluación del docente juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto orientar las acciones encaminadas a propiciar su desarrollo futuro y constituye una vía fundamental para su atención y estimulación”.

La docencia, como afirman Rueda, Díaz-Barriga, F. y otros (2011), es una práctica social que se ha ido modificando de acuerdo a la época, el contexto y las necesidades. Sin embargo, se enfrenta a múltiples tensiones entre las que se encuentra que la evaluación del profesorado ha atendido a múltiples propósitos durante su historia, por ello la forma de recolectar los datos y de analizarlos para cierto propósito los hace con frecuencia impropiedades para otros. Esta tensión es evidente cuando se habla de evaluar la calidad del trabajo, es decir, cuando se confiere un uso sumativo y, al mismo tiempo se busca entenderlo como un profesional en desarrollo, lo que representa un uso formativo (Ramírez y Montoya, 2014).

En ese sentido, la evaluación de la docencia, tal como sucede con la evaluación educativa, ha registrado diferentes tendencias frecuentemente contrapuestas, entre las que destacan la dirigida hacia el control administrativo y aquella orientada a fortalecer la profesión y práctica del docente dentro del aula. La primera se refiere a procesos que fundamentan juicios de valor, mientras que la segunda se dirige a “[..] convertir la actividad de los profesores en objeto de reflexión [..] crítica positiva y propositiva” (Rueda y Díaz Barriga, F., 2011: 19), para realimentar al docente y mejorar su práctica, retomando el proceso más allá del producto y considerando los factores que determinan los resultados. Este enfoque forma y da pie, según Rueda (2011), a una reflexión creativa. La primera se apega a lo que los especialistas han denominado evaluación sumativa (o de control), en tanto que la segunda coincide con la denominada evaluación formativa u orientada al perfeccionamiento.

Estos enfoques o paradigmas básicos se han denominado de distintas maneras por los especialistas (como sucede también en el caso de la evaluación educativa en general): por un lado, está el paradigma tradicional, positivista, con enfoque cuantitativo y orientado hacia el control; por otro, se encuentra el enfoque crítico, paradigma alternativo, formativo, orientado al perfeccionamiento. Entre enfoques comparten características comunes en las que se pueden observar dos grandes líneas. Estas parten de valores distintos y buscan diferentes objetivos, sus fuentes de información y herramientas suelen ser también otras, así como la interpretación y el uso de resultados.

Para Romero (2007), si se analiza el concepto de evaluación docente desde el paradigma tradicional, que se fundamenta en el “modelo experimental”, en el cual las pruebas se basan en criterios en los que los resultados obtenidos se utilizan únicamente con fines de medición. Desde la perspectiva anterior, “[...] la evaluación se caracteriza por ser realizada en forma vertical y sin tener en cuenta necesidades ni realidades; los sujetos evaluados no participan en su planeación; por el contrario, se convierten en entes pasivos que deben limitarse a dar respuesta

a lo que se les pregunta” (Romero, 2007: 142). Bajo esta mirada, se ha extirpado a la evaluación su función pedagógica para poder responder a otros fines más bien relacionados con el control y con aspectos políticos y económicos. De acuerdo con el mismo autor, otro tipo de paradigma que deriva en otro concepto de evaluación es el alternativo, fundamentado en la pedagogía crítica (que mira al aprendizaje como una “[...] acción de sentido, de construcción de conocimiento mediante la acción social” (p. 143). Para la autora, la mayoría de los estudiosos de la evaluación docente coinciden en que las tendencias tienen básicamente cuatro propósitos que las definen: la rendición de cuentas, el pago por méritos, el desarrollo profesional y la mejora en la escuela. En este sentido, “Para las tendencias de rendición de cuentas y de pago por méritos, los contextos económico-social y político-administrativo son de gran relevancia” (Romero, 2007: 144). Su nacimiento tiene lugar en países sajones, en donde el afán de cubrir estándares de eficacia y eficiencia engendró un Estado evaluador. A partir de entonces la evaluación del desempeño docente se ha concebido como una “[...] estrategia de vigilancia jerárquica que controla actividades de los profesores y se desarrolla tan sólo como un proceso de medición” (Romero, 2007:145). En consecuencia, dentro de las dos primeras tendencias, al docente se le concibe como un “obrero o empleado del conocimiento”, mientras que las tendencias referentes al desarrollo profesional y al mejoramiento escolar se encaminan hacia el aumento, transformación y cualificación de las competencias de los maestros y las instituciones.

Según Ramírez y Montoya (2014), el enfoque que evalúa el desempeño docente a partir de los resultados de aprendizaje de los alumnos es el más deseable porque mide lo que los alumnos aprenden a partir de las enseñanzas del docente. Esta visión es habitual entre una buena parte de la comunidad académica; sin embargo, otros teóricos, como Fuentes-Medina y Herrero (1999), afirman que la evaluación del profesor centrada en el paradigma proceso-producto con énfasis en los resultados académicos de los estudiantes y el comportamiento del docente, trae consigo una falla de origen pues da lugar a una severa falta de fiabilidad al obviar la complejidad del trabajo en el aula y suponer que el rendimiento de los alumnos únicamente se debe al desempeño del profesor.

Arbesú (2004) señala que el objetivo de la evaluación formativa es lograr el perfeccionamiento del docente a nivel personal y, como consecuencia, de las demás funciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Para la autora estas funciones integran: “[...] el desarrollo social y emocional de los alumnos, la adquisición de conocimientos, la utilización y renovación metodológica y de materiales educativos, de cooperación dentro y fuera del aula, de autodesarrollo o perfeccionamiento personal.” (p. 870).

Desde una visión cualitativa, Santos (1995) considera que la evaluación debe convertirse en un proceso de diálogo y mejora, dejando de lado la evaluación del rendimiento del profesor y pasando a los valores que pone en práctica en la relación con los alumnos y la comunidad escolar. En este sentido, la mejora se tendría que dar de forma natural con la autorreflexión de la propia práctica, con la comprensión y la recuperación de significados (Arbesú, 2004). Una

evaluación de este tipo permite al docente mejorar a través del reconocimiento de sus propias limitaciones, fortalezas y debilidades. Tal evaluación debe afanarse en que el docente retome su experiencia y la transmita a otros profesores. La evaluación del quehacer docente, desde nuestra perspectiva, debe servir además para fortalecer identidades personales dentro de la profesión magisterial, para reafirmar los propios estilos de enseñanza y, a partir de ahí, buscar opciones de mejora.

Para Fuentes-Medina y Herrero (1999), hasta 1999 la mayoría de los trabajos de investigación se había construido sobre dos polos únicos (positivo y negativo). En el que uno se inclinaba hacia la represión y la selección, mientras el otro miraba más bien hacia el progreso y el ajuste. Sin embargo, en la actualidad se ha empezado a hablar de la posibilidad (y para algunos, la necesidad) de combinar los enfoques sumativo y formativo (Ramírez y Montoya, 2014; Backoff, 2015). Así, hay autores que abogan por un enfoque mixto. No obstante, al respecto se ha enconado un nuevo debate, ya que algunos señalan que la combinación no es conveniente, dada la tendencia de la evaluación sumativa a establecer estímulos monetarios dependientes de los resultados. Arbesú afirma que “En la literatura no hay un acuerdo en relación con la conveniencia de combinar, principalmente, los propósitos formativos con los sumativos. En lo personal, pienso que no es conveniente ya que, cuando se mezcla lo económico, se desvirtúan los propósitos de mejora” (2004:869).

Para Stake y otros (2011), cuando se recolecta y analiza la información de los evaluados con fines simultáneamente formativos y sumativos, los propósitos se pueden traslapar, lo que conduce a “la desnaturalización de la evaluación formativa, restándole su potencial” (Ramírez y Montoya, 2014:86).

Como Fernández (2007), pensamos que, para el logro de una evaluación integral y formativa, encaminada al perfeccionamiento de la labor docente, se debe reconocer la subjetividad de la enseñanza en el proceso de evaluación, dado que “[...] la enseñanza no es simplemente la aplicación técnica de un conjunto de procedimientos [...] para actuar ante problemas claros y predecibles. En lugar de ello, la enseñanza implica el ejercicio de la razón para soluciones alternativas en situaciones inherentemente inciertas” (Fernández, 2007: 5).

Para poder llevar a cabo una evaluación del desempeño docente que integre ambas prácticas y las necesidades de administración, así como de mejora, una opción viable es la propuesta de Robert Stake que él llama *evaluación comprensiva*.

Por otro lado, además de los debates teóricos que hemos revisado, la evaluación de la docencia se ha visto rodeada de los inconvenientes propios de un fenómeno complejo que comprende a distintos actores sociales. De acuerdo con Rueda (2011), los participantes coincidían en señalar como problemas comunes la falta de instrumentos confiables para obtener información que contribuyera al perfeccionamiento docente por medio de programas de

formación profesional, así como el involucramiento de diferentes actores educativos y de la sociedad.

Ramírez y Montoya (2014), al revisar la literatura sobre la evaluación de la calidad de la docencia universitaria, han encontrado cuatro desafíos que enfrenta este tipo de evaluación: la complejidad de la docencia, la falta de consenso respecto a lo que significa ser un docente de calidad, la limitación del papel del profesor a la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes y “[...] la proliferación de criterios de evaluación de un docente de calidad que podrían materializarse en algunas perspectivas sobre la buena enseñanza” (p.78). Agregan, además, que el abordaje teórico respecto de la concepción de evaluación de la docencia no ha sido lo suficientemente amplio, lo que da como resultado que ésta sea frecuentemente “calificada como una actividad cambiante, ambigua y basada en cualquier tipo de evidencia” (p.80). Aún más, tal concepto evaluativo ha sido señalado por autores de la talla de Stake como simplista e intrascendente (Stake y Cisneros-Cohernour, 2000 citado en Ramírez y Montoya, 2014: 80).

Actualmente estas dificultades en la evaluación del profesorado siguen vigentes y con frecuencia predominan en los sistemas estatales burocráticos, a gran escala (a nivel mundial), a nivel local en algunos países (desarrollados y en vías de desarrollo), en las entidades e incluso dentro de los centros escolares.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es preciso preguntarse entonces ¿qué es el desempeño docente? y ¿cuáles son las tareas a evaluar? Los términos de evaluación docente y evaluación de la docencia, son ya de por sí polisémicos, por lo que es necesario acotarlos si se quiere delimitar lo que planea considerar para evaluar su desempeño profesional.

I.5. Concepciones del desempeño docente. El docente como sujeto de evaluación

De acuerdo con Tenti (2002), no hay institución que lleve a cabo más evaluaciones que la escuela. Esto, por un lado, obedece a que ésta necesita medir el conocimiento y establecer la progresión del aprendizaje y, por otro, a que distribuye títulos que certifican el nivel de conocimiento de los alumnos. Sin embargo, en las últimas décadas los sistemas educativos (docentes e instituciones) han pasado de ser sujetos activos de evaluación a convertirse, también, en objetos de la misma.

Actualmente se desarrolla una discusión entre los académicos sobre lo que significa es el desempeño docente. Autores como García, Loredó, Luna y Rueda, sostienen que la docencia en sí misma comprende actividades que van más allá de su interacción con el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (2004). Aunque estos debates han logrado definir el rol del docente a nivel superior, estos límites aún no han quedado del todo esclarecidos en el nivel de la educación básica. Son escasos los trabajos de corte teórico que aborden las funciones de los docentes de educación básica, además del significado de la profesión docente en este nivel. En

este sentido, trabajos como el de Tedesco y Tenti (2002) han resultado esclarecedores. Este documento en especial brinda un panorama histórico que ayuda a comprender cómo se han configurado las representaciones que sobre la profesión docente tienen tanto la sociedad como los propios profesores de educación básica.

Algunas definiciones de la evaluación del desempeño docente y de la docencia destacan factores como la medición, la aptitud, la competencia y suficiencia. En contraposición a ellas, hay otras más cualitativas, que se acercan a la visión formativa de la evaluación del desempeño docente, como la de Fernández (2007). Para él, “[...] el sistema que mide a los profesionales de la educación que se desempeñan en funciones de la docencia de aula, esta herramienta es de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo” (p.5).

La postura de Shulmeyer (2002), una de las tendencias más influyentes en la actualidad, consiste en que la evaluación docente debe enfocarse en el desarrollo profesional, entendido como “[...] una perfección progresiva de la actividad profesional del docente” (p.37). Entonces, el reto es “diseñar e implementar un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente, que esté centrado en su desarrollo profesional, y por lo tanto estimule su permanencia y compromiso con la escuela y sus resultados docentes” (p.38). Sin embargo, para lograrlo es fundamental contar con conceptos claros sobre la evaluación de su desempeño.

Para Stake y Cisneros (2010), el desempeño es la acción que se lleva a cabo en una situación determinada, por lo que para calificar a una persona con base en su desempeño en una situación particular, debe ser “con base en la comprensión de la calidad del trabajo que ha tenido lugar y tomando en consideración cuánto podría haber mejorado”. Para Stake efectividad y productividad son aspectos significativos cuando la situación ha sido identificada. En ese orden de ideas, para este autor el desempeño es “la base intencional para las evaluaciones tradicionales de la instrucción realizadas por estudiantes. Las preguntas globales son un enunciado general de la calidad de la enseñanza y las preguntas específicas son usadas para evaluar una tarea de desempeño”, no obstante, este tipo de información suele omitir los problemas que enfrenta el docente en el aula.

Para definir un modelo de evaluación se requiere diferenciar dos aspectos importantes dentro de la evaluación del desempeño docente, uno, referido a las actividades relacionadas con la investigación, tutorías, acciones de servicio en las que participa el personal docente, y dos, a todas aquellas formas en las que se llevan a cabo las diversas modalidades del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Rueda y Rodríguez, 1996).

Al respecto Stake (2008) señalaba que cuando los deberes de los docentes se expresan con claridad, el sesgo del evaluador se reduce en la determinación de resultados. Sin embargo, para el autor frecuentemente es imposible trazar una línea divisoria entre el sesgo y el entendimiento profundo. El empleo de palabras claras disminuye la atención en situaciones complejas, en lo

importante. Stake propone, entonces, poner “más énfasis en el alcance de juicios complejos de la enseñanza de valores y menos énfasis en la representación de mérito numéricamente” (p.23). Es decir, caminar hacia enfoques más cualitativos y orientados al perfeccionamiento, hacia enfoques formativos que enriquezcan el trabajo docente.

De acuerdo con Stake, pensamos que lo más importante es en cualquier caso definir qué es lo que se está buscando evaluar y para qué, es decir qué uso se le piensa dar a los resultados obtenidos. Para ello es importante tener anticipadamente una definición clara y consensuada de los roles del profesor y en especial de aquellas funciones que serán evaluadas. Stake, partiendo de las propuestas de Scriven, propone como tareas del profesor: el conocimiento de deberes; el conocimiento de la escuela y la comunidad; el conocimiento de la materia; el diseño educativo; la recopilación del aprendizaje del alumno; la información del aprendizaje del estudiante; el desarrollo de las habilidades en clase; las características personales; y el servicio a la profesión.

Herrero y Fuentes (1999) hablan de evaluación del profesorado más que de evaluación docente. Para ellos debe incluir la actividad instructiva (el trabajo en el aula), la actividad investigadora, el compromiso con el departamento de la asignatura, la prestación de servicios a la comunidad educativa y la evaluación de las condiciones de trabajo tanto académicas como institucionales. Según estos autores, tal es la definición de una evaluación integral, pues abarca más aspectos entre los que se cuenta el desarrollo profesional.

En esa misma línea se encuentran las propuestas de Rizo (2004), para quien la evaluación profesoral desde la perspectiva institucional, abarca como campos de acción la docencia, la investigación, la proyección social, la gestión y el desarrollo profesoral; así, la docencia se conforma por las clases, su preparación, la evaluación de los alumnos, su realimentación y la atención fuera del aula, así como la tutoría; la investigación se integra por las actividades de generación de conocimiento, así como por la dirección de proyectos de grado. En cuanto a la proyección social, se conforma con las actividades de beneficio social. En el caso de la educación primaria, algunos de estos parámetros no aplican, de ahí que sea necesario profundizar en la teorización de las funciones docentes en el nivel para definir su evaluación.

Algunos autores consideran aspectos diferentes para la evaluación del profesorado, en muchos casos limitada a su labor primordial dentro del aula. En este punto es importante considerar que las definiciones de la evaluación docente y sus funciones están relacionadas con los diferentes enfoques desde los que se estudia este fenómeno, lo que permite identificar también que la complejidad de la docencia se debe a aspectos de diversa magnitud y naturaleza que determinan su multirreferencialidad (Cabrera y Ayala, 2010). Siguiendo a Shulmeyer (2002:39), coincidimos con la idea de que “[...] se observa que, indistintamente, aparecen entre los objetivos el mejoramiento de la enseñanza, el pago por mérito y la elevación de la responsabilidad. Sin embargo, no es nada reciente el objetivo de elevar el desarrollo profesional de los maestros, que es, a nuestro juicio, el que la teoría aconseja como el principal.” (Shulmeyer, 2002: 39).

En este trabajo, planteamos la diferenciación hecha por García *et al* (2004:17) para quienes la evaluación de la docencia “[...] considera una amplia gama de actividades que las instituciones demandan, como son la docencia, la asesoría, tutorías, elaboración de materiales didácticos y la investigación”. Y, por su parte, la evaluación del desempeño docente se refiere a “lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurre el episodio didáctico: sus labores de planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, tareas y evaluación de los aprendizajes”.

En resumen, la evaluación de la docencia ha registrado durante su historia diferentes tendencias, frecuentemente en contraposición; entre ellas destacan la dirigida hacia el control administrativo y aquella orientada a fortalecer la profesión y práctica del docente dentro del aula. La primera se refiere a procesos que fundamentan “juicios de valor”, mientras que la segunda se dirige a [...] convertir la actividad de los profesores en objeto de reflexión [...] crítica positiva y propositiva (Rueda y Díaz Barriga, F., 2011: 19) para realimentar al docente y mejorar su práctica, retomando el proceso más allá del producto y considerando los contextos y otros factores que determinan los resultados. La primera se apega a lo que los especialistas han denominado evaluación sumativa (o de control), en tanto que la segunda se apega más a la denominada evaluación formativa u orientada al perfeccionamiento. En este sentido, podemos advertir que existe una falta de consenso acerca de qué es lo que define la calidad del desempeño docente y en los instrumentos para llevarla a cabo, lo que deriva en diferencias importantes a nivel axiológico y epistemológico (Rueda y Díaz Barriga, F., 2011)

Todas estas reflexiones son imprescindibles cuando se trata de evaluar a todo un sistema educativo, considerando las presiones económicas internacionales, los contextos socioculturales y las herencias históricas del magisterio nacional, como veremos en el siguiente capítulo.

Capítulo II. Antecedentes de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Historia y contexto.

“Si no sabes adónde vas, cualquier camino te sirve», afirma el gato de Alicia en el país de las maravillas. Lo mismo vale para la educación. Sin una comprensión clara de lo que deberían aprender los estudiantes y de cómo la enseñanza puede ayudarlos, se avanza a ciegas.”
(Darling_Hammond, 2012:4)

La educación obligatoria en México se divide en educación básica y educación media superior. La educación básica está conformada por la educación inicial, que es un servicio para menores de seis años de edad que tiene una duración de tres años (SEP s/f); la educación primaria de seis años de duración y la educación secundaria que consta de tres años.

En este capítulo nos concentraremos en la educación básica, es decir, en los doce primeros años que son parte de la educación obligatoria en México. Este tipo de educación se ofrece a partir de los tres años de edad. La Secretaría de Educación Pública la define como el “Tipo educativo que comprende los niveles de preescolar, el de primaria y el de secundaria” (SEP, 2015).

Al inicio del ciclo escolar 2013-2014 laboraban en las escuelas de educación básica y media superior 1'475, 456 docentes (INEE, 2015a).

En el ciclo 2013-2014 y 2014-2015 se presentó una baja en la demanda de educación normal de un 30%. Probablemente esta disminución estuvo relacionada, entre otros factores, con la campaña mediática que surgió en México, respaldada por organizaciones de corte empresarial (como veremos adelante).

En preescolar 93% de docentes son mujeres; en primaria 67% y en secundaria 53%. Sin embargo, en primarias indígenas y media superior, son los hombres los que predominan (58 y 53% respectivamente) (INEE, 2015a).

El INEE en el 2015 recomendaba centrar la formación continua de docentes en la escuela y en los problemas reales que los maestros enfrentan para que sus alumnos aprendan (INEE, 2015a).

Dado que el SEN se enfocó hasta el 2013 en la cobertura, la población en edad de cursar educación básica tuvo grandes aumentos, lo que impidió que el sistema lograra cierto nivel de calidad. AL mismo tiempo se requirió de profesores que atendieran a la población estudiantil, lo que llevó al ingreso frente a grupo de docentes que frecuentemente no cumplían no sólo con el perfil pedagógico, sino que muchas veces ni siquiera con un nivel académico superior a la secundaria. Eso, sumado a que hasta 1983 el nivel exigido para el ingreso a la educación normal era de secundaria, hizo más crítica la situación formativa de las escuelas de educación básica. Además, es importante recalcar que el sistema durante mucho tiempo compartió libremente la dirección de la Secretaría de Educación Pública con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), compartiendo la autoridad para repartir plazas docentes.

A raíz de estas fallas en el sistema, la educación tuvo un fuerte impacto desfavorable. Sin embargo, la calidad de la educación no puede medirse únicamente con los resultados de los alumnos. Además, los recursos centrados en la cobertura, no fueron suficientes para ofrecer las condiciones ideales ya que acabaron siendo absorbidos por el aumento de cobertura en detrimento de la calidad (INEE, 2014).

En el ciclo escolar 2013-2014, de acuerdo con “Los docentes en México: Informe 201” editado por el INEE, había 1' 20, 517 docentes en 228, 205 escuelas de educación básica, atendiendo a 25' 939, 193 alumnos (INEE, 2015a).

De acuerdo con el Prontuario de cifras básicas en educación básica y media superior del ciclo escolar 2014-2015 (INEE, 2015b), las entidades con un porcentaje de población de 3 a 14 años por debajo de la media nacional (22.5%) fueron la Ciudad de México, Nuevo León, Yucatán, Colima, Morelos, Veracruz, Tamaulipas, Baja California, Sinaloa y Campeche. En todas estas entidades descendió el peso relativo de la población en edad idónea para la educación básica, pero sobresale el Distrito Federal ya que fue la entidad con el menor porcentaje de población en edad idónea para la educación básica: 17.6% en 2014, es decir, 1 de cada 7 habitantes tenían edad de estudiar este nivel.

En contraste, 17 entidades registraron un porcentaje superior al nacional respecto a la población de 3 a 14 años de edad: Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Aguascalientes, Guanajuato, Tlaxcala, San Luis Potosí, Zacatecas, Durango, Michoacán, Hidalgo, Nayarit, Querétaro, Tabasco, Chihuahua y Quintana Roo. El caso más extremo en 2014 fue Chiapas, donde 1 de cada 4 habitantes se encontraba en edad idónea para la educación básica.

La tendencia de la distribución de la población en edad de educación media superior (15 a 17 años) entre las entidades es similar a la de la población en edad idónea para la educación básica (3 a 14 años). En 2014, el Distrito Federal (4.6%) y Nuevo León (5.2%) fueron las entidades con el menor porcentaje de población de 15 a 17 años, en tanto que Chiapas (6.6%), Guerrero (6.4%) y Oaxaca (6.1%) fueron los estados con el mayor porcentaje de población en dicho rango de edad.

Nuevamente encontramos a Chiapas, Guerrero y Oaxaca con los números más altos en porcentaje de población de niños y jóvenes. Y si Chiapas y Guerrero también son las entidades con menor índice per cápita, es de esperar que sean también las entidades en las que la educación tiene más problemas no sólo de cobertura sino también de calidad en la educación y de igualdad de acceso a la escuela.

Cabe mencionar que el número de docentes que señala el Informe 2015 (INEE, 2015a), si bien brinda un panorama bastante útil a los investigadores y a los tomadores de decisiones, no es del todo preciso ya que se extrae a partir de los datos globales reportados por cada una de las escuelas, sin embargo, no son datos individuales por lo que en el caso de docentes que trabajan en más de un plantel educativo, fueron contabilizados más de una vez, es decir, una por cada lugar o turno en el que laboran.

En 1934 se establece la obligatoriedad y gratuidad de la primaria, compuesta de seis años. En 1993 se aumenta a la educación obligatoria el nivel de secundaria y en 2002 el preescolar. En 2012 se agrega a la obligatoriedad el nivel medio superior.

Aunque el problema no se resuelve aumentando la obligatoriedad de la educación sino haciéndola llegar a todos y cuidando su calidad no sólo mediante la profesionalización de los docentes frente a grupo así como de todo el personal que integra a las instituciones educativas sino también cuidando las especificidades y atendiendo las necesidades contextuales de cada región.

La reforma del 2013, en la que se integra la Ley General del Servicio Profesional Docente incorpora como característica de la educación el concepto de calidad (como un derecho humano de todos) (p.9). Concepto que abordaremos más adelante cuando analicemos la LGSPD.

II.1 Rasgos generales de la educación básica en México. Datos históricos y panorama actual

II.1.1 La historia

Entre 1921 y el 2012, la población mexicana se multiplicó ocho veces, pasando de 14.3 millones (con Álvaro Obregón), a 117 millones a fines del sexenio de Felipe Calderón. El crecimiento de la matrícula de educación primaria fue impresionante, de poco más de 16 veces (de 868 mil alumnos a 14.8 millones) lo que significa que fue bastante más grande que el crecimiento demográfico gracias al fuerte impulso que se le dio en los distintos sexenios (especialmente los 4 primeros del siglo XX) a la cobertura como parte de un compromiso con la universalidad de este nivel. El crecimiento máximo en la historia se da en 1983 con Miguel de la Madrid. No obstante estos niveles no aseguran ni la calidad ni cuestiones fundamentales como la atención a la marginación y el logro académico. Además es en este periodo donde hay menor crecimiento de docentes en todos los niveles de educación, especialmente en primaria (INEE, 2015:22).

En el primer periodo de Torres Bodet como secretario de Educación (del 23 de diciembre de 1943 al 30 de noviembre de 1946) se encontró que de 18 mil maestros federales, 50% apenas contaba con estudios de educación primaria, 17% había alcanzado uno o dos años de educación secundaria, y 11% tenía estudios incompletos de educación normal urbana (porcentajes estimados de cifras proporcionadas por Arnaut, 1996: 96).

Incluso, ante la escasez de profesores normalistas que enfrentó la realización del Plan de Once Años, la SEP contrató a jóvenes recién egresados de educación secundaria (Arnaut, 1996). Este tipo de contrataciones, presentes desde los años veinte, trajo consigo la necesidad de crear dispositivos e incentivos para que un importante número de docentes completara su formación profesional de forma paralela al ejercicio de sus labores. De este modo, las autoridades educativas, además de coordinar la provisión de educación para niños y jóvenes,

también tuvieron que operar mecanismos de formación de los maestros en servicio, y crear estímulos salariales (Arnaut, 1996: 95).

De 1953 al 2012, la matrícula de la educación secundaria se incrementó un 77% y el número de docentes aumentó 40 veces. Debido a la obligatoriedad prescrita en la Constitución Política Mexicana de este nivel en 1993, entre 1994 y el 2012 la matrícula aumentó un 41% y sus docentes. Para el ciclo escolar 2013-2014, el total de alumnos de educación preescolar pública era de 4,107,408 (2,033,178 mujeres y 2,074,230 hombres). En primaria hubo un total de 13,304,734 alumnos, de los cuales 6,510,597 son mujeres y 6,794,137 hombres. Se registraron para este mismo ciclo 515,314 docentes y 90,446 escuelas. Por su parte, en el nivel de secundaria hubo 6,032,618 alumnos, 2,983,181 mujeres y 3,049,437 hombres, así como 342,711 docentes y 33,187 escuelas.

Sobre la tasa neta de cobertura de escolarización en educación básica para el ciclo escolar 2012-2013 fue de 93,9%, en tanto que para el 2013-2014 fue de 94.4%.

El abandono escolar en 2012 fue de .8% y de .6% en 2013; la eficiencia terminal aumentó del 95.9 en 2012 a 96.8 en 2013. En secundaria los números también fueron alentadores ya que la cobertura de 12 a 14 años de edad aumentó de 93.3 en 2012 a 97.1 en 2013; la reprobación se redujo de 6.0 en 2012 a 5.2 en 2013 y el abandono escolar bajó de 5.1 a 4.7 respectivamente y la eficiencia terminal aumentó de 85 a 85.9. No obstante el grado promedio de escolaridad en México fue de 8.9 años en 2012 y de 9 en 2013, cifra relativamente baja considerando que hasta el lunes 10 de junio de 2013 (que la SEP dio a conocer el decreto por el que se reformaron diversas disposiciones de su Ley General, en la que se incluyó la obligatoriedad del Estado para prestar servicios educativos hasta el nivel medio superior y dispuso la obligación de los mexicanos de hacer cursar a sus hijos la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior), es decir que hasta el ciclo escolar 2012-2013, la educación obligatoria era de 12 años entre preescolar, primaria y secundaria.

En el ciclo escolar 2012-2013, la cantidad de alumnos matriculados en los subsistemas escolarizados de educación básica y de media superior representó poco más de la cuarta parte de la población (25.9%) del país a mediados de 2013 (INEE, 2013).

Entre los niveles que componen la educación obligatoria, el de primaria captó el mayor número de alumnos, siguiéndole en importancia el de secundaria, luego preescolar y, por último, los de media superior. El número de docentes en educación básica ascendió a casi 1.2 millones y el de escuelas a 228 mil en tanto que, en educación media superior, hubo 288 464 docentes y 15 990 centros escolares. En educación básica, 48% del total de los docentes correspondió a educación primaria y 33% a educación secundaria (INEE, 2013).

II.1. 2 Los alumnos

Según la *Estadística del Sistema Educativo* en la República Mexicana en el ciclo escolar 2013-2014 había en educación pública de nivel básico 30,922,747 alumnos y alumnas, así como 1,543,455 docentes en 214,600 escuelas repartidas por todo el país.

La cobertura poblacional de 3 a 14 años de edad en ese mismo ciclo fue del 96.2%, sin embargo, de ese 96.2% la eficiencia terminal en primaria fue de 96.8%, en tanto que la tasa de reprobación fue del .3%. Este nivel aumenta hasta el 5.2% en secundaria, mientras que el abandono escolar sube hasta el 4.7%. Otro dato importante es que el grado promedio de escolaridad en el país fue de 9 años.

Sin embargo, según el Informe 2015 del INEE, en el ciclo escolar 2013-2014 había en educación básica 25 939 193 alumnos repartidos de la siguiente forma:

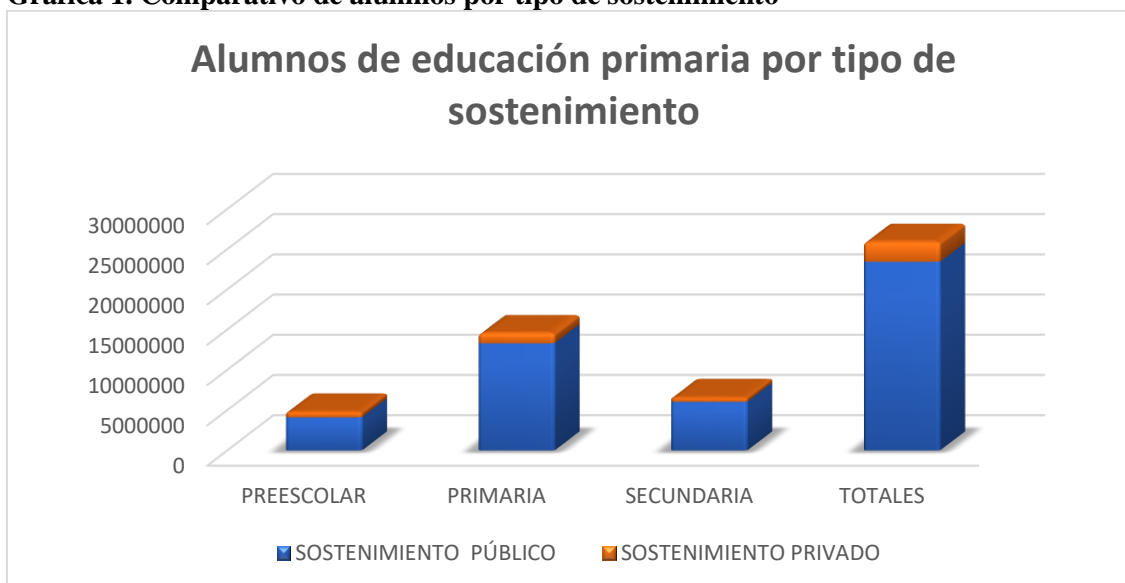
Tabla 2. Distribución de alumnos por nivel y tipo de servicio.

Educación Básica	Alumnos			
	Global		Público	
	No.	% Respecto a Ed. Básica	No.	% Respecto a ed. privada
Preescolar	4 786 956	18.5	4 107 408	85.8
Primaria	14 580 379	56.2	13 304 734	91.3
Secundaria	6 571 858	25.3	6 032 618	91.8
Totales	25 939 193	100	23 44 760	90.38

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015).

Como se puede observar en la siguiente gráfica, cuatro quintas partes de la población en edad de cursar educación básica era hasta el 2014 absorbida por el servicio público. Eso implica que la mayoría de los docentes de preescolar, primaria y secundaria en México eran empleados del Estado Mexicano.

Gráfica 1. Comparativo de alumnos por tipo de sostenimiento



Fuente: Elaboración propia con datos del INEE, 2015

II.1.3 Los docentes de educación básica

El recurso destinado a la formación continua anual de docentes hasta 2015 fue de aproximadamente \$363.91 por profesor. Casi la mitad de los centros de maestros carecían de aula de medios, bibliotecas y salones. Atendían en promedio a 267 escuelas con equipos conformados por no más de 10 personas (INEE, 2015).

En educación básica sólo una de cada 4 escuelas, contaban en 2015 con procesos de inducción y acompañamiento para docentes de nuevo ingreso.

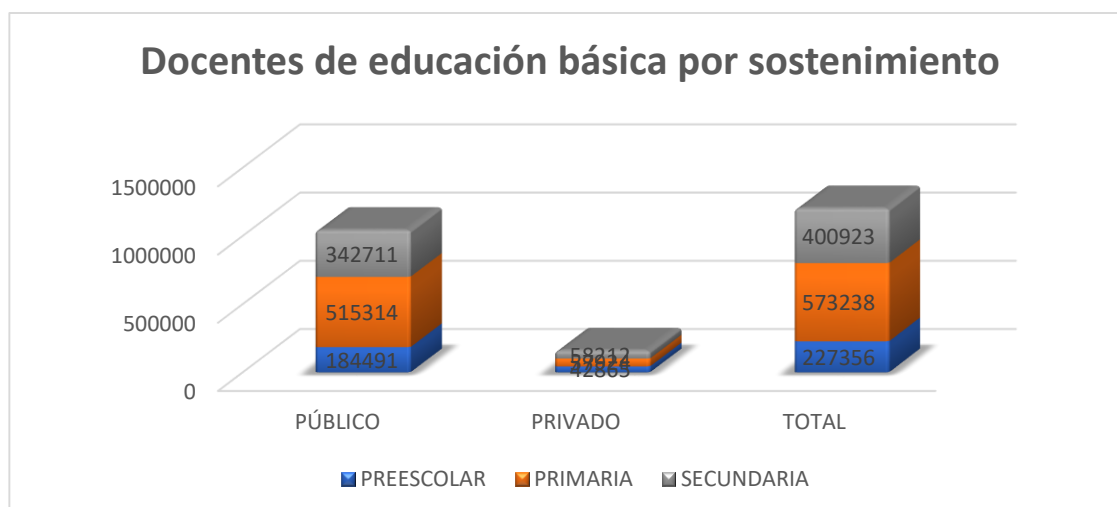
Tabla 3. Número y porcentaje de docentes de educación básica por sostenimiento

Educación Básica	Docentes			
	Global		Público	
	No.	% Respecto a Ed. Básica	No.	% Respecto a ed. Privada
Preescolar	227 356	18.9	184 491	81.1
Primaria	573 238	47.7	515 314	89.9
Secundaria	400 923	33.4	342 711	85.5
Totales	1 201 517	100	1 042 516	86.8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015).

En preescolar y primaria los docentes hasta 2015 eran contratados por lo general con tiempo completo; mientras que en telesecundaria la mayoría cubría toda la jornada laboral. No obstante, en secundaria los tiempos completos tendían a fragmentarse, lo que impactaba en el trabajo colegiado.

Gráfica 2. Docentes de educación básica por tipo de sostenimiento



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015).

Tabla 4. Número y porcentaje de escuelas de educación básica por sostenimiento hasta el ciclo escolar 2013-2014

Educación Básica	Escuelas			
	Global		Público	
	No.	% Respecto a EB	No.	% Respecto a Privada
Preescolar	91 141	39.9	76 295	83.7
Primaria	99 140	43.4	90 446	91.2
Secundaria	37 924	16.6	33 187	87.5
Totales	228 205	100	199 928	87.6

Fuente: elaboración propia a partir de INEE, 2015

De acuerdo con este informe, la gran mayoría de los docentes de educación básica en México laboraban hasta el ciclo escolar 2013-2014 en escuelas de sostenimiento público, como podemos observar en la tabla 3. En educación básica representaban un 86.8%, que ascendía a un total de 1 042 516 docentes.

Los docentes de educación básica se distribuyen en diferentes tipos de servicio que, de acuerdo con el informe 2015 del INEE (que presenta los datos generales de la Educación Básica Mexicana, se distribuían de acuerdo con la matrícula y condición étnica de los alumnos. Los servicios generales e indígenas eran atendidos por las entidades, en tanto que los servicios comunitarios en preescolar, primaria y secundaria correspondían, como actualmente sucede, al Consejo Nacional de Fomento Educativo que atiende a niños y jóvenes de comunidades pequeñas de tipo rural, mestiza e indígena, así como a comunidades urbanas marginadas.

Tabla 5. Porcentaje de docentes que laboran en zonas con grado de marginación

Nivel	Servicio	Muy alto y alto	Medio	Bajo y muy bajo
Preescolar	General	33.7	30.5	35.2
	Indígena	96.2	2.4	.2
	Comunitaria	81.4	10.1	4.4
Primaria	General	38.8	31.1	29.5
	Indígena	96.3	1.9	.3
	Comunitaria	83.9	31.1	1.9
Secundaria	General	18.8	32.8	47.7
	Técnica	31.1	30.2	37.9
	Telesecundaria	66.8	16.7	6.8
	Comunitaria	89.6	5.1	1.4
	Trabajadores	15.1	39.1	45.9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

Sobre la distribución de docentes por localidad y marginación en educación básica, el informe 2015 señala que para el ciclo escolar 2013-2014 en el nivel preescolar el 78.8% de los docentes trabajaban en localidades urbanas, mientras que en primaria se encontraban en esta misma condición el 73% y en secundaria 94% de los docentes de escuelas generales, 86% de técnicas y todos los de la opción para trabajadores (INEE, 2015:29).

En preescolar de modalidad general el 75% de los docentes laboraban en localidades de muy baja, baja y media marginación, sin embargo, los docentes de escuelas indígenas y comunitarias del nivel en su mayoría laboraban en áreas de alta y muy alta marginación (96.2% y 81.4%, respectivamente).

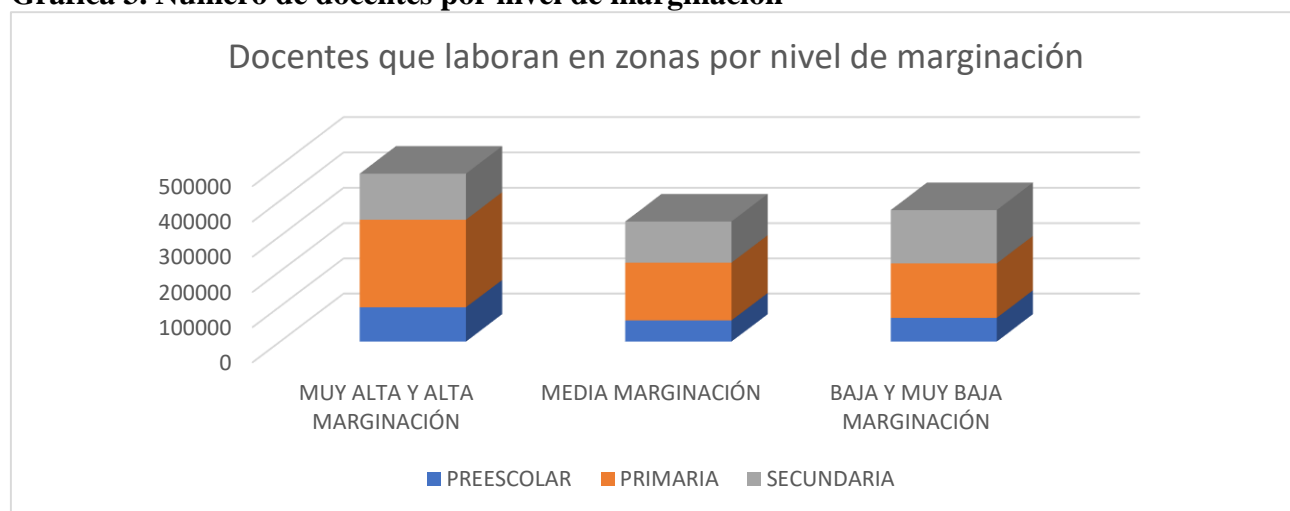
En primaria dos quintas partes de los docentes de modalidad general trabajaban en localidades de baja marginación, en tanto que, nuevamente, los de escuelas indígenas e instructores comunitarios lo hacían en zonas de alta y muy alta marginación (96.2% y 83.9%, respectivamente).

En números totales del ciclo escolar 2013-2014, de los 227 356 docentes que laboraron en **preescolar**, los que se ubicaron en zonas con condiciones de **muy alta y alta marginación fueron 97 433**; con niveles medios de marginación 60 220 y con grado de baja y muy baja marginación fueron 67 538.

En educación **primaria** el total de docentes que laboraban en condiciones de **alta y muy alta marginación** ascendió a **248 784**; con nivel medio de marginación 164 202 y con baja y muy baja marginación 154 879.

Los números totales de docentes de nivel **secundaria** laborando en condiciones de marginación ascendieron a **130 186 en alta y muy alta marginación**; 116 660 con media y 150 954 en baja y muy baja marginación.

Gráfica 3. Número de docentes por nivel de marginación



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

En resumen, en el ciclo escolar 2013-2014, de 1 201 517 docentes de educación básica, aproximadamente 476 403 laboraban en condiciones de alta y muy alta marginación, lo que representa casi al 40% del total de docentes de educación básica en México, es decir, cerca de 40 de cada 100. Este número de docentes se concentra principalmente en las escuelas generales preescolares y primarias con 267 193, así como en las telesecundarias con 53 537. Sin embargo, esto se debe a la mayor proporción de docentes en estos tipos de servicio, ya que en preescolar las escuelas generales corresponden al 83.3% del total de educación preescolar; en primaria al 91.5% y del total de secundarias, el 17.6% corresponde a telesecundarias, aunque en este caso específico el mayor porcentaje de servicio lo ofrece la secundaria general con el 56%.

No obstante, si comparamos el porcentaje de grado de marginación del tipo de servicio, podemos darnos cuenta de que los docentes que laboran en las modalidades indígena (con 52 427) y comunitaria (con 32 280) el 96.2% y el 81.4% de profesores respectivamente, labora en zonas de alta y muy alta marginación. Además, estos tipos de servicio tanto de preescolar como de primaria, se desarrollan principalmente en zonas rurales. Por su parte, en el nivel secundaria los docentes que laboran en áreas rurales predominantemente son los que pertenecen a los servicios comunitarios y telesecundarias.

De los docentes que trabajan en zonas de alta y muy alta marginación, los que más se enfrentan esta situación son los adscritos a preescolares y primarias generales, así como a telesecundarias, sin embargo, esto se debe al volumen que abarca este servicio ya que, por poner un ejemplo, en preescolar sólo una tercera parte de docentes de preescolares generales trabaja en zonas de alta y muy alta vulnerabilidad. En cambio, los servicios que atienden mayormente a la población en estas condiciones son las escuelas indígenas³ y comunitarias, con cerca del total de las primeras y cuatro quintas partes de las segundas. En estas condiciones se complica llevar a cabo la labor de educar, teniendo que lidiar con la desnutrición, abandono, pobreza, trabajo infantil y otras condiciones adversas que impactan el quehacer diario de los profesores: “Se sabe que los docentes ubicados en contextos de alta vulnerabilidad social enfrentan mayores retos que sus pares que laboran en ambientes de menor marginación y pobreza” (INEE, 2015: 29).

Pero ¿qué caracteriza la marginación? El Informe de docentes 2015 retomó los índices de marginación por localidad 2010 y para las áreas urbanas el índice de marginación por Área Geoestadística Básica (AGEB) también del 2010:

La marginación se concibe como un problema estructural de la sociedad, en donde no están presentes ciertas oportunidades para el desarrollo, ni las capacidades para adquirirlas. Si tales oportunidades no se manifiestan directamente, las familias y comunidades que viven en esta situación se encuentran expuestas a ciertos riesgos y vulnerabilidades que les impiden alcanzar determinadas condiciones de vida. (CONAPO, 2010: 12)

³ Los docentes de educación indígena representan el 8% del total de profesores de preescolar y el 6% de primaria. En tanto que los instructores comunitarios ocupan el 8.7% en preescolar, 2.2% en primaria y 1% en secundaria.

De acuerdo con el índice de marginación por localidad 2010 del CONAPO, la marginación es un conjunto de problemas y desventajas sociales de una comunidad o localidad. Se trata de un referente de grupos de personas. Se trata de mediciones de necesidades básicas insatisfechas, carencias en cuanto a cantidad y calidad en la vivienda, educación, servicios básicos y patrimonio. Sin embargo, a diferencia de la pobreza que es una característica endógena, la marginación es una característica exógena, ya que se trata de condiciones estructurales que marginan a cierta población, por lo que la marginación puede estudiarse de manera independiente del habitante (CONAPO, 2010). El índice de marginación busca analizar sectores de la sociedad en regiones específicas geopolíticas y:

[...] busca establecer un parámetro analítico que permita entender cuándo un sector de la sociedad se encuentra en una situación donde no están presentes las oportunidades para el desarrollo, ni la capacidad para encontrarlas. Este análisis otorga herramientas que permiten cuantificar la situación de las entidades, los municipios y las localidades, y las AGEB urbanas (p.12).

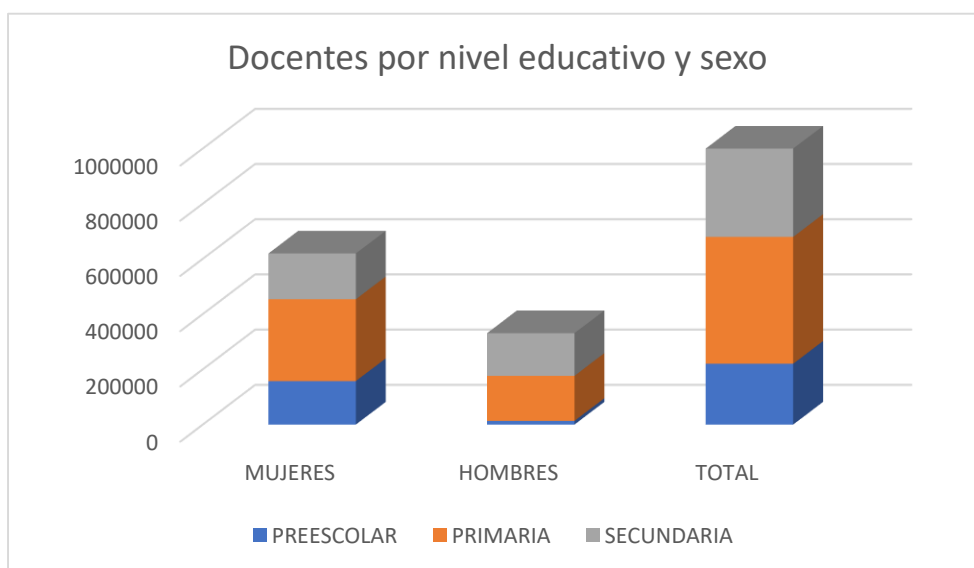
A partir de 1990 el CONAPO toma en cuenta tres dimensiones de marginación para las localidades: educación, vivienda e ingreso. Los indicadores para calcular cada una se miden como déficits en porcentajes y promedios.

Educación: se integra por los indicadores de la capacidad de las personas de leer y escribir un recado y el cúmulo de conocimientos brindado por el Sistema Educativo Nacional, específicamente a la primaria (población de 15 años o más analfabeta y población de 15 años o más sin primaria completa).

Vivienda:

Se exploran las condiciones de las viviendas mediante 5 indicadores que son porcentaje de viviendas sin excusado, sin energía eléctrica, sin agua entubada, con más de 4 habitantes, además del porcentaje de viviendas con piso de tierra.

Gráfica 4. Docentes por nivel educativo y sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

Disponibilidad de bienes: este indicador se retomó debido a que en el Censo 2010 no se tomó en cuenta el ingreso por trabajo por localidad, así que se incluyó como indicador cercano la disponibilidad de refrigerador

Eso significa que cerca del 40% de los docentes de educación básica en México trabajan en zonas en las que los niños que asisten a la escuela provienen de zonas en las que hay un alto grado población mayor de quince años analfabeta o con primaria trunca, sin acceso a servicios básicos como luz eléctrica, drenaje o agua potable entubada, además de habitar en lugares con más de 4 personas y con muy bajos ingresos.

Otro dato interesante que vale la pena rescatar es el que se refiere al sexo de los docentes frente a grupo de educación básica. En preescolar y primaria predomina la atención de mujeres. En preescolar de sostenimiento público el total de profesoras frente a grupo representa el 93.2% con 205 094 docentes de un total de 220 089. En nivel primaria la presencia femenina es de alrededor del 67% y en secundaria predominan las mujeres con un porcentaje ligeramente superior a la de los varones, excepto en las escuelas comunitarias y para trabajadores.

El 87% de docentes que laboran en preescolares indígenas son mujeres y en los cursos comunitarios son el 72.6%, en tanto que en nivel primaria indígena son más varones y en comunitarias la presencia es igualitaria. En números totales de educación básica, incluyendo el sostenimiento privado, el 32.5% de los docentes son varones y el 67.5% son mujeres.

Tabla 6. Número de docentes por servicio educativo, nivel de estudio y sexo

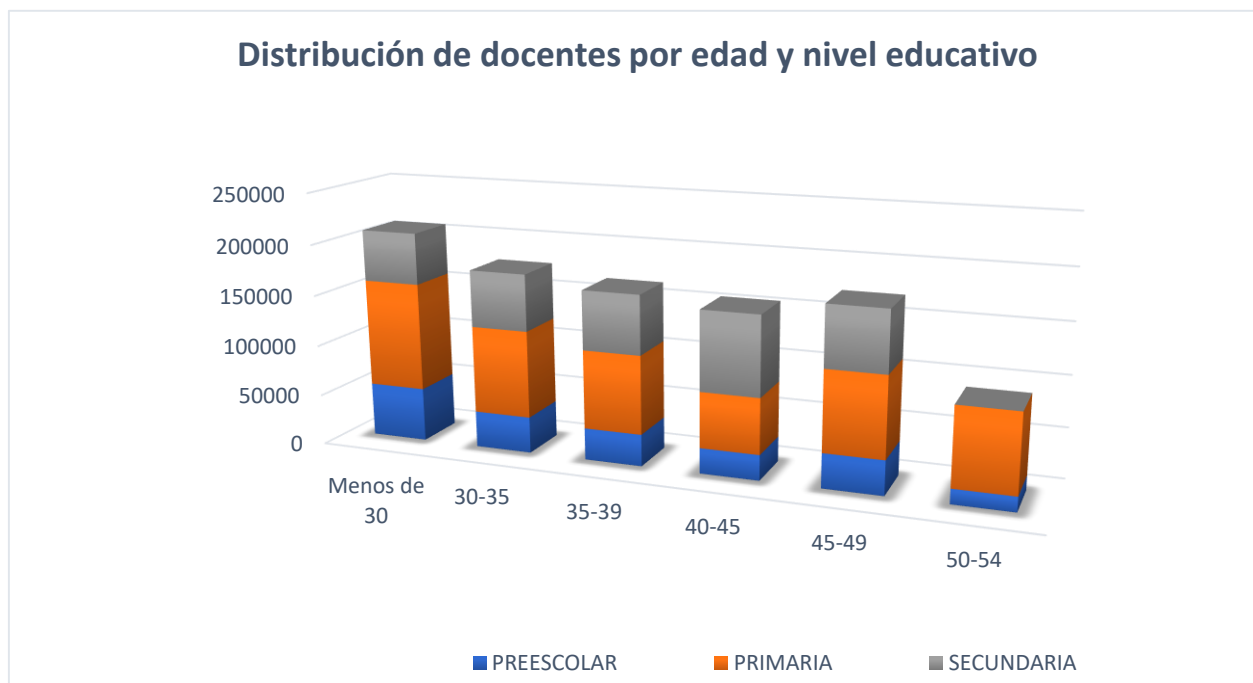
Servicio educativo público	General		Indígena		Comunitaria	
	H	M	H	M	H	M
Preescolar	6 076	132 573	1 396	9 702	5 700	15 140
Primaria	145 435	281 154	12 015	8 711	5 742	6 301
Totales	151 511	413 727	13 411	18 413	11 442	21 441
Porcentaje	26.8%	73.2%	42%	58%	34.8%	65.2%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

De la tabla anterior podemos deducir que el 58% de docentes en escuelas indígenas y el 65.2% en comunitarias son mujeres, lo que implica que en total 39 854 profesoras que atienden a niños de preescolar y primaria, lo hacen en zonas predominantemente con marginación y alta marginación.

Sobre la edad de los docentes, es importante señalar que 15 de cada 100 educadores en preescolar tienen menos de 25 años (INEE, 2015: 35) y son relativamente más jóvenes que los de primaria y secundaria, ya que esto sólo son 7 y 3 de cada 100 docentes, respectivamente. La edad media en preescolar es de 37 años, 39 para primaria y 42 para secundaria.

Gráfica 5. Distribución de docentes por edad y nivel educativo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

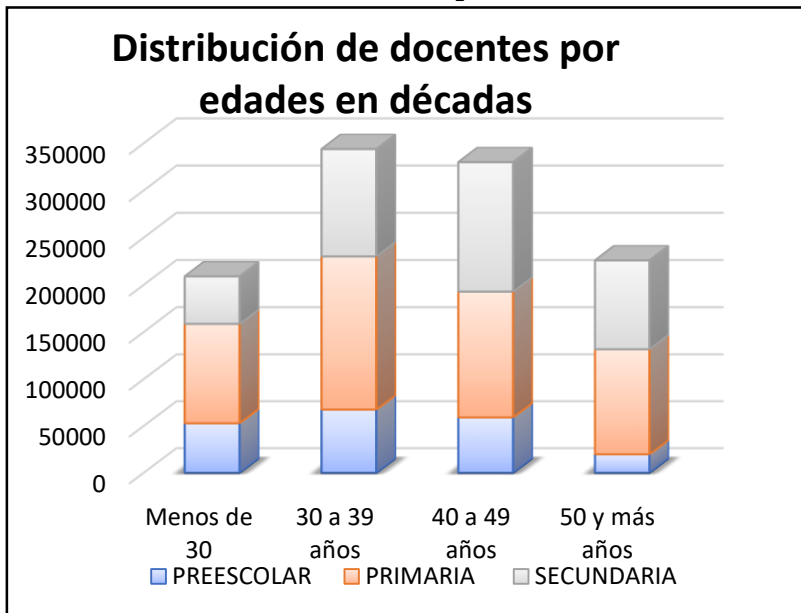
Hasta el 2013 los docentes de educación básica que tenían menos de 30 años representaban el 26.53% (52 858) y el 20.6% (105 768) en preescolar y primaria, respectivamente. En ambos niveles este rango de edad fue el que tuvo mayor población, en rangos divididos en quinquenios, seguido (también en ambos casos) por el rango de 30 a 34 años en segundo lugar con el 18% en preescolar (35 926) y el 16.5% en primaria (85 578).

Tabla 7. Distribución de docentes por nivel y grupo de edad

Edades	Preescolar		Primaria		Secundaria	
	No.	%	No.	%	No.	%
Menos de 30	52 858	26.5%	105 768	20.6%	50 319	13.5%
De 30 a 34 años	35 926	18%	85 578	16.5%	55 665	14.90%
De 35 a 39 años	31 480	16%	77 160	15%	58 002	15.5%
De 40 a 44 años	25 066	12.5%	54 709	10.6%	77 791	14.94%
De 45 a 49 años	34 008	17%	79 061	15.4%	59 322	15.9%
De 50 a 54 años	14 704	7.3%	77 521	15	54 691	14.64%
55 y más años	4 956	2.5%	34 591	6.7%	39 404	10.5%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de INEE, 2015

Gráfica 6. Distribución de docentes por edades en décadas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

En el caso del nivel secundaria los porcentajes son diferentes, ya que el rango de mayor valor es el de los docentes de entre 45 y 49 años en primer lugar con 59 322 docentes (15.9%), seguido del rango de 35 a 39 años con 58 002 (15.5%).

Si agrupamos las edades en décadas, observamos que la mayor concentración en primaria y secundaria se encuentra en los docentes de 30 a 39 años y en secundaria de 40 a 49.

Sin embargo, y como podemos observar en la tabla anterior, en números totales, el grupo más numeroso es el que corresponde a los docentes de menos de 30 años.

Un fenómeno que es importante destacar es que en números totales hay una baja en los docentes con edades entre 40 y 45 años, probablemente por la crisis económica de los años ochenta que llevó a una menor contratación de profesoras y profesores para educación básica, además de la transformación de las carreras normalistas en 1984 donde pasaron a ser parte de la educación superior, exigiéndose a los alumnos de nuevo ingreso el bachillerato como antecedente académico.

Esta menor proporción de docentes en ese rango de edad en preescolar y primaria puede deberse también a que alrededor de 1984 se dejó de contratar a profesores que no contaran con la licenciatura. Esta modificación no es tan drástica en secundaria debido a que el ingreso al nivel ha sido por lo general de profesionistas con diferentes licenciaturas o egresados de las normales superiores (INEE:2015).

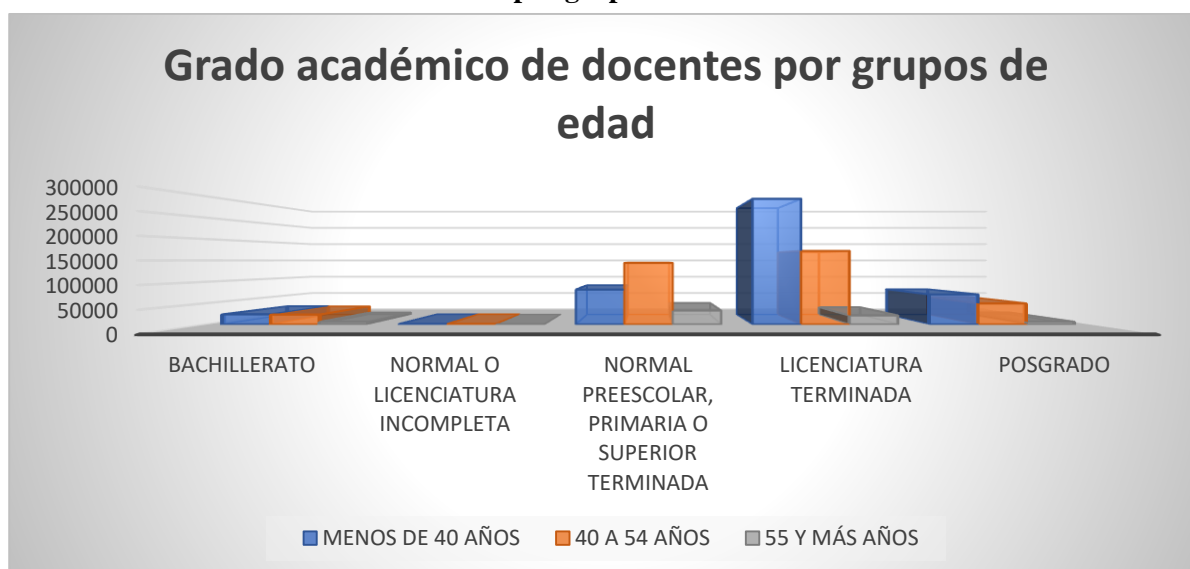
En este punto vale la pena analizar los datos sobre el nivel académico de los docentes de educación básica, ya que esa información permite deducir la formación inicial para su profesión que pudieron tener.

El informe de docentes del INEE (2015) señala que, en la encuesta que utilizaron para conocer el nivel académico de los docentes, fueron 1032 502 los que la contestaron y que especificaron su edad y escolaridad. En número totales los de **menos de 40** años fueron los más numerosos ascendiendo a **524 206 docentes** (116 262 en preescolar, 255 627 en primaria y 152

317 en secundaria); seguidos por el grupo de **40 a 54 años con 433 135** (en preescolar 71 574, en primaria 202 950 y en secundaria 158 638 docentes). El grupo menos numeroso fue el de aquellos docentes de más de 55 años en donde en total fueron 74 264.

[...] durante los periodos de expansión o crecimiento acelerado de los niveles educativos que componen la educación básica, el SEN habilitó como docentes a personas sin el perfil académico y profesional ideal. Esto se agudizó sobre todo en educación preescolar y primaria. En educación secundaria y media superior la tensión fue menor debido a que tradicionalmente han participado como docentes más profesionales de otras disciplinas (INEE, 2015: 39).

Gráfica 7. Grado académico de docentes por grupo de edad



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

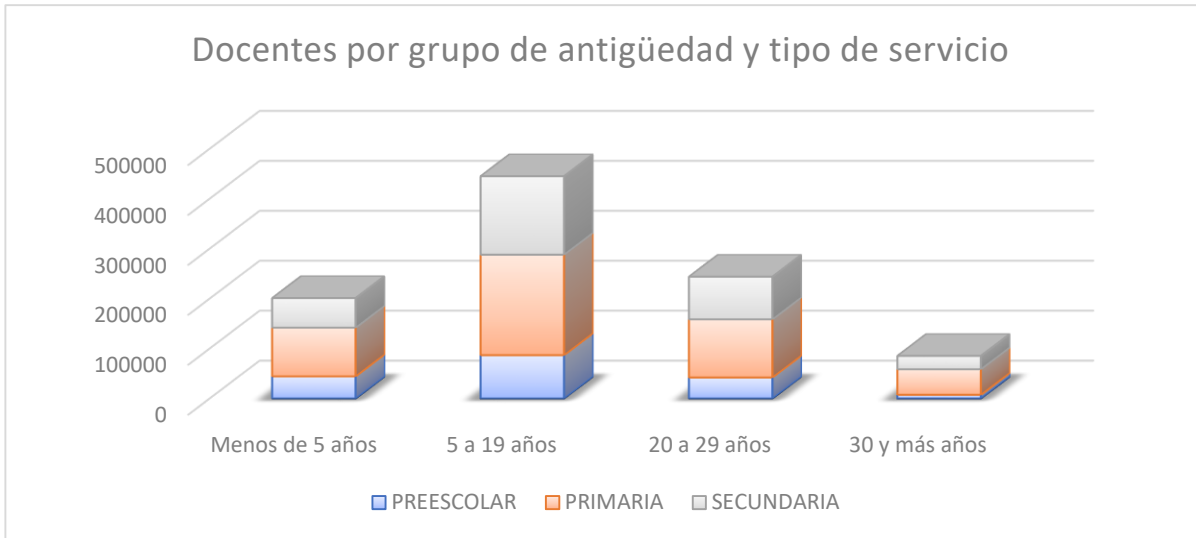
Tabla 8. Docentes por grupo de antigüedad por nivel educativo

Grupo de antigüedad	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Menos de 5 años	44 277	97 548	59 134	200 959
5 a 19 años	86 691	201 248	156 987	444 926
20 a 29 años	42 013	116 512	85 209	243 734
30 y más años	7 395	51 139	26 611	85 145
TOTAL	192 807	492 042	347 653	1 032 502

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

De los docentes por grado académico según la antigüedad, aquellos que cuentan con Normal o licenciatura incompleta, suman un total de 2 341.

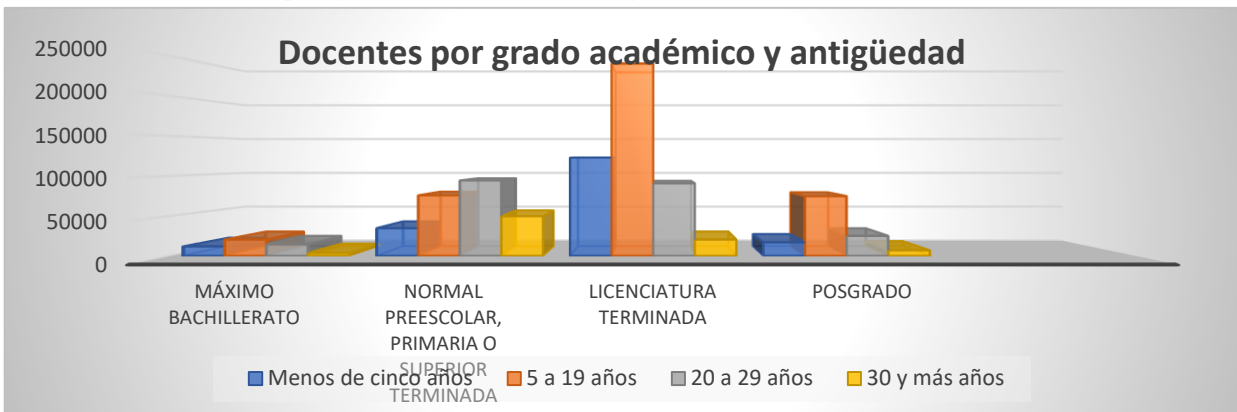
Gráfica 8. Docentes por antigüedad y tipo de servicio



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

De acuerdo con el Informe “Docentes en México. Informe 2015” (INEE, 2015a), los docentes de educación preescolar y primaria se encargan de atender todos los campos curriculares del programa en un grado escolar, ya que sólo algunas escuelas (generalmente urbanas) cuentan con docentes encargados de educación física y artística. Esto significa que la mayoría de los docentes de educación básica de corte público no sólo se encargan de las actividades curriculares que les corresponden, sino que además deben dedicar tiempo a actividades que requieren una especialización como las artísticas y las deportivas. Los docentes especializados en estos campos disciplinares que laboran en escuelas de educación básica, ascienden a 98 779, lo que representa el 35.7% del total de la población docente del nivel (INEE, 2015).

Gráfica 9. Docentes por grado académico y antigüedad



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2015: Los docentes en México. INEE (2015)

II. 1. 4. Los modelos educativos

En las dos últimas décadas la educación básica en México se desarrolló curricularmente con base en dos modelos educativos distintos. El primero estuvo vigente por 16 años, de 1993 al 2009, en tanto que el segundo comenzó con la Reforma Integral de Educación Básica en el 2009 y ha estado vigente hasta el ciclo escolar 2016- 2017 que es publicada la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*.

La prescripción curricular de 1993, vigente hasta el 2009, proponía la formación de habilidades y capacidades básicas. Es decir, no sólo de conocimientos sino también de otro tipo de competencias: conocimientos fundamentales para la comprensión de fenómenos naturales (preservación de la salud, protección al ambiente y uso racional de recursos), habilidades intelectuales con vistas al aprendizaje permanente e independiente (aprender a aprender), formación ética y en valores y desarrollo del gusto por el arte y el deporte. Estas competencias básicas iban muy ligadas a las propuestas realizadas en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI coordinado por Jaques Delors y publicado en 1996.

El contenido curricular se organizó por ejes temáticos que agrupaban contenidos y que consistían en asignaturas centradas en el desarrollo de habilidades que se ejercitaban de manera continua durante toda la educación primaria y en temas generales abordados a lo largo de los seis grados. Por ejemplo, en el área de español, durante los seis años los contenidos y las actividades se articulaban en torno a cuatro ejes temáticos; lengua hablada, escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua y, en el caso de las matemáticas, el plan curricular de 1993 le dedicaba una cuarta parte del tiempo de trabajo escolar a lo largo de los seis grados de primaria. Las seis líneas temáticas en las que se organizó el contenido matemático fueron los números, sus relaciones y operaciones, medición, geometría, razón y proporción, predicción y azar. Su propuesta más importante era promover el desarrollo de capacidades básicas y de habilidades, así como el uso de las matemáticas en situaciones reales.

Esta propuesta se enfocaba en los planteamientos cognoscitivistas de la psicología piagetiana, herencia que conservó de la propuesta curricular anterior a ella y el puente que la unió con la del 2009 fue la búsqueda y el planteamiento de competencias o habilidades para la vida.

En educación básica la Reforma Curricular 2010 fue nombrada “Reforma Integral de Educación Básica” (RIEB) y se trató de un modelo basado en el desarrollo de competencias. La Subsecretaría de Educación Básica diseñó esta propuesta curricular para la educación primaria que se implementó en su primera etapa durante el ciclo escolar 2008-2009, como un pilotaje en primer, segundo, quinto y sexto grados en 4 723 escuelas, eligiendo esos grados por considerar que el primer y tercer ciclo de la educación primaria permiten ver la articulación con los niveles de preescolar y secundaria. De esa prueba piloto se decidió generalizar la propuesta curricular en primero y sexto durante el ciclo escolar 2009-2010, para segundo y quinto durante el ciclo escolar 2010-2011 y para tercero y cuarto durante el ciclo escolar 2011-2012.

En enero del 2009 estaba en vigor la propuesta educativa del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, enfocada a elevar la calidad de la educación y a desarrollar su transformación mediante la RIEB. Hasta entonces las reformas en los contenidos curriculares que se habían realizado desde 1993 eran mínimas, orientadas más bien a cuestiones de organización, gestión y modificaciones en la obligatoriedad de la educación, conservando el orden de asignaturas, el contenido y el método de forma similar que 16 años antes, en 1993 cuando entró en vigor la reforma del Acuerdo Nacional para la Modernización en Educación.

De acuerdo con Martínez Rizo (2001), el sexenio de Ernesto Zedillo, anteriormente titular de la SEP, hizo que las políticas educativas de su gobierno (1994-2000) fueran de continuidad respecto a las de Carlos Salinas; por lo mismo, el autor mencionado plantea como antecedente inmediato de las políticas en educación del gobierno de Vicente Fox, las realizadas en el periodo Salinista, donde la modernización fue la característica principal de 1989 hasta el año 2000.

El programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) que propuso Vicente Fox, se planteó la cobertura con equidad, la calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e interacción y funcionamiento del sistema educativo; para lograrlo se creó el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) que básicamente planteó mejoras en la cultura institucional, en las formas de gestión, planeación y control de la administración educativa pero que tampoco hizo modificaciones en los contenidos y métodos. A pesar de que para el ciclo escolar 2016-2017 seguirá vigente este modelo, para el 2017 será suplido por una nueva propuesta.

El nuevo modelo curricular que forma parte de la Reforma Educativa 2013, es presentado en agosto del 2016⁴, tres años después de la Ley del Servicio Profesional Docente. Se presenta en tres documentos: “Los fines de la educación en el siglo XXI” (SEP, 2016a); “El modelo educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa” (SEP, 2016b); y “Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016” (SEP, 2016c).

Este nuevo modelo se plantea a partir de 5 grandes ejes de atención para reorganizar el sistema educativo:

1. La escuela al centro
2. Planteamiento curricular
3. Formación y desarrollo profesional docente
4. Inclusión y equidad
5. Gobernanza del sistema educativo.

Los logros de aprendizaje de la educación obligatoria mexicana, es decir, de 15 años escolares entre los 3 y los 18 años de edad, están organizados en 7 ejes que atravesarán toda la educación obligatoria y a partir de los cuales se estructuran los planes y programas de estudio:

1. Lenguaje y comunicación

⁴ El breve análisis realizado en esta investigación se basa en los documentos de 2016 con los que se presentó la reforma curricular vigente.

2. Pensamiento crítico y reflexivo
3. Valores, convivencia y colaboración
4. Desarrollo físico y emocional
5. México y el mundo
6. Arte y cultura
7. Medio ambiente

El primer documento, “Los fines de la educación en el siglo XXI” (SEP, 2016a) que consta de dos páginas, es una breve introducción que ofrece un panorama muy general de los fines y la justificación de esta reforma en materia curricular. Aquí se sintetiza los logros esperados al término de cada nivel educativo en los 7 diferentes ámbitos. Es importante destacar que estos ámbitos son parecidos a los planteados en el currículum de 1993, sin embargo, se integran también el logro de competencias para la vida y la flexibilidad curricular (ya existentes en la reforma del 2010), pero también una visión del tipo de ciudadano que se desea formar.

El segundo documento, “El modelo educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa” (SEP, 2016b), describe los 5 ejes del modelo, así como los fines de la educación.

¿Qué cambia en la propuesta 2016 en su publicación original? Probablemente la mayor claridad de sujeto al que se busca formar, además de la integración de material enfocado a la formación emocional como parte del material curricular.

Esta propuesta pone nuevamente en el centro al alumno, pero integra una innovación situando también en el centro a la escuela. En su planteamiento reconoce que esta debe estar abierta a la vida y que no sólo en el aula es donde se aprende y se aplica ese aprendizaje. Esto implica también, en cierta forma, restarle un peso que indirectamente se le ha cargado al magisterio como responsable de la baja calidad en la educación.

Una pregunta importante es ¿cuál es el sustento teórico y filosófico de esta propuesta? Si bien se habla de humanismo, no se ofrece una definición clara de él: “Desde esta perspectiva humanista, la educación tiene la finalidad de realizar las facultades y el potencial de las personas para que éstas, a su vez, se encuentren en condiciones de participar activa y responsablemente en las grandes tareas que nos conciernen como sociedad.” Contario a lo que sucedió con la reforma por competencias que estuvo respaldada por un amplio marco teórico, este modelo es parecido a una integración de los dos últimos currícula de educación básica (basta ver la bibliografía que sustenta a este modelo entre los que encontramos a Brunner, César Coll Tedesco y Perrenaud). Por ello vale la pena preguntarse si la base teórica de esta propuesta es suficiente. Por otro lado, varios apartados no dejan claros sus objetivos. Por ejemplo, en el ámbito de “México y el mundo”, al terminar la educación media superior, tras 15 años de estudio, el alumno debe haber logrado sentir amor por México. En concreto esta propuesta habla de comprensión de contenidos, ya no de construcción de conocimientos ni de desarrollo de habilidades. Sin embargo, dice apostar por el aprendizaje para la vida.

Lo anterior sin hacer mención de la situación social en medio de la que se da este planteamiento que, en el último de los casos, resulta incoherente cuando habla de fraternidad, igualdad, promoción de los derechos humanos, democracia y justicia.

Otra pregunta al respecto sería si hubo acaso oportunidad de probar los resultados de la reforma de educación por competencias o si hubo tiempo suficiente para que todo el Sistema Educativo Nacional asimilara críticamente el cambio del 2010.

En otro orden de ideas, esta propuesta enfatiza la autonomía escolar. No obstante se resalta el aspecto administrativo mediante el uso de recursos financieros, así como una verificación de la mejora del servicio a partir de esta autonomía. Esto podría significar un mayor control y fiscalización en los recursos que se le dan a las escuelas, pero además dichos recursos serán administrados por los propios centros escolares, debiendo a cambio, responder con resultados satisfactorios. Por otro lado, se ofrece un espacio libre para la creación curricular, no obstante que también afirma que “La escuela debe trabajar para instrumentar el planteamiento pedagógico y garantizar que tanto los objetivos como los contenidos generales del currículo nacional de Educación Básica y el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior se cumplan a cabalidad. En consecuencia, la planeación debe organizarse en función de las prioridades educativas nacionales, centradas siempre en el aprendizaje de los alumnos, y hacer del contenido pedagógico su prioridad.” (SEP, 2016: 25).

Sorprende la afirmación de que “Para seleccionar los contenidos que deben formar parte del currículo de manera adecuada, debemos ir más allá de la lógica acumulativa de procesos previos de revisión y actualización curricular.”, ya que fue el Estado, mediante la Secretaría de Educación Pública, el que propuso las últimas reformas curriculares que además también sugerían pasar de una lógica acumulativa.

Otra pregunta clave: ¿cómo va a integrarse el modelo de educación básica a la educación normalista en este momento crítico? Según veremos, el olvido a la educación normal en las reformas curriculares ha sido una constante. Como también lo señala Díaz Barriga, A. (2016), no queda clara la ruta de formación para el profesorado.

Competencias, ambientes de aprendizaje y enfoque constructivista se unen en esta nueva propuesta que, si bien es ambiciosa, señala el qué, pero omite el cómo: cómo llevar a cabo una reforma de esta índole en un contexto como el mexicano. Pareciera que este planteamiento soslayó que el 40% de los docentes de educación básica en México laboran en contextos de alta y muy alta marginación (INEE, 2015a). Siguiendo a Díaz Barriga, A. (2016), este nuevo modelo tiene ideas “de avanzada acordes con una educación para el siglo XXI”, sin embargo, sus metas son muy amplias, por lo que se corre el riesgo de que resulten inalcanzables. Además de que “Carecen de una definición de etapas pues lograr una transformación como la que propone, de un día a otro, no será tarea fácil.” Este modelo parece partir de un contexto distinto del mexicano. Ejemplo de ello es la propuesta de que todas las escuelas mexicanas cuenten con docentes de inglés, educación física y artísticas, ignorando que más de un tercio de las escuelas de educación

básica no sólo carecen de profesores especializados en este tipo de materias, sino que son de organización multigrado. Ya en 2012 Díaz Barriga, F. hacía una serie de señalamientos en el marco de la Reforma de educación normal de dicho año (continuación de la RIEB), que bien pueden aplicarse para este modelo 2016:

Se afirma que la pretensión de impulsar procesos de innovación curricular como motor de transformación educativa por medio de la prescripción de una serie de modelos con gran potencial educativo, puede dar sentido y dirección a los propósitos inherentes a reformas que intentan la transformación del currículo y la enseñanza. No obstante, sigue proliferando un enfoque centralizado y de implantación de “arriba hacia abajo” sin que se logre articular una dinámica de cambio sistémico. Asimismo, se carece de información suficiente respecto de los procesos y condiciones que permiten o impiden la concreción de tales innovaciones curriculares en la diversidad de contextos en donde se ha pretendido su implantación. (Díaz Barriga, F., mayo de 2012: 23)

Consideramos que uno de los ejes fundamentales de una reforma educativa debe ser la formación básica y la profesionalización de los docentes. Empero ese punto se desdibuja completamente en esta nueva propuesta. Importa destacar la relevancia de la atención a la formación normalista, pues un modelo educativo define el perfil de egreso de los estudiantes al terminar la educación obligatoria; así también, para formar ese perfil de egreso, el programa de educación normal debe sostener la continuidad y la profundización en los ejes temáticos, además de dotar de las herramientas didácticas correspondientes para la formación específica. En este orden de ideas, los documentos presentados en el Modelo 2016, a diferencia de lo que sucedió en la reforma anterior, no ofrecen herramientas didácticas claras a los docentes para el ejercicio de sus funciones. En el caso de la formación básica de los docentes mexicanos, probablemente sea necesario apostar por un modelo que permita a los futuros docentes adaptarse a cualquier enfoque de enseñanza, poniendo más atención en especificaciones didácticas. Pese a ello, por el momento tenemos planes de estudio de normales desfasados de los de educación básica y media superior (más adelante abordaremos el tema). Entonces, quizá la educación normal debería caminar hacia la especialización y los posgrados para perfiles docentes y para profesionistas que deseen ingresar al magisterio, así como para la formación continua de profesores en servicio.

II.2. La evaluación del desempeño docente en educación básica en el marco de la política educativa mexicana

En el Sistema Educativo Mexicano, de acuerdo con Martínez Rizo, las políticas de evaluación educativa se pueden dividir en tres periodos que abarcan las décadas de 1970 y 1980, la de 1990 y el periodo actual (INEE, 2014).

Las décadas de 1970 y 1980. A principios de 1970 la Secretaría de Educación Pública (SEP) mejoró y sistematizó la recolección de información censal para la construcción de estadísticas educativas. En la segunda mitad de esta década se crea la Dirección General de Evaluación de la SEP.

La década de 1990. En ésta se implementaron instrumentos de evaluación de aprendizajes en primaria y secundaria, con objetivos que iban desde la acreditación de niveles educativos y la asignación de incentivos a maestros, hasta la evaluación de aprendizajes. Se desarrolló además un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE), encargado de integrar y articular la evaluación con diversos actores sociales.

La Dirección General de Evaluación de la SEP se convirtió en un actor central, cuyas tareas consistían en el diseño y la coordinación de múltiples evaluaciones⁵, funciones similares a las que posteriormente asumiría el INEE, incluyendo la coordinación del SNEE.

A partir de 1994, se desarrolló la evaluación del aprovechamiento escolar en el marco del Programa de Carrera Magisterial, la evaluación del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y, desde 1998, las pruebas de Estándares Nacionales.

El tercer periodo comienza en 2001 a partir del gobierno de Vicente Fox. En esta etapa se confiere un papel estratégico a la evaluación de la educación⁶, por lo que se reestructuran las instancias encargadas de la evaluación a través de la creación del INEE en el 2002.

En el 2005 la Secretaría de Educación Pública, a través de su Dirección General de Planeación y Programación (DGPP) y el INEE emprendieron trabajos conjuntos con objeto de proponer el plan de desarrollo del Sistema Nacional de Indicadores Educativos (SININED).

Para Martínez Rizo (2013), con la Reforma Educativa comenzó una amplia modificación política en México, ésta incluyó reformas legales que contemplaban a la evaluación y puso los reflectores en la evaluación docente, de tal forma que los teóricos y los expertos en el tema de la educación comenzaron a integrarse a los debates a nivel mundial en el tema. Sin embargo, la evaluación docente en México no nace en el 2013; en realidad tiene una historia previa. En México hay procesos de evaluación de docentes desde 1992. Los principales son: Carrera Magisterial, Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación Universal. Hasta el 2013 había una gran cantidad de evaluaciones, indicadores, programas e instancias evaluadoras. Según Silas – Casillas (2014), entre 1995 y 2002 la Secretaría de Educación Pública había aplicado cerca de 45 millones de pruebas en los programas IDANIS, EVEP, ESTÁNDARES, PRONAP y Carrera Magisterial. Esto por lo que se refiere al nivel correspondiente a esta investigación, sin embargo de acuerdo con Díaz Barriga, A. (2014), para 2014 teníamos también más de 3000 indicadores en educación superior, algunos de ellos inútiles.

Ahora bien, como afirma Roberto Rodríguez, Subdirector de Evaluación Institucional e Impacto Social de la Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM, el punto más

⁶ El Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 (SEP, 2001), en su objetivo particular 5, estableció lineamientos para el fortalecimiento del SEM mediante la consolidación del sistema de evaluación.

importante ahora es saber hasta dónde se va a continuar con una reforma que se ha venido dando en los últimos 10 años, a lo largo de los cuales ha habido una serie de modificaciones estructurales en el sistema educativo mexicano. Estas modificaciones empiezan con la Reforma Integral de la Educación Secundaria y el Preescolar, cuyo carácter es obligatorio, seguida de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), la Evaluación Universal aplicada a docentes y la Reforma a las Escuelas Normales (Arévalo, 2013).

En nuestra opinión la Reforma representa una continuidad (más que un quiebre) sujeta y derivada de las líneas emitidas por organismos internacionales (especialmente de la OCDE).

En México, al inicio de la década de 1990, a raíz de las presiones de organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO y la OCDE, surge la necesidad de medir la calidad educativa, más allá de enfocarse únicamente en la cobertura (como se venía haciendo anteriormente). En 1993 la Ley General de Educación contemplaba ya la evaluación como obligación de las autoridades federales de forma “sistemática y permanente” (Zorrilla). Esta calidad educativa tuvo como referente primordial la mejora del trabajo docente (Pérez, A. y Valdés, E., 2015):

En México, como se mencionó antes, la evaluación de la docencia en educación básica, en palabras de Cordero y Luna (2014), dio inicio en 1992 como “estrategia de promoción horizontal y pago al mérito”.

II.2.1 Programas de gobierno en materia educativa (1988-1994, 1995-2000, 2001-2006, 2007-2012)

Entre finales de la década de los ochenta y el sexenio pasado, es decir, hasta antes del periodo presidencial de Enrique Peña Nieto y de la Reforma educativa 2013, han estado presentes los siguientes programas de gobierno en materia educativa:

- Programa para la Modernización Educativa (PME 1988-1994)
- Programa de Desarrollo Educativo (PDE 1995-2000)
- Programa Nacional de Educación (2001-2006)
- Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012

La revisión de Castro, Cordero y otros (2012: 232) sobre las políticas, programas e instrumentos de evaluación del profesorado en educación básica en México hasta diciembre del 2011, señala que “el tema de la evaluación está presente en la formación inicial en tres de los cuatro planes y se registra un énfasis en la evaluación curricular, de formadores e institucional.” Únicamente en el PSE 2007-2012 se encuentra un objetivo de evaluación a los docentes. Sin embargo, entre estos periodos hubo dos acuerdos que dieron inicio a una reforma continua en la evaluación de los profesores de educación básica: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992 y la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), en 2008.

Tabla 9. Programas y planes nacionales de educación.

Periodo presidencial	Programa	Sobre evaluación docente	Periodo	Acuerdos firmados sobre ED	Impactos en la evaluación docente
Carlos Salinas de Gortari	Programa para la modernización Educativa (PME)	Hace mención de la evaluación de aprendizajes de alumnos de las EN	1988-1994	1992 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)	Creación de Carrera Magisterial.
Ernesto Zedillo Ponce de León	Programa de Desarrollo Educativo (PDE)		1995-2000		
Vicente Fox Quesada	Programa Nacional de Educación	Examen General de Conocimientos (2004) Examen de selección para ingreso a las EN (2006)	2001-2006		Se crea el examen ENLACE en 2006 Se crea el INEE
Felipe Calderón Hinojosa	Programa Sectorial de Educación (PSE)	Es hasta aquí en donde se registra evaluar a los docentes como uno de los objetivos	2007-2012	2008 Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)	La LGE establece la creación del SNEE Se establece el examen de ingreso a la profesión docente Se crea Evaluación Universal

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Castro, Cordero, López, y Luna (2012)

II.2.2. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Lo firman el Gobierno Federal, los gobiernos de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1992.

Este acuerdo planteó la descentralización del sistema educativo y trajo consigo la reforma a la Ley Federal de Educación. La Ley General de Educación (LGE), que se promulgó en 1993 dicta la atribución de la autoridad educativa federal en materia de evaluación del sistema y de los profesores de educación básica. El acuerdo tenía tres ejes entre los que se encontraba la revaloración de la función magisterial. Este eje se centró en seis aspectos, uno de ellos era la creación del primer antecedente de evaluación de la docencia en el nivel: Carrera Magisterial.

II.2.3 Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).

La ACE la establecen en 2008 el Gobierno Federal y el SNTE. Planteaba cinco prioridades. La segunda de éstas se refería a la profesionalización de maestros y de autoridades educativas (AE) para garantizar que quienes dirigieran el sistema y quienes enseñaran, fueran formados y seleccionados adecuadamente, además de que recibieran estímulos e incentivos por su trabajo de acuerdo a los logros de los alumnos. Sin embargo, como señalan Pérez y Valdés, es a partir de la década de los noventa cuando uno de los objetivos dispuestos para garantizar el desarrollo de la educación es el desempeño profesional de los maestros por medio del rendimiento de sus estudiantes. Uno de los impactos más sobresalientes de este acuerdo fue que en él el SNTE y el Gobierno se comprometieron a llevar a cabo un concurso de selección para el ingreso al sistema, es decir que las plazas docentes ya no serían otorgadas por el Sindicato y la SEP sin controles, sino que serían concursadas.

En resumen, para Castro, Cordero y otros (2012), desde 1993 se han sostenido políticas educativas orientadas al uso de la evaluación docente como instrumento para lograr mejoras en su desempeño, pero estas estrategias de evaluación no necesariamente guardan correspondencia con los programas nacionales de gobierno en materia educativa.

En sentido estricto, de acuerdo con las autoras, hasta enero del 2012 en México no se contaba con un programa de evaluación con fines eminentemente formativos.

En 2011, como parte de esta alianza se concretaron otros dos programas de estímulos: Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación Universal.

II.3 Los programas de evaluación del desempeño docente de educación básica en México de 1992 al 2012

En materia de evaluación docente en nivel de educación básica, ha habido varios programas hasta antes de la Reforma Educativa 2013 con diferentes finalidades, preponderantemente la de otorgar estímulos económicos y reconocimientos escalafonarios. Acerca de estos últimos, nuestro estudio identifica los siguientes:

- a) Carrera Magisterial
- b) Estímulos a la Calidad Docente
- c) Evaluación Universal

Los tres más destacados fueron Carrera Magisterial, Estímulos a la Calidad Docente (ambas opcionales) y Evaluación Universal. El propósito de las dos primeras fue otorgar estímulos, es decir eran “evaluaciones” de tipo sumativas. A su vez la Evaluación Universal tenía el propósito, que resultó frustrado, de ser formativa pues aunque (como veremos adelante) buscaba detectar

las necesidades formativas de los docentes, enfrentó fuertes resistencias (especialmente sindicales).

Los tres programas medían el aprovechamiento escolar y en Carrera Magisterial y Evaluación Universal también se medía la formación continua. El puntaje asignado al aprovechamiento escolar fue verdaderamente alto (50% en CM y Evaluación Universal y 100% en Estímulos). Desde nuestro punto de vista, un grave error fue que el aprovechamiento escolar de los alumnos se midiera a través de la prueba ENLACE, pues en ella se omite por completo lo más importante del sistema educativo: lo que ocurre en el aula. Simplificar la construcción del conocimiento realizado a diario por alumnos y maestros, al grado de pensar que puede valorarse mediante un examen estandarizado resulta o muy ingenuo o verdaderamente perverso.

En cuanto al desempeño profesional, ya no apareció para 2011 en Carrera Magisterial y en Evaluación Universal tuvo un peso del 25%. Esto nos lleva a pensar que hay una presuposición de que, a mayor preparación académica, mayor calidad en la docencia, cuando en la realidad lo que hace a un buen docente es su formación como profesor y la práctica diaria, así como el nivel de compromiso e identidad y satisfacción que encuentre en su labor. A fin de cuentas, aunque Evaluación Universal parecía una opción de mejora, siguió dejando un vacío en la valoración del desempeño de los profesores en acción: “no se cuenta con una evaluación de la práctica docente que permita identificar las fortalezas y debilidades del profesor in situ, por lo que la práctica docente es invisible para estos tres programas” (Cordero *et al*, 2013: 11). Y entonces lo menos importante, más allá del discurso, fue la práctica docente, su desempeño en el aula, lo que implica un argumento incoherente si lo que se quiere calificar y en lo que se busca un impacto es, al final de cuentas, en la calidad de la educación, es decir, en lo que los alumnos aprenden en mayor parte dentro del ambiente áulico. En el mismo orden de ideas, para Cordero, Luna y Patiño, uno de los usos más importantes de la información resultante de los programas de evaluación docente debe ser el diseño de programas de formación para docentes en servicio, sin embargo, en los programas mexicanos hasta antes del 2013, esto no era sino otro componente a evaluar.

II.3.1 Carrera Magisterial

El primer programa que se registra es Carrera Magisterial, creado en mayo de 1992. Su primera edición se firmó en 1993. Constituyó la primera experiencia sistemática de evaluación de maestros. Se basaba en la aplicación de exámenes sobre conocimientos y preparación profesional de docentes a cargo de grupo, directores de centros educativos y personal docente de apoyo técnico-pedagógico. Su finalidad era, según las reglas de operación del 2011: “coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2011). Los requisitos de ingreso al programa no permitían su acceso a todos los trabajadores, ya que se necesitaba ser profesor afiliado al SNTE, laborar en escuelas de educación básica de gobierno y tener plaza interina o definitiva, de acuerdo con Cordero,

Luna y Patiño. Sus rangos de puntajes estaban distribuidos de la siguiente manera para 2011: aprovechamiento escolar (evaluado mediante ENLACE) 50%, desempeño profesional (medido mediante exámenes de acuerdo al nivel) 5%, actividades cocurriculares (mediante informe del Consejo Técnico) 20% y formación continua (cursos contenidos en el catálogo 20%).

La formación continua, uno de los factores a considerarse en la calificación de Carrera Magisterial, consistía en tomar 120 horas de cursos contenidos en el Catálogo Nacional, fuera del horario escolar. La duda que surge es con base en qué parámetros se elegían estos cursos (además de que correspondieran al nivel al que pertenecía el docente) sin antes tener un diagnóstico de las necesidades reales de formación del profesorado.

En el discurso oficial el objetivo principal del programa fue incidir en la calidad educativa a través del reconocimiento y apoyo a los docentes.

De acuerdo con el “Informe 2015. Los docentes en México.” (INEE, 2015), hasta 2012 se beneficiaban de este programa 454930 personas. Sin embargo, como el mismo informe reconoce, este programa no parece haber tenido impacto en el logro educativo de los alumnos.

Pero la realidad es que Carrera Magisterial fue más que un programa de evaluación y mejora de docentes, un programa de escalafón horizontal, ya que el docente tenía un aumento de salario, pero permanecía frente a grupo. En este sentido, hubo dos programas escalafonarios, Carrera magisterial y Escalafón. Este último es el procedimiento que sirvió para regular la promoción de categoría de los trabajadores basificados. Era una promoción horizontal, opcional para aquellos que deseaban subir de nivel. El reglamento vigente databa de 1974 y hasta el 10 de agosto de 1990 en donde se modificó ligeramente, evaluaba los rubros de conocimientos, otras actividades (“Otras actividades del trabajador, producto de su acervo adquirido en el desempeño de su función docente y las notas laudatorias que se le otorgan por las actividades de beneficio social pedagógico o de mejoramiento a su centro de trabajo y comunidad”), antigüedad, crédito escalafonario (dividido en aptitud -iniciativa, laboriosidad y eficiencia-, disciplina y puntualidad) y actividad sindical. Contaba con tres niveles (profesor, director y supervisor).

II.3.2 Estímulos a la Calidad Docente

Estímulos a la Calidad Docente fue un programa dirigido exclusivamente a premiar y estimular a los docentes cuyos alumnos obtuvieran los mejores puntajes en la evaluación ENLACE. Su único indicador era el resultado de los alumnos, por lo que, como Carrera Magisterial, al final sirvió para desvirtuar y corromper la prueba ya que, como era de esperarse, se cayó en prácticas que lejos de mejorar la calidad de la educación la empeoraron.

II.3.3 Evaluación Universal

Este es hasta ahora el único programa que buscó tener un impacto real en la detección de necesidades formativas de los docentes mexicanos. Este programa contaba con cuatro parámetros a evaluar: aprovechamiento escolar de los alumnos (con los resultados del examen

ENLACE), preparación profesional (evaluado mediante exámenes estandarizados correspondientes al nivel educativo en el que se desempeñara el docente), desempeño profesional (en actividades técnico-pedagógicas) y formación continua (evaluación de trayectos formativos sugeridos a partir de los resultados de la evaluación). Se formuló con la finalidad de elaborar un diagnóstico integral de competencias profesionales de los docentes y fue diseñado, como dijimos antes, para hacer un diagnóstico de necesidades de formación de profesores en servicio.

Es importante también señalar que, en cuanto a evaluación docente, desde el 2008 y hasta el 2014, se ha previsto la evaluación que atañe a los alumnos de escuelas normales que se están formando como futuros profesores antes (para ingresar), durante sus estudios y al finalizar su formación. Se trata de las opciones de evaluación para nuevo ingreso, el Examen General de conocimientos intermedio (EGCI) y el de Conocimientos de Licenciatura (EGCL).

Para ingresar a las escuelas normales hay dos opciones evaluatorias venidas del gobierno a nivel federal: el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II) y el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN). No obstante, las autoridades educativas de las entidades tienen libertad de elegir una de las dos u alguna otra más. Esto ha dado lugar a bajos controles en el ingreso a las escuelas normalistas, propiciando prácticas como la de mantener a los alumnos con calificaciones reprobatorias en lista de espera, por si alguien decide abandonar su lugar, u ofrecer espacios como premio de consolación a aspirantes a ingresar a universidades técnicas que no alcanzaron el nivel en las respectivas evaluaciones de ingreso (prácticas, éstas, que renuncian a elegir un perfil de estudiante de alta calidad).

En cuanto al EGCI y el EGCL, se establecieron para medir el nivel de conocimiento de los estudiantes de las escuelas formadoras de docentes a la mitad de sus estudios y al final de ellos y brindar información acerca del logro educativo de cada escuela normal. Estos exámenes han tenido un fuerte impacto en la vida de algunas instituciones normalistas. Esto es así porque las entidades que participan en el concurso para obtener recursos extraordinarios (que es con frecuencia la única fuente de ingresos para sostenerse), lo hacían mediante el Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN⁷), que a partir del 2014 forma parte del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) y que posteriormente se convirtió en el Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN). Dicho sea de paso, lo único que se ha modificado en todos estos años, ha sido el nombre. Por ello tales instituciones normalistas ponían hasta el 2016 uno de los énfasis más importantes del bloque de competitividad académica en los resultados de los EGCI y EGCL, con el objetivo de ser evaluadas y solicitar nuevamente recursos. Aquí podría hacerse una comparación con lo que sucedió con el examen ENLACE, que fue condición para Carrera

⁷ Este Programa es el equivalente del PIFI en las universidades, sólo que con condiciones más flexibles y con menor recurso.

Magisterial (esto, guardando las proporciones pertinentes, pues en este caso la condicionante es para las instituciones normalistas y no para los docentes, por lo que el SNTE se mantiene al margen).

Respecto al ingreso al servicio docente, hasta 2014 había dos convocatorias anuales, una correspondía a los docentes de nuevo ingreso y otra a los que ya estaban en servicio (sin plaza docente). El examen consistía en 80 preguntas de opción múltiple divididas en 4 rubros: dominio de contenidos curriculares, habilidades intelectuales específicas, competencias didácticas y normatividad, gestión y ética docente (Castro y otros, 2012).

II.4 Sistemas nacionales de evaluación y de formación de profesores

El artículo de Graciela Cordero y Edna Luna, “El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México”, publicado en febrero del 2014, nos brinda un panorama amplio. En él queda claro que ambos sistemas (relacionados con la formación y el de evaluación) han seguido caminos distintos y una fundamentación jurídica desigual. Como sabemos, para que una evaluación tenga un sentido formativo y sea útil para la mejora de la calidad educativa, tiene que impactar en los proyectos de educación y formación, por lo que de forma ideal ambos deberían tener un mismo origen y órgano rector. En México ha habido tres sistemas nacionales enfocados a la mejora de la educación básica. Los dos primeros se enfocaron a la formación docente y el tercero a la evaluación:

- a) El Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional de maestros.
- b) El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros en servicio.
- c) Sistema Nacional de Evaluación Educativa

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, se estableció el impulso de mecanismos de evaluación en todo el sistema educativo para elevar la calidad de la educación, por ello el 23 de agosto del 2007 se establece a nivel legal el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE) (SEP, 2007). Sin embargo, hasta este periodo, las iniciativas para diseñar y aplicar mediciones educativas estaban dispersas y utilizaban metodologías diferentes, por lo que resultaba difícil hacer comparaciones entre ellas (Córdova, 2012).

El proyecto de creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa fue retomado tanto en la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008, como por el “Pacto por México” (Gobierno Federal, PAN, PRI, PRD, 2012) , por lo que posteriormente, al llevarse a cabo la reforma Educativa, se incluye en el artículo tercero constitucional.

Por su parte, también en mayo de 2008 la firma del ACE por la SEP y el SNTE incluía en el apartado de profesionalización de los profesores, la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.

En el mismo año se crea el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP) que buscaba integrar a las instituciones de educación superior en la profesionalización de los docentes.

El primer programa incluye a la formación inicial y en servicio, mientras que el segundo se refiera a la capacitación, actualización y superación (Cordero y Luna, 2014).

La historia de la obligatoriedad y la Educación Básica en México, así como la configuración del gremio magisterial han sido sumamente complejas, de ahí la necesidad de, antes de hacer propuestas de evaluación, considerar la complejidad histórica del magisterio, además de observar en todo momento la realidad en la que los docentes mexicanos se desenvuelven, procurando la mejora de sus condiciones y la atención a sus necesidades mediante evaluaciones dirigidas a la ayuda, antes que al castigo o al premio, lo cual ha traído consigo invariablemente efectos perversos.

Comenzamos con la educación básica a partir de los tres años de edad, en donde notamos que los recursos son absorbidos por el esfuerzo de aumentar la cobertura, sin embargo, los problemas de calidad no se han resuelto con la obligatoriedad sino con la cobertura, es por eso que los elementos observados en una propuesta de evaluación del desempeño docente deben cumplir estándares dentro de la evaluación formativa que atiendan a la complejidad de los diferentes contextos, denotando participación activa de los diferentes actores con una visión común en un proceso participativo, democrático, complejo y efectivo para el perfeccionamiento del desempeño docente.

En el caso de México es fundamental atender las enormes brechas a las que se tienen que enfrentar los docentes para llevar a cabo su labor entre las distintas entidades, entre zonas rurales, marginales, zonas urbanas, entre otras.

Capítulo III. Dimensiones para el análisis de propuestas de evaluación del desempeño docente. Los supuestos teóricos de la corriente formativa de evaluación.

“Tratamos deliberadamente de cambiarlos y rara vez exactamente como ellos mismos tienen posibilidades de hacerlo. Interferimos con sus vidas, convencidos de que los estamos ayudando a lograr algo mejor.”⁸
(Stake, 1986: 90)

Como se decía al principio de esta tesis, para analizar una propuesta de evaluación del desempeño docente es necesario segmentarla en partes asequibles que correspondan a elementos de análisis facilitadores de tal estudio. Por esta razón se ha recurrido a dimensiones que iremos puntualizando y que serán la base mediante las cuales se detallarán las características generales, tanto de la evaluación formativa como de la evaluación del desempeño docente para la permanencia en el marco del Servicio Profesional Docente. Estas dimensiones han sido recuperadas y en algunos casos reformuladas a partir de tres documentos: la Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación de la Docencia (2008), un artículo de Nevo (1986) y un documento de Stufflebeam y Shinkfield (1995).

En este capítulo estudiaremos además las características de las dimensiones de una evaluación de corte formativo (o para el perfeccionamiento docente). Hemos elegido este tipo de evaluación porque, como hemos aclarado al comenzar la tesis, nuestro objetivo es hacer un análisis de los elementos de la LGSPD. En principio, la visión que en el marco de esta ley general adoptaría la evaluación del desempeño docente (entre la que se encuentra la de la permanencia) se presentó como un proyecto de evaluación con enfoque formativo. Lo anterior, como hemos venido señalando, se asentó en múltiples documentos publicados tanto por el Estado mexicano (Gobierno Federal, 2013: 7) como por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2014), así como en diversos comunicados emitidos por este instituto:

[...] se ha considerado que el enfoque de la evaluación del desempeño docente tenga un carácter formativo. La evaluación permite obtener evidencias para conocer y comprender los progresos y las dificultades que tienen los maestros a lo largo de su acción educativa y sólo tiene sentido, si los resultados de ésta, se utilizan para retroalimentar la práctica docente. Permite, además, comparar el desempeño de los docentes contra los referentes expresados en un perfil, cotejar el progreso en el desempeño del docente a lo largo del tiempo y sustentar sus trayectorias formativas, así como los planes de mejora (INEE, 2014:6).

Se afirma y se pugna por un modelo de evaluación formativa y con fines formativos. En el siguiente capítulo, a partir de estas afirmaciones (que pese a haber sido más enfatizadas discursivamente durante los primeros meses, sólo se inscribieron en documentos hasta 2016), llevamos a cabo un ejercicio de caracterización de un modelo de evaluación del desempeño docente de corte formativo, a través de la recuperación de los postulados más importantes de las líneas teóricas desarrolladas por este paradigma evaluativo.

⁸ Traducción de la autora del original en inglés

III.1 Dimensiones de análisis para una propuesta de evaluación del desempeño docente

Antes de empezar a desarrollar la descripción de las dimensiones que servirán de base para el análisis de los modelos de evaluación del desempeño docente, consideramos pertinente aclarar qué es una dimensión, ello con el fin de brindar al lector una visión única de su uso en este trabajo. Para abordar el tema diremos, primero, que el término dimensión procede de “medir”. Una medida es lo que delimita, por lo tanto, una dimensión es un nivel, una parte o aspecto de algo (Real Academia Española, 2014). Para Abbagnano (2004:306), la dimensión es “[...] todo plano, grado o dirección en que se puede efectuar una investigación o realizar una acción”. Este mismo autor señala que pueden designarse dimensiones en una investigación para elegir los diferentes niveles en los que puede ser conducida.

Para Vargas (2016) una dimensión es un “mapa conceptual” que ubica y relaciona los objetos primarios de un objeto de análisis.

Así pues, para efectos de esta investigación las dimensiones constituyen sus componentes, es decir los elementos observados en una propuesta de evaluación del desempeño docente, las variables mínimas que (sin afán de ser exhaustivos) deben tomarse en cuenta para reflexionar en torno a este tipo de proyectos evaluativos.

Para ser pertinentes, estas dimensiones o variables de una propuesta de evaluación del profesorado deben cumplir con ciertos estándares. En este sentido, en 1985 Stufflebeam y Shinkfield propusieron cuatro criterios y normas básicas para juzgar una acción evaluativa. Y aunque una norma es diferente de una dimensión, puede trasladarse a este plano si se amplifica a fin de que en vez de regular (normar) se vuelva guía de observación. De esta suerte las propuestas de ambos autores, que son criterio de utilidad, de viabilidad, de honradez y de precisión, podrían equipararse, al menos en parte de las dimensiones; para tal efecto, por ejemplo, en lugar de responder a las preguntas de si una evaluación es útil, viable, honrada y precisa, nos preguntaremos: ¿para qué es útil?, ¿es viable?, ¿con los recursos disponibles, qué tipo de resultados se pueden obtener?, ¿qué clase de datos se buscan y en qué medida se pretende la precisión?, ¿qué grado de coherencia existe entre fines, medios y usos?

Posteriormente, en un documento de análisis sobre las evaluaciones en el ámbito educativo, Nevo en 1986 las dividió en diez áreas para su estudio (abordadas a modo de preguntas):

1. ¿Cómo se define la evaluación?
2. ¿Cuál es la función de la evaluación?
3. ¿Cuáles son los objetos de evaluación?
4. ¿Qué tipo de información debe ser recolectada para estudiar cada objeto?
5. ¿Qué criterios deben ser usados para juzgar el mérito y trabajo del objeto evaluado?
6. ¿Quién debe beneficiarse de una evaluación?
7. ¿Cuál es el proceso para hacer una evaluación?
8. ¿Cuáles son los métodos que deben ser usados en una evaluación?

9. ¿Quién debe hacer la evaluación?
10. ¿Bajo qué estándares debe ser juzgada la evaluación?

En 1998 nuevamente Stufflebeam y Nevo, pero ahora con McKenna y Thomas, propusieron como estándares específicos para las propuestas de evaluación del desempeño docente los criterios de propiedad, utilidad, viabilidad y precisión, retomando parte de lo planteado en 1985.

La Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIIED, 2008) publicó un breve pero esclarecedor documento con aspectos y recomendaciones para la reflexión sobre el diseño e implementación de programas de evaluación del desempeño docente (RIIED, 2008). Este escrito tuvo el objetivo de emitir observaciones importantes a considerar en algunas dimensiones de propuestas de evaluación del desempeño docente. En la introducción del texto, el grupo de investigadores se posiciona a favor de la evaluación de la práctica docente, siempre y cuando “el enfoque de dicho proceso sea formativo y de perfeccionamiento permanente” (RIIED, 2008:64). A partir de esta afirmación podemos deducir que las recomendaciones para cada una de las dimensiones citadas se proponen llevar a cabo una evaluación de este talante.

Para su abordaje, estas recomendaciones se dividieron en cinco grandes dimensiones que “dan cuenta de la complejidad de esta tarea y del impacto que puede tener en los individuos”, (p.164) y, a la vez, buscan definir algunas de las aristas más importantes del tema que deben ser atendidas:

1. Dimensión política
2. Dimensión teórica
3. Dimensión metodológica y procedimental
4. Dimensión de uso
5. Dimensión de evaluación de la evaluación

Aunque el objetivo de esta publicación se limitaba a emitir una serie de sugerencias importantes, ha marcado un camino asequible para nuevos investigadores. Retomamos estos marcos como categorías para ordenar los elementos que iremos rescatando de los autores de la corriente formativa. En otras palabras, tomamos como base las categorías con las que la RIIED ordenó sus propuestas, para construir con ellas un esquema que nos permita analizar los elementos de una evaluación formativa. Sin embargo, dado el objetivo de la publicación referida de la RIIED, para poder llevar a cabo este estudio complementamos sus propuestas con contribuciones de otros autores de la línea formativa y definimos las dimensiones. Es decir, explicamos qué representa cada una.

Como veremos más adelante tanto los criterios propuestos en 1985, como los de 1986 de Nevo y los de 1998, estarán incluidos de algún modo en los componentes de las dimensiones aquí propuestas.

Especialmente en las preguntas de Nevo hemos hallado algunos elementos para complementar nuestra caracterización de las dimensiones iniciales retomadas de las recomendaciones de la RIIED. Además, integramos los criterios de Stufflebeam y Shinkfield (1995) del siguiente modo:

1. Integramos el criterio de utilidad, que cuida la pertinencia de la evaluación para obtener la información necesaria, en los elementos a considerar en la dimensión de uso.
2. El criterio de viabilidad, que centra la evaluación en márgenes de aplicación realistas de acuerdo con los recursos, contextos y materiales disponibles, lo hemos integrado en la dimensión procedimental.
3. El criterio de honradez, que corresponde a la dimensión ética y se asegura de que exista una conducta veraz y un uso honesto de los resultados, lo hemos integrado en la dimensión ética.
4. El criterio de precisión, que da claridad y relevancia a la evaluación, corresponde a la dimensión metodológica-procedimental planteada por la RIIED y ha sido integrada en la propuesta presente a la dimensión metodológica.

Estos criterios se describen aquí desde el enfoque formativo y, posteriormente, desde los elementos encontrados en la evaluación del desempeño docente para permanencia en el marco de la Reforma Educativa 2013. El estudio de estos criterios (áreas), así como de las dimensiones propuestas por la RIIED, resultan pertinentes en cualquier tipo de propuesta de evaluación, pues tratan aspectos generales que sirven de guía para el análisis y en ellos se puede dividir u organizar una investigación enfocada al estudio de una propuesta de evaluación del desempeño docente.

Para este trabajo hemos complementado las orientaciones anteriores quedando la dimensión teórica, procedimental, metodológica y de uso (en las que coinciden las propuestas de Nevo y de la Red Iberoamericana), así como la dimensión política (RIIED, 2008) y de Nevo (1986), también integramos la dimensión ética (que la RIIED incluye en la dimensión política). Aunque en este capítulo se hablará de la evaluación de la evaluación (dimensión que aborda la RIIED), nosotros la hemos integrado en distintas dimensiones como la política, la ética y la procedimental, luego de considerar que esta medida atraviesa a las demás. Recuperamos los criterios propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1995) para complementar la definición de algunas de las dimensiones que retomamos de las tres propuestas. Por otro lado, los investigadores integrantes de la RIIED incluyen la dimensión “metodológica-procedimental”, sin embargo, por la relevancia y amplitud de la categoría, hemos decidido abordar por separado lo metodológico y lo procedimental.

Cada una las dimensiones están integradas por categorías que iremos abordando en su construcción, si bien no siempre de manera explícita ni siguiendo un esquema rígido. Cada dimensión elegida intenta responder a una pregunta o elemento en particular. Así, para este estudio hemos elegido los siguientes ejes de análisis (o dimensiones):

1. El papel de los actores (o dimensión social) busca determinar el rol de todos los implicados en el proceso de evaluación y seguimiento, su actuar, su sentir y su forma de participación. Sin embargo, en este estudio nos hemos limitado a su descripción.
2. Dimensión política, que responde a la pregunta: ¿por qué evaluar?
3. Dimensión ética, que básicamente responde a la pregunta: ¿quién debe beneficiarse en una evaluación formativa? Y, ¿qué estándares deben ser considerados?
4. El papel del sustento teórico, que intenta responder a las preguntas de ¿cómo se define la evaluación?, ¿qué criterios deben ser considerados?, ¿bajo qué modelo educativo? Y, quizá lo más importante, ¿qué perfil docente se necesita para formar al ser humano y ciudadano ideal a partir de la propuesta plasmada tanto en el modelo educativo como en el proyecto general de Nación?
5. La dimensión procedimental responde a la pregunta: ¿qué proceso se debe seguir para lograr una evaluación integral, participativa y eficaz para la mejora?
6. La dimensión metodológica, que responde a la pregunta de ¿cómo se practica una evaluación formativa?, ¿qué herramientas deben usarse? Y, ¿cómo debe procesarse la información?
7. La dimensión de uso, que sirve para definir la utilidad, se desprenderá en parte también de los resultados obtenidos.

Es importante señalar que las dimensiones que elegimos son interdependientes y no consisten en aspectos aislados unos de otros. Concebimos a la evaluación no como una receta que dicta una serie de pasos o un conjunto de herramientas, sino más bien como una maquinaria compuesta de engranes exactos. El marco teórico y filosófico determinará los principios éticos, valores y fines de la educación, mismos que servirán de parámetro para la planeación del proceso de evaluación. Los fines y usos definirán, junto con la dimensión política, los procedimientos y a su vez, los métodos. En la definición y función de todo el sistema se encuentran los actores como piezas clave que dan vida al engranaje. A continuación, describiremos las dimensiones que servirán de estructura para desarrollar este estudio.

Figura 1. Relación de dimensiones.



Fuente: Elaboración propia

III.1.1 Evaluadores y evaluados. La dimensión social o el papel de los actores.

Esta primera dimensión busca determinar el rol de todos los implicados en el proceso de evaluación y seguimiento, la consideración de su actuar, su sentir y su forma de participación.

De acuerdo con Darling (1990) cualquier juicio inherente a una evaluación reafirma una serie de papeles o valores preconcebidos que tienen los evaluadores de los sujetos de evaluación. Para la misma autora, dado que los distintos actores tienen visiones divergentes acerca del objetivo primordial de la evaluación del profesorado, es necesario que exista un proceso de negociación en el que se llegue a consensos. Ese proceso es uno de los componentes de esta dimensión.

Así, que los componentes que hemos utilizado para describir esta dimensión son:

1. Caracterización de actores
2. Rol, facultades y obligaciones
3. Interacción y relación entre los actores implicados en la evaluación del desempeño docente
4. Nivel de participación antes, durante y después de la evaluación.

III.1.2 ¿Por qué evaluar? La dimensión política de la evaluación

Esta dimensión responde a la pregunta de por qué evaluar.

Como hemos venido haciendo a lo largo de este capítulo, comenzaremos por precisar a qué nos referimos con política. Para la Real Academia Española (2015), la política es una doctrina, arte u opinión relacionada al gobierno de los Estados, sin embargo también se trata de directrices que rigen algún asunto o campo. A su vez, dos de las definiciones que acuña Abbagnano (2004: 827) en torno a esta palabra derivan de la “teoría del Estado” y de “el arte o la ciencia de gobernar”.

De estas definiciones podemos deducir que una dimensión política es la que se relaciona con la entidad de gobierno que propone, revisa y ejecuta la ley, es decir con los mecanismos mediante los cuales el Estado da pie a un proyecto y puesta en marcha de una propuesta de evaluación del desempeño docente.

De acuerdo con Darling (1990) la evaluación es una cuestión política porque sirve como instrumento para conformar políticas y porque lleva desde su origen un juicio de valor.

Los investigadores de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (2008) señalan que la evaluación de la docencia comprende aspectos de carácter público y privado con repercusiones importantes en diferentes niveles del ámbito educativo. Ese es el carácter político de la evaluación, que incluye asuntos públicos, políticas a gran escala, diferentes grados de concreción, contextos, propósitos, roles de los actores implicados, distinción de funciones de la evaluación, entre otros.

Uno de los aspectos más importantes de la dimensión política que se relaciona íntimamente con la dimensión procedimental y con la metodológica, es la determinación de aquello que va a ser evaluado, ya que (siguiendo a Nevo, 1983) esto permitirá determinar qué tipo de información debe ser recolectada y cómo debe ser analizada, además en palabras de Nevo, “también contribuye a clarificar y resolver conflictos de valores y potenciales amenazas entre los interesados” (pp.18,19).⁹

La dimensión política contempla así mismo a las audiencias a las que servirá la información resultante. Es importante aclarar que no hay una audiencia mejor o peor. Como en las demás dimensiones, las audiencias las determina el tipo de evaluación, la corriente teórica a la que se apega y sus fines, en este sentido Nevo (1983) señala que no hay una sugerencia sobre las audiencias más apropiadas, sin embargo ha emitido importantes consideraciones al respecto: “[...] (a) una evaluación puede tener más de un cliente o audiencia; (b) diferentes audiencias de evaluaciones probablemente tengan diferentes necesidades de evaluación; (c) las audiencias específicas para una evaluación y sus necesidades evaluativas deben estar claramente identificadas en etapas tempranas para planear la evaluación” (p.21)¹⁰.

Sobre el contexto, la RIIED (2008:166) indica que “Las particularidades del contexto educativo relacionadas con la gestión académica y administrativa del plan de estudios donde se desarrolla la función docente y las condiciones específicas de cada profesor, constituyen parámetros importantes a considerar previamente al diseño y puesta en marcha de los programas de evaluación”.

En este orden de ideas, siguiendo a Rizo (2004), consideramos dos elementos esenciales para articular una propuesta de evaluación del desempeño docente:

- a) Entender que el desempeño profesoral se da en un contexto dado que rebasa el poder del profesor.
- b) Fortalecer y considerar en todo momento los procesos de triangulación.

Darling-Hammond (2012) señala sobre la calidad de la enseñanza:

[...] se refiere a una enseñanza sólida que permita aprender a una amplia gama de estudiantes. Dicha enseñanza cumple con las demandas de la disciplina, con las metas de enseñanza y con las necesidades de los estudiantes en un entorno dado. La calidad de la enseñanza depende en parte de las cualidades del docente —sus conocimientos, sus habilidades y su disposición—, pero también se ve fuertemente influenciada por el entorno en que se imparte. El entorno, en tanto, se define por aspectos clave como los sistemas curriculares, la formación y especialización de los docentes y lo que deben enseñar, y las condiciones en las que se enseña. Un excelente profesor puede verse impedido de ofrecer enseñanza de alta calidad cuando el currículo es deficiente y no

⁹ Traducción de la autora del original en inglés.

¹⁰ Traducción de la autora del original en inglés.

dispone de material o herramientas de evaluación adecuados. Asimismo, un docente bien formado puede tener un mal desempeño si se ve obligado a enseñar fuera de su campo de especialidad o en malas condiciones; por ejemplo, sin material didáctico adecuado, en un espacio que no cumple con los estándares de calidad, si no dispone de tiempo suficiente, o en clases con demasiados alumnos. (p. 4)

En ese sentido cabe recordar los factores asociados al logro académico que publicó la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). En donde se señala que el logro académico está determinado por factores exógenos y endógenos del alumno, siendo el docente sólo uno de ellos, como podemos observar en la siguiente tabla:

Tabla 10. Factores asociados al logro académico según FLACSO (2009)

CATEGORÍA	VARIABLES	DESCRIPCIÓN	
ESTUDIANTE Aptitudes del estudiante	1. Expectativa escolar	Mide la motivación. Es el grado académico que el estudiante tiene como expectativa	
	2. Reprobó año	Posesión de los factores necesarios para acreditar el mínimo indispensable de conocimientos.	
	3. Hábitos de estudio	frecuencia con la que el estudiante realiza una serie de actividades relacionadas con la práctica ordenada y sistematizada del estudio extra escolar	
	4. Le gusta leer	propensión del estudiante a involucrarse de manera no compulsiva con la práctica del estudio	
PROFESOR Modalidades de trabajo del docente	5. Años	Años del profesor como docente en la escuela.	
	6. Cursos	Cantidad de cursos de actualización y capacitación tomados durante un año	
	7. Tareas	Frecuencia con la que el profesor revisa puntualmente y comenta las tareas	Forma en que el profesor se relaciona con los estudiantes
	8. Presencia	Incurrencia del profesor en prácticas como ausentarse del aula o actividades ajenas al aprendizaje	
	9. Involucramiento ¹¹	Con el alumno. Grado en que el profesor dedica atención individualizada al aprendizaje del estudiante.	
		Con el grupo. Promedio de la variable anterior por docente.	
GESTIÓN ESCOLAR	10. Consejos	Frecuencia de reuniones de los consejos académicos o técnicos.	
	11. Exigencia	Porcentaje de padres que considera que la escuela es exigente	

¹¹ Describe las siguientes prácticas: toma en cuenta las opiniones de los alumnos sobre la clase, permite la expresión libre de opiniones, motiva al estudiante, ayuda al estudiante cuando no entiende, mantiene la disciplina del grupo, escucha al estudiante cuando tiene problemas; deja tareas, las revisa y corrige los errores; respeta a los estudiantes e impone respeto mutuo y participa en actividades fuera de la escuela.

	12. Temas ¹²	Amplitud y variedad de los temas que se tratan en las reuniones académicas.	
	13. Evaluación	Frecuencia con la que los actores de la escuela son sometidos a evaluación, a partir de la ocurrencia de visitas del supervisor a la escuela, visitas del director a las aulas, reuniones de consejos académicos y evaluación del desempeño docente.	
	Calidad de las decisiones de gestión	Grado de capacitación del director, lo que es capturado con el nivel de este en la carrera magisterial.	
HOGAR DE LOS ESTUDIANTES	15. Maltrato	Grado en el que el estudiante es víctima de abuso físico por parte de alguno de sus familiares cercanos.	
	16. Hogar completo	Señala si ambos padres habitan en el hogar del estudiante.	
	17. Capital familiar	Índice de los recursos económicos y culturales del hogar del estudiante.	
VARIABLES ESTRUCTURALES Condiciones del estudiante y de su ambiente	18. Ambiente socioeconómico	Índice de marginación calculado por CONAPO. Se asignó a cada escuela el valor del índice de marginación correspondiente a la localidad en la que se sitúa.	
	19. Trabaja	Días de la semana que el estudiante dedica a trabajar.	Asociados con la condición socioeconómica del estudiante.
	20. Indígena	No modificables	
	21. Mujer		
	22. Problema cognitivo		
23. Problema físico			
CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA Ambiente e infraestructura	24. Matonismo	Frecuencia con la que los estudiantes incurren en prácticas abusivas hacia sus compañeros, los profesores y las instalaciones.	Ambiente
	25. Inseguridad reportada	Hasta qué punto ocurren hechos delictivos en las inmediaciones de la escuela.	
	26. Cantidad de libros		Infraestructura
	27. Suficiencia de laboratorios y talleres		
	28. Suficiencia de equipamiento		

Fuente: Elaboración propia a partir de indicadores de Valenti (2009)

Así, para el análisis de esta dimensión hemos precisado los siguientes componentes:

- a) Diseño de políticas
- b) Distinción de funciones críticas (mejora y control)
- c) Coherencia con los fines de los planes nacionales de educación.
- d) Audiencia a la que se dirige la evaluación
- e) Estrategias de comunicación y valoración de sus impactos.

¹² Pueden ser: evaluación y seguimiento de cumplimiento de planeación, planeación de clases, estrategias de enseñanza-aprendizaje, ausencia temática, selección de material didáctico, prácticas escolares exitosas, estrategias de evaluación de aprendizaje, estrategias de atención a problemas de aprendizaje, estrategias para estímulo de estudiantes, estrategias actualización y capacitación de personal.

f) Particularidades de los contextos

III.1.3 ¿Quién debe beneficiarse de una evaluación? La dimensión ética

La dimensión ética responde a la pregunta: ¿quién debe beneficiarse en una evaluación? No obstante, es pertinente delinear una definición general de ética, materia que alimenta esta dimensión.

La ética es un conjunto de normas morales que regulan la conducta de la persona en los distintos ámbitos de la vida y la parte de la filosofía que aborda el tema del bien y sus valores (DRAE, 2013), además de ser la que aborda lo concerniente a los principios morales (García-Pelayo, 1997).

Sobre la definición de ética, Abbagnano (2004) señala que es “la ciencia de la conducta”, misma que ha tenido durante su desarrollo dos concepciones fundamentales. Por un lado, la que la define como una “ciencia del fin al que debe dirigirse la conducta de los hombres y de los medios para lograr tal fin”. Y, por otro, la que se concibe como “la ciencia del impulso de la conducta humana e intenta determinarlo con vistas a dirigir la conducta misma” (425).

Así, podemos decir que la dimensión ética es el análisis de los beneficios integrales derivados de la aplicación y desarrollo de una propuesta de evaluación del desempeño docente. Es decir, el estudio de las bondades que debe contemplar y las implicaciones que conlleva en cada una de sus etapas, así como la benevolencia y coherencia de sus fines, procedimientos y usos últimos. También contempla el comportamiento antes, durante y después del proceso evaluativo de las instancias y actores implicados en los distintos niveles de participación.

Esta dimensión es uno de los engranes más importantes de toda la planeación y puesta en marcha de un proyecto de este tipo, ya que la impactan y tiene un impacto directo en las dimensiones de fines y usos, política, procedimental y metodológica. En palabras de Nevo (1983:20): “La mayoría de los expertos en evaluación coinciden en que el criterio a usar por la evaluación de un objeto específico debe estar determinado dentro del contexto del objeto y la función de su evaluación”¹³.

Para la dimensión ética hemos elegido los siguientes componentes:

- a) Normas de conducta bajo las que se realiza la evaluación del desempeño docente.
- b) Consideración de los impactos gremiales, profesionales e individuales.
- c) Valoración de inocuidad, honradez y coherencia entre los fines de la evaluación, procedimientos, métodos de obtención de datos y sus usos.
- d) Criterios bajo los cuales deben juzgarse los méritos y el trabajo.
- e) Principios legales, derechos y valores sociales

¹³ Traducción de la autora del original en inglés.

III.1.4 ¿Cómo se define y en qué se basa una propuesta de evaluación? El papel del sustento teórico y filosófico

Esta dimensión responde a las siguientes preguntas: ¿cómo se define la evaluación?, ¿qué criterios deben ser considerados?, ¿bajo qué modelo educativo?, y quizá la más importante, ¿qué perfil docente se necesita para formar al ser humano y ciudadano ideal a partir de la propuesta plasmada tanto en el modelo educativo como en el proyecto general de Nación?

Nuevamente consideramos necesario tener una definición común sobre lo que entenderemos por filosofía y por teoría, de tal modo que se tengan en mente y sirvan de pauta durante este estudio. La filosofía es un conjunto de saberes que tiene como objetivo establecer los principios generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad y del actuar de los seres humanos. En tanto que por teoría entenderemos las leyes que sirven para relacionar un orden de fenómenos (Real Academia de la Lengua, 2013)

En este estudio la dimensión teórica y filosófica es la que define claramente el objetivo de evaluación. El sustento teórico brinda límites, es la base filosófica, axiológica, teórica y epistemológica a partir de la que se va a construir el modelo de evaluación. Es la plataforma de la que se debe partir porque es aquí donde se define de igual forma qué se va a evaluar de acuerdo al tipo de educación que se está promoviendo y a los fines que el modelo educativo busca. También es la visión del mundo que se adopta, el paradigma que guía a todo el sistema hacia un mismo fin y es de vital importancia ya que no sólo ayuda a definir el perfil de egreso del estudiante (el tipo de ciudadano que se formar) sino también a construir los atributos del docente y los estándares pedagógicos, además de que la explicitación del modelo de enseñanza donde se realiza la evaluación del desempeño docente “ayuda a delimitar el concepto de calidad de la enseñanza en la institución” (RIIED, 2008:165).

El sustento teórico tiene que ver con la concepción fundamental de los distintos paradigmas teóricos sobre la evaluación y sus componentes, pero también (y en principio) con la concepción de educación que se tiene. En otras palabras, es la fuente de la que se desprende una propuesta de evaluación del desempeño docente. De ella dependen las demás, ya que actúa como el lente que guía el modo de concebir al mundo, al ser humano, la educación, el aprendizaje, la profesión docente y los valores e ideales de la sociedad. Dentro de esta dimensión se encuentra la base científica, ontológica y pedagógica que se concreta en políticas, planes de desarrollo, fines y modelos educativos, programas de estudio, propuestas curriculares y perfiles docentes y de egreso.

El Modelo Educativo, componente de esta dimensión, es la representación de una realidad deseada. En él confluyen los orígenes y cultura; el ideario social; su concepción de educación y la forma como realiza los procesos para llevarla a cabo, el modo y los medios para realizarla; el conjunto de sus normas; el sentido y la forma que adopta para conducir las relaciones con su comunidad y el entorno. Implica de igual modo la política educativa y establece el tipo de ciudadano que queremos para la sociedad que se pretende construir (Vargas, 2016), Por lo

anterior, esta dimensión es fundamental como antecedente en la definición de una propuesta de evaluación del desempeño docente.

El modelo pedagógico, otro componente, va enfocado hacia el contenido de la enseñanza, el desarrollo del niño y características de la práctica docente. Implica el tipo de alumno que habrá de formarse, el perfil de docente que se requiere y el tratamiento del contenido que ha de presentarse. Implica los objetivos educativos, el perfil de egreso de cada nivel y los objetivos de área.

También dentro de la dimensión teórica y filosófica, se encuentra el modelo didáctico que supone la planeación para configurar o modificar un currículum, para diseñar materiales de enseñanza y orientar la enseñanza en las aulas (Vargas, 2016).

Para la RIIED es importante también la definición previa de las funciones del docente a evaluarse, es decir si se tratará de una evaluación de la docencia o del desempeño docente, además de considerar las funciones asignadas a los profesores “dado que los parámetros e instrumentos de evaluación difieren dependiendo de la actividad objeto de evaluación.” (2008:165)

Esta dimensión tiene los siguientes componentes:

- a) Sustento paradigmático que fundamenta el modelo de enseñanza.
- b) Delimitación del concepto de calidad.
- c) Definición del papel y funciones del docente.
- d) Aportaciones teóricas de ciencias humanas y sociales relacionadas con los procesos educativos
- e) Consideración del tipo de información a ser recolectada.
- f) Modelo educativo, pedagógico, curricular y didáctico.
- g) Modelo evaluativo del desempeño docente, acorde con el modelo educativo, pedagógico, curricular y didáctico.

III.1.5 ¿Cuál es el fin y la función de la evaluación formativa? La dimensión de fines y usos

Esta dimensión se propone definir cuál es el fin último de la evaluación y qué utilidad se le va a dar a los resultados obtenidos, además de qué estándares deben ser considerados.

Como lo hicimos en las dimensiones anteriores comenzaremos por precisar el concepto de fin, que es el motivo impulsor de alguna acción, proyecto o plan: es decir, el objetivo buscado (DRAE, 2013). En consecuencia, el uso lo entenderemos como la utilidad que se atribuye a ese fin. Esta dimensión estudia tanto los fines como los usos que se le dan a la evaluación del desempeño docente.

El hecho de que no sólo se refiera a los fines, sino también a los usos, obedece a que al plantear proyectos de evaluación para los docentes frecuentemente se suelen confundir estas dos

palabras que, como hemos visto, no son sinónimos. A menudo los fines u objetivos de una evaluación del desempeño docente no corresponden con los usos que se dan a sus resultados. Esta dimensión está íntimamente ligada a la política y a la ética.

Nevo (1986) designa cuatro funciones básicas que caben en esta dimensión: la sumativa para selección, certificación y fines contables; la formativa para la mejora; la psicológica o sociopolítica y la administrativa para el ejercicio de autoridad. En este estudio consideramos con Nevo que no hay roles de la evaluación buenos o malos, sin embargo “diferentes funciones pueden ser usadas de varias maneras y mediante distintos métodos de evaluación”¹⁴ (p.18).

A pesar de las opiniones encontradas no hay un fin positivo o negativo de la evaluación del desempeño docente, sin embargo sus usos deben ser coherentes con sus fines y, en especial, ambos deben ser esclarecidos desde el inicio. No obstante, es frecuente encontrar que los proyectos de evaluación no son planeados con la suficiente precisión y cuidado como para ser útiles en la generación de propuestas de mejora.

Ramírez y Montoya (2014:81), retomando a Ory (2000, citado en Ramírez, M. y Montoya, J., 2014:81), señalan que de 1960 al 2000 los propósitos atendidos por la evaluación de los docentes se han utilizado principalmente para atender demandas estudiantiles y para responder a las demandas de diversos sectores, para la mejora de la calidad educativa, para el perfeccionamiento de la labor del profesorado y la rendición de cuentas, así como para mejorar la enseñanza.

Para Fuentes y Herrero (1999) la evaluación del desempeño docente tiene como función servir de guía para el logro de los propósitos del profesorado, da un panorama de su valor y es una valiosa orientación para la toma de decisiones, siempre y cuando cubra con ser “procesual, sistemática, cualitativa, participativa y encaminada a la toma de decisiones” (p.355).

La claridad en el fin de la evaluación y en el uso que se dará a los resultados obtenidos, conforma el puente que define qué evaluar. Así, la dimensión teórica, de uso, procedimental y metodológica se ven completamente relacionadas en cualquier propuesta de evaluación para el profesorado.

Los componentes que hemos elegido para esta dimensión son los siguientes:

- a) Objetivos principales de la educación básica
- b) Objetivo primordial de la EDD
- c) Criterio de utilidad
- d) Coherencia entre los objetivos originales y los usos establecidos para los resultados

¹⁴ Traducción de la autora del original en inglés.

III.1.6 ¿Cómo se hace, qué proceso seguir? La dimensión procedimental

La dimensión procedimental responde a la pregunta de ¿qué proceso se debe seguir para lograr una evaluación integral, participativa y eficaz para la mejora? Además de buscar la opción más viable con los recursos, contextos y materiales disponibles.

Un proceso, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua (2013), es una combinación de fases sucesivas de un fenómeno natural u operación artificial, en tanto que un procedimiento es una forma ejecutar las cosas (DRAE, 2013). Para Abbagnano (2004), un proceso puede definirse como un “modo de accionar o de obrar”, así como “[...] una concatenación cualquiera de hechos” (p.858).

Al respecto Nevo (1983) señala que para saber qué proceso seguir es necesario tener claros los fines, además de que debe haber interacción entre los evaluadores y sus audiencias con el fin de reconocer sus necesidades, por lo que en esta dimensión cabe considerar que las evaluaciones “no pueden limitarse a una serie de actividades técnicas de recogida de datos y análisis.

Sobre los elementos que deben considerarse para llevar a cabo una evaluación integral, se puede leer en Muñoz, Ríos y Abalde (2002):

[...] la necesidad de involucrar al profesorado de forma activa y positiva en este proceso. Para ello, es necesario, como bien afirman García y Congosto (2000), que el centro fomente una cultura y educación para la evaluación, con el establecimiento de objetivos y metas claramente definidos, utilizando instrumentos altamente válidos y fiables para recoger la información y, que propugne una valoración crítica positiva de los resultados, influyendo en la toma de decisiones con la única finalidad de mejorar la calidad docente [...]siguiendo un cuidadoso diseño en etapas, tales como: planificación, selección y construcción de instrumentos, recogida de información, evaluación y seguimiento (p. 105)

La dimensión procedimental incluye los pasos a seguir para diseñar y llevar a cabo un programa de evaluación del desempeño docente. Esta dimensión no se limita a recolectar información o aplicar técnicas e instrumentos, sino que en primera instancia busca detectar las necesidades de mejora. Aborda el proceso de planeación, puesta en marcha, medición de impacto y evaluación de la propia evaluación. La dimensión procedimental contempla los recursos y contextos para desarrollar la evaluación.

Los componentes que tomaremos en cuenta en esta investigación son los siguientes:

- a) Recuperación de antecedentes
- b) Evaluación de viabilidad de la propuesta
- c) Consideración de particularidades contextuales
- d) Elección del personal evaluador
- e) Valoración de condiciones específicas de cada docente.
- f) Valoración de ambiente de trabajo

- g) Fuentes de información
- h) Planeación y seguimiento de estrategias (periodicidad, duración, obligatoriedad)
- i) Continuidad de procesos y seguimiento e impacto
- j) Evaluación de la evaluación¹⁵
- k) Elaboración de informes diferenciados

III.1.7 ¿Qué instrumentos usar? La dimensión metodológica

La dimensión metodológica responde a la pregunta de ¿cómo se hace una evaluación del desempeño docente?, ¿qué herramientas deben usarse? Y ¿cómo debe procesarse la información?

La dimensión metodológica está compuesta por aquellas herramientas que serán utilizadas para llevar a cabo la evaluación. Del mismo modo que en la dimensión anterior, para saber qué métodos usar en cualquier tipo de evaluación, antes se debe tener claro qué es lo que se quiere medir y para qué. En este sentido, Darling (1990) afirma que el uso de diferentes medios de obtención de información dependerá de la concepción previa que se tenga de la labor docente. Además, la elección del método por sí misma definirá qué es lo que se desea conocer de la enseñanza y cómo buscarlo (p.35).

El método tiene una raíz etimológica de los vocablos griegos *meta* (fin) y *odos* (camino), lo que significa que es un camino para llegar a un fin, una serie de pasos sistematizados para lograr un objetivo. En este caso el objetivo es hacer una valoración del nivel de desempeño de los docentes mediante la aplicación de una serie de técnicas y herramientas acordes a la información requerida. La dimensión metodológica abarca la variedad de métodos y herramientas para tener acceso a la información. Los métodos en una evaluación del desempeño docente van a estar determinados por el tipo de información que se desea recabar y esta, a su vez, estará sujeta a los fines de la evaluación.

Estos son sus componentes:

- a) Fuentes de información.
- b) Métodos de recogida de datos
- c) Criterios de valoración
- d) Parámetros e indicadores

III.2 Los rasgos de la investigación en evaluación con enfoque formativo. El desarrollo y principales aportes de tres líneas teóricas.

Para dar inicio a este apartado hemos de aclarar que, como expusimos durante el primer capítulo, a pesar de que la evaluación formativa guarda una relación muy cercana con otras corrientes

¹⁵ La mayor parte de los componentes incluidos en cada dimensión fueron desarrollados tomando como punto de partida las recomendaciones de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Evaluación de la Docencia (2008)

(tanto, que a veces pareciera sólo haber cambiado de nombre), para construir este subtema elegimos únicamente a los autores que se consideran partidarios de la evaluación formativa, que se autodenominan de esta corriente o bien, que han hecho estudios en los que definen el enfoque formativo de evaluación y de evaluación del desempeño docente. Esto para crear una estructura, un orden que nos permita posteriormente hacer un contraste entre la evaluación para la permanencia llevado a cabo en el 2015 en el marco de la LGSPD, con las dimensiones de la corriente formativa de evaluación.

Es importante señalar que en el desarrollo de esta investigación hemos encontrado que la teoría de evaluación formativa como tal es relativamente escasa y se ha enfocado más que nada al aprendizaje de los alumnos. La propia definición de evaluación formativa ha sido complicada de construir. En las múltiples etapas descritas en el primer capítulo, no hubo una que se refiriera a la evaluación formativa como tal o como una corriente perfectamente definida, única y con características inalterables. En ese sentido Black y William (2004, citado en Martínez Rizo 2012a) señalan que es preciso en este nivel de avance de la teoría, definir la noción de evaluación formativa de modo puntual para evitar confusiones o distorsiones accidentales o, peor aún, deformaciones motivadas con fines estratégicos para disfrazar evaluaciones sumativas. No obstante lo anterior, sabemos que su fin es la mejora, el desarrollo personal del evaluado y en el caso de los docentes el perfeccionamiento de su práctica, de sus cualidades creativas y humanas dentro de la profesión. Para tratar de precisar las características de la evaluación formativa acentuando su carácter propositivo para el avance del aprendizaje y el progreso del evaluado, se le ha llamado también evaluación “para el perfeccionamiento” (Rueda y Díaz Barriga, F., 2004), así como “para el aprendizaje” (assessment for learning) (Black y William, 2004).

Cabe destacar que cada una de las modificaciones que se le han hecho al término, han implicado un avance importante. En el caso de evaluación “del” aprendizaje, avanzó hacia evaluación “para” el aprendizaje, es decir, a su servicio. Del mismo modo hubo un avance entre la evaluación “para la mejora” que evolucionó (sin ser necesariamente un hecho generalizado) a la evaluación “para el perfeccionamiento”, este último término implica que ya no va a llevarse a cabo una evaluación para medir cuantitativamente, calificar o clasificar con suspicacia al evaluado (asumiendo que debe mejorar), sino que se va a dirigir a detectar aquellas zonas en las que, en el caso del desempeño docente, el profesor necesita reforzar su labor en el aula.

Respecto a la escasez de información de esta línea teórica respecto a la evaluación del desempeño docente de la que hablamos arriba, Díaz Barriga, A. (2015) llega a una conclusión similar en su estudio del tema, concluyendo que hay muy pocos libros que se aproximan a su estudio y que el tema se aborda de forma más frecuente en artículos generales en materias y disciplinas específicas: “Partimos de demostrar que existen muy pocos libros [...] que abordan el tema de la evaluación formativa; sólo uno de ellos trabaja explícitamente la evaluación formativa de docentes, aunque se inscribe en rasgos objetivistas y, en sentido estricto, no ofrece una estrategia para su realización.” (p.163).

Este autor señala como representantes de la evaluación formativa a Bloom (1976), Rosales (1981), Allal (1995), Scallon (1988) y Martínez Rizo (2012). En este estudio además de rescatar las obras mencionadas por Díaz Barriga, hemos localizado también una buena cantidad de artículos sobre el tema y otras obras bibliográficas importantes dedicadas exclusivamente a esta corriente de evaluación, mismas que hemos utilizado para perfilar sus dimensiones: Allal, (1979); Andrade y Cizek. (eds.) (2010); Bloom., Hastings y Madaus (1971); Moss y Brookhart (2009); y Brookhart (2009). Además de capítulos de libros como Díaz Barriga, A. (2015:139-177); Tirado, F. (2015: 260-273); y Mottier, L., 2010: 43-67, entre otros.

Así mismo, hemos retomado fuentes secundarias para el estudio e historia de las líneas teóricas (en especial de la anglófona y la francófona), sin embargo, para delinear las dimensiones de la evaluación formativa, hemos procurado utilizar fuentes primarias.

III.2.1. Tres líneas teóricas

La historia del desarrollo de la evaluación formativa no ha sido exclusiva de una región. A partir de la segunda mitad del siglo XX, se ha ido desarrollando en diferentes países e idiomas, nutriéndose de los aportes que ofrecen los teóricos respondiendo a las necesidades de sus contextos particulares. Así, encontraremos su nacimiento en la literatura anglófona, seguida de oleadas importantes de aportes de teóricos francófonos y más recientemente, también de una corriente de habla hispana.

Como pudimos ver en el recuento del desarrollo de la evaluación educativa en el primer capítulo, la evaluación formativa surge entre las corrientes cualitativas y comprensivas como reacción a las evaluaciones superficiales, de raíz positivista y con fines sumativos. Paulatinamente su investigación fue abarcando cada vez más aspectos del fenómeno educativo sin embargo, trazó inicialmente sus líneas teóricas generales pensando en la evaluación del currículum (Scriven, 1967) y, posteriormente, de los alumnos y de los procesos de aprendizaje (Bloom, B., Hastings, J. y Madaus, G., 1971) más allá de la labor de los profesores, por lo que, como señalamos antes, hay menos reflexiones teóricas de este tipo de evaluación aplicada a los docentes. No obstante, los planteamientos teóricos de esta corriente en el aprendizaje de estudiantes pueden ser trasladados al desempeño docente porque a menudo los autores se refieren más que al alumno, al sujeto evaluado u objeto de evaluación. Además, hay una tercera línea teórica iberoamericana que, si bien no se autodefine en todo momento como formativa, sí se considera su partidaria y reflexiona sobre ella. En esta corriente de investigadores se encuentra un nutrido grupo que ha generado redes de investigación, estudio y análisis en torno a la evaluación de los docentes¹⁶. Consideramos, como veremos adelante, que uno de los aportes más importantes de esta línea es que ha enriquecido a la evaluación formativa realizando

¹⁶ Véase la página de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia: <http://iide.ens.uabc.mx/ried/ibero/>

múltiples estudios de caso, pero en especial por sus aportes a la evaluación de la docencia y el desempeño docente.

Cabe destacar que estas tres líneas de investigación (francófona, anglófona e iberoamericana), no se excluyen entre ellas ni están perfectamente definidas, sin embargo, han hecho aportes específicos que iremos señalando en este capítulo.

Como ya hemos comentado, para llevar a cabo este recuento, comenzamos rastreando información sobre evaluación del desempeño docente y evaluación formativa. En la búsqueda de este material identificamos las dos primeras líneas teóricas que dan inicio a esta corriente de evaluación, sin embargo, nos encontramos constantemente con huecos o excesos de información que nos impedían tener un panorama claro de su evolución. Posteriormente hallamos también algunas recopilaciones que nos ayudaron a dar orden y guía cronológica a nuestra información. Las más importantes son, para la línea francófona, el capítulo de Allal y Mottier (2005: 241-264) “Formative assessment of learning: a review of publications in french” publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en “Formative Assessment- Improving Learning in Secondary Classrooms”; y el “capítulo 2. Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis de los trabajos francófonos” (pp.43-71) escrito también por Mottier en el libro “La evaluación significativa” de Rebeca Anijovich (comp.) (2010).

Para el estudio de la evolución del abordaje teórico anglófono tomamos como referencia a Brookhart (2009), Andrade, H. y Cizek, G. (eds.) (2010) y a C. Moss y S. Brookhart (2009) además de Martínez Rizo (2009). Este mismo autor lleva a cabo dos trabajos de ambas corrientes que también retomamos (2012a y 2012b).

La evaluación formativa es una búsqueda de elementos útiles para el fenómeno educativo a partir de prácticas parciales que se limitaban a emitir un diagnóstico con fines sumativos. Martínez Rizo (2009) señala que las evaluaciones estandarizadas tienen una larga tradición que arranca con el desarrollo de la Teoría Clásica de los Test y las pruebas de rendimiento a gran escala primera mitad del siglo XX y que tuvieron una fuerte influencia de los estudios psicológicos y pedagógicos de la época, en especial del conductismo. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX con la “revolución cognitiva” de la que se desprenden los planteamientos pedagógicos constructivistas, comienza a ponerse en duda la pertinencia de los métodos psicométricos y estandarizados. Estas pruebas representaban un gran avance si se considera que desde finales del siglo XIX las evaluaciones consistían en “recitaciones de tipo mecánico o memorístico”, sin embargo, con los avances teóricos de la pedagogía y la psicología empiezan a surgir críticas señalando sus limitaciones para abarcar aspectos profundos y complicados de los fenómenos educativos:

[...] en especial en relación con la medición de niveles cognitivos complejos y por lo difícil que resulta controlar la influencia del contexto social de los alumnos en los resultados o, de otro modo, por su falta de sensibilidad a la instrucción. Por ello, desde las primeras décadas del siglo pasado se expresaron críticas a esas evaluaciones, cuestionamientos que arrojaron

en la medida en que las pruebas a gran escala adquirieron mayor peso, como ha ocurrido en las últimas décadas (p.11)

Conforme se fue desarrollando la teoría evaluativa, los especialistas en el tema plantearon la necesidad de aplicar la evaluación no sólo en diferentes momentos sino como una parte clave en el proceso educativo y con el fin no de brindar una calificación sino para medir el avance real del aprendizaje y provocar, mediante la realimentación, un proceso de autorreflexión y crecimiento metacognitivo que llevara al alumno a una mejora y mayor autoconocimiento. Así nace la evaluación formativa, con el fin de “contribuir a que el proceso de aprendizaje mejore en toda su extensión” (Martínez Rizo, 2009:12).

Brookhart publica en la editorial de la revista “Educational Measurement: Issues and Practice” en 2009 un repaso del desarrollo de la definición de evaluación formativa (que también cita Martínez Rizo, 2009) que recuperamos para reconstruir la historia y aportes de este grupo de autores a lo que con Martínez Rizo (2009) hemos nombrado “línea anglófona de evaluación formativa”.

Como hemos visto antes, Scriven en 1967 acuña el concepto de evaluación formativa como opuesta a la evaluación sumativa. Sin embargo, se refería al estudio del currículum y otros programas educativos, aunque utilizando la información para mejorar dentro de un proceso y no precisamente para la toma final de decisiones respecto a un programa (Brookhart, 2009). Martínez Rizo (2012a) señala que la idea clave de Scriven es que si un programa educativo es evaluado desde el principio cuando aún se pueden hacer cambios, entonces se trata de una evaluación formativa.

Esta noción fue rápidamente aceptada, sin embargo, se perdió en el discurso y quedó lejos de la aplicación. Se limitó a una suerte de evaluación continua sin preocuparse del cómo y para qué: “desde el punto de vista de la estrategia de su desarrollo quedó en el limbo, manejándose sólo como un reconocimiento de la importancia de la evaluación permanente y continua, lo que funcionó más en el plano declarativo que en la realización de formas de acción” (Díaz Barriga, A., 2015: 144).

No pasó mucho tiempo (un año) para que Bloom en 1968 retomara el término, pero ahora girando la mirada de los programas como centro de atención a los estudiantes, enfatizando la utilidad de la información obtenida para uso de los docentes (Brookhart, 2009). En 1971 Bloom con T. Hasting y G. Madaus publican una obra que difundió el término, pero ya aplicado a los estudiantes:

Nosotros vemos la evaluación formativa como útil no sólo para la construcción del currículum sino también para la instrucción y el aprendizaje de los alumnos. La evaluación formativa es para nosotros el uso sistemático de la evaluación en el proceso de construcción del currículum, enseñanza y aprendizaje con propósitos de mejora de cualquiera de estos tres procesos. Desde que la evaluación formativa toma lugar en la etapa de formación, todos los esfuerzos deben estar hechos para ser usados en la mejora del proceso. Esto significa que en

la evaluación formativa se debe hacer un esfuerzo por desarrollar el tipo de evidencias que será más útil en el proceso, encontrar el método más útil para reportar la evidencia y buscar formas que reduzcan el efecto negativo asociado a la evaluación -probablemente mediante la reducción de los aspectos de juicio [...] (Bloom, B., Hastings, T. y Madaus, G., 1971:117-118)

Posteriormente Sadler le dio un nuevo giro al significado de la palabra de lo que el maestro puede hacer con la información, al uso que le pueden dar los propios alumnos para la mejorar y gestionar su propio conocimiento. Además, cambia el vocablo de “formative evaluation” a “formative assessment”¹⁷ (Brookhart, 2009:1).

Brookhart señala que autores como Black y William (1998) han hecho aportes importantes desde la psicología, en especial la integración del aspecto motivacional para aprender. Así, el concepto de evaluación formativa fue enriqueciéndose ya no sólo pensando en el “insight” cognitivo que conlleva este tipo de evaluación, sino, además el fenómeno motivacional. Así, se comienza a considerar al estudiante como autónomo, y de acuerdo con Moss y Brookhart (2009), la evaluación formativa cobra sentido en la medida en la que pone en manos del alumno un sentimiento de poder y control sobre su aprendizaje. Esto mismo sucede en el caso de los ejercicios evaluativos para los docentes. Además, hemos encontrado también con estos autores un término importante para la evaluación formativa, el de aprendiz intencional (*intentional learners*), expresión para denominar a evaluados y evaluadores comprometidos con su aprendizaje a partir de un proceso de evaluación formativa correctamente llevado a cabo.

Martínez Rizo (2009) ofrece un breve resumen de los aportes generales de la línea anglófona a través del tiempo:

Cada una de las etapas del desarrollo de la noción de evaluación formativa ha aportado algo sustantivo: la idea original de Scriven, que distingue la evaluación al final o durante el proceso; la aplicación explícita de la noción a la evaluación del aprendizaje, y no sólo del currículo o programas, por Bloom; la identificación de los alumnos como destinatarios clave de la información, con Sadler; y, finalmente la atención a la dimensión afectiva, con Brookhart, Black y William y Stiggins (p.15).

Este mismo autor dice que: “Llama la atención que de 2001 a 2007 no se encuentren artículos sobre el tema, cuando el interés sobre el mismo era tan fuerte en los medios anglosajones.” (Martínez Rizo, 2012a: 19)

En este punto vale la pena señalar que en nuestra investigación hemos encontrado que justo del 2000 al 2016 el número de publicaciones provenientes de Latinoamérica ha ido en aumento. Nuevamente tenemos que aclarar que, si bien no suelen declararse como pertenecientes a la corriente formativa, sí hablan de ella, la recomiendan y han retomado sus postulados.

¹⁷ “Evaluación formativa” y “valoración (o apreciación) formativa”.

Mottier desarrolló una síntesis de los trabajos francófonos de evaluación formativa partiendo de su raíz en la pedagogía del autocontrol (Mottier, 2010). En ese trabajo, Mottier se fundó en una extensa revisión de literatura francesa y de las regiones francófonas de Canadá, Bélgica y Suiza, además del análisis de artículos publicados en “*Mesure et Évaluation en Éducation*”, para presentar lo que considera “los principales desarrollos teóricos de la evaluación formativa en los trabajos francófonos” (Mottier, 2010: 44).

La línea teórica francesa se desarrolló a partir de la preocupación exclusiva de los investigadores en instrumentarla a partir de la propuesta inicial de Bloom *et.al.* (1971). Sin embargo, hacía falta un desarrollo teórico que superara la mera instrumentación. Mottier ha identificado tres: La psicología del aprendizaje, la didáctica de las disciplinas y los abordajes pluridisciplinarios (Mottier, 2010:47). Los abordajes constructivista y cognoscitivista llevaron a privilegiar evaluaciones formativas centradas más que en el rendimiento, en los procesos cognitivos.

De aquí podemos señalar que una de las características de la evaluación formativa es que se relaciona directamente con lo que un modelo educativo entiende por aprendizaje y con sus objetivos últimos, así como con las características que deben cumplir los docentes para lograr los perfiles de egreso de los estudiantes.

Un segundo desarrollo teórico encontrado por Mottier es del abordaje mediante el campo de la didáctica. Aquí la evaluación formativa toma la condición de “componente del sistema didáctico que pone en relación al docente, al educando y el saber que se debe enseñar” (p.48). Se trata a la evaluación como un contrato con las expectativas del docente y el alumno hacia cierto contenido y ciertos logros. De ahí que Mottier retome la idea de Bain y Schneuwly (1993) de la necesidad de que en cualquier actividad educativa se identifiquen los “modelos de referencia” que orientan la evaluación.

El tercer desarrollo teórico encontrado por Mottier, el de las investigaciones de evaluación formativa de habla francófona son las que “argumentan un abordaje pluridisciplinario para estudiar la evaluación formativa”. En esta línea se distinguen trabajos como los de Perrenoud (1991) y Cardinet (1988) que ponen énfasis en la dimensión comunicacional.

Las características inicialmente planteadas por Bloom *et al* fueron ampliadas por los autores de la corriente francófona en diversas direcciones. Mottier distingue 4 ejes característicos de esta ampliación teórica de los trabajos francófonos: La integración de la evaluación formativa en secuencias didácticas; la regulación como parte primordial de la evaluación formativa; la integración y regulación del propio alumno en su evaluación y aprendizaje; y la diferenciación pedagógica resultante de la evaluación.

En el segundo eje se encuentra el reemplazo de la idea de “solución” de las dificultades de aprendizaje por un concepto que ha caracterizado primordialmente a esta corriente teórica: la regulación. Esta transformación es introducida por Cardinet e implica sistematizar el

aprendizaje mediante diferentes prácticas. La regulación tiene tres tipos: La interactiva, la retroactiva y la proactiva.

La interactiva designa modos de “mediación social” para brindar un sostén a la regulación del aprendizaje del alumno. Se dirige hacia adaptaciones continuas en el proceso.

La regulación retroactiva, característica de la evaluación formativa y que se incorpora por la línea teórica francófona, permite observar lo alcanzado en cada proceso de aprendizaje. La realimentación debe llevar “a la selección de los medios y métodos tendientes a la corrección o a la superación de las dificultades de aprendizaje encontradas” (p.51).

Por último, la regulación proactiva se vincula a elaborar nuevas actividades, teniendo en cuenta necesidades particulares de los evaluados.

Un aporte importante lo da Laveault en 1999 al integrar a la autoevaluación el aspecto de la regulación motivacional, que implica en la autoevaluación (como parte de la evaluación formativa), ya no sólo una autorregulación cognitiva y metacognitiva del individuo, sino también el aprendizaje de una autorregulación emocional que le permita al evaluado estimular su gusto por aprender. La autoevaluación, característica de la evaluación formativa, tiene dos objetivos principales: la autorregulación de los aprendizajes en el que el evaluado se encarga de sus propios procesos cognitivos y motivacionales, y el segundo en el que se encarga de desarrollar la propia aptitud de autorregulación (Mottier, 2010)

Así, la evaluación formativa está íntimamente ligada y es parte del proceso de aprendizaje y desarrollo (en el caso de los docentes, de perfeccionamiento) dentro de una visión pedagógica de autocontrol y autonomía. Esta evaluación deriva necesariamente en una diferenciación de estrategias para mejora a partir de los resultados de cada individuo evaluado. Es decir que los pasos siguientes de su proceso de formación se adaptan a sus necesidades. Esta diferenciación de la enseñanza (en el caso de la evaluación a los alumnos) es también una de las características de la línea francófona en la que se le da un especial énfasis (Mottier, 2010). De este modo, podemos entender que para esta corriente la evaluación no es la culminación de un proceso educativo sino más bien una constante que permite identificar las rutas a seguir, adaptadas a las necesidades individuales.

A pesar de existe información sobre el desarrollo de las primeras dos líneas teóricas (anglófona y francófona), hay un vacío de investigaciones que hayan estudiado los aportes de la corriente iberoamericana. A lo largo de esta investigación, hemos recolectando documentos que nos permitieron llegar a la conclusión de que, hasta la primera mitad de la década de los noventa, la teoría de evaluación docente en Iberoamérica era mínima. Sin embargo, a partir de la segunda mitad de ese decenio, la producción académica ha incrementado hasta alcanzar un nivel similar al de las dos primeras.

Un gran avance en el crecimiento y desarrollo de esta línea formativa lo representa la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia que se creó en México entre 1995 y 1996¹⁸ a iniciativa de Mario Rueda Beltrán, investigador especialista en evaluación de la docencia que invitó a investigadores de diferentes universidades para compartir experiencias y crear una red de investigación. El grupo inicial de investigadores que conformaron la Red fueron convocados bajo dos criterios principales: el primero fue que estuvieran realizando trabajos de investigación sobre evaluación de la docencia o análisis de la práctica docente universitaria. El segundo criterio que además se ha mantenido conforme ha ido creciendo la red, es el compromiso con la investigación y la disposición para compartir el trabajo.

Esta red estuvo enfocada en un principio al estudio de la evaluación de la docencia en el ámbito universitario, sin embargo se han ido integrando otras líneas de investigación que han abarcado otros niveles educativos: “La Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED) es una organización que se interesa en el estudio de la evaluación de la docencia universitaria y no universitaria en un sentido amplio y con una perspectiva internacional en el marco iberoamericano” (RIIED, 2017). Para el 2006 estaba ya integrada por 18 investigadores consolidados, en proceso de consolidación y jóvenes. Para el mismo año la RIIED ya contaba con la colaboración de investigadores extranjeros de universidades de Brasil, Canadá, España y Francia (Rueda y Arbesú, 2006).

De esta red original nació en el 2008 la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia: “El interés que esta temática ha cobrado en distintos países de Iberoamérica cristalizó diez años más tarde en la constitución de una nueva red de alcance internacional: la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED)” (Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia, 2014). Ya conformada como Red Iberoamericana se organizaron cinco coloquios internacionales: En la ciudad de Buenos Aires, Argentina en noviembre del 2009; el segundo en Valencia, España en septiembre del 2011; en Bogotá, Colombia en el 2012; en Lima, Perú en el 2013 y, por último, en septiembre de 2014 se celebró el V congreso de la Red en Baja California, México.

Para el 2013, de ser inicialmente 18 investigadores, el número de integrantes de la RIIED ascendía a más de 70 de trece diferentes países (Serrato, 2013) y para el 2014 contaba con 80 miembros de 33 universidades de diferentes lugares del mundo (RIIED, 2014).

Consideramos que uno de los grandes logros de esta red fue reunir a una parte muy significativa de los investigadores iberoamericanos especialistas en el tema de la evaluación de la docencia con el fin de lograr un intercambio de información y redes colaborativas. Esto ha supuesto un avance muy importante en la producción de investigaciones, sobre todo hispanas, sobre la cuestión. Además a partir de la conformación de esta red se han desarrollado trabajos

¹⁸ De acuerdo con la información encontrada en la página de la RIIED y de Arbesú, Rueda y Serrano, 2006. Sin embargo, la información del V Coloquio Iberoamericano fecha la creación de la RIED en 1998 (<http://educalab.es/-/v-coloquio-de-la-red-iberoamericana-de-investigadores-sobre-evaluacion-de-la-docencia>).

presentados en los diferentes coloquios con temáticas como evaluación de la docencia en los sistemas educativos e instituciones, metaevaluación de los sistemas de evaluación de la docencia, diseño y validación de instrumentos, la evaluación de la docencia y las políticas públicas, educativas e institucionales, las prácticas exitosas y perspectivas de la evaluación de la docencia en Iberoamérica, las innovaciones en el contexto iberoamericano, políticas en evaluación educativa, evaluación docente: metacognición y estrategias didácticas, evaluación y formación docente.

Si bien no todos los integrantes de la RIIED pertenecen a esta corriente, la inclinación general de la Red está orientada hacia la evaluación formativa: “La RIED, a través de diversos trabajos de investigación, reafirma que la docencia es uno de los agentes centrales del desarrollo educativo y que la evaluación de su práctica con un enfoque formativo y de perfeccionamiento, es la vía de acceso para su mejora permanente” (Rueda y Luna, 2008). Esto convierte a la línea iberoamericana en una corriente de igual o mayor magnitud que la francófona y la anglófona.

Además, es claro que desde la RIIED se priorizó el conocimiento desde la perspectiva de los profesores fundamentalmente con el objetivo de producir información útil para ellos y para la mejora de la atención a los estudiantes, sin olvidar la atención a las diferentes audiencias y a los involucrados en los procesos evaluativos (Rueda, 2008), todo lo anterior son características clave de la evaluación formativa.

Algunos de los fundadores de esta línea iberoamericana han desarrollado también otro importante aporte que es la distinción entre docencia y desempeño docente, que ha permitido delimitar las funciones que incluirán su evaluación (García *et al*, 2004; García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008; RIIED, 2008).

En esta tesis hemos contemplado como integrantes de la corriente iberoamericana de evaluación formativa para la docencia y el desempeño docente a autores que no son integrantes de la RIIED es decir que, aunque hay expertos que pertenecen a lo que aquí hemos denominado corriente iberoamericana, no todos ellos se encuentran incluidos en la RIIED. Es el caso de investigadores que, si bien no se dedican exclusivamente al ámbito de la evaluación, han publicado sobre el tema y acerca de la corriente formativa aplicada, entre otros ámbitos, al desempeño docente. Es el caso de algunos estudios, artículos y capítulos de libros de autores como Martínez Rizo (2012 b y c), Díaz Barriga (2015), Rockwell (2015) y Tirado (2015).

Sobre los aportes que hemos podido recuperar de esta corriente de investigadores en general, consideramos que además del principal que está relacionado con la aplicación de la evaluación formativa al desempeño docente, sus instrumentos, estudios de caso, indagaciones históricas y elementos que la conforman, también está la recuperación histórica de la corriente formativa y la clarificación de algunos de sus elementos más importantes. En este sentido, para Díaz Barriga, A. (2015) los componentes sustantivos de este tipo de evaluación para el desempeño docente son “un trabajo en un clima de confianza, un ambiente colaborativo, una acción comprometida

realizada con entusiasmo, un espacio de coevaluación y un ámbito de reflexión colectiva e individual” (p.149).

La línea francófona, la anglófona y la iberoamericana no se encuentran peleadas entre sí por lo que es posible rescatar líneas generales y propuestas que comparten las tres.

Vale la pena en este punto regresar a la noción de evaluación formativa que hemos caracterizado someramente en el capítulo anterior, ahora a partir de los autores que retomaremos para esta descripción de una propuesta de evaluación formativa del desempeño docente. Vale la pena destacar, sin embargo, que hay una gran variedad de definiciones de evaluación formativa:

Si te sumerges en la literatura e investigación acerca de la evaluación formativa, encontrarás que existen muchas diferentes definiciones (Andrade y Cizek, 2010). Y cómo algunas definiciones se enfocan en aspectos particulares, por ejemplo en 'instrumentos' contra 'procesos', o 'centrados en el docente' contra 'centrados en el aprovechamiento del estudiante', o 'actividades de aprendizaje prediseñadas' contra 'invenciones al vuelo' (Sluijsmans et al., 2013). Esto lleva a muchas formas diferentes de evaluación en la práctica, en algunas de las cuales el profesor es el único actor y, en otras, los estudiantes también son actores (Diggelen *et al* , 2016: 8).

A continuación, hemos elaborado la siguiente tabla en la que recuperamos la definición usada por algunos autores, en orden cronológico:

Tabla 11. Definiciones de evaluación formativa

Año	Autor	Definición de evaluación formativa
1979	Scriven	“Puede ser facilitador del trabajo de cortar cabezas que un ejecutivo quiere hacer, un papel que tiene que ser rechazado, o puede ser más legítimamente un trabajo para intentar mejorar un producto en su proceso de desarrollo, o un intento de determinar si los fondos han sido gastados apropiadamente. Yo tengo esto por formativo y sumativo” (p. 68)
1987/ 1988	Cardinet	“Para la evaluación formativa [...] las necesidades de los docentes se ven distintas. No es una medida que se busque, sino una información cualitativa de tipo diagnóstica, que surge de una hipótesis de trabajo sobre los pasos correctivos a utilizar.” (1987) ¹⁹ Proceso de comunicación lograda entre el docente y el alumno sobre los objetivos, los criterios y las dificultades de aprendizaje (1988 citado en Mottier, 2010:49)
1989	Sadler	“La evaluación formativa se refiere a cómo los juicios sobre la calidad de las respuestas de los alumnos (actuaciones, piezas o trabajos) se pueden utilizar para dar forma y mejorar la competencia

¹⁹ Original en francés. Traducción de la autora.

		del alumno mediante un corto circuito a la aleatoriedad e ineficiencia del aprendizaje mediante ensayo y error” (p.120) ²⁰
1991	Scallon	"La evaluación formativa es un proceso de evaluación continua diseñado con el objeto de asegurar el progreso de cada individuo dentro de un proceso de aprendizaje, con la intención de modificar la situación de aprendizaje o el ritmo de este proceso, para lograr (si corresponde), mejoras o correcciones apropiadas (citado en Howe, 1991)" ²¹ .
1991	Abrecht	“La evaluación formativa es un sistema de evaluación que consiste en reflexionar, en diversas ocasiones durante el curso de un programa de estudio o un curso, con el fin de verificar periódicamente el aprendizaje del estudiante.” ²¹
1993	Stufflebeam y Shinkfield	“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de implicados.” (183)
1991	Perrenoud	“La evaluación formativa es todo lo que ayuda al estudiante a aprender y desarrollarse, en otras palabras, participa en la regulación del aprendizaje y el desarrollo en el sentido de un proyecto educativo. Esta es la base de un enfoque pragmático. Es importante, por supuesto, saber cómo la evaluación formativa ayuda a los estudiantes a aprender, porque esas reflexiones realimentan los procesos de mediación del aprendizaje. Pero más allá de la definición, poco importan los términos: son los efectos los que cuentan. Los efectos esperados en el proceso de aprendizaje están a la altura de la intervención reguladora que los produce y más todavía, las observaciones y las representaciones que guían esta intervención.” (1991: 2) ²¹
1995	Allal	“La evaluación formativa implica un espacio de reflexión, de obtención de evidencias intermedias que permitan una autorreflexión (1995, citado en Díaz Barriga, A., 2015:146)
1998	Black y William	“Usamos el término general de evaluación para referirnos a todas esas actividades emprendidas por profesores -y por sus alumnos en la autoevaluación- que provee información que puede ser utilizada como realimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Tal evaluación se convierte en evaluación formativa cuando la evidencia es, de hecho, usada para adaptar la enseñanza para conocer las necesidades del estudiante” (citado en William, 2010:37) ²²

²⁰ Original en inglés. Traducción de la autora

2004	Rueda	“[...]la evaluación orientada al perfeccionamiento se preocupa, ante todo, por el desarrollo Individual de la persona, por su crecimiento profesional, habida cuenta que dicho crecimiento habrá de traducirse tarde o temprano en una mejora de los servicios que ofrece la institución. Se la reconoce como evaluación formativa.” (p.22)
2006	Stake	“El evaluador formativo concibe la evaluación como parte de un proceso de cambio que aporta información que contribuye a cambiar el evaluando, todavía en proceso de desarrollo” (p.62)
2008	RIIED	“La evaluación de los profesores es un tema clave que permite la reflexión individual, colegiada e institucional sobre la enseñanza y el aprendizaje y proporciona elementos para entender las complejas relaciones sociales que se establecen en las diversas situaciones de formación.” (p.2)
2008	Contreras y Arbesú	“La evaluación formativa de la docencia supone la revisión planificada y sistemática del propio quehacer, otorgando las condiciones necesarias para involucrar a los docentes en procesos de análisis y reflexión crítica” (2008: 139)
2009	Council of Chief State School Officers (CCSSO)	“La evaluación formativa es un proceso usado por los profesores y los estudiantes durante la instrucción que provee realimentación para ajustar el proceso de enseñanza y el aprendizaje en marcha para mejorar el logro de los resultados de instrucción deseados” (citado en Bookhart, 2009:1) ²² .
2009	Brookhart	“La evaluación formative es una actividad y un proceso de aprendizaje active e intencional que asocia al professor y a los alumnos recolectando continua y sistemáticamente evidencia de aprendizaje con la meta expresa de mejorar el logro del estudiante” (p.2) ²²
2011	Danielson	“El compromiso de una enseñanza profesional es importante, no porque enseñar sea una cualidad pobre y deba ser “arreglada”, más bien porque enseñar es tan duro que podemos siempre mejorar. No importa qué tan buena es la lección, siempre podemos hacerla mejor” (p. 37) ²²
2012	Darling- Hammond	“Hoy en día la atención está puesta en identificar y apartar a los malos profesores. Pero lo que realmente se necesita es un tipo de evaluación docente que forme parte de un <i>sistema de enseñanza y aprendizaje</i> que fomente la mejora continua tanto para cada uno de los docentes como para la profesión en general. Tal sistema debiera incrementar el aprendizaje y las aptitudes de los docentes y, al mismo tiempo, garantizar que los profesores seleccionados y titulares de cursos puedan realmente contribuir al aprendizaje de los estudiantes durante toda su carrera [...] Para tener un equipo docente altamente calificado se necesitan profesores bien formados, desde su contratación, siguiendo con la capacitación hasta su desarrollo profesional continuo. Se debe concebir el aprendizaje y la evaluación

		como parte integrante de un sistema completo que fomente la eficacia durante cada etapa de la carrera de un profesor. Dicho sistema debe garantizar que la evaluación docente esté relacionada con —y no aislada de— los programas de preparación e inducción, la práctica profesional cotidiana y un entorno pedagógico productivo.” ²¹
2013	García Salord	Por su parte, <i>el carácter formativo</i> de la evaluación del desempeño opera en la medida en que se garantiza la reflexión sobre la propia práctica y la presentación de la experiencia a los colegas, abriendo así la posibilidad de retroalimentación directa e inmediata mediante el intercambio de argumentos y sugerencias —fundadas e informadas— entre colegas que asume el papel de interlocutores, mas no de jueces. El producto de este intercambio será un balance académico del trabajo realizado, que aporte a esclarecer la situación a la que se ha llegado y desde la cual hay que partir para la nueva etapa de trabajo. (p.92)
2015	Díaz Barriga, A.	La función de la primera [la evaluación formativa] es promover la reflexión que lleve a la convicción de mejorar un desempeño, teniendo claridad de los aspectos en que es posible o necesario hacerlo [...]

Fuente: Elaboración propia.

“Las evaluaciones recomendadas por Cronbach, Stufflebeam, Stake, Owens y Scriven se corresponden con la descripción que Stufflebeam y otros (1993) describen como “verdadera evaluación” (Stufflebeam, 1993 c: 76)

Perrenoud (1991) afirma que quizá sea más conveniente hablar de observación formativa que de evaluación, ya que esta se asocia más a la medición y la clasificación, a los logros y diferencias. Observar es más bien construir una representación realista de habilidades, condiciones y métodos. La observación es formativa siempre da pie a la optimización de la mejora.

A falta de un grupo homogéneo, declarado como perteneciente y formulador de evaluaciones formativas, nos hemos dado a la tarea de reunir las características generales que nos permitan dar pie a una sola definición. A partir de esto, hemos delimitado a la evaluación formativa como el proceso continuo de reflexión crítica de la labor de docentes y alumnos que evita limitarse a determinar si los objetivos han sido alcanzados y que busca de forma personalizada la mejora, perfeccionamiento y desarrollo continuo, mediante la recopilación de información cualitativa acerca de las dificultades, logros y progresos que encaminen al evaluado a trazar nuevas rutas de mejora a partir de la autorregulación, con ayuda de una realimentación constante y constructiva con miras al desarrollo de procesos de formación y capacitación permanente, que

²¹ A pesar de que Linda Darling Hammond no se refiere como tal a una evaluación formativa, las características de su propuesta coinciden con esta corriente, sin embargo van más allá proponiendo un sistema completo, una especie de sistema de evaluación formativo.

formen parte de un sistema integral que acompañe al profesor desde su formación inicial hasta su madurez profesional.

III.3 Características generales de las dimensiones de evaluación formativa dirigida al desempeño docente

En este apartado hemos hecho una recopilación de las características, reglas y recomendaciones para desarrollar propuestas de evaluación formativa del desempeño docente a partir de los planteamientos de algunos de más importantes teóricos de esta corriente. Procurando recoger las nociones principales de las tres líneas, hemos retomado a los siguientes autores representativos de cada una de las líneas:

Tabla 12. Autores representativos de líneas de evaluación formativa

Línea francófona	Línea anglófona	Línea iberoamericana
<ul style="list-style-type: none"> • Jean Cardinet • Gerard Scallon • Lucie Mottier • Linda Allal • Robert Howe • Ulric Aylwin • Philippe Perrenoud 	<ul style="list-style-type: none"> • G. Madaus • Michael Scriven • Royce Sadler • Charlotte Danielson • Susan Brookhart • Benjamin Bloom 	<ul style="list-style-type: none"> • Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación Docente • Isabel Arbesú • Mario Rueda Beltrán • Robert Stake • Benilde García • Edna Luna • Felipe Martínez Rizo • Ángel Díaz Barriga

Fuente: elaboración propia

En esta tesis las retomamos y las complementamos con lo señalado por los teóricos que contemplan algunas de estas características en sus planteamientos de evaluación formativa.

III.3.1 La dimensión social en evaluaciones formativas para el desempeño docente. La dimensión de los actores

Probablemente la diferencia más importante entre las corrientes de evaluación sumativa y formativa sea el papel que juega el evaluado en una y otra. En la última se trata de un trabajo acompañado entre ambos actores en el que los dos tienen un compromiso con la mejora, siendo el del evaluado el que tiene mayor fuerza e importancia: “El agente principal del aprendizaje es el alumno, y la evaluación es el centro de todo aprendizaje, lo que quiere decir que es el alumno quien debe hacer la mayor parte del trabajo en el plan formativo”²² (Aylwin, 1995: 3). La dimensión social dentro de la corriente formativa se caracteriza principalmente por concebir a la evaluación como un proceso democrático y participativo, de hecho, Siguiendo a Alwyn (1995), podemos afirmar que en esta dimensión la característica más importante es la cooperación entre los actores, es decir, el fomento del trabajo en equipo para la mejora y la toma común de decisiones con la idea de que la competencia sea consigo mismo, apoyado por los

²² Traducción de la autora del original en francés

demás actores. Es decir que la cooperación es su característica más importante dentro de la dimensión social y en la que la mayoría de los teóricos que hemos revisado coinciden. En esta corriente es una necesidad el que haya una participación constante y que los evaluados estén incluidos en el proceso (Rueda y Díaz Barriga, F., 2011; Loredó, 2000). Esta inclusión es un requisito para que la evaluación sea bien acogida entre la comunidad escolar (Rueda y Díaz Barriga, F., 2011) junto con el desarrollo de una cultura evaluativa (Loredó, 2000).

Loredó (2000) afirma que, si se busca un proceso democrático para mejorar el desempeño de la práctica docente, la opinión de los profesores es primordial y “debe tomarse en cuenta a fin de establecer criterios, categorías e indicadores para la evaluación” (p.23). Así mismo, la RIIED (2008) señala que el involucramiento de las diferentes esferas implicadas es indispensable en todo momento: antes, durante y después de llevarse a cabo la evaluación.

Para Sadler (1989) una de las características más importantes de la evaluación formativa es que es explícita, abierta, por lo que los evaluados poseen un concepto de los estándares que se tienen como objetivo, son capaces de comparar su nivel actual o su rendimiento con el estándar, además de que se encuentran comprometidos con llevar a cabo aquello que los acerque a la meta. Esto lo mencionaba Sadler respecto a los alumnos, sin embargo los docentes autores como Rueda y Díaz Barriga, F. (2011) señalan la importancia de que estos perfiles y metas sean definidos de la mano de los futuros evaluados, ya que éstos últimos son profesionales que han recibido la formación requerida y cuentan con la experiencia en su propia profesión. Contreras y Arbesú (2008) citan a autores como Cruz, Crispín y Ávila (2006), Figueroa (2006) y Díaz-Barriga (2003) que respaldan la idea de que la evaluación de la docencia debe tomar en cuenta en su diseño y operación las percepciones de los involucrados respecto de la evaluación y la labor docente.

Un ejercicio de evaluación formativa llevado a cabo en el 2003 en una institución de educación superior mexicana, indicó que en tanto se asumiera la eficacia de la evaluación para promover la mejora en las prácticas de enseñanza, los docentes participarían de forma directa y decidirían ellos mismos qué condiciones de su práctica docente deberían modificar (Arbesú y Rueda, 2003). Lo anterior implica considerar a los docentes como personas profesionalmente maduras para llevar a cabo un análisis de su propio trabajo, así como para partir de una realimentación participativa en la que evaluadores y evaluados formen un equipo de mejoramiento. El mismo Stake (2006) considera a su modelo de evaluación comprensiva como uno participativo porque todo el personal involucrado se convoca para integrarse al desarrollo del estudio. Darling-Hammond (2012) señala que la “enseñanza eficaz” deberá ser una construcción común que permita la examinación de la práctica. Para que esto sea posible los docentes y directores deben contar con orientaciones serias que ayuden a abrir el debate, promuevan la reflexión e instruyan sobre las formas de ofrecer realimentaciones útiles. En resumen, y siguiendo a García Salord (2013), “para que opere la evaluación diagnóstica y formativa se requiere el ejercicio de la colegialidad” (p. 86). Además, todos los involucrados

dentro de una evaluación formativa deben tener conocimiento del papel que juegan todos los demás y de las tareas que corresponden a cada quién “ya sea en general o como especialistas, deben tener una amplia visión de todos estos papeles con el fin de que su participación y su colaboración se integren en la labor de equipo” (Stufflebeam, 1993c: 43). Esto porque de acuerdo con Stufflebeam la evaluación llega a su punto clave cuando se lleva a cabo como un trabajo grupal.

Por otro lado, Perrenoud (2014) sugiere que la relación entre el evaluador y el docente, además de durar por lo menos dos años, sea cercana, confidencial y que se base en un análisis hecho por ambos acerca de la práctica del docente, visión con la que coincide Rockwell (2015). Esto quiere decir que la evaluación debe lograr entablar una relación entre evaluador y evaluado. Además, la evaluación para la mejora implica, de acuerdo con Arbesú y Rueda (2003), el desarrollo de una formación que a su vez sea también evaluación (y viceversa) en donde el acompañamiento sea continuo. El papel del evaluador se transforma entonces algo parecido al de un interlocutor, evitando una función fiscalizadora y sin perder de vista que el sujeto es el actor más importante dentro de la evaluación formativa, misma que supone en sí una autoevaluación a partir de la autorreflexión de su práctica para lo que necesita condiciones propicias (Díaz Barriga, A., 2015).

Stufflebeam (1993 c) describió a los principales actores dentro de una evaluación formativa y a las responsabilidades que correspondían a cada uno. Entre otros, están los diseñadores de la evaluación, los coordinadores y múltiples asistentes. Todos ellos con experiencia profesional y sólidamente capacitados en evaluación y también en cuestiones administrativas. En el mismo sentido, para McKenna, Nevo, Stufflebeam y Thomas (1998) la evaluación deberá ser gestionada y desarrollada por personas que cuenten con cualificaciones, habilidades y autoridad inapelables, en tanto que los evaluadores deben comportarse profesionalmente, con amabilidad y cortesía.

Dentro de esta corriente hemos encontrado que con frecuencia (aunque no en la mayoría de los autores estudiados) se habla de que uno de los requisitos de la evaluación formativa es que al menos una parte de ella se desarrolle en un ambiente informal y con la ayuda de pares académicos que realimenten la práctica del docente evaluado. Esta necesidad de que sean pares académicos tiene su justificación en que son ellos quienes tienen conocimiento de lo que exige ser docente (Díaz Barriga, A., 2015).

Para cerrar esta dimensión podemos decir que una evaluación del desempeño docente dentro del enfoque formativo no puede ser planeada, desarrollada y aplicada al margen de la comunidad educativa en la que se desarrolla el profesor, sino que tiene que ser un proceso compartido que se enriquezca entre pares y academias. El papel de los propios evaluados, entonces, resulta fundamental como parte de la planeación evaluativa y es fundamental que las personas encargadas de la planeación y desarrollo del proceso de evaluación sean profesionales

competentes, abiertos al diálogo y a la construcción común de conceptos que guíen el proceso evaluativo.

Tabla 13. Resumen de características generales. Dimensión social de corriente formativa

- Es explícita en estándares buscados.
- No es una imposición.
- Requiere gente con experiencia y profesional.
- Relación sólida entre evaluador y evaluado
- Formación en evaluación en toda la comunidad.
- Evita fiscalización
- Evaluadores y evaluados al mismo nivel.
- Construcción común del deber ser de la enseñanza e ideales docentes.
- Espacios comunes de debate y aprendizaje sobre realimentación.
- Trabajo en equipo y democrático.
- Cliente principal: docente evaluado. Se le considera, integra y respeta en proceso.

Fuente: Elaboración propia

III.3.2 Dimensión política de la evaluación formativa aplicada al desempeño docente. ¿Por qué evaluar?

Una evaluación del desempeño docente tiene por fuerza un componente político y ético (RIIED, 2008) dado que tiene repercusiones a nivel institucional y personal. En este sentido, es importante reconocer que la corriente formativa contempla los efectos de su puesta en marcha, admite que no es neutral y distingue su propia complejidad.

En esta dimensión se encuentra integrada, como ya hemos visto, y siguiendo a la RIIED (2008), por la filosofía institucional y el logro de la misión de la institución. Esto supone que una evaluación formativa aplicada a pequeña o gran escala deberá tomar en cuenta el objetivo último del sistema educativo en su conjunto, pero también los objetivos a nivel regional y a nivel institucional, lo que quiere decir que debe dar espacio a los distintos niveles de concreción por los que atraviesa. En este sentido, no sólo es el Estado, las autoridades educativas locales (AEL) o los directivos de las instituciones los que deben definir el perfil ideal del docente para el logro de sus objetivos, sino que cada institución junto con sus profesores debe aportar elementos evaluativos acordes con su propia misión y filosofía: “La evaluación de la docencia debe ser coherente con la filosofía institucional y con los procesos de evaluación de otras áreas de la institución. [...] debe dirigirse de manera explícita a apoyar el logro de la misión de la institución” (RIIED, 2008:2).

Al respecto, sobre la necesidad de tomar en cuenta los valores, la misión y visión institucionales, Tirado (2015) señala que un proyecto de planeación tiene que ser coherente con los fines institucionales y objetivos curriculares, dando atención a su vez a las condiciones e intereses de la comunidad, partiendo de la definición de propósitos y metas en los que se tomen en cuenta las limitaciones que se tienen. En el mismo sentido, para McKenna *et al* (1998) el

concepto más avanzado de la evaluación del profesorado y su perfeccionamiento es la propuesta del Comité Conjunto Nacional sobre Estándares de Evaluación Educativa que determina la necesidad de que las administraciones “[...] definan con claridad su ideario y los papeles de cada uno de los profesores para llevarlo a cabo y entonces utilizar éstos como los criterios básicos para evaluar la actuación del profesorado” (p.14).

Un asunto fundamental que atañe a la dimensión política de cualquier modelo de evaluación es la carga de responsabilidad que se pone en el docente por los resultados de los alumnos, donde en una evaluación sumativa se suelen buscar más que las causas de los problemas, a los actores responsables, en especial si se trata de resultados pobres. En la evaluación formativa esta búsqueda de responsables no se presenta así ya que contempla la complejidad de los procesos de enseñanza. Por esto, en el caso de la evaluación del desempeño docente, los resultados de los alumnos son sólo uno de los factores que se consideran y no tiene el mayor peso en la evaluación del desempeño docente. Al respecto Aylwin (1995:6) señala que es muy complicado aislar el impacto de la educación escolar, de cierto número de horas a la semana, en los resultados finales. El logro educativo depende de la formación recibida por “decenas de educadores precedentes”. Esta complejidad es difícil de expresar en números, todo el proceso de enseñanza y el nivel de empeño del docente expresado en un resultado simple es algo imprudente ya que las capacidades, competencias, habilidades y conocimientos se desarrollan, adquieren y construyen desde las primeras etapas de la infancia. En el mismo orden de ideas, una característica de la planeación de modelos de evaluación formativa es el reconocimiento de la complejidad de la labor docente, es decir que la evaluación tiene que observar diversos aspectos que contemplen la experiencia adquirida en la práctica y el desarrollo profesional de los evaluados (Loredo, 2000), considerando que las tareas de los profesores son sumamente complejas debido a que deben manejar una serie de habilidades que incluyen aspectos cognitivos, didácticos, organizacionales y afectivos simultáneamente (Díaz Barriga, A., 2015; Loredo, 2000).

Por eso, se observa un fuerte cuestionamiento dentro de esta corriente a las evaluaciones que dan un peso fundamental a los resultados de los alumnos. En palabras de García *et al* (2011):

La crítica principal a esta es la siguiente: puesto que la relación entre resultados de los alumnos está modulada factores contenidos de la enseñanza, características y motivos de los alumnos, representaciones y experiencias previas del profesor, expectativas y atribuciones de los alumnos, actividades mentales y estratégicas desplegadas, etc., la generalización de sus resultados resulta inadecuada, y tanto su poder explicativo como las posibilidades que tiene de contribuir a la teorización de la docencia deben tomarse con la debida precaución (p.33).

Un punto importante señalado por Díaz Barriga, que concierne tanto a la dimensión política como a la dimensión teórica, consiste en que un docente profesional necesita realizar procesos de formación cognitiva que incluyan “conocimientos, habilidades y capacidades en procesos intelectuales diversos, lo que reclama atender etapas diferenciadas en cada uno de sus

estudiantes, tanto por la edad que tienen, la formación conceptual que han adquirido, como por el grado de estudios que están cursando” (Díaz Barriga, A., 2015:153)

Dentro de la corriente formativa hay autores que recomiendan tener presente que las dificultades escolares no son hechos aislados, sino que se trata de una multiplicidad de factores como los socioculturales, motivacionales, lingüísticos y económicos, entre otros (Perrenoud, 1998). Por todo lo anterior, podemos afirmar que la evaluación formativa reconoce dentro de la política a los sujetos, contextos, circunstancias y factores, que la evaluación consiste en procesos subjetivos, contextualizados que son afectados por diferentes elementos entre los que se encuentran las percepciones sobre calidad y el significado que le dan diferentes actores clave a la evaluación (Contreras y Arbesú, 2008).

En ese sentido otra de las recomendaciones de la RIIED (2008) es considerar el contexto en el que se desarrolla el triángulo educativo: alumno, docente, contenido. La evaluación de los profesores se complica considerando que deben contemplarse diferentes niveles de exigencia profesional, habilidades y conocimientos para determinar, entre otras cosas, hasta qué punto se acercan a la visión de la institución, a la visión nacional, hasta dónde atienden las necesidades específicas de sus alumnos y qué tan eficientemente manejan los contenidos. En este sentido, Arbesú y Rueda (2003) señalan la necesidad fundamental de reconocer la complejidad cuando se desea incursionar en la evaluación “ya que la valoración implica una idea precisa de qué es enseñar y aprender en un contexto determinado” (p.4).

Así, el logro educativo está vinculado a múltiples factores y no depende completamente de las habilidades del docente. Esto se hace evidente cuando se comparan los logros de los alumnos en pruebas estandarizadas entre distintas regiones. En el caso de México tomando en cuenta los índices de marginación entre las diversas entidades que generan importantes brechas entre territorios (por ejemplo, Monterrey o la Ciudad de México con Chiapas, Guerrero y Oaxaca).

Tedesco (2016) afirma al respecto que el verdadero desafío en América Latina es poner fin al determinismo social de los alcances de aprendizaje en vista de que la variable asociada directamente a estos resultados tiene que ver con las condiciones materiales de vida de los estudiantes donde: “El mapa de la pobreza coincide con el mapa del fracaso escolar. Los resultados escolares están fuertemente determinados por las condiciones sociales de las cuales provienen o en las cuales habitan nuestros alumnos” (s/p).

En resumen, la evaluación del desempeño docente en propuestas como la de la Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación de la Docencia se percibe en el camino de consolidar atributos como que sea participativa (no jerárquica), positiva (promoción de la autoestima) y propositiva (alienta la auto-reflexión). En concordancia con estos atributos, un programa de evaluación del desempeño docente debería garantizar el diálogo equitativo entre evaluadores y evaluados (RIIED, 2008), en otras palabras, tendrá que desarrollarse en clima de confianza y seguridad, libre del estrés y miedo que trae consigo el control externo, es decir, en un contexto de confianza (Díaz Barriga, A., 2016). Aylwin (1995) señala que la experiencia ha

demostrado que aquellos trabajadores que realizan sus deberes bajo un clima de presión, intentando cubrir cuotas para sus directivos y bajo amenaza de sanciones si su producción es insuficiente, tienen un rendimiento inferior a los que se encuentran laborando en un clima seguro y confiable.

Por otro lado, Darling-Hammond (2012) afirma que los sistemas de evaluación docente deben ser concebidos más que sólo como instrumentos o procesos de evaluación, también en el marco de los sistemas de políticas promotoras de las condiciones para fomentar el aprendizaje y mejora continuos. Para que sea posible esta autora señala que es necesario que se haga participar a los docentes en los procesos de toma de decisiones, reunir información válida fundamentada en múltiples mediciones y fuentes, así como atender y estimular las participaciones colectivas al desempeño general de la institución y establecer criterios claros y asequibles en lugar de aplicar sistemas de cuotas que lleven a los docentes a competir entre ellos. La dimensión política debe cuidar de la participación activa y democrática desde el inicio de la planeación evaluativa.

Mckenna *et al* (1998) coinciden también en la necesidad de que el proceso de planeación sea participativo, ya que dentro de la evaluación de los profesores nada será aceptado a menos que sea un proceso abierto e informado: “Nada que tenga importancia significativa va a tener alguna posibilidad de ser aceptado, logrado o sostenido en una actividad de este tipo a menos que se mantenga informados a todos los implicados y se les proporcione el acceso a una participación adecuada.” (p.37) Por su parte, Arbesú y Rueda (2003) consideran que “El reconocimiento de la complejidad de la docencia resulta fundamental cuando se pretende incursionar en su evaluación, ya que la valoración implica una idea precisa de qué es enseñar y aprender en un contexto determinado” (p.4)

Un aspecto a considerar que trastoca directamente (y forma parte también) a la dimensión procedimental es la consideración de la viabilidad política, donde Mckenna *et al* (1998) recomiendan que el sistema de evaluación de los profesores sea desarrollado y supervisado colaborativamente para que todas las partes se involucren de forma constructiva y que las políticas y procedimientos de evaluación sean comprensibles, definidos colegiadamente, aceptados por todos y adoptados oficialmente. Bajo estas condiciones, de acuerdo con estos autores, se garantiza la cooperación permanente dentro del programa de evaluación. En donde “Tal colaboración favorece el apoyo al programa, el compromiso con sus fines, la aceptación de sus métodos, la aplicación efectiva, confianza en los informes y en los resultados de la evaluación” (Comité Conjunto, 1988:75, citado en McKenna, Nevo, Stufflebeam y Thomas, 1998:37).

Derivado de lo anterior se da la necesidad de formular modelos que permitan relacionar la forma de concebir la labor docente con la manera de evaluarla (García *et al*, 2011: 15). Coincidiendo en este punto, McKenna, Nevo, Stufflebeam y Thomas (1998) sugieren que para que los evaluados puedan valorar los esfuerzos administrativos, es necesario “adoptar y comunicar un concepto serio y claro de la evaluación del profesorado” (p.13). Lo anterior nos lleva a recalcar que otra característica de la evaluación formativa es la necesidad de cuidar la

credibilidad de la evaluación, llevando a cabo un proceso transparente, congruente y pertinente en todo momento.

La evaluación formativa contempla sistemas complejos y diferenciados que, sirviendo para la mejora y perfeccionamiento, no penalizan sino que incentivan a los docentes, en especial cuando se detecta que laboran con estudiantes menos aventajados. Respecto a este tema, Darling Hammond (2012) indica que es necesario idear buenos sistemas que otorguen reconocimiento a estos profesores.

Tanto por la credibilidad como por la complejidad de la labor de los docentes, una opción frecuentemente utilizada en la corriente formativa es la creación de estándares. McKenna *et al* (1998) consideran que un estándar es un principio que generalmente tiene el acuerdo de los profesionales implicados y que sirve para medir la calidad. Coinciden en que los estándares son principios en los que concuerdan los profesionales evaluados. Además, estos estándares tienen que ser evaluados periódicamente por representantes de los propios docentes, así como por otros profesionales de la educación. En este orden de ideas y aunado a la complejidad y la necesidad de contextualizar, Scriven afirmaba en 1979 que se puede evaluar una acción únicamente a la luz de las alternativas reales y no por sí misma. En el caso de competencias profesionales se deben generar juicios comparativos. Y esos juicios son al final una síntesis de cosas complejas, por lo que el equipo que planea se entrevista con los evaluados acerca de cosas sencillas que dentro de la evaluación reflejan sus necesidades. Este tipo de mecanismos son de gran utilidad durante el desarrollo del diseño evaluativo (Scriven, 1979) y dentro de la dimensión política debe velarse porque los estándares sean constructos flexibles que contemples las necesidades y contextos reales de la labor de los profesores.

Sobre la consideración del contexto, Rockwell (2015:4) señala la pertinencia de desarrollar modelos locales de evaluación. Esta autora puntualiza que las investigaciones cuantitativas basadas en la “mejor evidencia” se inclinan por la formación continua ligada a las condiciones reales de la práctica cotidiana. Para ella la clave está en modificar la disposición hacia los docentes en donde se pase de la inspección y la orientación punitiva al acompañamiento y solución de problemas reales, en contacto con el contexto de trabajo.

Stufflebeam (1993c) señala que Cronbach (1982) hace hincapié el hecho de que las evaluaciones defraudarán las expectativas con las que fueron planeadas si de ellas se espera que resuelvan conflictos políticos, es decir que si el plan evaluativo es demasiado amplio y superficial, a pesar de que pueda ser apropiado para dar cabida a un contexto determinado, puede ser completamente inadecuado para otro. Por lo anterior es vital en esta dimensión determinar desde el inicio qué se quiere obtener de ella. En el caso de la evaluación formativa, como ya sabemos, su fin último es la mejora o perfeccionamiento de los evaluados. La RIIED (2008) señala que hacer explícitos propósitos y consecuencias de la evaluación es un requisito indispensable en cualquier sistema evaluativo y contribuye a que orienten sus acciones hacia el cumplimiento de las metas. En este sentido, la evaluación para algunos autores debe ser vista más que como un instrumento como una problemática, ya que de este modo “[...] se pueden

observar sus cualidades plurirreferenciales e intersubjetivas; a diferencia de considerarla como control, el cual siempre es monorreferencial” (Arbesú y Rueda, 2003:5).

Con frecuencia las evaluaciones son comparativas, es decir que se aplican estándares por las razones que hemos enunciado antes. Sin embargo, no hemos encontrado un consenso entre los autores revisados respecto a su pertinencia. Stufflebeam (1993 c) señala que el hecho de que una evaluación sea comparativa o no depende de lo que se quiera conseguir de ella. Este autor enuncia tres principales objetivos: perfeccionamiento, recapitulación y ejemplificación. Sin embargo, “[...] Cuando la meta principal es mejorar algo, la evaluación debería parecerse más al estudio de un caso que a un experimento comparativo” (p.22).

Cuando se incluyen estándares, estos deben ser tratados como modelos flexibles que deben ser mejorados y evaluados continuamente, entrando en lo que la RIIED (2008) reconoce como la “evaluación de la evaluación”. Para Stufflebeam un proceso de evaluación no funciona si el resultado del cumplimiento de los estándares es pobre, entonces es necesario analizar la información para llevar a cabo los cambios pertinentes.

Finalmente, una característica importante dentro de la dimensión política es la audiencia a la que va dirigida la evaluación. En este caso debe servir en primer momento al propio evaluado, el docente. Ya que, como hemos venido estudiando, el punto de desarrollo más alto de la evaluación formativa es aquella que tiene por objeto impulsar la autorreflexión y la producción de rutas de mejora provenientes de una construcción concebida a través de un trabajo colaborativo entre el evaluador y el evaluado.

Tabla 14. Resumen de características generales. Dimensión política de corriente formativa

- Evaluación como proceso participativo.
- Concepto serio y claro de la evaluación del profesorado
- Claridad en ideario y papeles de profesores.
- Asegurada solidez profesional de evaluadores.
- Creación de estándares acordados y construidos participativamente.
- La evaluación refleja la complejidad de la labor docente.
- Evaluaciones no punitivas y contextualizadas.
- Acento en formación continua.
- Ligada a práctica cotidiana en condiciones reales.
- Diseños de modelos locales.
- Sirven para la mejora, detectar carencias y necesidades.

Fuente: Elaboración propia

III.3.3 Dimensión ética de la evaluación formativa aplicada al desempeño docente

Sobre esta dimensión Díaz Barriga (2015) señala que una tensión dentro de la ética de la evaluación viene de la responsabilidad institucional de llevar a cabo una evaluación formativa, es decir para la mejora, orientada a la autorreflexión y que al mismo sea capaz de evaluar la eficacia de la práctica docente.

Esta dimensión incluye lo que el Comité Conjunto sobre Estándares para la Evaluación Educativa (1988, citado en McKenna *et al*, 1998) ha denominado como atributo de propiedad (unos de los cuatro necesarios para una evaluación bien fundada que protege los derechos de los actores implicados en la evaluación). McKenna *et al* (1998) señalan que los estándares de propiedad exigen el requisito de que las evaluaciones se lleven a cabo ética y legalmente, tomando como prioridad el bienestar de todos los involucrados. De hecho, este deberá ser el objetivo primordial de la dimensión ética en la evaluación formativa. Además, en el marco de la legalidad, esta dimensión se caracteriza por contemplar las situaciones en las que pueda haber conflicto de intereses y controlar el acceso a los informes, limitándose sólo a los individuos “con una necesidad legítima de revisar y utilizar los informes para que se garantice el uso adecuado de la información” (p.20)

En la dimensión ética este tipo de propuestas de evaluación deben orientarse en principio a “promover principios educativos firmes y sólidos”, además de observar que las orientaciones formales se registren y proporcionen a los empleados de forma clara en textos asequibles para que así las evaluaciones puedan ser equitativas, apegadas a las leyes y códigos de ética y coherentes (McKenna *et al*, 1998).

En otro orden de ideas el trato que se da a los evaluados es un elemento importante considerado dentro de la evaluación del desempeño docente de corte formativo. Como hemos visto antes, esta dimensión se relaciona íntimamente con las demás y aquí también se espera que la conducta de los evaluadores sea amable, profesional y cortés.

Abarcando tanto a la dimensión política como a la ética, un requisito fundamental es hacer explícitos los fines y las consecuencias de la evaluación a todos los involucrados, pero en especial a los sujetos de la evaluación.

Tabla 15. Resumen de características generales. Dimensión ética de corriente formativa

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Protege derechos de los implicados.• Respeta principios legales y éticos.• Asegura respeto al bienestar de implicados.• Cuida comunicación.• Fines explícitos desde el inicio.• Coherencia interna en el proceso |
|---|

Fuente: Elaboración propia

III.3.4 El papel del sustento teórico y filosófico en la evaluación formativa

García, *et al* (2011) señalan la importancia de la postura teórica en la evaluación, especialmente de corte formativo, ya que es necesario asumir una postura clara respecto a los fundamentos teóricos porque son estos los que van a asentar el proceso, empezando por definir qué se entiende por profesor, cuál es su perfil ideal, cuáles son los problemas a los que se enfrenta y cómo se concibe la evaluación de su desempeño.

La dimensión teórica es la que define el objetivo de evaluación. El sustento teórico brinda límites, es la base filosófica, axiológica, teórica y epistemológica a partir de la que se va a construir el modelo de evaluación. Es la base de la que se debe partir porque es aquí donde se define qué se va a evaluar de acuerdo al tipo de educación que se está promoviendo y a los fines que el modelo educativo busca. El sustento teórico es la visión del mundo que se adopta, el paradigma que guía a todo el sistema hacia un mismo fin y es de vital importancia ya que no sólo ayuda a definir el perfil de egreso del estudiante (el tipo de ciudadano que se forma) sino también a construir los atributos del docente y los estándares pedagógicos: “La explicitación del sustento teórico, que fundamenta el modelo de enseñanza donde se realiza la evaluación de la docencia, ayuda a delimitar el concepto de calidad de la enseñanza en la institución” (RIIED, 2008:165).

Al respecto, Mottier (2010) señala que "las maneras de pensar la evaluación formativa se diversifican y se precisan en función de la concepción adoptada del aprendizaje" (p. 48). Mottier cita a Bain y Schneuwly (1993) que afirman que toda enseñanza necesita identificar los “modelos de referencia” científicos que orienten a la evaluación formativa.

La dimensión teórica tiene que ver con la concepción fundamental de los distintos paradigmas sobre la evaluación y sus componentes, pero también (y en principio) con la concepción de educación que se tiene.

La evaluación formativa le regresa a la educación su papel rector y su función de mejora en el desarrollo del evaluado. En este sentido, Díaz Barriga, A. (2015) señala que la evaluación en educación, tal como se ha configurado en la actualidad proviene del sector educativo, administrativo y psicológico, sin embargo, la dimensión educativa se ha visto claramente desdibujada. Esta dimensión es la que permite el desarrollo de un pensamiento independiente, se enfoca en el desarrollo personal y da “la posibilidad de crear condiciones para que cada ser humano se asuma y desarrolle en su propia historicidad, para posibilitar la formación de un pensamiento propio, basado en elecciones racionales [...] en una perspectiva ética del ser y en la necesidad de construir un proyecto personal y social que dé significatividad a la forma de estar y ser en el mundo de hoy” (p.143). Es decir que la dimensión educativa es la única capaz de brindar el aspecto formativo y la evaluación formativa es inherente a la educación en todo el sentido de la palabra.

En ese orden de ideas, para la RIIED (2008) es importante, dentro del sustento teórico, la definición previa de las funciones del docente a evaluarse, es decir si se tratará de una evaluación de la docencia o del desempeño docente, además de “considerar la articulación de las funciones de las instituciones que le son asignadas a los académicos (docencia, investigación y extensión) y, a su vez, las particularidades de cada una de ellas, dado que los parámetros e instrumentos de evaluación difieren dependiendo de la actividad objeto de evaluación” (p.165).

La dimensión teórica también considera los saberes especializados de los docentes que deben observarse como “un grupo social que posee conocimientos específicos y ha desarrollado

capacidades y habilidades para realizar una tarea.” (Díaz Barriga, 2015:152), donde estos profesionistas necesitan conocimientos disciplinarios y teóricos específicos. Es importante considerar a la hora de evaluar, no tanto el bagaje teórico sino cómo el docente lo transforma a situaciones de aprendizaje. Con la realimentación característica de esta corriente la evaluación será parte de la misma formación.

El sustento teórico está clara y directamente relacionado con el trasfondo filosófico de la propuesta evaluativa, es decir, que la dimensión teórica abarca también la dimensión filosófica impresa a la evaluación desde el proyecto educativo de nación. Para Darling- Hammond (2012) si no hay una comprensión de lo que los alumnos deben aprender y de cómo favorecerla “se avanza a ciegas”. Entonces el primer requisito de esta dimensión es desarrollar una “visión común de las metas educativas” (p.4). Sólo así se puede pensar en una enseñanza eficaz.

Abrecht (1991) señala en esta misma línea que para hacer que funcione el proceso de evaluación formativa es preciso definir ciertos puntos cruciales que siempre variarán dependiendo la perspectiva pedagógica a la que se apegue el sistema entero. Así, las propuestas de evaluación deben estar fundamentadas a partir de los modelos educativos y de aprendizaje vigentes. Consideramos que lo anterior es especialmente importante porque, en palabras de Díaz Barriga, A. (2015:160): “No hay un acuerdo entre didácticas y psicólogos de las diferentes escuelas de pensamiento sobre que es cómo se expresa el aprendizaje”, de ahí que sea necesaria la base que ofrece el modelo nacional de educación como guía para la práctica y para la evaluación del desempeño docente. Incluso Hameline en 1982 señalaba que la evaluación formativa va ligada a la definición de sus objetivos últimos que al final son su piedra angular.

También es fundamental definir desde el inicio los conceptos a utilizar en todo el proceso evaluativo, para evitar confusiones y asegurar un proceso claro y abierto. Al respecto Allal (1979, citado en Hameline, 1982:76) recomienda apegarse a esta definición en la evaluación formativa, así como en los objetivos de la educación. También es importante, según la autora, adoptar una perspectiva útil de las ciencias de la educación y tener perfectamente definida la corriente psicológica a la que se apegará el modelo educativo, considerando a la práctica como una construcción propia de estrategias de abordaje en el aula.

Pero además de la perspectiva pedagógica, la evaluación de los docentes debe estar fincada, según Díaz Barriga, A. (2015), en los elementos conceptuales de dos ramas del conocimiento: el de la evaluación educativa y el de la profesión docente: “Es en la convergencia de los elementos conceptuales y técnicos que emanan de estos campos donde se podrá establecer un camino viable para realizar esa actividad formativa.” (p.163)

Un aspecto fundamental de la evaluación formativa es la regulación interactiva, retroactiva y proactiva (que, como señala Mottier [2010], se da partir del avance de la sola realimentación y solución). Sin embargo, sólo puede haber regulación e incluso evaluación si se tiene definido

el objetivo. En el caso de estudiantes los objetivos de aprendizaje componen un perfil de egreso. En el caso de los docentes, los saberes científicos, los conocimientos didácticos y el perfil de egreso, al igual que el fondo teórico y filosófico al que apunta el proyecto educativo y al que debe encaminarse su labor. A esto se unen las habilidades creativas a emplear para el logro de los objetivos, de acuerdo con su contexto particular, para resolver los obstáculos que su quehacer diario le plantea. Esta afirmación es válida para cualquier tipo de evaluación (no sólo para formativa) ya que para saber en dónde nos encontramos es indispensable saber respecto a qué.

La evaluación formativa ya tiene de por sí un sustento teórico claro que corresponde a una visión paradigmática integral y cualitativa. Por lo mismo, es importante recordar que una de sus principales bases es la mejora personal a partir del autorreflexión. Así, Mottier (2010) afirma que en la evaluación formativa no es pertinente establecer un marco normativo rígido con el afán de que no se vea obstaculizada la identificación de dificultades y progresos.

En otro orden de ideas, con frecuencia encontramos autores partidarios de que la teoría forme parte de la misma evaluación; es decir, que es necesario que la teoría sea un componente de la evaluación de los profesores o, en otras palabras, que forme parte de una construcción de la propia evaluación a fin de “discutir sus fines, de reflexionar sobre sus fundamentos, métodos y técnicas, así como de sus efectos y consecuencias” (García *et al*, 2011:23). Nuevamente, como en el caso de la dimensión social, podemos observar que se propugna una “teoría-práctica” (o evaluación-formación), por la construcción teórica en el área evaluativa que integre un trabajo reflexivo acerca del significado de la docencia y promueva lineamientos que guíen su quehacer: “Una argumentación que abogue en favor de la importancia y la necesidad del trabajo teórico en el campo de la evaluación de la docencia expresaría que la teoría debería representar un modelo abierto de evaluación de la práctica educativa” (García *et al*, 2011: 27). En este sentido se sugiere que las evaluaciones a los profesores sean también estudios de caso, a través de los cuales se desarrollen constructos teóricos que permitan comprender de una forma más concreta lo que pasa en el aula. En resumen, se necesitan referentes extraídos de estudios empíricos que fundamenten la práctica docente (p.29).

Por último, para cerrar lo relativo a esta dimensión, siguiendo a Loredó (2000) consideramos que la docencia no debe ser asumida tan solo como la aplicación de fórmulas didácticas o como una comparación entre parámetros de aprendizaje de los estudiantes, sino que debe comprender “una filosofía, una postura epistemológica y una teoría, así como un método, técnicas e instrumentos.” (p.21)

Tabla 16. Resumen de características generales. Dimensión teórica y filosófica de corriente formativa

<ul style="list-style-type: none">• Definición desde el inicio de conceptos a utilizarse.• Construcción de marco común de referencia.• Claras metas educativas a encaminarse los docentes.• Referente en modelo educativo.• Observa saberes especializados de profesores.

- Considera la docencia como un conjunto complejo de habilidades y conocimientos profesionales.
- Sugiere tratamiento como estudios de caso.
- Teoría y la evaluación se alimentan mutuamente.

Fuente: Elaboración propia

III.3.5 La dimensión de fines y usos en la evaluación formativa

La teoría producida dentro del campo de la evaluación debe contribuir a cuestionar “el sentido y el significado de la práctica docente en sus diferentes dimensiones, aportar elementos para la formación, el mejoramiento y la reflexión sobre esta actividad” (García *et al*, 2011:28), a fin de construir modelos que permitan explorar nuevos rumbos, recuperar y sistematizar experiencias, impactos y resultados. Por lo mismo, siguiendo a Howe (1991), para facilitar la comprensión de la evaluación formativa, será necesario comprender que la información no siempre podrá traducirse en números. De hecho, de ser necesaria información derivada de la evaluación para tomar decisiones, ésta puede ser expresada de forma no cuantitativa y orientar sus acciones a partir de información cualitativa. En palabras de este mismo autor, lo que legitima la evaluación formativa para los alumnos es que sirve para favorecer el aprendizaje. En el caso de los docentes está al servicio del perfeccionamiento, del desarrollo y mejora de su labor, específicamente en el aula pero no de forma privativa. Este es el objetivo más importante de este tipo de evaluación que incluye el seguimiento a la evolución del evaluado, lo que lo pone al nivel de responsable en tanto que el evaluador se convierte también en testigo de la mejora (Howe, 1991).

Aylwin (1995) sostiene que el marco formativo permite desarrollar un plan de acción encaminado al logro de objetivos, mientras que el marco sumativo permite obtener una nota que servirá para acceder o no a otro nivel, pero es sólo a ese nivel al que se limita.

Si hay una dimensión que invariablemente consideren los teóricos de la evaluación formativa, es esta que define en un primer momento para qué se evalúa. Los propósitos de la evaluación deben ser precisados desde el inicio de una propuesta evaluativa del desempeño docente. Desde nuestra perspectiva, incluso podría considerarse, junto con la dimensión teórica, un eje transversal.

De acuerdo con Rizo (2004:8) hay la necesidad de asentar para qué y a quién sirve la evaluación y agrega que “todo acto evaluativo debe estar pensado desde una perspectiva de mejoramiento y construido para beneficiar a la sociedad como un todo.” Sin embargo, en la práctica el sentido de la evaluación docente raras veces es formativo y planeado con la suficiente claridad y cuidado como para servir para generar propuestas de mejora eficientes. Así lo afirma la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación Docente (2008):

[...] estudios recientes sobre las acciones emprendidas por las instituciones educativas han permitido evidenciar que es común la presencia de programas de evaluación sin un sustento teórico ni metodológico sólidos. La mayor parte de las acciones han respondido más a políticas de evaluación asociadas con recursos económicos y procesos de certificación que a una intención por conocer, comprender y generar condiciones apropiadas para el desarrollo y mejora de la práctica docente (p.1).

Para los investigadores integrantes de la RIIED (2008) es importante fortalecer la evaluación de los profesores como medio para el perfeccionamiento de la calidad tanto del aprendizaje como de la docencia.

Un exponente de la línea de evaluación formativa es William (2012), quien plantea que el objetivo de la formación debe ser apoyar el desarrollo profesional de los docentes dentro de la trayectoria que cada uno ha trazado para su propia práctica, en lugar de pretender imponer cambios uniformes para todos los maestros. Basa sus conclusiones en estudios cuantitativos complejos sobre los beneficios que diversas opciones uniformes pueden aportar al sistema en su conjunto frente al costo que implican (por ejemplo, pretender sustituir a todos los docentes que no “pasen un examen” por otros que lo aprueben). También expone cómo el procedimiento de construcción de exámenes de aprovechamiento de los estudiantes opera en contra de la identificación de la calidad docente. William propone promover comunidades de aprendizaje entre profesores en las que se realicen observaciones entre pares, sobre la base de los criterios que definan los maestros observados. La intención es construir colectivamente soluciones a los problemas identificados (Rockwell, 2015).

Para Fuentes y Herrero (1999: 355) la evaluación del desempeño docente sirve como guía para el logro de los propósitos del profesorado y da un panorama de su valor, así como una guía para la toma de decisiones, siempre y cuando cubra con ser “procesual, sistemática, cualitativa, participativa y encaminada a la toma de decisiones”.

Una parte definitoria, en la que coinciden los teóricos de la evaluación formativa, es que esta última debe servir para diseñar estrategias de seguimiento y mejora, es decir para vincular los resultados con las estrategias de mejoramiento (RIIED, 2008).

Tener claro el fin de la evaluación y el uso que se le dará a los resultados obtenidos, nos conduce a la definición de lo que se ha de evaluar. Así, las dimensiones teórica, de uso, procedimental y metodológica, se ven completamente relacionadas en la evaluación formativa. La primera es la piedra de toque para las demás, pues teniendo claro su fin último, su uso y su concepción filosófica de aprendizaje, será posible definir los objetos a evaluar y los mecanismos para ponderarlos.

La dimensión de uso está unida a la dimensión teórica y ética. De acuerdo con Perrenoud (1998), existe confusión entre evaluación del aprendizaje y de la actividad. Los dos primeros son de orden teórico, el segundo es de orden práctico. De este modo, trasladado al desempeño docente, puede haber profesores que conozcan a profundidad una disciplina sin que necesariamente sepan ser profesores. En estos casos, la solución correcta de un examen no implica que tenga éxito en su actividad y viceversa.

Para Díaz Barriga, A. (2015), una evaluación que emane de las ciencias de la educación (es decir, con orientación formativa), debe tener como objetivo central “ofrecer elementos de comprensión de lo que sucede en el ámbito de la educación, y al mismo tiempo mejorar las condiciones de aprendizaje con la finalidad de incrementar los logros educativos” (p.144). ¿Qué

significa lo anterior? Que el objetivo de la evaluación formativa es incrementar el logro educativo, es decir, potenciar el desarrollo personal de todos los actores de la educación. Más allá de limitarse a calificar, se evalúa desde una visión formativa cuyo propósito es mejorar.

Mottier (2010: 46) señala que la pedagogía del autocontrol dio un giro paradigmático a la evaluación formativa, dejando de vincularse únicamente con la certificación y selección, para relacionarse ahora con el sostenimiento de los aprendizajes. El autocontrol se obtiene mediante la realimentación que también se convierte, si no en uno de los fines, sí en uno de sus usos más importantes para llegar al logro de la autorregulación del evaluado: “El valor de esa evaluación es que toda la acción de aprendizaje no está completa hasta que haya una realimentación que informe al aprendiz sobre la pertinencia y la eficacia de su acción” (Aylwin, 1995: 5)²³.

Para Brookhart (2009b), uno de los resultados de la evolución del concepto de evaluación formativa es que sirve para ayudar al evaluado a sentir que puede aprender y a llevarlo efectivamente al aprendizaje. La misma autora afirma en otra de sus obras que el propósito primordial de la evaluación formativa es impulsar el aprendizaje y no simplemente controlarlo.

La función de la evaluación formativa es también en la labor docente promover la autorreflexión que genere la convicción de perfeccionar el desempeño, teniendo claridad de los aspectos en los que se puede o se necesita hacerlo. De ahí que sus resultados no se expresen numéricamente o señalando la suficiencia, sino más bien generando espacios de intercambio y reflexión. En el caso de la evaluación del desempeño docente con carácter formativo, lo que debe evaluarse es la práctica, lo que sucede en el aula (Díaz Barriga, A., 2015).

Para Scriven (1979) una de las finalidades más importantes de la evaluación formativa es la ponderación que se le da a la estrategia para el logro de objetivos. En este sentido, las estrategias se mueven conforme las necesidades van siendo detectadas. De ahí que frecuentemente se necesite una buena cantidad de herramientas de evaluación diferentes.

Por último (resumiendo) la evaluación formativa tiene como finalidad dar respuesta a cuestiones como el significado de ser docente, su desempeño ideal, las dificultades que encaran los profesores en el desarrollo de su práctica, la interacción adecuada con los alumnos, el conocimiento de los docentes del progreso y nivel de aprendizaje de sus estudiantes y la pertinencia de las actividades desarrolladas en el aula (Cisneros-Cohernour y Stake, 2012 cit en Nava y Rueda, 2014).

Tabla 17. Resumen de características generales. Dimensión de fines y usos de corriente formativa

<ul style="list-style-type: none">• Su fin es el perfeccionamiento del desempeño docente.• Calidad como objetivo en enseñanza y aprendizaje.• Busca la autorreflexión.• Promueve estrategias para facilitar trabajo docente y mejorar condiciones laborales.• Busca soluciones, no culpables.• Busca autorregulación, compromiso y autonomía.
--

Fuente: Elaboración propia

²³ Traducción de la autora del original en francés

III.3.6 La dimensión procedimental del desempeño docente en evaluaciones formativas

Lo primero que debemos considerar al hacer una evaluación formativa, es tener en cuenta permanentemente que su objeto son más que los productos, los procesos. En palabras de Aylwin (1995:5): “El primero de sus principios es que pone el acento sobre el proceso más que sobre el producto. El producto no es precisamente eso, un producto, sino el resultado de un proceso”²⁴. Por lo tanto, la evaluación formativa debe ser en sí misma un proceso aplicado en distintos momentos de la actividad profesional y debe responder a un plan de acción (que también deberá evaluarse como parte de la evaluación formativa) emanado de la reflexión y colaboración del propio evaluado acerca de su labor. Por lo tanto, no es un proceso que deba o pueda abarcarse con un solo instrumento y en un periodo, ya que su utilidad en sí es la mejora. Si un producto resulta insuficiente es porque hubo defectos en el proceso, por tanto, es ahí, en todas las etapas, en donde se debe llevar el control de calidad (Aylwin, 1995).

Dentro de la dimensión procedimental la RIIED (2008) ha incluido el hacer públicos y abiertos los criterios de evaluación, contar con una planeación y seguimiento minucioso de la aplicación del programa, contar con un grupo profesional de académicos especializados en evaluación, hacer explícitos los usos de los resultados para el logro de las metas previstas y la realimentación confidencial e individual a los docentes, cuidando las audiencias a las que va dirigida la información.

Allal (1879, citado en Hameline, 1982) por su parte distingue tres etapas de una estrategia de evaluación formativa: obtener información sobre el progreso del evaluado y de sus dificultades, diagnosticar los factores que han originado estas dificultades y generar estrategias de apoyo a la mejora.

Esta dimensión describe el proceso para llevar a cabo una evaluación del desempeño docente para la mejora. Por esta razón hemos dividido este apartado en las etapas que deben ser consideradas en una evaluación formativa para el desempeño docente:

a) Evaluación de viabilidad de la propuesta

La necesidad de evaluar la viabilidad de la evaluación del profesorado pone su énfasis en las condiciones reales para llevar a cabo los procesos, considerando que los tiempos y recursos son siempre limitados, por lo que para Mckenna *et al* (1998) los sistemas de evaluación deben ser eficientes, sencillos, económicos y viables en el ámbito político.

Es necesario considerar en la planeación del proceso evaluativo la comunicación como una parte esencial. Para Stufflebeam (1993 c) los problemas a la hora de llevar a cabo la evaluación tienen su origen especialmente en la incertidumbre y los desacuerdos que causan en los

²⁴ Traducción de la autora del idioma original en francés

miembros de la comunidad que lleva a cabo decisiones, por lo que este autor sugiere como primer paso la planificación y como segundo distribuir apropiadamente el trabajo. Darling (1990) señala que dentro del proceso de evaluación está la negociación y renegociación tanto de los propósitos como de las políticas adoptadas, mismas que deberán llegar hasta las propias instituciones escolares.

Cabe aclarar que el proceso de una evaluación de corte formativo es más largo y complejo que el de una evaluación sumativa porque es más detallado y minucioso. Al respecto, y de acuerdo con Stufflebeam (1993c): “Para poner una amplia gama de esperanzas legítimas en el resultado de una evaluación, su planificación debe ser algo cercano a la planificación de un programa de investigación” (139) poniendo énfasis en tener niveles óptimos de información en todas las etapas (Cronbach, 1963, citado en Stufflebeam 1993 c), desde el inicio hasta el final. Para este autor se debe procurar en especial que la información sea clara, exacta, válida y amplia para lograr que sea comprendida por todos, vista del mismo modo por los observadores, cercana a la realidad y con posibilidad de generar propuestas políticas y nuevas metas. Esta dimensión es cercana a la política dado que las evaluaciones están concebidas para cumplir una función de este orden y debe ser adecuadamente planificada con el fin de que resista ciertos desafíos a la información que están con frecuencia “políticamente motivados” (Cronbach, 1963, citado en Stufflebeam, 1993 c; Stufflebeam, 1993c: 141)

La dimensión procedimental contempla además los recursos y contextos para desarrollar la evaluación. La corriente formativa señala que no hay “un aprendizaje puro”, independiente de la situación en la que se desarrolla, es decir, independiente del contexto y condiciones, por lo que un requisito indispensable es llevar a cabo “una reflexión crítica sobre las situaciones de evaluación” (Mottier, 2010: 57). Es importante recordar que el fin de la información resultante de la evaluación formativa para generar estrategias de mejora por parte del evaluador o agente evaluador (docente, institución estatal, escuela, entre otros) es importante, sin embargo debe servir sobre todo para generar la autorreflexión y autorregulación del evaluado, así como para la construcción en conjunto de estrategias de mejora por lo que esto deberá estar previsto dentro del procedimiento a seguir.

b) Elección del personal evaluador

Como otros autores, McKenna *et al* (1998) opinan que uno de los requisitos para que las evaluaciones provean información útil a los docentes para la mejora de su desempeño, es que sean llevadas a cabo “por personas con experiencia y credibilidad” (p.21). Este punto tiene también injerencia en la dimensión política, como pudimos observar anteriormente. Este es un elemento fundamental en la planeación de la evaluación formativa ya que brinda confianza y respeto por parte de los evaluados.

Para Danielson (2011) existe una necesidad muy importante de contar con evaluadores entrenados como condición para consolidar un sistema creíble de evaluación de docentes que supere la antigua lista de cotejo. Así, los evaluadores deben tener un entrenamiento que les brinde la capacidad de dar una realimentación significativa que comprometa a los profesores con su mejora. Además, deben contar con una amplia gama de herramientas que puedan ser utilizadas de acuerdo a los diferentes contextos y características de la situación.

c) Valoración de condiciones específicas de cada docente.

La evaluación del desempeño docente es un proceso que está inmerso en uno mayor que es la educación. Para asegurar que la evaluación de la labor de los profesores sea llevada a cabo con éxito y de una forma justa, se necesita previamente favorecer las condiciones necesarias para el cumplimiento de sus funciones, por lo que también es indispensable considerar las inequidades y desigualdades presentes en la sociedad y en el sistema educativo (Nava y Rueda, 2014).

Díaz Barriga, A. (2015), citando a Scallon (1988), señala que una de las bases y requisitos para que se dé la evaluación formativa es la confianza, ya que la evaluación socialmente es una actividad de vigilancia y cuando alguien se siente vigilado “tiende a cambiar su comportamiento” (p.147). Por lo que la evaluación deberá hacerse en un clima de confianza, lejos de uno de amenaza o imposición.

En la información obtenida en esta investigación, hemos encontrado a autores que abogan incluso porque la evaluación sea realizada por medios informales:

La evaluación formativa requiere, como toda evaluación, construir un clima de confianza entre los actores de la evaluación. Actores de la evaluación son los que participan en la misma, ninguno de ellos tiene la función de sujeto. Por ello, además, se insiste en que es altamente recomendable que la evaluación formativa se realice por medio de procesos informales. No se rechaza la existencia de procesos formales, pero se reconoce que el ambiente informal crea las mejores condiciones para poder profundizar en ella. (Díaz Barriga, 2015:163).

Díaz Barriga incluso habla de un periodo informal de tres años antes de llevar a cabo la evaluación formal y la sumativa (p.164).

d) Definición de características de calidad docente

Una descripción breve del proceso para definir la calidad docente dentro de la corriente formativa de evaluación sería una construcción que considerara la opinión de los docentes, así como de los distintos actores involucrados. Además, de acuerdo con Díaz Barriga (2015:160), más allá de formular parámetros que pudieran limitar la descripción de la complejidad de la

labor docente deberían formularse “recomendaciones muy amplias para establecerlos.”

Es primordial también ofrecer habilitación en estrategias de evaluación para los sujetos que serán evaluados, es decir que se debe crear un ambiente de fomento a la evaluación. Para Sadler (1989) los sistemas educativos que no tienen formación específica para la adquisición de habilidades en el tema para los propios evaluados, que no invierten recursos en la tarea de adquisición de habilidades para la evaluación y autoevaluación, son deficientes porque sus objetivos están establecidos de forma artificial, por lo que es muy probable que sus estándares de rendimiento sean pasajeros o erróneos.

Para el mismo autor la evaluación debe ser explícita logrando que los evaluados posean un concepto común de los estándares o metas de referencia para poder así comparar su desempeño y autoevaluar su cercanía con la meta. En este sentido, Danielson (2011) señala que “para que un Sistema de evaluación de docentes pueda ser transparente y fidedigno, todos- ambos, maestros y administradores- deben entender lo que constituyen las buenas prácticas”(p.38)²⁵, además de que la evaluación debe ser una oportunidad para que los administradores y los docentes se enfoquen en los temas que realmente importan sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Sadler considera que la condición indispensable para la mejora es que los evaluados adopten un concepto común, similar, entre la comunidad escolar acerca de la calidad de la labor de los sujetos de evaluación, por lo que estos serán capaces de reconocer y monitorear continuamente la perfección de su trabajo durante la realización del mismo y tendrán una serie de alternativas. Así, los sujetos de evaluación se vuelven capaces de llevar a cabo juicios sobre sus productos y de realizar acciones regulatorias.

e) Fuentes de información

Contreras y Arbesú (2008) señalan que la evaluación del desempeño docente es una tarea muy compleja que requiere una revisión planeada y sistemática del docente sobre su propia labor, por lo que deben tomarse en cuenta diferentes fuentes de información como observaciones de pares, grabaciones y cuestionarios, entre otros y elegir a distintos actores que puedan ofrecer una abundante gama de visiones. La calidad de información debe estar presente en todo momento, desde la etapa de recuperación de antecedentes. En este punto, una clave útil para el proceso de evaluación formativa que “alinea” lo que sucede en las aulas, es que se guíe a través de una serie de preguntas: “¿hacia dónde voy?, ¿en dónde estoy?, y ¿Qué estrategias me pueden ayudar para llegar a lo que necesito?” (Brookhart, 2009: 4).

Por otro lado, para Contreras y Arbesú (2008) la respuesta a ¿para qué evaluar?, que es al final el sentido de la evaluación, se relaciona inevitablemente con los procedimientos, métodos

²⁵ Traducción de la autora del original en inglés.

e instrumentos a utilizar por lo que ninguno de los anteriores puede aplicarse del mismo modo a una evaluación con fines administrativos que a una con fines formativos.

f) Planeación de estrategias de comunicación pública y consulta de criterios de evaluación.

Una buena razón para llevar a cabo una evaluación formativa es que, como ya hemos señalado, es de carácter frecuente (o debe ser así) para impulsar uno de sus fines primordiales de orden afectivo: la motivación de la que hablan Aylwin, (1995) y Motter (2010) que hace que el evaluado pueda distinguir errores y lagunas en su desempeño además sentirse animado para proponer y construir alternativas de mejora. Pero para distinguir estas debilidades es necesario contar con criterios de pertinencia que permitan apreciar su calidad y eficacia. Esto sólo sucede cuando se ofrece la información apropiada a la audiencia adecuada, considerando qué es lo que cada actor necesita saber y con qué fin.

Dentro del proceso de evaluación formativa invariablemente los autores hablan de la realimentación o “feedback” como elemento fundamental en el proceso de mejora, en especial si se enfoca a la autorregulación del evaluado. En esto coinciden todos los autores revisados sin excepción. Sin embargo, es necesario destacar que el tema es abordado de diferentes maneras y con distintas tesituras. Perrenoud (1998) considera que la realimentación se limita a ser un mensaje del que sólo puede medirse su efectividad en el nivel del receptor, es decir, en tanto sus procesos mentales sean modificados. De ahí que sea importante sumar como característica formativa que sus hallazgos se lleven directamente a los docentes evaluados para identificar fortalezas, debilidades y además para proponer en conjunto nuevas formas de intervención.

Todo esto nos lleva a pensar que en el modelo de evaluación formativa la construcción y desarrollo del proceso no se lleva a cabo de forma vertical (de arriba hacia abajo y, en cierto sentido, tampoco de abajo hacia arriba) sino que se crea una especie de diálogo entre el nivel macro, el institucional e individualmente para dar cabida a las necesidades de los sistemas educativos nacionales pero al mismo tiempo para satisfacer los requerimientos institucionales y personales, así “una vez que la administración educativa determina cuáles son los estándares que cumple y no cumple su sistema de evaluación del profesorado, se necesita un diagnóstico de los problemas que deben resolverse y los puntos fuertes que deben mantenerse para mejorar el sistema” (Stufflebeam *et al*, 1998: 26).

g) Planeación y seguimiento de estrategias (periodicidad, duración, obligatoriedad)

Aylwin (1995) señala que una característica de la naturaleza misma de la evaluación formativa es que es continua, frecuente. Por lo anterior debe preverse como un proceso permanente dentro del ciclo educativo. Desde el inicio debe tenerse claro cuándo, cómo y con qué estrategias se dará seguimiento a los resultados.

En otro orden de ideas, una de las características más importantes de esta corriente, como ya hemos dicho, es la presencia de realimentación como parte del proceso evaluación-formación en donde los resultados sirven para llevar a cabo actividades de habilitación y capacitación docente. Esto significa, de acuerdo con Rueda y Díaz Barriga, F. (2011) que bajo la consideración de los resultados de la evaluación se brinda ayuda pedagógica individualizada que sea pertinente y acordada con el docente evaluado.

Para Sadler (1989) la realimentación también es un punto clave, un elemento culminante en la evaluación formativa en tanto que permite tener información veraz acerca de aquello que se ha hecho exitosamente y lo que debe mejorarse. El autor afirma incluso que la gran mayoría de las habilidades tanto físicas como intelectuales y sociales necesitan para ser adquiridas llevarse a la práctica en un ambiente que les provea un soporte que incorpore la realimentación en todo el proceso de aprendizaje. Sin embargo, también para el mismo autor, la evaluación formativa no sólo incluye la realimentación, sino que también (como una parte nodal) debe estar presente el automonitoreo. Este permite a los evaluados tener una idea continua de su propio avance y necesidades de mejora en sus actividades profesionales. Este automonitoreo, no obstante, debe tener un entrenamiento previo que formará parte de la continuidad de procesos y seguimiento de impacto.

h) Evaluación de la evaluación²⁶

Esta parte del proceso es sumamente importante porque permite analizar los resultados de todo el proceso evaluativo. Para la RIIED (2008), es importante el rescate de las experiencias evaluativas previas como insumo para la construcción de propuestas de evaluación del desempeño docente y llevar a cabo una evaluación de la evaluación. Consideramos que esta información debe considerarse imprescindible para recuperar los aciertos pero también para evitar repetir los mismos errores por lo que una adecuada realimentación de los resultados debe ser también parte del proceso.

En esta dimensión se considera importante considerar la evaluación del proceso para poder explicar sus resultados, los factores que los determinaron y tener acceso a valoraciones mejor elaboradas: “Sólo así —se piensa en el marco de esta ideología pedagógica— es posible disponer de la información necesaria para alimentar los procesos de reflexión, formación y cambio docente” (García *et al*, 2011: 20). En el mismo sentido, Stufflebeam y Shinkfield (1985:175) subrayan la importancia de someter a evaluación el proceso mediante una metaevaluación: “De esta manera, las evaluaciones del profesorado están sujetas a evaluación

²⁶ La mayor parte de los componentes incluidos en cada dimensión fueron desarrollados a partir de recomendaciones de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Evaluación de la Docencia (2008)

en sí mismas, y el fundamento lógico para valorarlas son los estándares profesionales que se utilizan para valorar los estándares del profesorado”

Considerando la complejidad del quehacer docente, se recomienda tomar en cuenta también en su evaluación, además de los resultados de sus alumnos, el pensamiento del docente, su planificación y su práctica en el aula. (RIIED, 2008).

Dentro de la dimensión procedimental, como parte de la evaluación de la evaluación integramos lo que Mckenna *et al* (1998:23) señalan como un estándar de precisión que “pone énfasis en la necesidad de determinar si la evaluación ha producido información fiable sobre las cualificaciones relevantes o la actuación profesional de un profesor u otro educador”. Además de evaluar en qué medida se consideraron los aspectos contextuales, influencias ambientales, definición de funciones, validez de la medición de las cualidades profesionales y eficacia de control de sesgo”. En esta etapa del proceso es necesario documentar paso a paso el desarrollo de la evaluación para poder comparar entre la realidad y la planeación original.

En ese sentido, Scriven (1979) señalaba su fascinación respecto a la naturaleza autorreferencial de la evaluación no solo respecto a que debe ser de por sí evaluada para conocer su efectividad sino también en el sentido de que es una obligación hacerlo porque la evaluación tiene para él que comenzar en casa.

El sistema de evaluación debe ser revisado periódicamente para hacer las modificaciones que se consideren pertinentes (Stufflebeam *et al*, 1998). Al final cada institución escolar deberá hacer un análisis de sus resultados para determinar aquellos parámetros que cumple y qué asuntos deben resolverse o mejorarse en conjunto y de forma particular.

1) Elaboración de informes diferenciados para la comunicación e interpretación de resultados

Stufflebeam (1993 c:141) ha propuesto una serie de preguntas que pueden orientar la elaboración de los informes y la evaluación de la evaluación: ¿A todas las secciones de la audiencia les interesa el mensaje?, ¿Lo comprenden?, ¿Lo encuentran creíble?, ¿Se ha respondido, en la medida de lo posible, a las preguntas que ellos consideraban más importantes?, ¿Han alterado las respuestas sus ideas preconcebidas?, ¿Se han enriquecido y elevado el diálogo sobre las tomas de decisiones como consecuencia de la evaluación?

McKenna *et al* (1998) concuerdan con que la evaluación debe servir para la mejora del trabajo del docente, por lo que los informes tienen que ser “claros, oportunos, precisos y adecuados para que sean de valor práctico para el profesor” (p.22).

Nava y Rueda (2014) han llegado a la conclusión de que los procesos evaluativos de la labor docente son oportunidades para revisar las condiciones necesarias para que los profesores cumplan con su labor y qué se necesita de cada actor (en términos de colaboración) para cumplir con estas condiciones óptimas en donde algunas serán responsabilidad de la institución y otras del Estado “quien tiene la obligación de generar las políticas necesarias para que las condiciones educativas sean adecuadas” (p.38).

Tabla 18. Resumen de características generales. Dimensión procedimental de corriente formativa

- Considerada dentro del currículum.
- Necesario estudio sobre viabilidad y condiciones para la evaluación.
- Procurar clima de confianza durante el proceso.
- Evaluadores preparados con capacidad de dar realimentación significativa.
- Propicia la realimentación en todo el proceso y diálogo entre actores.
- Genera balance entre los requerimientos nacionales, estatales, institucionales y personales.
- Elaboración de informes claros y útiles que consideren tipo de audiencias. Informes diferenciados.
- Excelente nivel de información.
- Considera previamente condiciones laborales del docente.
- Analiza tareas del docente, la institución y qué es responsabilidad del Estado.
- Evaluado tiene claro el estándar a alcanzar.

Fuente: Elaboración propia

III.3.7 ¿Qué herramientas usar? La dimensión metodológica en modelos de evaluación formativa

La dimensión metodológica está compuesta por aquellas herramientas que serán utilizadas para llevar a cabo la evaluación. Para saber qué métodos usar en cualquier tipo de evaluación, antes se debe tener claro qué es lo que se quiere medir y para qué. Allal (2008, citado en Mottier, 2010) señala que “todas las metodologías y herramientas de evaluación tienen que estar asociadas a un marco de referencia para interpretar los resultados” (p.58).

Mottier (2010) identifica en los trabajos francófonos de evaluación formativa ejes de ampliación teórica respecto a los primeros trabajos de esta corriente. El primero que señala, y que ahora es una de sus características fundamentales, es la evaluación formativa conceptualizada como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje que por su complejidad exige diversos medios de evaluación. Esta autora habla del debate que existe entre los teóricos de la evaluación formativa sobre el objeto a evaluar, si se evalúan situaciones complejas, conocimientos o competencias. La definición de estos objetos de evaluación tiene que ver con aquello a lo que responde el modelo educativo, es decir, a los fines a los que les da mayor énfasis. Sólo así se puede determinar qué herramientas de evaluación se ocuparán: “En función de la elección del objeto a evaluar (restitución de conocimientos, aplicación de procedimientos, movilización de competencias [Scallon, 2004]), las metodologías de evaluación, las herramientas utilizadas y los marcos de referencia cambian” (p.56). Es decir que la evaluación formativa utiliza una variedad de herramientas que permiten develar el grado de avance hacia un objetivo específico, siendo los resultados la brújula que determinará los pasos a seguir que

respondan a las necesidades y niveles individuales. Estos pasos no sólo son diferenciados, sino que deben ser contruidos en coordinación con el evaluado y con elementos resultantes de su autoevaluación y de la heteroevaluación. La autora señala la posibilidad de usar recursos como fichas, tareas, observaciones directas, intercambios entre evaluados, además de los clásicos tests “de lápiz y papel” y cuestionarios de opción múltiple.

En el caso de la evaluación formativa a estudiantes lo que define los métodos utilizados es qué deben aprender, en tanto que para la del desempeño docente se debe primero definir para qué se quiere educar y posteriormente determinar cómo debe ser su desempeño profesional para el logro de los perfiles deseables.

Otro de los ejes que distingue Mottier (2010) como aporte de la literatura francófona a la evaluación formativa (eje de la perspectiva ampliada que caracteriza a esta línea teórica) es que ésta ya no concibe un solo responsable de la evaluación (la autoridad o el docente), sino que integra al evaluado en el compromiso de su formación, estableciendo a la vez formas más claras de autorregulación mediante tres modalidades: autoevaluación, coevaluación (que confronta los resultados la autoevaluación con del evaluador) y la evaluación mutua entre pares.

La complejidad del trabajo docente (en la que coinciden los diferentes autores estudiados) obliga a los evaluadores o a los planeadores de propuestas de evaluación a incluir diferentes fuentes de información. En general los autores revisados coinciden en esto, es decir en la necesidad de aplicar múltiples herramientas a la hora de llevar a cabo una evaluación del desempeño docente (Stufflebeam 1993 c; Arbesú y Rueda, 2003; Rueda y Díaz Barriga, F. , 2011; Díaz Barriga, A., 2015). Esta misma complejidad de la que venimos hablando ha llevado también a autores como Nava y Rueda (2014) a plantearse la necesidad de perfeccionar las metodologías de investigación de la práctica docente con el fin de poder acercar la evaluación al contexto donde suceden la enseñanza y el aprendizaje. Para Díaz Barriga (2015) esta complejidad hace que las habilidades cognitivas de la tarea docente rebasen la capacidad de exploración de pruebas tipificadas, cayendo en una simplificación artificial de la labor docente. De ahí que la evaluación formativa sea un planteamiento que va mucho más allá de un programa preestablecido o conjunto de técnicas (Brookhart, 2009) aplicables mecánicamente, en palabras de Díaz Barriga: “No se trata de establecer una lista de chequeo para determinar si los docentes cumplen o no cumplen con algún elemento formal de la planeación. Sólo un par académico puede entender qué busca el conjunto de la intencionalidad del proyecto docente de trabajo que se traduce en una planeación.” (p.159). Este autor sugiere la presentación de un documento de análisis en el que el docente formule sus condiciones laborales y las razones para hacer modificaciones curriculares. En esta misma línea, Stufflebeam (1993c) recomendaba un “método ecléctico” en el que los evaluadores tuvieran dominio completo de una amplia gama de herramientas que pudieran utilizar en diferentes contextos y de acuerdo a la eficacia según las necesidades encontradas, de ahí que para Allal (1983) la evaluación formativa deba ser un punto medio entre la intuición y la instrumentación.

García Salord (2013) afirma que las propuestas de evaluación individual del desempeño docente, es decir aquellas que no son a gran escala, pueden estar compuestas de distintas combinaciones de los siguientes componentes básicos: la autoevaluación, la evaluación de autoridades académicas, la evaluación del grupo laboral, la evaluación de estudiantes y la de colegas externos a la institución. Sugiere como alternativa integrar un plan e informe de trabajo anual o semestral que podrán alimentar al área administrativa. García *et al* (2011), por su parte, menciona como opciones externas al proceso de enseñanza-aprendizaje:

La percepción de los jefes de departamento o coordinadores, el sondeo de autoridades, así como la opinión de pares académicos y comisiones evaluadoras, sin dejar de considerar la opinión propia de los profesores, que se manifiesta por medio de la autoevaluación, los autoinformes y el portafolios (p.21).

En resumen, si consideramos que, de acuerdo con Díaz Barriga (2015), el centro de la evaluación formativa de los docentes es su desempeño, entonces es necesario considerar la utilización de diferentes técnicas que nos lleven a una información certera acerca de las fortalezas y las necesidades de la práctica del profesor evaluado.

Lo anterior nos lleva a reconsiderar a la evaluación formativa como un procedimiento sumamente complejo para evaluaciones a gran escala, es decir, para diagnosticar las condiciones macro de un sistema educativo o para evaluar a todo un amplio sector de una sola vez. Esto sucede con los test, que para Stufflebeam (1993c) suelen ser inadecuados por lo que es necesario que sean frecuentemente revisados y reemplazados, así como complementados con métodos subjetivos. Perrenoud (1991:3) afirma que “una medida digna de ese nombre debe ser válida, fiel, exenta de sesgos, estable” y una evaluación formativa no puede cumplir con cada uno de esos criterios ya que su lógica es distinta y sólo cuentan sus efectos. Para este autor la evaluación formativa tiene un paralelismo con los diagnósticos médicos en donde lo que resulta importante no es hacer a todos los pacientes los mismos análisis sino más bien hacer lo necesario para lograr un diagnóstico correcto, definir la patología y sus posibles causas. Incluso, yendo al extremo, afirma que no existe una razón para asociar la idea de observación formativa a algún tipo particular de intervención dado que el desarrollo y el aprendizaje dependen de miles de factores, a menudo entrelazados. Toda evaluación que contribuya a la mejora, por poco que sea, a uno o más de ellos se puede ver como formativa. Sin embargo, en nuestra opinión es necesario que haya algún tipo de intervención que lleve a la mejora del sujeto evaluado ya que la diferencia entre un método tradicional y uno formativo es justo una intervención posterior en vías de cambio.

Como Stake (2008) y Darling-Hammond (2012), Díaz Barriga, A. (2015) se inclina por el portafolio de evidencias que incluya planeaciones didácticas, videos, registros de observación de pares evaluadores y entrevistas con el docente para analizar el material integrado. Stake (2008:26) afirma incluso que este es el mejor instrumento, llegando incluso a usar hasta tres portafolios:

Un volumen debería ser compartido por el profesor y la dirección, guardado por el profesor para mostrar lo mejor de él. El segundo, también guardado y controlado por el profesor, debería ser usado para la resolución de problemas personales y la mejoría en sus clases. El tercero es para los récords oficiales que deben ser confidenciales. El segundo y el tercero deben estar disponibles para decisiones de personal hechas por un panel de evaluadores, lo cual deber tener acceso a cualquier información adicional que requiera.

La autoevaluación es, junto con el portafolio de evidencias, una herramienta frecuentemente usada en la evaluación formativa para hacer reajustes, mejoras o correcciones (Rueda, 2010). Al respecto, Danielson (2011) afirma que, si se buscan sistemas de evaluación que los propios docentes encuentren significativos y de los que puedan aprender, se deberá comprometerlos en actividades que favorezcan el aprendizaje como son la autoevaluación, la reflexión de su propia práctica y la conversación profesional. En palabras de Nava y Rueda (2014:8):

La autoevaluación es aquella que hace el mismo maestro sobre su desempeño a fin de criticar su práctica y reorientar sus acciones para mejorar. También es útil la coevaluación donde se busca compartir experiencias, identificar fortalezas y situaciones problemáticas para construir en conjunto posibles acciones de mejora individual y colectiva.

Además, es recomendable que la evaluación formativa sea llevada a cabo por pares, es decir, por otros profesores (Díaz Barriga, A., 2015).

Por otro lado, para Darling Hammond (2012) es crucial que las evaluaciones al desempeño docente incluyan observaciones hechas en diferentes aulas por evaluadores expertos a lo largo del año y que tomen en cuenta el desempeño docente en el marco del currículum y necesidades estudiantiles. Esta misma autora expresa la necesidad de no sólo evaluar y documentar los conocimientos y habilidades de los profesores sino también las contribuciones que hacen a la vida de la institución escolar.

Es importante señalar que no son los instrumentos en sí los que hacen a la evaluación formativa sino más bien sus fines, usos y su visión pedagógica, sus paradigmas científicos y concepciones sobre lo que es importante en la educación. Una evaluación sumativa puede usar instrumentos iguales o parecidos a una formativa (aunque por lo general esta aplica una gama de instrumentos más variados y complejos) pero sus fines son distintos. Al respecto Howe (1991:4) señala que “No son los dispositivos de medida los que hacen que una evaluación se llame formativa, sino sobre todo la naturaleza de las decisiones que serán tomadas. De hecho, la evaluación formativa se ocupa cuando se toman decisiones para corregir el curso y estas correcciones se realizan mientras se aprende”.²⁷

Una discusión relevante de la evaluación educativa en torno a la corriente formativa es su validez. Esta es una de las principales razones por las que es difícil combinarla con fines sumativos. Esto se hace evidente sobre todo porque uno de los métodos preferidos de la

²⁷ Traducción de la autora del original en francés.

evaluación formativa es la observación, más que otros instrumentos de medida. ¿Cómo se asegura la validez? Antes que nada, cambiando a una visión formativa que busca mejorar y no calificar. La medida de comparación empieza en el propio punto de partida del evaluado y se concentra en su propio progreso.

Howe (1991) señala que se la validez se debe fundamentar también en la reconocida experiencia del evaluador. Y he aquí una nueva complejidad: la evaluación formativa requiere de evaluadores expertos, como lo hemos venido comentando en las anteriores dimensiones. No puede limitarse a una aplicación mecánica de herramientas de evaluación, el evaluador no puede ser improvisado. Necesita experiencia y preparación sólida en evaluación.

Al final, concordando con lo afirmado por García *et al* (2011), cualquier herramienta o método ocupado de evaluación tendrá sus propias dificultades e inconveniencias por lo que entre más rica sea la gama de herramientas y la variedad de posibilidades para evaluar, será de mayor utilidad. Abrecht (1991) incluso afirma que es necesario poner en práctica procesos de evaluación variados en función de las diferencias individuales del evaluado. Además, la evaluación no puede promover el aprendizaje si se basa en tareas o preguntas que distraen la atención de los objetivos reales de la enseñanza. Históricamente, las pruebas tradicionales muchas veces orientaban la instrucción en una dirección equivocada, centraban la atención en lo que es más fácil de medir, en vez de hacerlo en lo que es más importante de aprender (Shepard, 2006, p. 626, cita en Martínez, 2009:12).

En síntesis, la evaluación formativa del desempeño docente se debe basar en las evidencias de los resultados de la heteroevaluación que hace el profesor de sus alumnos, la evidencia que se obtiene y se organiza en los portafolios, la coevaluación de los compañeros que realizan por observación directa, por la participación en seminarios y talleres en los que se analizan y construyen vías de evaluación del desempeño docente, por la autoevaluación en la que se reflexiona y se comparte con otros la racionalidad de sus actos, lo que puede ser mejor y más útil que los costosos procedimientos utilizados en otros países, que están basados en grabaciones realizadas en el salón de clases. (Tirado, 2015:272)

Tabla 19. Resumen de características generales. Dimensión metodológica de corriente formativa

- Usa diversas fuentes de información
- Usa diversas herramientas, acordes a las necesidades.
- Destacan el portafolio, evaluación de pares y autoevaluación.
- Se considera inadecuada para necesidades a gran escala.
- Las evaluaciones se hacen en el terreno, en el propio contexto.
- Evaluadores con amplia gama de recursos.

Fuente: Elaboración propia

III.4 En resumen, ¿qué caracteriza a una evaluación formativa, para la mejora y el perfeccionamiento?

Una de las características fundamentales brindada por la corriente francófona, es la integración de la evaluación formativa en el proceso entero de mejora y desarrollo como guía de los pasos a seguir de acuerdo a las necesidades de cada individuo. Por lo anterior, la evaluación formativa (como su nombre lo indica) no puede estar aislada de un plan de acción que derive hacia y se dé en un trabajo colaborativo de autorregulación y regulación interactiva, retroactiva (de feedback) y proactiva (que elabora y personaliza las siguientes actividades) a partir de los resultados obtenidos. Ese plan de acción individual, *diferenciado* y colaborativo, es lo que le da sentido a la evaluación formativa.

En cuanto a los usos, esta evaluación se caracteriza sobre todo por estar siempre al servicio del mejoramiento. Los autores que agrupamos en la línea anglófona sugerían su utilidad para los docentes (o para los tomadores de decisiones) respecto a las modificaciones pertinentes de acuerdo con las necesidades individuales, mientras que los de la línea francófona apuestan ya no sólo a una regulación externa sino además a una autorregulación que haga al evaluado participe de su propio proceso. Unas y otras líneas coinciden en que la evaluación formativa deriva en cambios que responden a las necesidades individuales de los evaluados.

La evaluación formativa se enfoca más en el proceso encaminado a los resultados que en la emisión de juicios; busca las debilidades para encontrar soluciones y vías alternas (Díaz Barriga, A., 2015)

Abrecht (1991: 27) señala como características principales de la evaluación formativa que no se limita a la observación sino que pasa a la acción, paliando las dificultades y encontrando sus causas; no sancionando, como en las evaluaciones sumativas. Está destinada a ayudar al evaluado regresándole múltiple información, orientando la enseñanza y ofreciendo material para emplear adecuadamente las estrategias pedagógicas.

Aylwin (1995) y Brookhart (2009a) han llevado a cabo un resumen de algunas de las principales características de la evaluación formativa en contraste con la sumativa:

Tabla 20. Comparación de características principales de evaluación formativa y sumativa

	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
1	Impulsar el aprendizaje y los logros	Para medir o auditar el logro
2	Se enfoca en el proceso de enseñanza	Se enfoca en los resultados del proceso
3	Es una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje	Es vista como algo separado, una actividad que se da después del proceso de enseñanza.
4	Es colaborativa porque el evaluador y el evaluado visualizan y entienden las necesidades de formación y usa los resultados para generar una	Es dirigida por el evaluador que asigna aquello que los evaluados deben saber y mide qué tan bien cumple con lo establecido.

	realimentación que sirva de guía para detectar esas necesidades y hacer adaptaciones.	
5	Es fluida porque se da sobre la marcha del trabajo y es influenciada por las necesidades detectadas y la realimentación.	Es rígida. Es una medida final de todo el proceso.
6	El evaluador y el evaluado adquieren el rol de aprendices intencionales.	El evaluador usa los resultados para hacer un balance final de éxito o falla de las estrategias y habilidades mostradas.
7	Una de sus metas es la formación del evaluado.	Su meta es proporcionar información administrativa.
8	Tiene como objetivo adquirir lo máximo de competencia	Busca identificar un mínimo de rendimiento
9	Cubre todos los aspectos posibles	Cubre los aspectos esenciales
10	Diagnostica la naturaleza y el origen de las deficiencias.	Mide la amplitud de las deficiencias.
11	Conduce a un plan de acción y perfeccionamiento.	Conduce a una clasificación y a una selección.
12	Confía al evaluado la mayor parte del trabajo.	Confía en general todo el trabajo al profesor
13	Es muy frecuente	Es ocasional

Fuente: Elaboración propia a partir de Aylwin, U., 1995: 4. y Brookhart, S. (2009a). Traducción de la autora del original en inglés.

Para García Salord (2013) se trata de concebir y ejercer la docencia como un proceso de indagación permanente, de manera tal que la investigación resulte ser el modo de enseñanza, porque investigar es el modo de aprender en tanto que implica reestructurar el conocimiento, integrar nueva información y cuestionar las estructuras del saber que ya se han incorporado.

La evaluación formativa toma en cuenta la participación activa de los actores de la evaluación para construir una visión común de los estándares que deben cumplirse, es un proceso participativo, democrático y, por lo tanto, sumamente complejo y efectivo.

Como veremos adelante, esa misma complejidad hace que no sea aplicable en todos los contextos, especialmente si se carece de fuentes de información, evaluadores comprometidos y preparados y dirigentes políticos interesados en la calidad real de la educación, en su integralidad y no solamente en los resultados. En el siguiente capítulo estudiaremos cómo se caracterizaron las mismas dimensiones que hemos venido utilizando en la primera evaluación del desempeño docente para la permanencia llevada a cabo en México en el 2015 en el marco de la LGSPD.

Capítulo IV. La Evaluación del Desempeño Docente para la permanencia en el marco del Servicio Profesional Docente. Análisis de su desarrollo y dimensiones a la luz de la evaluación formativa.

“[...] estudios recientes sobre las acciones emprendidas por las instituciones educativas han permitido evidenciar que es común la presencia de programas de evaluación sin un sustento teórico ni metodológico sólidos. La mayor parte de las acciones han respondido más a políticas de evaluación asociadas con recursos económicos y procesos de certificación que a una intención por conocer, comprender y generar condiciones apropiadas para el desarrollo y mejora de la práctica docente”

(RIIED, 2008: 1).

En lo que va de este siglo, en varios documentos, la OCDE ha recomendado que el gobierno mexicano voltee a ver a los docentes señalando la necesidad de evaluarlos. Ejemplo de estos documentos son: “Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura” (Isoré, 2009), “La importancia del docente en la reconfiguración de la Educación en América Latina” (Marcelo, 2012), “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos” (Barber y Mourshed, 2008), “Estándares de evaluación docente en México. El estado del debate” (Barrera y Myers, 2011), entre otros.

Las recomendaciones de la OCDE para México en materia de educación están comprendidas a mediados en el documento “Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio”, en el año 2010 (Mancera y Schemelkes, 2010), al igual que en dos documentos de principios de 2012: “México, reformas para el cambio” (OCDE, 2010a) y “Mejorar las escuelas” (OCDE, 2010b). Dichos lineamientos recomendaban crear indicadores claros, perfeccionar el sistema de evaluación y mejorar los programas de capacitación y formación docente, acompañándolos de un sistema de evaluación eficazmente dispuesto que fuera rigurosamente aplicado. Para atender lo anterior el Gobierno Federal convirtió al INEE en un organismo descentralizado no sectorizado.

Después se anunció un acuerdo nacional, el Pacto por México (Gobierno Federal *et al*, 2012), que firmaron en la citada fecha del 2 de diciembre de 2012, en el Castillo de Chapultepec, de la Ciudad de México, el Presidente de la República, Enrique Peña Nieto, y los representantes de los tres partidos políticos con mayor número de afiliados del país, Gustavo Madero Muñoz por el Partido Acción Nacional, Cristina Díaz Salazar (en ese entonces interina) por el Partido Revolucionario Institucional, y Jesús Zambrano Grijalva, por el Partido de la Revolución Democrática. En el documento se convenía implantar una serie de reformas estructurales contenidos en cinco grandes acuerdos que a su vez se conformaban por convenios particulares. El resultado fueron 95 compromisos; en materia educativa, los planteamientos de la OCDE fueron adoptados puntualmente en el compromiso 8.

Junto con la firma del Pacto, lo primero que se anunció (el mismo 21 de diciembre) fue una Reforma Educativa que traería consigo modificaciones a los artículos 3º y 73 de la Constitución

Política de los Estados Unidos Mexicanos. Dicha Reforma se aprobó el 6 de febrero del 2013 y se publicó en el Diario Oficial de la Federación 20 días después (Bracho y Fierro, 2015).

En ella destacaron tres puntos: la integración del término calidad, la autonomía del INEE y las reformas del Servicio Profesional Docente. Esta Reforma Educativa subrayó al inicio la evaluación, especialmente la de los profesores. Fue entonces cuando se decidió asignar parte de esta tarea al INEE (junto con la evaluación del Sistema Educativo Nacional en lo correspondiente a alumnos y a las condiciones escolares), por lo que se modificó la naturaleza jurídica de este instituto.

Es de hacer notar que, antes de la Reforma Educativa 2013, que modificó la figura del INEE y concentró los organismos evaluadores, ya había programas de evaluación para los docentes, sólo que sus objetivos, instrumentos de medición y enfoques, se hallaban dispersos y desarticulados. Sin embargo, aunque en ese sentido la Ley del Servicio Profesional Docente propuesta por esta Reforma constituyera un avance, es necesario reflexionar acerca de si representa un parteaguas en la educación básica en México. Refiriéndose a la Reforma Educativa, Roberto Rodríguez, subdirector de Evaluación Institucional e Impacto Social de la Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM, se preguntó hasta dónde continuaría la reforma que se había venido desarrollando en los últimos 10 años, la cual implicó una serie de modificaciones estructurales en el sistema educativo mexicano; éstas empezaron con las reformas Integral de la Educación Secundaria y de preescolar, haciendo obligatorios estos grados; siguieron con las reformas Integral de educación Básica (RIEB), Integral de Educación Media Superior (RIEMS); así como con la Evaluación Universal aplicada a docentes y la reforma a las escuelas normales (Arévalo, 2013).

Para Cordero y Luna (2014), al fundarse en 2002 este instituto su misión consistía en evaluar *el conjunto* del sistema educativo, no sus componentes individuales. Así, dividió su trabajo en cuatro áreas: construcción de indicadores, elaboración de pruebas, evaluación de recursos y proyectos internacionales. Con la Reforma Educativa 2013 y el consecuente cambio en el artículo transitorio 5º fracción II en donde se crea el Servicio Profesional Docente, a esta tarea se sumaron la emisión de lineamientos y criterios técnicos, la validación de parámetros e indicadores de los perfiles, las etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación, la supervisión de las aplicaciones y la verificación de los procesos de calificación, la emisión de resultados. Todo ello sin olvidar su papel en la coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), en la investigación sobre las condiciones de escuelas y niveles de conocimientos de los alumnos y en la definición de los procesos de evaluación a los profesores.

De este modo, a partir de febrero del 2013 el ingreso inicial a la carrera profesional docente en educación básica de sostenimiento público se volvió temporal. La reforma estipuló una vigencia inicial de tres años durante los cuales la continuidad se ponía a prueba mediante evaluaciones que determinarían su permanencia definitiva en la Secretaría de Educación Pública. No obstante, quizá el tema más polémico fue el de la evaluación para la permanencia (del que trata principalmente esta tesis) que sería aplicada a los docentes en servicio. A ellos se

les evaluaría una primera vez, si en esa ocasión mostraban resultados insuficientes tendrían otras dos oportunidades antes de ser removidos de sus funciones frente a grupo²⁸.

A la luz de los fundamentos generales de la corriente teórica de evaluación formativa, para este capítulo hemos analizado la propuesta de evaluación del desempeño docente para la permanencia, en el marco de la LGSPD, desde que se anunció el Pacto por México (Gobierno Federal *et al*, 2012) hasta la aplicación de su tercera etapa, en noviembre de 2015. De la misma manera que en el capítulo anterior, retomamos la estructura de dimensiones ya descrita. Esta estructura permitió llevar a cabo un estudio que compara y contrasta los planteamientos teóricos de la evaluación formativa con la propuesta de evaluación del desempeño docente para la permanencia que se empieza a desarrollar desde 2013 y se aplica por primera vez en 2015.

IV.1 Las dimensiones de la evaluación para la permanencia en el marco del Servicio Profesional Docente 2015

Para analizar las dimensiones de la evaluación del desempeño docente aplicada en 2015, elegimos como cuerpo de estudio 17 documentos que enumeramos cronológicamente en la siguiente tabla.

Ahí mismo señalamos el material empleado para describir cada dimensión; es decir en qué documentos oficiales hemos encontrado material que aporta información sobre las características de la evaluación para el desempeño docente:

Tabla 21. Dimensiones de análisis de la evaluación del desempeño docente 2015 presentes en documentos oficiales utilizados en esta investigación

Documento	Fecha de publicación	Dimensiones							
		Social/ actores	Política	Ética	Teórica/ filosófica	Fines y usos	Metodológica	Procedimental	
1	Pacto por México (Gobierno Federal, PAN, PRI, PRD, 2012)	2/12/12	*	*	*		*		
2	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Gobierno Federal, 11 de septiembre del 2013a)	11/08/13	*		*	*	*		
3	Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Gobierno Federal, 11 de septiembre del 2013b)	11/09/13	*				*		*

²⁸ Sin embargo, cabe aclarar que este punto fue dado a conocer y aclarado posteriormente, por lo que al principio la sociedad no tenía claro si a los docentes les removerían su seguridad laboral.

4	Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (Gobierno Federal, 14 de noviembre del 2013)	11/11/13	*				*		*
5	Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Gobierno Federal, 12 de diciembre del 2013)	13/12/13	*	*			*		
6	Programa anual 2014 de los procesos de evaluación del SPD(INEE, 2014 b)	14/02/14	*	*	*	*	*	*	*
7	Criterios técnicos para el desarrollo y uso de instrumentos de evaluación educativa, 2014-2015 (INEE, 2014 c)	10/04/14	*			*		*	*
8	Bases para la formulación del programa de mediano plazo para la Evaluación Del Servicio Profesional Docente (2015-2017) (INEE, 2014 d)	25/08/14	*		*	*	*	*	*
9	Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en Educación Básica y media superior. LINEE-05-2015 (INEE, 2015c)	07/04/15	*	*				*	*
10	Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del Desempeño Docente. Ciclo escolar 2015-2016 (CNSPD, 2015a)	13/04/15					*		
11	Los docentes en México. Informe 2015 (INEE, 2015 a)	ABRIL 2015	*						
12	Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente. Educación Básica, ciclo escolar 2015-2016 (CNSPD, 2015b)	24/04/15	*					*	
13	Lineamientos para la selección y capacitación de evaluadores del desempeño en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2015-2016. LINEE-03-2015 (INEE, 2015d)	27/03/15	*			*			*
14	Sistematización de inconformidades, dudas e inquietudes de los docentes sobre las Evaluaciones del Servicio Profesional Docente 2015-2016 (INEE, 2016 a)	JULIO 2016	*						*

15	Diagnóstico y acciones de mejora de los procesos de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (INEE, 2016 b)	JULIO 2016			*				*
16	Presenta el INEE a diputados el Replanteamiento del modelo de evaluación del desempeño docente 2017 (INEE, 2016 c)	JULIO 2016	*	*				*	*

Fuente: Elaboración propia

IV.1.1 Dimensión social de la evaluación del desempeño docente en el marco de la LGSPD

Como hemos visto antes, esta dimensión tiene los siguientes componentes:

- a) Caracterización de actores, roles, facultades y obligaciones.
- b) Interacción y relación entre los actores implicados en la evaluación del desempeño docente.
- c) Nivel de participación antes, durante y después de la evaluación.

Los actores sustanciales a considerar son:

- Secretaría de Educación Pública a nivel federal (SEP)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)
- Autoridades educativas (AE)
- Autoridades educativas locales (AEL)
- Gremio magisterial

Esto no significa que tales actores sean los únicos, pues durante el lapso comprendido desde la firma del Pacto por México (Gobierno Federal *et al*, 2012) hasta la aplicación de la evaluación del desempeño docente para la permanencia de los profesores en servicio en 2015, intervinieron otros personajes determinantes: los medios de comunicación, las empresas privadas, los padres de familia y la sociedad en general. Sin embargo, con el fin de delimitar esta dimensión, hemos elegido sólo a algunos de ellos, todos vistos desde los documentos legales elegidos para este corpus de estudio, además de las funciones que se le asignaron a cada uno desde el marco legal y del margen de participación que se les otorgó. Durante este análisis iremos incorporando también algunas notas periodísticas publicadas entre 2013 y 2015.

a) Caracterización de actores, roles, facultades y obligaciones

- **Secretaría de Educación Pública (SEP)**

La Secretaría de Educación Pública tuvo el papel de asignar recursos a la CNSPD, de acuerdo con el decreto de creación de la Coordinación (Gobierno Federal, 14 de noviembre del 2013).

La Secretaría de Educación Pública tuvo oficialmente las siguientes funciones, conforme el Decreto por el que se expide la LGSPD:

- Participar con el Instituto en la elaboración del programa anual de los procesos de evaluación para la Educación Básica.
- Determinar los perfiles y los requisitos mínimos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio docente.
- Proponer al Instituto las etapas, aspectos y métodos de los procesos de evaluación obligatorios.
- Emitir lineamientos para los programas de regularización de los docentes.
- La SEP, a través de la CNSPD, determina los perfiles y requisitos mínimos y emite los lineamientos para programas de regularización.

- **Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) - SEP**

De acuerdo con el artículo 5to. del decreto de creación de la CNSPD, el coordinador nacional tiene como función: “Planear, programar, organizar, coordinar, dirigir, controlar, dar seguimiento y evaluar las actividades de la Coordinación Nacional” (Gobierno Federal, 14 de noviembre del 2013: 5). Pero ¿quién fue el coordinador nacional en el periodo de planeación y puesta en marcha de la evaluación del desempeño docente para la permanencia del 2015? Ramiro Álvarez Retana²⁹, sustituido por Ana María Luz Aceves Estrada, antes directora General de Evaluación de Políticas en la Subsecretaría de Planeación, evaluación y coordinación, y secretaria de Educación en SLP.

La CNSPD es autónoma pero dependiente de la SEP, la preside el secretario de Educación Pública. Su función consiste en instrumentar el registro de docentes, proponer los perfiles, parámetros e indicadores, así como lanzar las convocatorias, emitir lineamientos, coordinar el SPD y regular los derechos y obligaciones que se deriven del SPD.

La Comisión Nacional del Servicio Profesional Docente es el organismo que haría lo que correspondiera a la SEP en materia de Servicio Profesional Docente. El papel que jugó y las responsabilidades que tuvo en la evaluación del desempeño docente para la permanencia fue muy importante, quizá más que el del propio INEE, no obstante ser oficialmente una dependencia más de la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación de la Secretaría de Educación Pública en el nivel de una Dirección General. Su función era: “establecer un conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción y la permanencia en el

²⁹ La nueva Coordinación tendrá como objetivo fundamental ejercer las diversas atribuciones que la Ley del Servicio Profesional Docente otorga a la SEP.

Ramiro Álvarez Retana es egresado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, habiendo cursado estudios de Maestría en Administración Pública en la misma escuela.

Ha ocupado múltiples cargos vinculados con la educación y la administración de personal. Actualmente se desempeña como Director General Adjunto de Personal en la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal; ha sido Director de Planeación del CONAFE, Director de Análisis y Evaluación de la Coordinación de Delegaciones de la SEP en las entidades federativas; Director de Promoción Laboral en la propia Secretaría, Director General Adjunto del Registro Nacional de Población e Identificación Personal en SEGOB y Director de Planeación y Capacitación en la antigua Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos. *Educación futura, 15 noviembre del 2013: <http://www.educacionfutura.org/ramiro-alvarez-retana-nuevo-coordinador-nacional-del-servicio-profesional-docente/>*

servicio público educativo. Así como, garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente y el personal con funciones de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior del país”. Sin embargo, a simple vista, en los medios de comunicación la CNSPD no apareció o lo hizo como un actor invisible o gris, pues en realidad movió las piezas como lo hace el “backstage” en las producciones dancísticas. Una OAD es un organismo que (en este caso) pertenece a la SEP y que, por lo tanto, es parte de ella y tiene autonomía técnica, operativa y de gestión.

El Coordinador Nacional tuvo la función, de acuerdo con el decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación: “Planear, programar, organizar, coordinar, dirigir, controlar, dar seguimiento y evaluar las actividades de la Coordinación Nacional”, además de acatar “las disposiciones legales o administrativas [que] le confieran y las que le encomiende el Secretario de Educación Pública”. Según lo que la dirección de la CNSPD podía recibir instrucciones directas del secretario de Educación Pública. Además, esta Coordinación conformó, para el ejercicio de sus atribuciones, una junta integrada por los subsecretarios de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, de Educación Media Superior y de Educación Básica, el Oficial Mayor, y el Titular de la Unidad de Coordinación Ejecutiva. Tal junta estaría presidida por el Secretario de Educación Pública. Las decisiones serían tomadas por mayoría de votos, con voto de calidad del presidente en caso de haber empate.

La LGSPD, tiene como objetivo “regular el Servicio Profesional Docente en la educación básica y media superior que imparte el Estado; establecer los perfiles, parámetros e indicadores que sirvan de referente para la buena práctica profesional docente, así como regular los derechos y obligaciones derivados del mismo” (Gobierno Federal, 14 de noviembre del 2013). En el mismo documento en el que se expide la LGSPD, se le asignan a la CNSPD las siguientes responsabilidades:

- Ejercer las atribuciones que corresponden a la Secretaría de Educación Pública en materia del Servicio Profesional Docente.
- Participar con el Instituto en la elaboración del programa anual conforme al cual se llevarán a cabo los procesos de evaluación, considerando las propuestas de las autoridades Educativas locales.
- Determinar los perfiles y los requisitos mínimos para el Ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el Servicio Profesional Docente.
- Aprobar las convocatorias para los concursos de Ingreso y Promoción que prevé la LGSPD.
- Emitir los lineamientos generales para la definición de los programas de regularización de los docentes.
- Proponer a solicitud del Instituto los Parámetros e Indicadores para el Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en los términos que fije la Ley, a partir de los Perfiles previamente determinados; los Parámetros e Indicadores de carácter complementario (en este caso para la evaluación para la permanencia); los niveles de desempeño mínimos para

el ejercicio de la docencia [Pero, ¿no era el INEE quien determinaba los mínimos mediante los AE? En efecto, las AE federales (la SEP federal) forman junto con las AE estatales el cuerpo de AE, pero la CNSPD representa a la SEP, entonces ¿quién es quién?; procesos e instrumentos idóneos para la evaluación conforme a los Perfiles, Parámetros e Indicadores autorizados; y el Perfil y criterios de selección y capacitación de evaluadores del personal docente.

- Aprobar las propuestas de las Autoridades Educativas Locales de Perfiles, Parámetros e Indicadores de carácter complementario.
- Regular el sistema nacional de formación continua, actualización de conocimientos, capacitación y superación profesional para docentes.
- Autorizar los niveles de acceso y los sucesivos niveles de avance del programa (p.3) [en EB]
- Coordinar las relaciones institucionales de la Secretaría con el Instituto y las Autoridades Educativas Locales.

Y en este punto es interesante observar que es la CNSPD la que coordina las relaciones entre los actores más importantes del SPD y era la que:

- Con ayuda de las AEL propondría las etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación.
- Emitiría los lineamientos generales de los programas de Formación Continua.
- Establecería, con las autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados, los mecanismos mediante los cuales los representantes de organizaciones no gubernamentales y padres de familia participarían como observadores en los procesos de evaluación.
- Daría seguimiento al cumplimiento de los dictámenes que contuvieran las recomendaciones que acompañaran los resultados individualizados de los procesos de evaluación del Personal Docente.
- Instrumentaría, dentro del Sistema de Información y Gestión Educativa, el registro con los datos del personal del Servicio Profesional Docente, a efecto de apoyar los procesos de Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en el Servicio.

Con lo anterior, venía en automático la centralización, el control y asignación de plazas.

- Entregaría al Instituto los instrumentos de evaluación del desempeño de la práctica profesional del personal que realizara funciones de Docencia, Dirección y Supervisión en Educación Básica; (INEE, 2015c:115)
- En las aplicaciones de evaluaciones en línea, la Coordinación con las Autoridades Educativas Locales, deberían garantizar las condiciones de espacio, así como la pertinencia y disponibilidad de equipamiento y del “software” (p.116).

Por otro lado, la Coordinación sería responsable de llevar a cabo las pruebas piloto y de realizar los ajustes necesarios a los instrumentos de evaluación del desempeño docente, junto con la compilación de documentos y evidencias de “el diseño, desarrollo y construcción de los instrumentos, que permitan al Instituto analizar y juzgar su validez” (INEE, 2015c:115). Desafortunadamente estas pruebas piloto no se efectuaron y, si bien era responsabilidad de la CNSPD, fue el INEE el que les dio validez.

- **Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)**

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) señala respecto al INEE que con la promulgación de su ley “se completa el ciclo de la reforma que dota al Instituto de autonomía constitucional. Esto representa una importante ventaja para el sistema educativo, puesto que habrá más seguridades sobre la imparcialidad, transparencia, objetividad y calidad técnica de las evaluaciones externas. Los resultados de las evaluaciones serán utilizados en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación y evitar el abandono escolar” (Gobierno Federal, 12 de diciembre del 2013: 61).

Al INEE se le asignó hacerse cargo de la coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, además de diseñar y expedir los lineamientos generales de evaluación educativa a los que se sujetarían las Autoridades Educativas para evaluar. Lo anterior significa que no sería el INEE el encargado directo de la evaluación, pues legalmente el INEE sólo diseñaría y expediría lineamientos generales (Gobierno Federal, 11 de septiembre del 2013 a).

Oficialmente, el Instituto tuvo las siguientes facultades y obligaciones:

- Diseñar y hacer mediciones y evaluaciones.

Sin embargo, su atribución, al mismo tiempo se limitaba a vigilar el diseño y realización de mediciones y evaluaciones de componentes y procesos o resultados de Sistema Educativo Nacional respecto de los alumnos, docentes, autoridades escolares y características de instituciones políticas y programas educativos: “[...] el Instituto diseñará y realizará mediciones y evaluaciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional respecto a los atributos de educandos, docentes y Autoridades Escolares, así como, de las características de instituciones, políticas y programas educativos” (Gobierno Federal, 11 de septiembre del 2013 a, p.5). De acuerdo con el PSE 2012-2018, el SEN está constituido “en términos de lo dispuesto en la Ley General de Educación, los educandos, educadores y padres de familia; las autoridades educativas; el Servicio Profesional Docente; los planes, programas, métodos y materiales educativos; las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados; las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía; la evaluación educativa; el Sistema de Información y Gestión Educativa, y la infraestructura educativa” (p.56). Lo anterior significa que la encomienda del INEE era evaluar todo lo mencionado (al mismo tiempo). Una tarea prácticamente imposible en unos cuantos años.

- Determinar los atributos, obligaciones y actividades de las personas que intervinieran en

las distintas fases de los procesos de la evaluación y la selección y capacitación de los mismos.

- Establecer los requisitos y procedimientos para la certificación de los evaluadores y, posteriormente, difundir los resultados de la evaluación no sólo de la permanencia sino también del ingreso, promoción y reconocimiento del Servicio Profesional Docente.
- Autorizar parámetros e indicadores, etapas, aspectos y métodos de evaluación obligatorios.
- Asesorar a las Autoridades Educativas en la formulación de propuestas para actualizar los parámetros e indicadores de desempeño para docentes, directivos y supervisores, supervisar los procesos de evaluación, validar la idoneidad de los parámetros e indicadores, de conformidad con los perfiles aprobados por las Autoridades Educativas para diferentes tipos de entornos.
- Aprobar los elementos, métodos, etapas y los instrumentos para llevar a cabo la evaluación.
- Ofrecer los programas de regularización y la administración de la asignación de plazas con base en los puntajes obtenidos de mayor a menor.
- Expedir lineamientos para las autoridades educativas.
- Autorizar los parámetros e indicadores- autorizar las etapas, aspectos y métodos-
- Supervisar los procesos de evaluación y emisión de resultados
- Validar los parámetros e indicadores.
- Determinar la periodicidad de la evaluación del desempeño docente para la permanencia, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años y vigilará su cumplimiento.
- Evaluar y certificar a los evaluadores que participarían en la evaluación del desempeño (Gobierno Federal, 11 de septiembre del 2013 b).
- Certificar a los evaluadores que participarán en la evaluación del desempeño del personal funciones de Docencia, Dirección y Supervisión en Educación Básica. (INEE, 2015c: 117).

De acuerdo con los Criterios técnicos para el desarrollo y uso de instrumentos de evaluación educativa, 2014-2015, la Junta de Gobierno del Instituto también aprobaría los proyectos de medición y evaluación que correspondan a componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional.

- El Instituto daría seguimiento al proceso de desarrollo y construcción de los instrumentos (INEE, 2015c).
- Junto con la CNSPD, definiría las funciones de los evaluadores en el proceso de evaluación del desempeño (p.117). Para cuando se publica esto, ya había sido llevada a cabo la evaluación para el reconocimiento, lo que significa que aún no sabían a ciencia cierta cuál iba a ser la función de los evaluadores. Esto se dio el 7 de abril del 2015. 5 meses más tarde comenzaba la EDD.

Resulta relevante reflexionar en el hecho de que oficialmente el INEE debía contribuir a la evaluación de procesos de formación, actualización, capacitación y superación docente; llevar a cabo el diseño e implementación de evaluaciones que contribuyeran a mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos; hacer e impulsar investigaciones relacionadas con la evaluación educativa. Sin embargo, la función del INEE de diseñar e implementar evaluaciones era sólo para alumnos, dejando la evaluación de los docentes en manos de terceros. En este sentido, el Instituto únicamente podía expedir para el ingreso al servicio docente y para la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, mediante concursos de oposición, además de la evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores. Lo anterior aunado a determinar los niveles mínimos para la realización de esas funciones.

Así, el INEE no fue el responsable más que de expedir los lineamientos a los que debían sujetarse las autoridades educativas, autorizar parámetros, etapas, aspectos y métodos, pero no los elaboró y tampoco estableció los métodos ni los instrumentos. Su labor fue la de supervisar los procesos, no encabezarlos; su papel se redujo al de un “supervisor” de lo que hicieran las autoridades educativas. Con esto se retomó el control de la educación en algunos de sus procesos, pero no se aseguró la mejora de la calidad.

- **Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)**

Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE): Este actor, de acuerdo con el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Gobierno Federal, 13 de diciembre del 2013) fue impulsado en la sexta estrategia del objetivo 1 (desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad) del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 (Gobierno Federal, 17 de mayo del 2013) para ordenar, articular y racionalizar los elementos y ejercicios de evaluación educativa. El objetivo 1 del Programa Sectorial de educación que se desprende de esta sexta estrategia del PND que impulsa el Sistema Nacional de Evaluación es: “Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.” (p.68)

Lo anterior significa que, junto con la profesionalización docente, la modernización de la infraestructura, el equipamiento de los centros educativos y la garantía de planes y programas de estudio pertinentes, la creación del SNEE se asumiría como una de las bases para asegurar la calidad educativa.

El SNEE está coordinado por el INEE sin embargo, los instrumentos fueron encargados al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), como se puede corroborar en su Anuario 2017:

El Ceneval participó desde el inicio del proceso de evaluación del Servicio Profesional Docente en 2014. El trabajo conjunto de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, el INEE y del Ceneval ha posibilitado la elaboración de los diversos instrumentos de ingreso, diagnóstico, desempeño y promoción para evaluar a los docentes, directivos y supervisores de la educación básica y media superior. Asimismo, el Centro brinda apoyo al

poner a disposición de los docentes guías académicas y técnicas y simuladores del examen en línea que permiten a los sustentantes familiarizarse con la plataforma en la que se aplican las pruebas.

Teresa Bracho, Consejera de la Junta de Gobierno del INEE, publicó el 2 de marzo del 2016:

Este trabajo no es del INEE, aunque contó con todo nuestro apoyo y validación, sino de las autoridades federales (destacadamente, de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente), de las autoridades estatales, del apoyo técnico de muy alta calidad del CENEVAL, pero sobre todo, de la voluntad de más de ciento treinta mil docentes que mostraron su disposición a ser evaluados y a hacerlo en las condiciones de incertidumbre que muy lamentablemente no supimos resolver con la oportunidad que merecían

Por su parte, Gilberto Guevara Niebla, también consejero de la junta directiva, declaró en la mesa de análisis de la Reforma Educativa en 2016 que en el proceso de evaluación del desempeño docente de 2015 y de febrero de 2016 había: “[...] muchos errores, pifias, en los procesos, en el trato humano hacia los profesores, hubo educadores que exageraron y trataron mal a los maestros. Hubo problemas de logística graves.” Y agregó sobre la presión política del INEE que: “Se obligó a salir muy rápido, no se informó apropiadamente, se creó una estructura sobre la marcha y muy absurda para evaluar”. Y remató la tarea del Ceneval en la aplicación de las evaluaciones: “Se les encargó y lo hicieron mal, a la carrera, urgente, mal”. (Profelandia.com, 26 de julio de 2016).

Por lo tanto, cabe preguntarse ¿cuál fue el papel real del SNEE en la evaluación del desempeño docente para la permanencia? Pero, especialmente, qué hizo el INEE ante la incertidumbre de los docentes y por qué validó instrumentos que no cumplieron con los estándares exigidos. Lo anterior, remarcando (como veremos adelante) el discurso contradictorio de los consejeros del INEE.

- **Autoridades Educativas (AE)**

El Decreto por el que se expide la Ley del INEE (Gobierno Federal, 11 de septiembre del 2013 a) señala en su artículo 5 que el término de autoridades educativas se refiere a: “la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal, a las correspondientes de los estados y el Distrito Federal y de los municipios, así como a los organismos descentralizados que emiten actos de autoridad en materia educativa, conforme a sus respectivas competencias” (p.1).

- **Autoridades Educativas Locales (AEL)**

El mismo decreto del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Gobierno Federal, 12 de diciembre del 2013) propone impulsar una relación nueva con las Autoridades Educativas Estatales en donde el papel de la SEP sea normativo con el fin de lograr una organización tal que la actuación de las autoridades educativas locales y federales que giraran en torno a la

escuela y no esta en torno de las de aquellas, ya que habitualmente, lejos de recibir apoyo, tenían que responder a continuos trámites y solicitudes tanto para los servicios estatales encargados de la educación básica como para la SEP federal (la instancia rectora a nivel nacional).

En ese sentido, todas las relaciones que mantuviera el Sistema Educativo Mexicano irían dirigidas a la atención y mejora para las escuelas, recogiendo las necesidades in situ.

Esto quiere decir que, de acuerdo con el discurso oficial, la Ley del INEE representaba una garantía de que las evaluaciones serían dirigidas a la mejora de la calidad educativa.

Las AEL junto con los organismos descentralizados fueron designadas para ofrecer a los docentes, directivos y supervisores programas de capacitación en evaluación, incluyendo la responsabilidad de llevar a cabo revisiones periódicas de avances, la organización de tiempos y espacios de formación evaluativa y la organización de espacios para el intercambio de experiencias.

Las Autoridades Educativas tenían las siguientes obligaciones:

- Informar sobre los resultados de la evaluación.
- Proponer al INEE criterios de contextualización para el diseño y la interpretación de las evaluaciones.
- “Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado” (Gobierno Federal, 11 de septiembre del 2013b).

Esta evaluación, como indicaba el mismo documento, sería obligatoria. Lo anterior quiere decir que el gremio docente tenía la obligación de presentar el examen del desempeño para la permanencia. Ese fue su rol principal, sin facultades.

Las Autoridades Locales de las entidades llevaron a cabo la evaluación para ingreso y promoción mediante concurso de oposición.

Respecto a la organización y operación de la evaluación, las Autoridades Educativas Locales debieron instalar sedes suficientes para la aplicación de los instrumentos de evaluación en función del número de sustentantes, así como establecer su ubicación geográfica (INEE, 2015c). Selección y capacitación de aplicadores (INEE, 2015c: 117)

- **Autoridades Escolares**

Nuevamente la Ley del INEE (Gobierno Federal, 11 de septiembre del 2013 a) señala en su artículo quinto que las Autoridades Escolares son el “personal que lleva a cabo funciones de dirección o supervisión en los sectores, zonas o centros escolares” (p.1).

Sobre las autoridades escolares, éstas se encargarían de lo siguiente:

- Dar al INEE y a las autoridades educativas las facilidades para llevar a cabo la evaluación.

- Proporcionar información
- Tomar las medidas conducentes para la colaboración de alumnos, maestros, directivos y otros participantes en la evaluación (Gobierno Federal, 11 de septiembre del 2013 a).
- Desarrollar los procedimientos para la selección y capacitación de evaluadores que participarán en la evaluación del desempeño del personal que desarrolla funciones de Docencia, Dirección y Supervisión en Educación Básica (INEE, 2015c: 117).

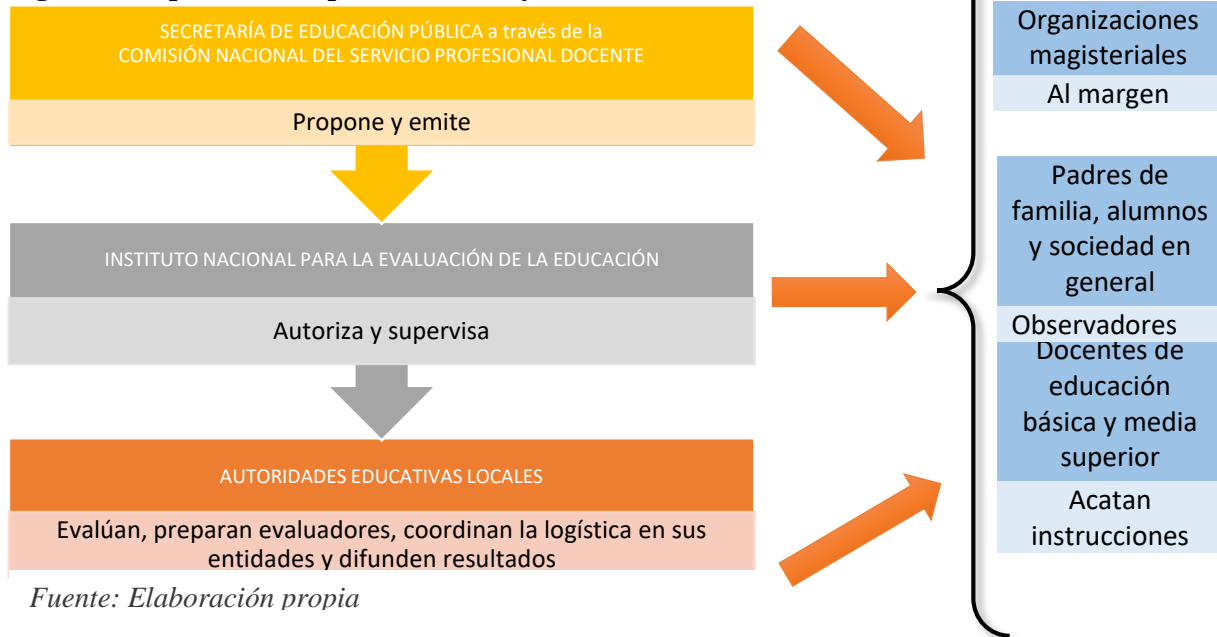
Sobresale el hecho de que se responsabilizaba a las entidades del proceso de evaluación, de la parte ardua que representaba la aplicación, la disposición de las sedes y la publicación de resultados. Además, la colaboración se limitó al otorgamiento de permisos para contar con observadores, no obstante, no hubo otros medios de participación antes, durante y después del proceso. Además, se observa la falta de participación activa de alumnos y docentes que serían evaluados.

- **Gremio magisterial**

El magisterio es protagonista imprescindible, aunque su papel no haya sido sustancial dentro de la EDDPP del 2015. El magisterio es vital en una evaluación, empero el peso que le dieron las autoridades educativas, junto con el INEE, no fue el que normalmente correspondería, sino que fue el de evaluadores que en los documentos oficiales ejercieron un papel ambiguo. Así, por ejemplo, en los lineamientos para efectuar la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en Educación Básica y Media Superior, publicados por el INEE en abril del 2015, se definía la función del evaluador como: “la actividad específica que realizará el evaluador certificado y en la que haya sido evaluado y certificado; misma que será establecida mediante Convocatoria emitida por el Instituto” (INEE, 2015c). Junto con este grupo se encuentra el de los coordinadores de sede de aplicación que, de acuerdo con los lineamientos de abril de 2015 antes mencionados, serían responsables de: dar seguimiento al proceso asegurando el cumplimiento de los lineamientos; atender las situaciones que se presenten durante la aplicación de la evaluación; enviar a la CNSPD los reportes de asistencia de los sustentantes y del traslado de los materiales para su entrega al centro de resguardo.

A continuación, hemos elaborado un esquema del orden en el que, de acuerdo con lo aquí analizado, se establecieron las responsabilidades y atribuciones de los actores más importantes:

Figura 2. Esquema de responsabilidades y atribuciones



Si la CNSPD proponía y las AEL se encargaban de convocar, poner sedes, capacitar aplicadores y cuidar del equipo, espacio y seguridad, ¿de qué se encargó el INEE? Como hemos podido observar hasta ahora, el papel del INEE fue menos relevante en la EDDPP que el de la CNSPD y las AEL. A simple vista el esquema representa lo que parecen tres instancias jerárquicas. La primera (SEP a través de la CNSPD) dice cómo y qué, la segunda (INEE) legitima y aprueba, y la tercera (las AEL) llevan a cabo. Por su lado, las organizaciones magisteriales, los padres de familia, alumnos y la sociedad en general aparecen marginados, en otro contexto.

c) Interacción y relación entre los actores implicados en la evaluación del desempeño docente

Dentro de esta dimensión, abordaremos la interacción y relación entre los actores implicados en la evaluación del desempeño docente. Sobre el tema, el Programa Sectorial de Educación (PSE) (Gobierno Federal, 12 de diciembre del 2013) indica que, aparte de ubicar la escuela en el centro, la escuela pública debe tener la capacidad de desempeñarse como generadora del cambio y la transformación social, por lo que “se impulsará una nueva relación con las autoridades educativas estatales, donde la SEP asuma un papel normativo” (p.60).

En el Programa Anual 2014 de los procesos de evaluación del servicio profesional docente (INEE, 2014 b: 18) se señala que “[...] habrán de aprovecharse los aprendizajes y capacidades institucionales desarrolladas por los distintos niveles de la autoridad gubernamental en el sector educativo, que además de lo técnico, pasan por importantes procesos de gestión inherentes a la

operación de los servicios educativos y a la administración cotidiana de los recursos humanos en los estados”. Esto, en principio, denota una relación horizontal de respeto a las experiencias de las autoridades estatales y escolares; no obstante, los tiempos y la anticuada estructura administrativa política y de gestión fue un obstáculo para que esto pudiera realizarse adecuadamente. A esta afirmación se suma otra en el mismo documento: la necesidad de “construir un sistema complementario de relaciones horizontales por los que pase un amplio espectro de consultas, diálogos y diversas tareas de reflexión conjunta y trabajo colaborativo”. Pues sí, es justo esto lo que debió ocurrir primero para servir de base a todo el proceso que siguió por delante. Sin embargo, como podremos observar en las consideraciones finales, en vez de una estructura horizontal se manejó una que tendía más a la verticalidad, lo que por el tamaño y condiciones del Sistema Educativo Nacional impidió la organización, toma de decisiones, coordinación y comunicación fluida. A pesar de lo anterior, dentro del discurso legal, en lo establecido en un primer momento, es posible observar que hay coincidencias importantes entre el tipo de relaciones que establece un modelo formativo.

Otro documento que puede dar luz acerca de cómo se habían pensado originalmente las relaciones entre los actores durante el desarrollo de la planeación, aplicación y resultados de la evaluación del desempeño docente para la permanencia, son las bases para la formulación del programa de mediano plazo para la Evaluación del Servicio Profesional Docente (2015-2017), publicadas por el INEE en 2014. Este documento indicaba que la evaluación del desempeño docente tendría un enfoque formativo (INEE, 2014 d). Un modelo de este tipo, como vimos en el capítulo III, se caracteriza primordialmente por tener relaciones participativas, horizontales, en las que la evaluación se lleva a cabo de forma interactiva, democrática e informada desde su planeación hasta la publicación y el uso de sus resultados, cuyo objetivo principal es la mejora profesional, integrando a los docentes en su propio proceso de perfeccionamiento: “Para cubrir el carácter formativo de la evaluación del desempeño docente es necesario entregar a los profesores información que les ayude a fortalecer sus prácticas y, por tanto, les permita lograr un mayor avance en el aprendizaje de sus estudiantes” (INEE, 2014 d:7). No obstante, recordemos que la sola realimentación no es sinónimo de evaluación formativa.

Además la idea original, como se plantea en el artículo 9 de los “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior” (INEE, 2015c), consistía en considerar diferentes elementos de la práctica profesional para la evaluación del desempeño docente, atendiendo los diversos contextos socioculturales, los conocimientos disciplinares, curriculares y didácticos y recabando información importante acerca de las “necesidades formativas asociadas a su desempeño” (p.114). El postulado anterior, que tampoco da como resultado automático un modelo formativo, nos lleva a pensar que aunque se retoman características de la corriente formativa de la evaluación, éstas no se analizan ni se llevan a los planteamientos de Servicio Profesional Docente con la profundidad adecuada, por lo que corren el riesgo de sólo mantenerse en el discurso. Por otro lado, cabe hacerse algunas preguntas: ¿cómo se pensaba

atender la práctica en el marco de una diversidad contextual tan extensa?, ¿por qué se habla de contextos sociales y culturales, omitiendo el aspecto económico que podría ser un obstáculo a la hora de llevar a cabo una evaluación a gran escala y que además tiene gran impacto en el desarrollo de la labor docente?

Una falla evidente fue el incumplimiento en la interacción de los actores, a pesar de que el “Programa anual 2014 de los procesos de evaluación...” (INEE:2014b) señalaba en su punto 4.1 que la coordinación con autoridades educativas debía favorecer una comunicación clara, fluida y oportuna, de tal manera que los distintos niveles de autoridad aportaran, desde sus respectivos ámbitos de competencia e intervención, su visión y experiencia en el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las propuestas de trabajo que se emitan sobre los procesos de evaluación del SPD (SEP/AEL, 2014:17). Esto no sucedió así, como se aprecia en el documento “Sistematización de inconformidades, dudas e inquietudes de los docentes sobre las Evaluaciones del Servicio Profesional Docente 2015-2016” (INEE, 2016 a)” pues no fueron esclarecidos los canales para presentar inconformidades, dudas e inquietudes:

[...] los docentes han generado escritos diversos recibidos de manera directa en la Dirección General de Lineamientos para las Evaluaciones del Instituto [...] Los escritos se reciben a través de entrevistas con el docente, por oficialía de partes, por correo electrónico a los diversos servidores públicos del INEE o mediante el buzón institucional, por medio de la Contraloría Interna en el INEE, el contacto 01800INEE y, últimamente, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, que ha remitido casos relacionados con docentes en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD), con base en la facultad de supervisión que tiene asignada el INEE (p.3).

Es curioso que hayan sido los propios docentes quienes enviaran directamente las inconformidades, dado que no era tan sabido que debieran dirigirse a la DGLPET para expresar sus quejas. En total fueron 495 escritos, es decir, 495 inconformidades que lograron recuperarse de Veracruz, Yucatán, Edo. de México, Sonora, Cd. de México, Chiapas. Los asuntos abordados en los escritos enviados versaron sobre el proceso de evaluación, “al considerar que la misma y la LGSPD, vulneran derechos humanos y laborales y, en lo particular, sobre el procedimiento de notificación (por ejemplo, no respeto de los tres meses previos y forma de realizarla) y los resultados de la evaluación tanto en su calificación global, como en alguna de sus etapas” (p.8).

Respecto de la estructura que se conformó desde la SEP para el SPD, consideramos que el cambio sólo ocurrió en la superficie o, haciendo una analogía, se acomodaron los muebles pero no se fortaleció la casa y mucho menos los cimientos.

Por otro lado, desde nuestra perspectiva, la figura del INEE no aseguraba nada. Parecía más bien un escudo. Entonces la pregunta es, ¿a quién cubría ese escudo? Probablemente a quien tomaba las decisiones, es decir a la Comisión Nacional del Servicio Profesional Docente, órgano

descentralizado de la Secretaría de Educación Pública. Si fue la CNSPD la que determinó los aspectos clave de la evaluación del desempeño docente, entonces no fueron los teóricos o los expertos sino el Estado el que decidió al final. La Coordinación, además, recibía instrucciones del secretario de la SEP, como se puede confirmar en el artículo XII del Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (Gobierno Federal, 14 de noviembre del 2013), en donde se habla de las obligaciones de esta Coordinación: “Las demás que las disposiciones legales o administrativas le confieran y las que le encomiende el Secretario de Educación Pública.” (p.4)

d) Nivel de participación antes, durante y después de la evaluación

Sobre la participación de los diferentes actores en este tipo de reformas educativas que incluyen propuestas de evaluación del gremio docente a gran escala, resulta muy oportuno citar lo que señala Ramírez (2013):

La experiencia nacional y la de otros países indican que las posibilidades de que una reforma logre sus finalidades dependen, además de otros factores, del involucramiento efectivo de los protagonistas en la elaboración de criterios y en la definición y ejecución de acciones. En consecuencia, es indispensable promover la participación de los protagonistas –personal docente, directivo y autoridades de los estados– en la elaboración de la legislación reglamentaria y demás acciones derivadas de la reforma, especialmente en los temas siguientes: definición de conocimientos y capacidades idóneas para la acción docente y directiva; definición de contenidos, medios y periodicidad de la evaluación del desempeño del personal docente y directivo; marco de referencia; contenidos e instrumentos de la evaluación del aprendizaje, y definición del Servicio Profesional Docente

El “Programa anual 2014 de los procesos de evaluación...” (INEE:2014b) señalaba la necesidad de “construir un sistema complementario de relaciones horizontales por los que pase un amplio espectro de consultas, diálogos y diversas tareas de reflexión conjunta y trabajo colaborativo” (p.18).

Como señala el Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (13 de diciembre del 2013), la obligación de diseñar evaluaciones “justas, objetivas, transparentes y diferenciadas para medir el desempeño profesional” y de que la creación del Servicio Profesional Docente se hiciera de la mano de los maestros, era de las autoridades educativas y del INEE. Y aquí cabría destacar la palabra obligación. Esto quiere decir que un diseño injusto, parcial, opaco e idéntico para medir el desempeño profesional, hubiera implicado una contradicción al PSE.

Sobre esta contextualización, es importante señalar que consistió en la aplicación de un tercer examen que sólo era para el ingreso. En el caso del DD fue mediante un informe. ¿Hasta dónde permitió este informe llevar a cabo una contextualización?

Por otro lado, cabe señalar que la regularización no es equivalente a la mejora. Regular viene de regir, controlar. Significa, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua “Legalizar, adecuar a derecho una situación de hecho o irregular” (RAE, 2016). En tanto que la mejora es “Adelantar, acrecentar algo, haciéndolo pasar a un estado mejor” (RAE, 2016). Lo anterior es importante porque con la corriente iberoamericana, como vimos en el capítulo anterior, se avanzó de “mejora” a “perfeccionamiento”. De este modo, se regulariza aquello que está fuera de orden, algo irregular, se mejora aquello que no es del todo bueno y se perfecciona aquello que ya está bien y puede transformarse en algo cada vez más bueno.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE 2013-2018) que las evaluaciones que llevaran a cabo el INEE y las AE serían: “compartidas y analizadas en conjunto para implementar las acciones de mejora que se estimen pertinentes” (p.38), es decir que ambas instancias colaborarían para definir rutas de mejora, sin embargo, no se contemplaba la participación de los docentes en el análisis y construcción de los planes a seguir a partir de la información obtenida. Su participación, por otro lado, quedó claramente estipulado en el “Programa anual 2014 de los procesos de evaluación del servicio profesional docente” (INEE, 2014b) , en donde su quinto principio (sobre participación) expone que: “En la medida en que se logren consensos sociales y entre los sujetos evaluados respecto de lo que debe ser evaluado, de cómo debe ser evaluado, y de qué debe hacerse con los resultados de la evaluación, en esa medida se irá logrando que la evaluación sea no solamente aceptada, sino vista como una oportunidad efectiva para crecer y mejorar” (p.9)

En el mismo programa se detallaba que la EDD sería participativa para que se realimentara frente a las condiciones locales y para que las decisiones tomadas fueran fundamentadas en la realidad de los distintos entornos. No obstante, nuevamente esto se complicó por la premura en la toma de decisiones e implementación, ya que en las “Bases para la formulación...” (INEE, 2014d) se afirmaba que la participación residió en una consulta hecha a los docentes:

El INEE desarrolló una encuesta en línea a profesores de educación básica y media superior sobre la evaluación del desempeño docente en la que se incluyeron tres aspectos fundamentales: “qué evaluar”, “cómo evaluar” y “factores del contexto que contribuyen para alcanzar un desempeño docente profesional eficaz”, cuyos resultados permitirán enriquecer y precisar los instrumentos y herramientas de evaluación que serán utilizados en los procesos de evaluación del desempeño del servicio profesional docente (INEE, 2014 d: 8).

A partir de esto cabe reflexionar si una encuesta en línea es suficiente para contextualizar una prueba de alto impacto.

En resumen, respecto a la dimensión social dentro de la evaluación del desempeño docente para la permanencia, señalamos que los documentos oficiales emitidos por las entidades del Estado Mexicano implicadas, así como otros escritos publicados desde el INEE, daban algunos indicios acerca de la relación que debería establecerse entre los actores implicados. Sin embargo, nunca se señaló con suficiente profundidad, por lo que hubo un empalme de funciones que complicó la sana interacción.

Por otro lado, la relación jerárquica tampoco fue completamente clara. Lo anterior, sumado al ambiente sociopolítico en el que se gestó la Reforma Educativa, provocó que las relaciones se tornaran conflictivas, trayendo consigo una mayor dificultad a la hora de su implementación y, por supuesto, un grave choque entre entidades magisteriales y estatales. Al respecto Fuentes (2013:17) advertía a inicios del 2013 que: “Todo ese proceso se desenvolverá en un escenario político sumamente complejo y conflictivo, con actores cuyas motivaciones, en muchos casos, van más allá de los asuntos incluidos expresamente en las reformas” (Fuentes, 2013: 17).

Cabe hacer mención también de la poca participación que tuvieron los “actores inmediatos del proceso de enseñanza” (Carrión, citado en Pérez y Valdés, 2014) en la definición e implementación de la evaluación del desempeño docente, en especial el de la permanencia, lo que implícitamente les otorga un papel de subordinados con respecto a las autoridades educativas locales y federales, así como una posición de objetos, más que de sujetos.

Además, el magisterio se vio enfrentado a la sociedad debido a una dura campaña en medios de comunicación y diferentes publicaciones. En ellas se etiquetaba al magisterio como ineficiente y agresivo; también se buscó el desprestigio de las instituciones formadoras de docentes con información parcial y tendenciosa. Ejemplo de ello es la siguiente nota: “De acuerdo con el estudio “Los Docentes en México” presentado por el INEE, los profesores en el país no cuentan con la preparación necesaria para dar clases y quienes egresan de las normales y han participado en los Concursos de Oposición no cuentan con la puntuación necesaria para tener una plaza.” (Informador.com.mx, 2015).

A medida que se acercaba la evaluación del desempeño docente llevada a cabo en noviembre, las relaciones entre el magisterio en general y las instituciones gubernamentales, se iba haciendo más crítica debido quizá, entre otros factores, a los discursos contradictorios que se mantuvieron antes, durante y después de la evaluación para la permanencia.

IV.1.2 Dimensión política de la evaluación del desempeño docente para la permanencia en el marco de la LGSPD

[...] para conseguir el triunfo no se debe nunca mostrar a la masa dos o más adversarios, por consideraciones puramente psicológicas, pues eso conduciría al debilitamiento de la

fuerza combativa [...] El arte de todos los grandes conductores de pueblos, en todas las épocas, consiste, en primer lugar, en no dispersar la atención de un pueblo y sí en concentrarla contra un único adversario. Cuanto más concentrada esté la voluntad combativa de un pueblo, tanto mayor será la atracción magnética de un Movimiento y más formidable el ímpetu del golpe [...] de ahí que sea necesario que una mayoría de adversarios sea siempre considerada en bloque, de manera que la masa de los propios adeptos estime que la lucha se dirige contra un enemigo único. Esto fortalece la fe en la propia causa y aumenta la indignación contra el enemigo

Hitler, 1925: 73 y 74

Retomando los componentes de una dimensión política de la evaluación del desempeño docente (repercusiones para la sociedad, instituciones e individuos; diseño de políticas; distinción de funciones críticas [mejora y control]; coherencia con los fines de los planes nacionales de educación; audiencia a la que se dirige la evaluación; estrategias de comunicación y valoración de sus impactos; particularidades de los contextos; y filosofía institucional) caracterizaremos la política dentro de la evaluación para la permanencia del 2015 en el marco del Servicio Profesional Docente. Esta dimensión política de la propuesta de evaluación del desempeño docente desarrollada a partir del Servicio Profesional Docente en el 2015, se ha podido rastrear en documentos oficiales desde el Pacto por México (Gobierno Federal *et al*, 2012) que, como hemos venido viendo, en su compromiso doce aborda la creación del Servicio Profesional Docente:

Se establecerá un sistema de concursos con base en méritos profesionales y laborales para ocupar las plazas de maestros nuevas o las que queden libres. Se construirán reglas para obtener una plaza definitiva, se promoverá que el progreso económico de los maestros sea consecuente con su evaluación y desempeño [...] (p.5).

Esta dimensión se desprende de una serie de políticas nacionales, generadas a partir de lineamientos internacionales. Como afirman Pérez y Valdés (2014: 210), organismos como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) vienen insistiendo desde hace más de una década en la urgencia de enfrentar los problemas de los sistemas de educación:

A partir de la recuperación de visiones vinculadas estrechamente con la teoría del capital humano. Desde esa perspectiva, la educación es el elemento que habilita la incorporación de mano de obra calificada, lo cual se traduce en mayor posibilidad de idear o perfeccionar las formas de producción a diferentes escalas. La ecuación queda entonces resumida en el ideal neoclásico: a mayor nivel de educación, mayor eficiencia en todos los factores de la producción.

Esto se evidencia cuando, como afirma Silas-Casillas (2014), se considera la enorme coincidencia entre la Reforma Educativa y sus leyes secundarias con las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través del “Acuerdo

de cooperación México–OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” y de la asociación Mexicanos Primero con “Ahora es cuando. Metas 2012–2024”: “La afinidad de las leyes secundarias con estos documentos ha generado suspicacias acerca del nivel de independencia que tienen las autoridades educativas mexicanas para determinar sus políticas públicas” (Silas-Casillas, 2014:10).

Lo antes mencionado implica también que, para enfrentar las realidades actuales y dar un nuevo rumbo al desarrollo, se han puesto en marcha concepciones enfocadas a la calidad educativa que buscan homogeneizar las políticas, prácticas y formas de concebir la educación en distintas latitudes del planeta. A esto se suma la evaluación como mecanismo de regulación (y control) dispuesto a cambiar los contenidos y la organización formal de la enseñanza, con un objetivo de rendición de cuentas respecto a los alcances y los obstáculos de los sistemas educativos (Pérez y Valdés, 2014).

Partiendo de lo anterior, desde la publicación del Pacto por México (Gobierno Federal *et al*, 2012) se comenzaron a desatar una serie de inconformidades por las reformas que planteaba. Y quizá la que en principio causó mayor revuelo fue la referente a la Reforma Educativa, que parecía dirigirse a afectar laboralmente al gremio magisterial. Su anuncio fue seguido por una cadena de manifestaciones sociales y gremiales y por un enfrentamiento entre, por un lado, instancias magisteriales, organizaciones civiles, académicos y especialistas en el tema educativo y, por otro, el Estado Mexicano que estrenaba (a la entrada de Enrique Peña Nieto como presidente de la República) a Emilio Chuayffet (2015) como Secretario de Educación Pública. Y es que en el fondo el cambio que se proponía estaba relacionado con la permanencia de los docentes, pues el compromiso ocho del Pacto señala: “Se impulsará una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos iniciales y complementarios entre sí” (4).

¿A qué se refería el Pacto por México con los términos “legal y administrativa”? Sin duda a que pasarían por el Poder Legislativo y, probablemente, comportarían movimientos importantes en la administración educativa. Sin embargo, no se mencionaban las características de una reforma propiamente educativa, ya que en ese primer momento no se habló de temas pedagógicos como planes de estudio, formación de docentes o innovaciones didácticas. Tampoco para 2015 se planteaban cuestiones pedagógicas, es decir que la reforma carecía “de un proyecto educativo que la guíe y le dé sustento. Se reduce a un conjunto de modificaciones legales para la administración del sistema escolar. Se limita a regular las condiciones laborales del magisterio a través de procedimientos de evaluación que, lejos de contribuir a la mejora docente, conforman un apartado abigarrado de control y vigilancia” (Gilly y Ordorika, 2015)

El Decreto de expedición de la Ley del INEE (Gobierno Federal, 11 de agosto de 2013), define al Servicio Profesional Docente como el “conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo que imparta el Estado y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica” (p.5). Empero, la integración del progreso

económico con base en la evaluación no era algo recién inventado, pues al menos en teoría esto se venía practicando con el programa de Carrera Magisterial. Así, desde antes del 2013 el Estado mexicano manejaba todos los mecanismos que proponía la Reforma, excepto la novedosa permanencia.

También fue en este documento (Ley del INEE), en el marco de la Reforma Educativa, se definió por primera vez el término “calidad” desde el Estado mexicano. Y es que fue este término, en el que se insistía desde el inicio, el que justificaba la evaluación para la permanencia. Lo anterior significa que hasta antes de agosto del 2013 la reforma estaba cimentada en un “ente” poco definido incluso para sus propios impulsores. Con la publicación de la Ley quedó relativamente claro que la calidad de la educación era una “cualidad” integradora de las dimensiones de “relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia” (Gobierno Federal, 11 de agosto de 2013:1). Mas pese a contar con esa definición, ninguno de estos términos parece realizable sólo con la actuación o la idoneidad de los conocimientos del docente.

a) Diseño de políticas

En otro orden de ideas, respecto al diseño de políticas, la Ley del INEE señala en su artículo 17 que: “[...] los proyectos y acciones que se realicen en materia de evaluación se llevarán a cabo conforme a una política nacional de evaluación de la educación [PNEE], de manera que sean pertinentes a las necesidades de mejoramiento de los servicios educativos [...] (p.3).”

Los enunciados anteriores pueden tener distintas interpretaciones. Pero la más inmediata es que los diseños de evaluación planteados y llevados a cabo, debían apearse a una política nacional de evaluación que velara porque fueran oportunos y útiles. Al respecto cabe preguntarse cómo pueden ser pertinentes a las necesidades de mejora las acciones evaluativas, si se supone que es la evaluación la que deberá definir tales necesidades. En este sentido, consideramos que el proceso debía haber sido distinto y, más que buscar que la evaluación satisficiera las necesidades de mejoramiento del servicio, sirviera como herramienta de análisis para hallar las carencias y debilidades a atender. Con este enfoque serían las acciones derivadas de este diagnóstico las únicas que resultarían pertinentes para mejorar la calidad de la educación.

En todo caso, suponiendo que la Ley del INEE se refiriera a que la evaluación debía servir para la mejora a través de las acciones desarrolladas a partir de sus resultados y del seguimiento de los planes trazados, una valoración adecuada a las necesidades de mejora tendría que responder a todo un proceso que comprendería monitoreo posterior, investigación para determinar el origen de las necesidades (como la relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia) de los servicios del Sistema Educativo Nacional. No obstante, esta Ley pareciera partir de la presuposición de unas causas que no termina de precisar con claridad. Proyectos y acciones de evaluación apegados a una política encaminada a vigilar que sean “pertinentes a las necesidades de mejoramiento”. Esto, aunque pertenezca más a la

dimensión de fines y usos, tiene su peso en la delineación de políticas de evaluación del desempeño docente.

¿Qué es, entonces, la Política Nacional de Evaluación Educativa (PNEE) encargada al Instituto? De acuerdo con el INEE es “la dirección que asumen todos los actores del Sistema Educativo Nacional (SEN) en materia de evaluación [...] Es el instrumento que guía la acción pública de evaluación del INEE, de la autoridad educativa federal (AF) y de las estatales (AE).” (González, 2016). Y los elementos constitutivos de la Política Nacional de Evaluación Educativa son, de acuerdo con lo que establece la Ley del INEE en el artículo diecisiete:

- Objetos, métodos, parámetros, instrumentos y procedimientos de evaluación;
- Directrices derivadas de los resultados de los procesos evaluativos;
- Indicadores cuantitativos y cualitativos;
- Alcances y consecuencias de la evaluación;
- Mecanismos de difusión de los resultados de la misma;
- Distinción entre evaluación de personas, instituciones y del SEN;
- Acciones para establecer una cultura de la evaluación educativa, y
- Demás elementos que establezca el INEE.

La Ley, sin embargo, resulta poco clara a la hora de establecer de qué modo servirá la evaluación para superar las necesidades de mejora. Por su parte, la política que debía orientar la evaluación educativa quedó definida hasta la 11ª Sesión Ordinaria el 26 de noviembre de 2015³⁰, dos años después de la publicación de la Ley de al INEE, mediante la aprobación de su documento rector. En éste se señala que “[...] la primera tarea al constituir el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), fue diseñar un marco que permitiera definir sus actividades y estrategias: el Documento rector de la PNEE”. En su construcción participaron los integrantes del SNEE: el INEE, la Autoridad Educativa Federal (AEF) y las Autoridades Educativas Locales (AEL).

Este documento asienta que la Política Nacional de Evaluación Educativa (PNEE) está sustentada en siete ejes con metas específicas para el 2020, cinco horizontales:

- Desarrollo de evaluaciones de los componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional
- Regulación de los procesos de evaluación
- Desarrollo de sistemas de información e indicadores clave de calidad y equidad educativa
- Difusión y uso de los resultados de la evaluación
- Emisión y ejecución de directrices para la mejora educativa

³⁰ Aprobado por la Junta de Gobierno mediante Acuerdo SOJG/11-15/12

Y dos ejes transversales:

- Coordinación institucional entre el INEE y las AE
- Fortalecimiento de capacidades institucionales

La pregunta obligada es, ¿por qué las evaluaciones efectuadas por el INEE, las AE y las AEL fueron previas a tener definido y aprobado el documento rector de la política educativa en evaluación, si era esta última la que debía marcar los principios en que se basaría todo el proceso. Lo anterior ilustra lo publicado en un artículo de 2013: este proceso desde el principio puso “la carreta delante de los bueyes.” (Hernández, 2013).

En el documento rector de la PNEE, el INEE aseguraba haber “[...] desarrollado diversos esfuerzos cuyo propósito es sentar las bases para la construcción de la Política, de tal manera que este documento sea un punto de partida para la definición de las estrategias que habrán de orientar, por un lado, la ejecución e instrumentación de la PNEE, y por otro, la coordinación, el desarrollo y el funcionamiento del SNEE”. Lo que confirma que no había una base para ejecutar la política educativa y tampoco que definiera cómo funcionaría en SNEE. A pesar de eso, en febrero del 2016 se anunciaba en medios masivos de comunicación que el 14.1%, 14,545 profesores habían obtenido una calificación insuficiente³¹.

La introducción del documento rector señala:

El enorme desafío es imaginar a la escuela no al final, sino al principio del sistema educativo. Se trata de que la evaluación y sus resultados lleguen a los actores que toman decisiones todos los días en el aula y en la escuela. Probablemente nuestra llegada tarde un poco, pero ya hemos empezado a trabajar (p.9)

En efecto, la llegada fue tardía y resultó más desafortunado aunque la política rectora quedara definida en noviembre del 2015, junto con la primera evaluación del desempeño docente para la permanencia y, todavía más, que se haya publicado hasta junio del 2016, dado que lo anterior restó credibilidad al proceso político. Al no hacerse público el documento rector de la PNEE, no hubo espacio para que la sociedad civil hiciera algún reclamo respecto del cumplimiento de los 5 principios que la Política incorporó y que, en teoría, eran los que orientaban la tarea del Instituto:

- Que la evaluación fuera para mejorar la calidad educativa
- Que fuera equitativa
- Que tomara en consideración los contextos en que se desarrollan los procesos educativos
- Que fuera justa y se basara en el respeto de los derechos de las personas
- Que reconociera, valorara y atendiera la diversidad
- Y que promoviera la participación y el desarrollo de procesos de diálogo continuo con los sujetos evaluados y otros actores relevantes.

³¹ Cfrt. <https://expansion.mx/economia/2016/02/29/515-de-los-maestros-con-una-pobre-evaluacion-docente>

b) Distinción de funciones críticas (mejora y control)

En la distinción de funciones críticas (mejora o control³²), el Capítulo VIII del Decreto por el que se expide la LGSPD del 11 de septiembre del 2013, se aborda lo relacionado con la permanencia en el servicio que se decidirá mediante una evaluación obligatoria de desempeño. En términos generales, la evaluación a la que se refería la LGSPD (Gobierno Federal, 2013) tenía características sumativas, pues establecía juicios de valor y comparación, lo que más que función de mejora correspondería a una de rendición de cuentas.

En el documento “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes...” (CNSPD, 2015 a) aparecen las funciones críticas que se tenían propuestas:

Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país [...] Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y las capacidades del personal docente y del personal con funciones de dirección y de supervisión (p.11)

Sin embargo, en las “Bases para la formulación ...” (INEE, 2014d), se señalaba que el enfoque de la evaluación del desempeño docente tendría un carácter formativo, cuando ya desde antes se venía señalando la dificultad de hacerlo de este modo y la ambigüedad del término: “Además, el capítulo II señala que la evaluación va a ser “permanente” y de carácter “formativo” y en el art. 16 que generará “las competencias para el buen ejercicio de la función evaluadora” ¿No debería la ley prever cómo contribuirá a que se trate de una evaluación efectivamente formativa?” (Maldonado, 2013).

Después de la publicación del informe de la primera evaluación el INEE aseguraba que el proceso podía mejorar y los consejeros se declaraban “convencidos que debe dársele mayor importancia a la evaluación interna de las escuelas y al uso principalmente formativo de los resultados de todas las evaluaciones”. Y expresaron su disposición “a dialogar con los maestros para que estén más involucrados en el proceso de evaluación” (León, 10 de julio de 2016).

c) Coherencia con los fines del plan nacional de educación y con el Sistema Educativo Nacional.

Un elemento de la dimensión política es la coherencia entre los elementos de evaluación de todo el Sistema Educativo Nacional, y entre los fines de los planes nacionales de educación y los de la evaluación del desempeño docente para la permanencia. Primero señalemos que en 2015, cuando se realizó la primera evaluación, no se publicaba el modelo educativo para la educación básica, presentado a nivel nacional hasta agosto del 2016 a pesar de que su elaboración comenzó dos años antes:

³² Recordemos que en esta investigación formativa es equivalente a mejora o perfeccionamiento, control es equivalente a evaluación sumativa.

[...] este 2014, diseñó un dispositivo para acercarse a los maestros, directores y supervisores: los Foros para la Revisión del Modelo Educativo. Estos foros buscaban legitimar la Reforma Educativa ante los docentes y convencerlos de las bondades de los cambios, aunque se hayan iniciado desde el poder. Los foros se dividieron para discutir la educación básica, la enseñanza media y la formación de maestros. Fueron 18 regionales y tres nacionales. Participaron más de 25 mil docentes y directivos con más de 15 mil ponencias. El dispositivo se organizó con temas y lenguaje familiares al magisterio [...] (Silas-Casillas, 2014: 239)

Subrayemos que cuando se llevó a cabo la primera EDD los profesores no tenían claro bajo qué modelo serían evaluados. Esto se conecta con la dimensión teórica y filosófica, dado que antes de establecer los parámetros del ideal docente al que deben acercarse los profesores debe definirse para qué fines y bajo qué paradigmas se está educando.

También vemos que la CNSPD fue la encargada de representar a la SEP en todas las atribuciones que le correspondieran a esta última. En el decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la SEP, además de planear, programar, organizar, coordinar, dirigir, controlar y dar seguimiento a las actividades de la CNSPD, al Coordinador Nacional se le confiere la responsabilidad de evaluar los procesos desarrollados; sin embargo en estas atribuciones no hay coherencia en dos sentidos: primero, no se habla de una evaluación para la mejora y, segundo, si bien se realizó un diagnóstico de los procesos de evaluación bajo la coordinación del INEE, no hubo noticias públicas de algún proceso de evaluación de la Coordinadora hacia su propio trabajo y mucho menos de propuestas de mejora, como no sea la que provino, nuevamente, del Instituto (vagamente) y que hasta finales del 2016 no se especificaba en las propuestas ni en las rutas de mejora, más allá de modificaciones en los instrumentos de evaluación. Hasta diciembre del 2016, en el portal de transparencia de la CNSPD, en los estudios y opiniones aparecía la siguiente leyenda: “A la fecha, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente no cuenta con estudios u opiniones sobre el quehacer gubernamental financiados con recursos públicos.”³³. En tanto que para el área de rendición de cuentas el sitio enviaba un mensaje de error en el que se señalaba que la página solicitada no estaba en ese servidor, que había cambiado de dirección o no existía, lo mismo en el caso del micrositio del Comité de Información.

Una observación adicional: este decreto no dispone que los resultados de la evaluación de las acciones de la CNSPD se hagan públicos, lo que representa una discordancia ética si se trata de analizar el funcionamiento y resultados de todos los componentes del Sistema Educativo Nacional.

En este mismo orden de ideas la Ley del INEE establece que será este Instituto el que se encargue de la evaluación del Sistema Educativo Nacional (SEN):

³³ Confrontar en la página http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/transparencia/estudios_y_opiniones/

El Instituto tiene como tarea principal coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, así como evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en lo que se refiere a la educación básica y media superior, tanto pública como privada, en todas sus modalidades y servicios (p.5).

Sin embargo se señala, como veíamos antes, que el Sistema Educativo Nacional, está constituido en términos de lo dispuesto en el artículo 10 de la Ley General de Educación por:

- Los educandos, educadores y los padres de familia
- Las autoridades educativas
- El Servicio Profesional Docente
- Los planes, programas, métodos y materiales educativos
- Las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados
- Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios [...]
- La evaluación educativa
- El Sistema de Información y Gestión Educativa
- La infraestructura educativa

En consecuencia, queda en el aire la evaluación de la instancia que a fin de cuentas fue el principal agente evaluador de los docentes en esta Reforma: la CNSPD.

Un documento importante que nos ofrece información sobre la dimensión política en la evaluación es el “Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018”. Este documento adolece de una clara incoherencia si consideramos el proceso y la política que se desarrolló en la evaluación del desempeño docente para la permanencia en el 2015. Este Decreto señala lo siguiente:

[...] estamos lejos de lograr una educación con calidad suficiente. En distintos momentos, México ha invertido recursos importantes y ha desarrollado programas y acciones de gran calado, pero aún no se ha logrado el impacto que se esperaba en la calidad de la educación.” Y explica que esto se debe a que “en parte a la combinación del rápido crecimiento demográfico del siglo pasado y de los muy bajos niveles de escolarización del principio de esa centuria: los recursos terminaban por ser absorbidos por el esfuerzo de aumento de cobertura y era insuficiente lo que el sistema educativo podía hacer para asegurar una educación de calidad [...] educativa. Las condiciones de pobreza que siguen afectando a una parte significativa de la población nacional también han dificultado la tarea educativa. (p.59)

Si lo anterior es cierto, ¿por qué la primera acción que se lleva a cabo dentro de la reforma es, antes de atender estos aspectos, evaluar el desempeño de los docentes? Además se dice que el currículo de educación básica ha estado sobrecargado y no ha sido pertinente, lo que ha traído consigo que los docentes no hayan podido hacer contextualizaciones. De haber existido coherencia ética y política, los primeros trabajos de la Reforma Educativa habrían ido dirigidos

a evaluar y mejorar las condiciones reales de trabajo de los profesores mexicanos de educación básica.

Políticamente la afirmación de que el currículo debe ser revisado por carecer de pertinencia lleva a pensar que, por un lado, el discurso reconoce las deficiencias que ha generado el propio Estado mexicano como actor responsable de la baja calidad educativa y, que por otro, el hecho consistía en que, mediante una evaluación de alto impacto a los docentes mexicanos, se remediara la maltrecha calidad educativa. Así, cuanto antes se eliminara y expusiera a los “malos docentes”, más pronta la mejora sería. Incluso antes de atender las causas que el Estado mismo reconoce: un currículum kilométrico, un contexto de pobreza y falta de herramientas y condiciones dignas para la enseñanza.

El mismo documento reconoce también una seria deficiencia en la propia formación docente:

En relación con la formación y actualización de maestros en servicio, a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, es preciso reconocer que la oferta brindada no ha demostrado ser pertinente a las necesidades de los profesores y directivos. No existe evidencia de su impacto en la transformación de las prácticas de enseñanza. La formación continua debe considerar a la escuela como el espacio donde también aprenden los maestros, a través del diálogo entre colegas y el trabajo colaborativo, estableciendo acompañamiento académico que permita fortalecer las competencias profesionales de los docentes. (p.61)

¿Por qué, entonces, teniendo este diagnóstico no se actuó en consecuencia?, sería la pregunta propia del contexto político.

d) Audiencia a la que se dirige la evaluación

Este tema va de la mano con las estrategias de comunicación, que acudieron a diferentes discursos desde la vía oficial y mediante vías no oficiales. Frente al gremio magisterial se manejó la idea de una evaluación formativa; sin embargo, para otras audiencias, en especial para la sociedad en general, se manejó la evaluación del desempeño docente para la permanencia como necesidad para defender el derecho de los niños mexicanos a recibir una educación de calidad. Esto, no obstante que al reformar el artículo Tercero Constitucional para integrar el término aún no se definía la “calidad”, ni los estándares para la evaluación se construían a partir de un modelo educativo establecido, ni había un diagnóstico de necesidades elaborado junto con los docentes. La forma correcta de proceder, siguiendo a Nava y Rueda, sería:

Contar con un sistema de estándares docentes debatido, consensado y reconocido oficialmente. Los maestros deben tener claridad sobre lo que se espera de su práctica docente; asimismo, los padres y madres de familia, los estudiantes y la sociedad en su conjunto requieren saber lo que es “ser un buen docente” y lo que significa “buena enseñanza”. Pero, además, resulta fundamental definir qué significan “buenas condiciones” para que los

docentes puedan desempeñar con calidad sus prácticas educativas. (Nava y Rueda, 2013: 48).

e) Estrategias de comunicación y valoración de sus impactos.

Otro de los componentes de esta dimensión, como ya se dijo aquí, son las estrategias de comunicación y la valoración de sus impactos. Al tratarse de un tema sumamente extenso que requeriría de un estudio amplio y detallado exclusivamente dedicado a este punto, sólo lo abordaremos superficialmente. Para ello hemos seleccionado parte del material publicado principalmente durante 2013 y 2015 a partir de declaraciones oficiales, las cuales se han recuperado de la página del INEE de la sección de “noticias” (pertenecientes al periódico “Crónica”).

Cabe señalar que la estrategia de comunicación comenzó desde antes de publicarse el Pacto por México:

[...] la decisión de dictar el rumbo de la educación por parte de los hombres más ricos de México se hizo explícita y pública desde el sexenio pasado. Para tal fin, produjeron cuatro documentos, inventaron un índice educativo, crearon una película, difunden campañas mediáticas en contra del magisterio y penetran espacios de poder y de decisión política [...] Entre 2008 y 2012 elaboraron cuatro documentos en los que describen el estado de la educación en México, la evalúan y la planean para el futuro. Esos documentos son: 1) Contra la pared: ¿estado de la educación (2009) ; 2) Brechas: ¿estado de la educación (2010) ; 3) Metas: estado de la educación (2011), y 4) Ahora es cuando. Metas 2012-2024 (2012). En todo ese periodo, Silvia Schmelkes, titular del INEE, fue colaboradora de esa fundación, desempeñándose en su comité académico (Sánchez, 2013).

En el 2012 se estrenó en Cinépolis la película “De panzazo”, para la que contrataron a Juan Carlos Rulfo como director y a Carlos Loret. Cabe mencionar que el director de esta empresa participa en la fundación. En este filme se mostraba a los docentes como incapaces, perezosos e ignorantes, incluida la en aquel entonces coordinadora del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Esto ocurrió a la par de la publicación de “Ahora es cuando. Metas 2012-2024”, en el que planearon metas en el campo de la educación para dos sexenios siguientes. En este documento propusieron llevar a cabo acuerdos con anunciantes y medios masivos de comunicación para la valoración social de la profesión docente. Por otro lado, el director de Mexicanos Primero (David Calderón Martín del Campo³⁴), creó un Índice de Desempeño Educativo Incluyente (IDEI), que evaluó a las 32 entidades del país. Este índice contaba con seis indicadores: eficacia, permanencia, profesionalización docente, supervisión y participación en las escuelas. A cada uno de estos indicadores se le dio un puntaje de entre 0 y 10, en tanto que al resultado de los estudiantes en la prueba ENLACE se le otorgó hasta un máximo de 50 puntos (Sánchez, 2013).

³⁴ Estudió Filosofía en la UNAM y Ciencias Sociales en Florencia.

Así se elaboraron diferentes tipos de mensajes, frecuentemente contrarios entre sí. Entre los primeros que encontramos están los dirigidos a los profesores y a las organizaciones sindicales. Como podemos observar, el PSE 2012-2018 afirma: “Los maestros tienen el lugar más importante en la educación y son los profesionistas clave para la transformación de México. La ley les brinda ahora reglas claras y transparentes para que cuenten con nuevas oportunidades y experiencias de crecimiento profesional, además de que protege y respeta sus derechos laborales” (Gobierno Federal: 13 de diciembre 2013: 60). Frecuentemente los integrantes de la junta directiva del INEE señalaban públicamente que la recién aprobada LGSPD tenía como objetivo fundamental la profesionalización de los maestros, con lo que las evaluaciones a las que serían sometidos para demostrar que eran capaces de seguir frente a grupo “sólo serán valoraciones para compararse con ellos mismos” (Higuera, 5 de septiembre de 2013).

En el Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (13 de diciembre del 2013), hay este señalamiento sobre la difusión y uso de los resultados:

La información de los resultados que se haga pública deberá incluir descripciones breves del propósito y las características del instrumento, precisando lo que pretende medir, las interpretaciones, conclusiones y decisiones que pueden basarse en sus resultados, así como cualquier información que ayude a evitar interpretaciones y usos inapropiados de los resultados. (p.14)

Conforme iban pasando los meses, el discurso oficial se iba modificando. El 22 de mayo del 2013 Margarita Zorrilla, Consejera del INEE, justificaba la evaluación, responsabilizando directamente a los docentes de los resultados de los alumnos: “cuando un médico mata a un paciente en el quirófano se va al bote (a la cárcel), pero cuando los maestros le matamos el alma a los alumnos no pasa absolutamente nada”. (Franco, 22 de mayo de 2013).

Cuatro meses más tarde en el periódico La Crónica de circulación nacional podía leerse que la misma comparación que hacía Margarita Zorrilla Fierro, era retomada por Eduardo Backhoff, también consejero del INEE: “mandar a un hijo a la escuela, es como mandarlo al doctor, uno esperaría que los que atendieran fueran los mejores doctores, los mejores egresados de las universidades, los que se pudieran convertir en los mejores directores de clínicas.” Y justificaba la evaluación del desempeño docente mencionando que era una lógica similar a la de la calidad médica para los hijos porque “de lo que se trata es de asegurar que los maestros que atiendan a nuestros hijos, sean los mejores profesionales posibles, no veo que tenga como idea principal correr a las personas, sino que brinda la oportunidad de mejorar, superar sus deficiencias y profesionalizarse para ser mejores.” (Higuera, 5 de septiembre de 2013).

Con estas afirmaciones, Backhoff restaba importancia a la evaluación del desempeño docente y a las consecuencias que traería para el gremio magisterial, así como (tácitamente) a las manifestaciones y a la efervescencia de movimientos de protesta de docentes en prácticamente toda la República Mexicana: “incluso podríamos pensar que esta reforma es una plataforma,

para poder hacer una reforma educativa, porque no es una reforma pedagógica, no es una reforma curricular, no es una reforma de la formación inicial de docentes, que es lo duro de la pedagogía [...] Las (reformas) verdaderamente importantes nos hacen falta”. (Higuera, 5 de septiembre de 2013). Entonces, si las reformas “verdaderamente importantes” todavía no existían, ¿por qué se comenzaba con las evaluaciones del SPD? Por otro lado, esa aseveración contradecía a la LGSPD, aun siendo la evaluación del desempeño docente sólo una plataforma y no integrante medular de la Reforma Educativa.

Un ejemplo más es la declaración de un tercer consejero del INEE, Gilberto Guevara Niebla, en periódicos de circulación nacional, en el sentido de que en la legislación secundaria debía quedar claro que el sindicato “no proteja a maestros que borrachos impartan clases o que acosen sexualmente a las alumnas” (Franco, 22 de mayo de 2013). Este tipo de declaraciones contribuían a desacreditar la figura de los docentes ante la sociedad.

Otra muestra del tipo de discurso anterior a la aplicación de la primera evaluación del desempeño docente para la permanencia, fue la publicación, el 30 de junio de junio del 2015, de Luna Ramos, ministra de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, quien negó que el primer asunto vinculado con la Reforma Educativa, la evaluación a los profesores dentro del Servicio Profesional Docente, violara algún derecho laboral de los “más de 6000 juicios de amparo promovidos por los docentes” y que la Reforma era una de las más trascendentales para hacer frente al rezago educativo, además de que todos los integrantes del pleno, aún con diferentes ópticas, llegaban a la misma conclusión:

[...] lo verdaderamente relevante es que todas, bajo una sólida argumentación jurídica y firme convicción, convergen en una decisión en la que se hace prevalecer, si bien regida por las consideraciones de la mayoría, el régimen emanado de la reforma constitucional, esto es, la plena vigencia del derecho humano a una educación de calidad y el interés superior del niño, como el propio de la sociedad en general, que no pueden materializarse si los servicios de educación no se prestan por docentes plenamente capacitados [...] La reforma educativa es una de las más trascendentes que ha promovido la presente administración; hacer frente al rezago educativo que ha frenado el desarrollo de México es hoy una exigencia impostergable. (Luna, 2015).

El 23 de noviembre del 2015 el discurso de la evaluación del desempeño docente como medio para brindar calidad a la educación era repetido por Ramiro Álvarez Retana (Coordinador del Servicio Profesional Docente del 15 de noviembre del 2013 al 3 de octubre del 2016) quien, en una entrevista posterior a la evaluación del desempeño docente, aun después de reiterar la amenaza de despidos de los profesores que no se habían presentado al examen, declaraba que se debían seguir “ofreciendo las garantías de que participar en los procesos de evaluación es el camino para ofrecer una mejor educación a los niños y jóvenes de la educación básica y media superior” (Sierra, 23 de noviembre de 2015).

En el discurso y en las comunicaciones que mantuvieron las autoridades y en especial los consejeros del INEE con medios de comunicación y diversos actores sociales, entre ellos representantes del gremio magisterial y reconocidos académicos, se proclamaba una evaluación enfocada en la mejora de la práctica profesional. Sin embargo, cuando esto se llevó al ámbito legal, cuando pasó de ser un proyecto a ser una ley, el fin formativo se relegó a la evaluación interna de la que, además, sólo se especifica que será coordinada por el director de la institución escolar y que será objeto de revisiones periódicas para verificar sus resultados, mismos que estarán sujetos a compromisos verificables. De este modo se pasó de un proyecto evaluativo que buscaba apuntalar la práctica docente y la vida escolar, a una forma más de presión contra las instituciones educativas. De este modo, los fines iniciales no parecieron tener coherencia con los resultados y tampoco con los procedimientos sugeridos, pues por un lado se afirmaba que la evaluación era formativa (para el perfeccionamiento), pero por otro se responsabilizaba a las instituciones escolares de su puesta en marcha y se les comprometía a tener logros verificables. ¿De qué tipo de compromisos verificables se trataba? Fue algo que no se aclaró inicialmente. Todo indicaba que la escuela pasaba a ser, del centro de la educación, el centro de las presiones.

A las declaraciones oficiales se sumaron los bombardeos mediáticos de los empresarios que desde el inicio fueron los principales impulsores de la Reforma Educativa y en especial de la evaluación del desempeño docente. “Mexicanos primero” publicó declaraciones visiblemente desacreditadoras al creciente movimiento de docentes que se manifestaban contra la Reforma en toda la República mexicana. Incluso hubo una campaña por internet “Los niños primero”, dirigida a los docentes de Oaxaca, Guerrero y Michoacán, además de una televisiva para distinguir a los profesores del SNTE (poniéndolos como íntegros y trabajadores) de los de la CNTE (dando de ellos una imagen de perezosos, rebeldes y corruptos) (Sánchez, 2013). De hecho, otra de las estrategias de comunicación fue exponer a estos profesores disidentes difundiendo actos en los que la organización mencionada premiaba a “docentes ejemplares”:

Mientras hay un sector de los maestros en México que están señalados por sus constantes protestas y paros laborales, hay una decena que este lunes fue galardonada por el Premio ABC 2014, que otorga la organización Mexicanos Primero a destacados profesores por su vocación, desempeño y creatividad en su comunidad (Solera, 2014)

Otros comunicados de organizaciones similares se referían a los grandes problemas en las nóminas magisteriales (es decir, de la Secretaría de Educación Pública), en los que se omitía mencionar que esos graves problemas venían de una secretaría de Estado, es decir, de las esferas gubernamentales, y si indicaba serios problemas de corrupción estos no eran responsabilidad principal de los docentes sino de las autoridades:

[...] las anomalías en la nómina del magisterio le cuestan al erario un desfaldo de al menos 51 mil millones de pesos anuales. Al presentar el estudio Censo Educativo [...], el investigador Marco A. Fernández destacó que 26% de la nómina magisterial, que representa más de 591 mil profesores, muestra alguna irregularidad [...] Según México Evalúa, los datos públicos indican que hay una serie de irregularidades en el pago de

sueldos y ese costo equivale a 9.3 veces lo que destina la Federación al Programa Nacional de Becas, a 4.2 veces el presupuesto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo y 2.6 veces los recursos que recibe el IPN en este año. Sobre ese análisis, Mexicanos Primero, de Claudio X. González, calificó como “el robo del siglo” lo que ocurre en los estados con la nómina magisterial. [...] en una cifra “conservadora” el desfaldo que muestran las nóminas magisteriales está por encima de los 51 mil millones de pesos al año [...] Claudio X González, presidente de Mexicanos Primero, Salió a los medios a decir que las anomalías “son indignantes, porque son cientos de miles de personas que nos cuestan decenas de miles de millones de pesos cada año. El robo del siglo se comete cada año en la nómina magisterial (Hernández, 2014).

Al poco tiempo de estas comunicaciones que habían ido preparando el terreno, se anunciaba extensamente la aplicación de la primera evaluación del desempeño docente para la permanencia en el marco del SPD:

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) lanzará una campaña de difusión en todo el país para promover las ventajas de la evaluación del desempeño docente, la cual se aplicará por primera ocasión en septiembre a un tercio de los profesores frente a grupo, directores y supervisores de educación básica y media superior (Poy, 14 de febrero de 2015).

Lo cierto es que la tensión política derivada de los errores tanto en la comunicación como en el propio proceso de evaluación del desempeño docente para la permanencia, llegó a ser tan fuerte que el primer concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente no se aplicó ni en Michoacán ni en Oaxaca, especialmente por las incoherencias que traía consigo el propio discurso utilizado por las autoridades educativas federales y del propio INEE: “Se ha creado la imagen de que los maestros están mal formados, pero resulta que quien formó a estos profesionales fue el propio Estado a través de un plan de estudios nacional que se establece para todas las normales, idéntico para las urbanas y rurales” (Díaz Barriga, 2015).

A finales del 2015, la Consejera Presidenta del INEE, Silvia Schmelkes del Valle declaraba:

Si bien por decreto de ley se mandata la organización y creación del SNEE —al que es consustancial el diseño, monitoreo y puesta en marcha de la PNEE—, el camino para su construcción, fortalecimiento y consolidación enfrenta muchos desafíos: la definición de competencias y atribuciones entre las distintas autoridades; la coordinación e integración entre los diferentes actores que lo conforman; la alineación entre la política de evaluación y las políticas educativas; así como el fortalecimiento de las capacidades de los equipos de evaluación educativa en los estados, solo por mencionar algunos. (Schmelkes et al, 2015b: 5).

Estas variaciones en la comunicación continuaron hasta bien entrado el 2016. En el “Diagnóstico y acciones de mejora de los procesos de evaluación del Desempeño Profesional Docente” (INEE, 2016b) se puede leer que hubo problemas comunicacionales a nivel político:

[...] se refieren en primer lugar a la gobernanza distribuida de su implementación, y a las necesidades de una coordinación más efectiva y eficiente de las instituciones implicadas. Se detecta también un déficit de comunicación que toca a la justificación de la evaluación ante la mirada docente, que dé razón de su necesidad, de sus conexiones íntimas con una carrera meritocrática, y de un nuevo contrato entre profesión docente y sociedad mexicana. (p.14)

En un periódico de circulación nacional, se anunciaba el 14 de junio de ese año que “La evaluación al desempeño de los maestros se corregirá debido a que causó malestares, fue injusta, poco pertinente y descontextualizada, afirmó el secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño [...] “con humildad” hay que hacer ajustes a los exámenes que se elaboraron en la primera evaluación que se hizo en noviembre de 2015” (Hernández, 2016).

A pesar de que no es necesario señalar lo evidente, no podemos dejar de recalcar nuevamente lo absurdo y contradictorio del discurso que se mantuvo tanto en los consejeros de la mesa directiva del INEE, como de las autoridades educativas federales, donde en un inicio defendieron la evaluación para la permanencia sosteniendo un tono autoritario y acusatorio, cambiándolo por uno “humilde” y exculpatorio a partir del 2016.

f) Particularidades de los contextos

Respecto a la consideración de las particularidades de los contextos, en 2013 Silvia Schmelkes declaró que son tres los elementos de una evaluación justa: no evaluar a los docente con un solo instrumento como las pruebas estandarizadas, evaluar las condiciones en las que trabajan los docentes y tomar en cuenta el contexto: “porque estamos en un país sumamente diverso, sumamente desigual y las condiciones de la demanda, es decir de los alumnos, son distintas” (Botello, 2013). Así mismo, el artículo 8 del Decreto por el que el 11 de agosto del 2013 se expedía la Ley del INEE (Gobierno Federal, 11 de septiembre del 2013a), dice respecto de este tema: “los contextos demográfico, social y económico de los agentes del Sistema Educativo Nacional, los recursos o insumos humanos, materiales y financieros destinados a éste y demás condiciones que intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.2). En las “Bases para la formulación...” (INEE, 2014d), se indica que la evaluación del desempeño docente “implica obtener información sobre las condiciones físicas y materiales en las que se ejerce la docencia y la manera en que se vincula con distintas variables contextuales, a saber: las condiciones socioeconómicas, geográficas e institucionales”.

En el “Programa anual 2014 de los procesos de evaluación...” (INEE:2014b) en lo referente al contexto, se asienta que la evaluación debe: “explícitamente evitar convertirse en un vector de homogeneización educativa. La evaluación deberá tomar en cuenta las diferencias

contextuales y culturales para orientar tanto lo que se evalúa como, sobre todo, la manera como se interpreta la evaluación”. (p.9)

Probablemente con el fin de satisfacer la contextualización se convocó a autoridades educativas de las entidades a una reunión que se llevó a cabo el 6 de febrero del 2014 (como puede leerse en en el “Programa anual 2014...”), ésta tuvo como propósitos:

- a) Realizar, desde la perspectiva de las entidades federativas y los organismos descentralizados, una reflexión estratégica acerca de las acciones implicadas en los procesos de evaluación contemplados en la LGSPD.
- b) Generar, de manera conjunta, propuestas que apoyen la definición del programa anual y de mediano plazo de los procesos de evaluación contemplados en la LGSPD.
- c) Establecer un diálogo a partir de los comentarios, observaciones o inquietudes de los participantes.

Sin embargo, a pesar de todas las declaraciones oficiales, pareció que además del clima político y social del país la premura en los tiempos de planeación y desarrollo el proceso hizo que se soslayara la diversidad de contextos, o que al menos no se le considerara suficientemente. La iniciativa de ley (LGSPD) obliga, en el artículo 68, fracción VI, a que durante el proceso de evaluación se considere “el contexto regional y sociocultural”. Ambos aspectos son muy importantes, pero hace falta incluir “el contexto socioeconómico”. Además, la Ley no menciona el tema de las condiciones de trabajo del docente ni las implicaciones de éstas en los procesos de evaluación, lo que es inaceptable en un país con problemas de desigualdad económica como el mexicano (Maldonado, 2013).

Como sabemos, los docentes juegan un papel crucial en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo el aprendizaje depende de muchos más factores contextuales que salen de las manos de los profesores:

Existe un abanico muy amplio de condiciones en las que los docentes se desempeñan. Como ejemplo de esta variedad de contextos y condiciones, se reporta que respecto a los servicios básicos, en las primarias más de una quinta parte carece de agua, 7% carece de energía eléctrica, 7% carece de baños y 2% no tiene aulas. Mientras que el 72% de las primarias generales dispone de los cuatro servicios básicos, la quinta parte de las escuelas indígenas y 16% de las comunitarias carece de ellos (INEE, 2012, citado en Nava y Rueda, 2013: 3).

Por último, en esta dimensión política hemos encontrado incoherencias en el discurso, tales como reconocer las carencias del SEN y, al mismo tiempo, responsabilizar a los docentes por los resultados de los alumnos, pues:

Son numerosos y complejos los factores socioculturales que contribuyen a que haya mayor o menor probabilidad de alcanzar buenos resultados de aprendizaje. La propia normatividad y las metas del sistema educativo también pueden ser factores que faciliten el logro de los aprendizajes fundamentales o bien que propicien la dispersión de esfuerzos y recursos y

contribuyan a que los resultados educativos sean mediocres en su conjunto, desiguales por razones socioescolares o irrelevantes en su significado formativo (Fuentes, 2013: 20).

IV.1.3 Dimensión ética de la evaluación del desempeño docente para la permanencia en el marco de la LGSPD

Dentro de la dimensión ética, debemos considerar los impactos gremiales, profesionales e individuales de la evaluación, la valoración de la inocuidad, honradez y coherencia entre los fines de la evaluación, procedimientos, métodos de obtención de datos y usos, los principios legales, los derechos y valores sociales y las interacciones con los evaluados.

a) Consideración de los impactos gremiales, profesionales e individuales de la evaluación

Oficialmente la evaluación del desempeño docente tenía la finalidad de mejorar la práctica, así como darle calidad a la educación, según el documento “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del desempeño docente. Ciclo escolar 2015-2016” (CNSPD, 2015^a). Em él se afirma que la prioridad será apoyar a los profesores para que desarrollen sus fortalezas y superen sus debilidades. No obstante, en el desarrollo del proyecto hubo una grave desconsideración de los impactos reales. Al respecto, recordemos que una de las reacciones de oposición ante esta evaluación para la permanencia fue la de grupos de docentes catalogados como disidentes. Estos profesores se negaron a presentar la evaluación por considerarla una violación a sus derechos laborales. Así, sobre los impactos gremiales, diferentes autoridades educativas a nivel federal declararon que aquellos docentes que no presentaran la evaluación serían despedidos. Silvia Schmelkes dijo que “[...] ante la negativa del magisterio disidente a participar en el proceso de evaluación al desempeño, la ley prevé sanciones para quienes no se sumen y, dijo, esperamos que ésta se cumpla” (Poy, 14 de febrero de 2015) y el 23 de noviembre de 2015, después de haberse llevado a cabo el primer proceso de evaluación del desempeño docente, Ramiro Álvarez Retana decía en una entrevista con Yuriria Sierra para Grupo Imagen Multimedia: “ en el caso de los maestros que hayan decidido no participar en la evaluación, quedará sin efecto su nombramiento sin responsabilidad para la autoridad educativa.” Como si se tratara de delincuentes o se desplegara una obra teatral de buenos y malos, declaró que “tanto la SEP como las autoridades educativas del país están muy vinculados a los profesores, a efecto de que los maestros disidentes que han llegado a amedrentar a quienes participan en los procesos de evaluación denuncien estos hechos”. En el periódico Excélsior del 16 de octubre del 2015 podía leerse que Aurelio Nuño, secretario de Educación Pública nombrado cuando se aplicó la primera evaluación del desempeño docente, declaró que “serían despedidos de manera inmediata 291 maestros”. Al respecto hubo diferentes reacciones en contra de la rigidez del modelo a aplicarse. Una de ellas fue la de Díaz Barriga, quien opinaba: “Mal se encuentra un sistema educativo, una política educativa y una visión social cuando considera que un mérito de la autoridad educativa es despedir a un grupo de profesores porque no se presentaron el día que les correspondía realizar su evaluación llamada de desempeño, que

se realiza a través de subir evidencias a un sistema informática, resolver un examen estandarizado y/o realizar una planeación frente a una computadora [...]” (Díaz- Barriga, A., 2015)

Lo antes mencionado hace manifiesta una evaluación de alto impacto, es decir, que conlleva consecuencias importantes, graves para la vida profesional de los sujetos evaluados. Para el 2016 la falta de calidad y los crasos errores de la evaluación 2015 para la permanencia ya eran reconocidos por los propios consejeros del INEE, que continuamente se justificaban públicamente. Sin embargo, quedó en el aire la pregunta sobre las causas:

Si las pifias y errores en la evaluación del desempeño son de tal tamaño como describe Guevara Niebla, ¿es justa entonces la clasificación magisterial de destacados, buenos, suficientes e insuficientes? ¿son “trajes a la medida” los cursos ofertados por Aurelio Nuño los cuales tienen como base las necesidades de los maestros evaluados? o ¿es en verdad apropiado llamar evaluación al proceso realizado en 2015? [...] Y pensar que la propia Consejera Presidente del INEE, Sylvia Schmelkes del Valle, declaró válidos y confiables los resultados de la primera evaluación del desempeño docente realizada en México” (Redacción Profelandia.com, 26 de julio de 2016)

Dado lo anterior parece atinado preguntar si son válidas y justas las evaluaciones a las que fueron sometidos los docentes de educación básica en 2015.

Cabe revisar la clasificación de inconformidades presentadas por los docentes, al menos las más importantes, después de tomar en cuenta el impacto más grave relacionado con la evaluación del desempeño docente, es decir la posibilidad de dejar de estar frente a grupo o, de ser despedido en caso de no presentar el examen. Para más abundamiento: “El artículo octavo transitorio es contundente a este respecto: El personal que no se sujete a los procesos de evaluación o no se incorpore a los programas de regularización será separado del servicio público” (Maldonado, 2013). Clasificación:

- Notificaciones fuera del plazo de ley o problemas con la plataforma, por parte de docentes del Estado de Oaxaca. 494 incidentes, 32%
- Violación a los derechos humanos de los docentes del Estado de Guerrero. 164 incidencias reportadas, 10.62%
- Violación a los derechos humanos de los docentes del Estado de Michoacán. 147 incidencias, 9.52%
- Inconformidad sobre el proceso de evaluación del desempeño. Argumentando diversas irregularidades y violación a los derechos humanos de los docentes de la Ciudad de México. 45 incidencias, 2.91% (INEE: 2016,10).

Además, en la “Sistematización de inconformidades...” (INEE, 2016 a), análisis realizado por la OREALC-UNESCO y el INEE, se señalan también importantes errores como:

- Los instrumentos de evaluación que no cumplieron con el estándar buscado por el INEE para dar confiabilidad a la medición
- Los evaluados no recibieron información y apoyo para presentar sus evaluaciones con la preparación adecuada
- Hubo condiciones contextuales previas a la aplicación en las sedes que afectaban negativamente la evaluación
- Los plazos definidos por la autoridad para la puesta en marcha de la Evaluación del desempeño resultaron del todo insuficientes
- Hubo problemas operacionales debido a la complicada arquitectura institucional responsable entre varias instituciones

El mismo documento hace referencia a las debilidades de la evaluación que afectaron la sustentabilidad. Y bien, ¿qué es la sustentabilidad? Etimológicamente significa apoyo, defensa, sostén. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española: “Que se puede defender con razones” [...] “Sostener algo para que no se caiga” (DRAE, 2016)

Si el significado sustentable es que algo se puede defender, lo que afecta la sustentabilidad es aquello que hace indefendible el objeto a defender, a apoyar, a sostener. Es decir, un factor que afecta a aquello que hace sustentable al objeto. Si otro de los resultados muestra que los instrumentos “no cumplieron con el estándar buscado por el INEE para dar confiabilidad a la medición (p.13)”, esto significa que tales instrumentos no fueron lo suficientemente confiables de acuerdo con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la UNESCO (2016).

Evidentemente la evaluación y su operación no fueron claras a la hora de repartir responsabilidades y tareas. Ante esto, ¿es justificable aplicar las consecuencias para los sustentantes cuando las fallas se originaron en el propio diseño de la evaluación?

c) Valoración de inocuidad, honradez y coherencia entre los fines de la evaluación, procedimientos, métodos de obtención de datos y sus usos.

El mencionado estudio de la OREALC y la UNESCO (2016) que dio a conocer algunas de las deficiencias en el proceso y aplicación de la evaluación para la permanencia del 2015, se presentó en 2016, pero aun antes de llevarse a cabo la evaluación del desempeño se tenía conocimiento de que los procesos no serían “sustentables” y, por tanto, su aplicación conllevaría una injusticia:

Desde el punto de vista ético y profesional el INEE no puede justificar estas arbitrariedades alegando que la tarea que le asigna la ley es enorme y los tiempos muy cortos. Nadie más que ellos están en condiciones de elevar una solicitud al congreso para que se revise la ley y se adecúe a la realidad de la educación mexicana y a las necesidades de evaluar el

desempeño de unos profesionales que merecen un trato digno y la realización de un trabajo profesional de evaluación (Díaz Barriga, A., 2015).

Lo anterior parecía infringir la propia LGSPD que afirma que, en cuanto a regulación de los procesos de evaluación:

Los instrumentos legales que dan fundamento a la evaluación del SPD, así como a la intervención del INEE en ésta, destacan principios generales que regularán los procesos de evaluación: independencia, transparencia, pertinencia, diversidad, inclusión, legalidad, certeza e imparcialidad. Adicionalmente, se incluyen los principios técnicos de validez, confiabilidad, pertinencia y objetividad. (p.21)

Inocuidad, honradez y coherencia resultaron disipados al otorgar validez y al haber ejecutado las consecuencias de una evaluación que no cumplió con los estándares establecidos, pues la información con los sustentantes fue escasa, la aplicación se realizó en entornos adversos, el proceso se vio rebasado por los tiempos en todo momento y hubo fallas en la operatividad.

Además, señalando los principios que la LGSPD (Gobierno Federal, 2013:21) suscribe, se aclara (quizá ventajosamente) que todas estas facultades “son enunciativas y no limitativas”, es decir que no hay nada legalmente vinculante de no cumplirse estos principios para los que “deberá priorizarse el diálogo y la retroalimentación [sic]”. Pero hay más, se garantiza que ese diálogo llegará a los docentes “con la finalidad de que los criterios, procedimientos e instrumentos que se están tomando como referentes para los distintos procesos de evaluación del SPD puedan ser analizados y mejorados con las aportaciones de los propios interesados”. Sin embargo, esto no deja de ser “enunciativo”, dada la falta de comunicación que el mismo INEE reconoce en el documento “Sistematización de inconformidades, dudas e inquietudes de los docentes sobre las Evaluaciones del Servicio Profesional Docente 2015-2016” (INEE, 2016). En este sentido, sobre principios como la objetividad y la imparcialidad, los docentes expresaron su desconocimiento acerca del mecanismo de elección de los evaluados. Esta falta de transparencia lo es también de objetividad, ya que al final fueron las entidades las que eligieron a los evaluados sin dar explicaciones públicas de cómo se habían elegido. En los documentos oficiales hubo también poca claridad al respecto. En los “Lineamientos...” (INEE 7 de abril de 2015) se señalaba que “para el ciclo escolar 2015-2016 la evaluación se aplicará en dos grupos designados por la Secretaría de común acuerdo con el Instituto [...]” (p.113), sin embargo el 25 de enero del 2016 se publicó el “Acuerdo por el que se modifican los párrafos primero, segundo b., y deroga el párrafo tercero de los artículos 6 y 31 de los “Lineamientos...” en donde se suplía el texto diciendo que: “En cada ciclo escolar serán seleccionados grupos de personal con funciones de Docencia, Dirección y Supervisión para participar en la evaluación de desempeño correspondiente” (p.1).

Cabe anotar que los Lineamientos se publicaron ocho meses después de las Bases y sólo seis meses antes de la primera evaluación para la permanencia.

No es extraño que el proceso y la propia evaluación fueran vistos por el magisterio en general como algo injusto, turbio y peligroso. Prueba de lo anterior fueron las manifestaciones habidas en toda la República mexicana, y así lo constata el “Diagnóstico y acciones de mejora...” (INEE, 2016b):

Un aspecto que impactó en la logística, la organización, el desarrollo e incluso el inicio de las aplicaciones lo constituyeron las manifestaciones. Sólo 2 de los 32 estados estuvieron exentos de expresiones públicas de ese tipo: Baja California y Guanajuato. De las 30 entidades restantes, 12 presentaron manifestaciones con algún grado de violencia en alguna sede: Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Oaxaca, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas. (P.9)

De hecho, sólo dos entidades no tuvieron manifestaciones de protesta ante la evaluación para la permanencia, Baja California y Guanajuato. ¿Qué significa que 30 de 32 entidades federativas hayan manifestado su inconformidad? Esto habla claramente de una falta de consenso, consulta y acuerdos. Este caso parece haber respondido a una clara omisión del gremio a evaluarse, lo que pudo ser interpretado como una falta de respeto o una amenaza al gremio mismo. Una oposición de tal magnitud comporta un serio problema político, en especial en la imagen que se generó en los sustentantes. ¿Cómo los evaluados podrían considerar una prueba para la permanencia como algo honesto y bueno cuando incluso estuvo presente la fuerza pública?: “La presencia de la fuerza pública —muy intensa en algunas entidades—, particularmente en Oaxaca, Chiapas y Guerrero, generó incertidumbre e incrementó el estrés en los sustentantes” (p. 9).

En la consulta con docentes que participaron en la primera evaluación del desempeño de 2015³⁵ (INEE, 2016 b), los resultados principales a partir de la opinión de los profesores se dividieron en 7 ámbitos del proceso “relevantes para la mejora”. Uno de ellos fue la planeación en donde los docentes opinaron que hubo un gran desorden y poca planificación. Los problemas de este tipo tuvieron lugar en todo el proceso, desde la notificación hasta las últimas etapas del examen de conocimientos y competencias, y la planeación argumentada, “así como en aspectos relacionados con el desconocimiento de los mecanismos de selección de los docentes que serían evaluados, y el retraso en estas notificaciones y en el envío de las claves de acceso, con lo cual se complicó la recopilación de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes” (p.15). Estos señalamientos confirman la impresión de que el proceso resultó desfavorable. Este mismo documento admitió que hubo poca transparencia e injusticia:

El proceso de Evaluación del desempeño fue considerado por muchos como poco transparente, desorganizado e injusto, además de que puso en peligro su fuente de trabajo. Los docentes señalaron que se trató de un proceso realizado en un contexto de

³⁵ Esta consulta fue dirigida por el INEE mediante una guía de entrevista y un guión para grupos focales (410 docentes) en 10 entidades federativas levantado entre el 11 y el 26 de abril del 2016

desvalorización de la labor docente y en condiciones poco favorables para desarrollarla, elementos no considerados en la propia evaluación y que no corresponden con las exigencias que desde varios frentes se realizan hacia ellos. (15)

En la “Sistematización de inconformidades...” (INEE, 2016 a) se resume que en la evaluación para la permanencia se presentó una gran cantidad de inconvenientes como que las notificaciones se dieron fuera del plazo de ley, violaciones a derechos humanos en Guerrero, Michoacán y Ciudad de México, problemas con la plataforma en Oaxaca, docentes que argumentaron diversas irregularidades, como los que realizaron la evaluación de desempeño y tuvieron resultado insuficiente por errores en el sistema, entre otros.

c) Criterios con los cuales juzgar los méritos y el trabajo

Los instrumentos de medición, como veremos en la dimensión procedimental y metodológica, fueron de carácter criterial, es decir que los resultados de cada uno de los sustentantes son comparados con un estándar preestablecido. En el caso de la evaluación del desempeño docente para la permanencia aplicado en octubre y noviembre del 2015 las consideraciones para garantizar una evaluación del desempeño docente “transparente, justa y equitativa” (CNSPD, 2015a) son: el Perfil, parámetros e indicadores como referente para la práctica profesional, los niveles, modalidades y tipo de servicios específicos y la política educativa que señala como aspectos sustanciales “la planeación didáctica, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la colaboración en la escuela y en la Normalidad Mínima de Operación Escolar, así como el vínculo con las familias de los alumnos” (p.6).

Pero, ¿cómo se considera el ambiente del aula mediante un examen de preguntas de opción múltiple o mediante una planeación didáctica? Así mismo, ¿cómo se evalúan las prácticas didácticas? Si, como su nombre lo indica, es práctica, se da en contexto y cada uno tiene particularidades específicas.

d) Principios legales, derechos y valores sociales

En lo que se refiere a estos principios, la Reforma Educativa toda, incluido el Servicio Profesional Docente y con él la Evaluación del Desempeño Docente para la Permanencia, fue fundamentada (y justificada) desde un inicio en el artículo 2 de la Ley del INEE (11 de agosto del 2013):

Artículo 2. La observancia y aplicación de la presente Ley se regirán conforme a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión [...] se deberá promover, respetar y garantizar el derecho de los educandos a recibir educación de calidad, con fundamento en el interés superior de la niñez (p. 1)

En el decreto de creación de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la secretaría de educación pública (11 de noviembre del 2013), encontramos que en el aspecto ético el decreto de creación de la CNSPD considera el: “pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación”

(p.1). No obstante, esos derechos laborales fueron previamente modificados. Así, discursivamente se justifica el respeto a un derecho, sí, pero a destiempo. Como si primero se modificara la libertad de expresión, restringiéndola a espacios privados y, posteriormente, se anunciara que la gente tiene derecho a disfrutar plenamente de este derecho en los límites marcados en la Constitución, cuando previamente se le ha restringido sin consenso alguno. En el mismo sentido, en el Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial De Educación 2013-2018. 13 de diciembre del 2013 afirmaba que: “La ley les brinda ahora reglas claras y transparentes para que cuenten con nuevas oportunidades y experiencias de crecimiento profesional, además de que protege y respeta sus derechos laborales. (p.60)”

Y, sobre valores sociales, es decir, valores reconocidos dentro del comportamiento social esperado por parte de los individuos que conforman la sociedad, como la justicia, el respeto, tolerancia, entre otros, la Reforma Educativa 2013, basada en el derecho de los niños a una educación de calidad, en términos generales responsabiliza directamente a los docentes, aunque al mismo tiempo, en el Plan Sectorial de Educación, reconozca que:

En relación con la formación y actualización de maestros en servicio, a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, es preciso reconocer que la oferta brindada no ha demostrado ser pertinente a las necesidades de los profesores y directivos. No existe evidencia de su impacto en la transformación de las prácticas de enseñanza. La formación continua debe considerar a la escuela como el espacio donde también aprenden los maestros, a través del diálogo entre colegas y el trabajo colaborativo, estableciendo acompañamiento académico que permita fortalecer las competencias profesionales de los docentes (p.61).

f) Interacciones con los evaluados (trato)

Sobre el trato y la interacción con los evaluados, nos remitiremos al “Diagnóstico y acciones de mejora...” (INEE, 2016b), el cual expone que dentro del proceso de la evaluación para la permanencia hubo presión y acoso de algunas autoridades educativas:

En algunos casos los docentes refieren que hubo acoso por parte de las autoridades educativas y las de sus centros escolares: llamadas telefónicas constantes para que aceptaran ser evaluados y para convencerlos de que participaran en el proceso, o para ver si ya habían completado la etapa del EV. (p.15)

IV.1.4 Dimensión teórica y filosófica de la evaluación del desempeño docente para la permanencia en el marco de la LGSPD

a) Sustento paradigmático que fundamenta el modelo de enseñanza

En el “Programa anual 2014 de los procesos de evaluación...” (INEE:2014b) se habla de que la evaluación que el INEE lleve a cabo y los lineamientos que emitiera se apegarían a 5 principios. El primero habla de la realimentación:

[...] la evaluación educativa tiene que poder retroalimentar tanto a los sujetos evaluados como a las instituciones, los sistemas y subsistemas que la gestionan, de manera que no solamente se conozca la dimensión de la distancia que separa el logro específico del deseado, y de las brechas que dividen a las regiones y grupos poblacionales en los niveles del logro alcanzado, sino que se cuente con elementos para saber lo que debe hacerse para atender las causas que las explican y para tomar las decisiones correspondientes para combatirlas y proceder a la mejora (p.8).

Lo anterior trae a cuento ciertas bases similares a un modelo de evaluación formativa como son la realimentación y la consideración de las brechas entre zonas y poblaciones, además de reconocer no sólo los resultados, sino las causas que originan esas brechas y, lo más importante, cómo atenderlas y brindar las condiciones necesarias para superarlas.

Dentro de este Programa Anual, el Tercer Principio es la “justicia de la evaluación”. En este principio se señala que “Una evaluación justa descansa en la solidez técnica de su diseño y del procesamiento de sus resultados” y que “Para ser justas, además, las evaluaciones y las decisiones que de ellas se deriven, deben ser respetuosas de los derechos de las personas” (9).

Podría decirse entonces que la Evaluación del Desempeño Docente tenía el valor de la justicia al menos en el discurso. Pero ¿qué es justicia?, ¿a qué se refieren en estos documentos los términos “una evaluación justa”? La palabra “justa”, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2016), puede significar: “que obra según justicia o razón, [...] arreglado a justicia y razón, [...] exacta, que no tiene números, peso o medida ni más ni menos que lo debe tener [...], apretada”.

Para el INEE una evaluación justa equivale a una evaluación técnicamente sólida en el diseño y en el proceso de resultados, por ello consideramos que su definición coincide con dos de las definiciones que ofrece el DRAE: exacto y, tal vez, también, apretado. Sin embargo no podríamos asegurar que coincidiera con la definición que la concibe como aquella que obra con arreglo a justicia y razón. Y algo más: lo justo no es igual a lo pertinente o a lo ético.

Otra base teórica y filosófica es la afirmación de que la evaluación del desempeño docente tendría un carácter formativo. Empero en el documento no quedó del todo claro qué se entiende por evaluación formativa del desempeño docente: “La evaluación permite obtener evidencias para conocer y comprender los progresos y las dificultades que tienen los maestros a lo largo de su acción educativa y sólo tiene sentido, si los resultados de ésta, se utilizan para retroalimentar la práctica docente. Permite, además, comparar el desempeño de los docentes contra los referentes expresados en un perfil, cotejar el progreso en el desempeño del docente a lo largo del tiempo y sustentar sus trayectorias formativas, así como los planes de mejora” (p.6). Y es que, como observábamos en el capítulo anterior, la sola realimentación no hace a la evaluación formativa. Tengamos presente, además, que los principios expresados en el Programa Anual tendrían que orientar “la operación y supervisión de los procesos de evaluación previstos en la implementación del Servicio Profesional Docente” (p.8). De igual manera se afirmaba que lo

expresado en el documento debía inspirar la normativa emitida a través de los Lineamientos. Veamos:

El documento que debía apegarse a las bases y constituir la espina dorsal de la evaluación se llamó “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior”. Lo publicó el INEE el 7 de abril del 2015, y en la página 124 apunta que: “La Secretaría emitirá un dictamen con los resultados individualizados de la evaluación del desempeño y serán acompañados de observaciones específicas y generales que permitan a los Docentes, Técnico Docentes y personal con funciones de Dirección y Supervisión identificar las capacidades, los conocimientos y competencias profesionales que necesiten fortalecer”.

Estos Lineamientos suscribían una regularización para los docentes que presentaran competencias (resultados) insuficientes, y además:

Para el diseño de los programas de regularización que señala la Ley General del Servicio Profesional Docente, las Autoridades Educativas, Autoridades Educativas Locales u Organismos Descentralizados, según corresponda, tomarán como base las áreas de oportunidad identificadas en la evaluación del desempeño y se incluirán un esquema de tutoría correspondiente para fortalecer la práctica profesional (p. 124)

Aun cuando un programa de regularización no sea compatible con un modelo formativo, la tutoría sí puede serlo con el apoyo de profesores experimentados. “Las bases para la formulación...” (INEE, 2014 d), señalaban que una característica de la evaluación formativa consiste en dar cabida al carácter formativo y definir trayectorias de desarrollo profesional diferenciadas, es decir que había plena coincidencia con una visión formativa de la evaluación, si bien quedaba pendiente la participación del propio docente en la definición y desarrollo del plan de formación a partir de sus resultados y autoevaluación. Esto, poniendo aparte el hecho de que los programas de formación ya estaban predefinidos antes de llevar a cabo las evaluaciones, en especial las del desempeño para la permanencia, y que fueron retomados de los existentes en Carrera Magisterial.

Por otro lado, el “Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación” indicaba lo siguiente: “La evaluación a que se refiere la presente Ley consiste en la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido” (p.2). Esta definición, que incluye juicios de valor y comparaciones, responde a un fondo teórico y filosófico que describe la esencia de la evaluación del modelo que se desarrolló. Desde este punto de vista corresponde o se inclina más hacia una evaluación sumativa y se aleja de la concepción formativa.

b) Delimitación del concepto de calidad

En cuanto a este punto, encontramos referencia en la Ley del INEE en donde se define calidad como una: “cualidad de un sistema educativo que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia” (p.1). En ese orden de ideas es necesario recordar que dentro de la educación formal y el logro educativo influyen muchos factores (como ya hemos visto), como son los ambientales, socioeconómicos y socioculturales, de salud y bienestar, por lo que es muy complicado que, como veremos en el apartado de fines y usos, la evaluación del desempeño docente sea en principio el elemento más importante para lograr la relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia de la educación.

c) Definición del papel y funciones del docente

En el documento “Etapas, aspectos métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente, Educación Básica. Ciclo escolar 2015-2016” (CNSPD, 2015b), encontramos que, para el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública y de la Comisión Nacional del Servicio Profesional Docente, el papel de los docentes es incidir en el aprendizaje de los alumnos, se afirma:

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, en primer lugar, mediante la detección de fortalezas y aspectos a mejorar en su quehacer docente a través de la evaluación de su desempeño, y en segundo lugar con la puesta en práctica de distintas acciones de formación, asesoría y acompañamiento (p.5)

También en ese documento, entre las características de la evaluación del desempeño docente, al hablar de que se trata de una evaluación que considera los conocimientos adquiridos de los docentes, también señala que se busca identificar “[...] los rasgos fundamentales, necesarios y suficientes, de una práctica de enseñanza que conduzca al logro de los aprendizajes de los alumnos de Educación Básica” (p.6). Lo anterior remarca el papel que tácitamente se le asigna al profesor como responsable del logro educativo.

Las funciones del docente también las podemos rastrear en las cinco dimensiones que constituyen el perfil, los parámetros y los indicadores aprobados por el INEE. Estos tres últimos son los referentes de la evaluación del desempeño docente para la permanencia:

- Dimensión 1: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Dimensión 2: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

- Dimensión 3: Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Dimensión 4: Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Dimensión 5: Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

A pesar de que las “Bases para la formulación” (INEE, 2014 d) señalan que: “[...] el “desempeño docente” es una actividad compleja que requiere de diversos instrumentos para poder ser evaluada. (p.6), hubo cuatro instrumentos de evaluación y ninguno de ellos incluía la observación en el aula. Al respecto cabe preguntarse si es posible capturar la actividad docente y su complejidad en los instrumentos que fueron aplicados.

d) Consideración del tipo de información a ser recolectada

Sobre el tipo de información que debe ser recolectada, las mismas “Bases 2015-2017” (INEE, 2014d), en su apartado 2 sobre las bases conceptuales sobre la evaluación docente (p.6) señalan que: “[...] la tarea de enseñar se vuelve un tema cada vez más complejo. Las circunstancias en las que los docentes toman decisiones día a día son muy variables” (p.6), por lo que son varias las competencias que deben ser evaluadas. El documento señala las siguientes:

- Los conocimientos acerca de los fines y propósitos de la educación y de sus fundamentos filosóficos.
- Los conocimientos disciplinares, es decir, los que tienen que ver con la o las materias que el docente debe enseñar.
- Los conocimientos pedagógicos generales y su incorporación en la práctica docente, que se refieren fundamentalmente al grado en que el docente domina el conocimiento del desarrollo del niño y/o del adolescente; de cómo aprenden los alumnos; de las estrategias para la enseñanza y de gestión y organización en el aula.
- Los conocimientos de las didácticas específicas y su puesta en práctica, especialmente las de los campos disciplinarios que le corresponde enseñar.
- El conocimiento de sus alumnos y del contexto y comunidad en los que trabaja. (p.6)

Respecto del conocimiento de los fines y propósitos, podemos argumentar que aunque ya se había anunciado un nuevo modelo educativo, aún no era publicado cuando se llevó a cabo la evaluación del desempeño docente para la permanencia de 2015. De este modo se dio como guía de estudio a los docentes una considerable cantidad de textos sobre teorías pedagógicas y competencias.

En las bases se afirma que, dado que el trabajo de los docentes se lleva a cabo en el aula, en la escuela y en la comunidad donde labora, su evaluación debía obtener evidencias de la actuación de los profesores en el salón de clases y en otros espacios escolares. A pesar de esto (y como veremos en la dimensión metodológica) se evaluó mediante 3 pruebas que difícilmente hubieran bastado para uno sólo de los aspectos que pretendían evaluar. Además, el mismo documento señala que la evaluación del desempeño docente implicaría “obtener información sobre las condiciones físicas y materiales en las que se ejerce la docencia y la manera en que se vincula con distintas variables contextuales, a saber: las condiciones socioeconómicas, geográficas e institucionales. Como se sabe, un buen docente puede influir en lo que aprenden sus estudiantes, pero ese mismo “buen docente” obtiene resultados muy diversos según la historia académica previa de los estudiantes, la motivación y expectativas de éstos, así como las características particulares de su grupo” (p.6) y para cubrir con el carácter formativo, se aseguraba que recabarían “evidencias directas e indirectas de la práctica”. Esa información sería utilizada para separar a los sustentantes en grupos de desempeño que permitirían, según el documento, definir trayectorias de desarrollo profesional “diferenciadas”.

En las “Etapas, aspectos, métodos e instrumentos...” (CNSPD, 2015) se puede leer que son tres las características de la evaluación del desempeño docente:

- Una evaluación de carácter formativo.
- Una evaluación que reconozca los conocimientos y habilidades de los profesores en servicio.
- Una evaluación que recupere información sobre las condiciones en que laboran los docentes.

Como ya hemos visto, la evaluación formativa es toda una corriente teórica con características muy claras por lo que, al afirmar el carácter formativo de esta propuesta, se tendría que apegar a ciertas características que hemos descrito en el capítulo anterior.

Se expone en el mismo documento que la evaluación del desempeño docente reconocerá los saberes y la experiencia adquirida por los profesores.

e) Modelo educativo, pedagógico, curricular y didáctico

Respecto a este punto, hasta la evaluación del desempeño docente para la permanencia dentro del Servicio Profesional Docente de noviembre del 2015, no había un modelo educativo que hubiera sido planeado, sin embargo, se anunciaba ya una reforma curricular.

IV.1.5 Dimensión de fines y usos de la evaluación propuesta para el desempeño docente para la permanencia en el marco de la LGSPD

En esta dimensión abordaremos los fines y usos de la evaluación del desempeño docente para la permanencia en el marco del Servicio Profesional Docente hasta el 2015. Como ya hemos mencionado, este Servicio incluye diferentes evaluaciones para las diversas etapas de la vida laboral de los profesores. En septiembre del 2013 el Gobierno Federal (11 de septiembre del 2013 b: 7) anunció como propósitos del SPD:

- Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país.
- Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios.
- Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y las capacidades del personal docente y del personal con funciones de dirección y de supervisión.
- Estimular el reconocimiento a la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional.
- Asegurar un nivel suficiente del desempeño en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supervisión.
- Otorgar los apoyos necesarios para que el personal del Servicio Profesional Docente pueda, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades.
- Garantizar la formación, capacitación y actualización continua a través de políticas, programas y acciones específicas.
- Desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial.

Comentaremos al respecto que, aunque también hay algunas coincidencias con la corriente formativa (como es el apartado II), el punto tres es contrario a los principios de la corriente formativa porque en su mayoría ésta utiliza a la evaluación como punto de partida para llevar a cabo planes de perfeccionamiento de las capacidades docentes más que para clasificar a los profesores. Sucede algo similar con la parte ocho con la que, como vimos en el capítulo anterior, se corre el riesgo de deformar el fin último de la evaluación. Además, tratar de asegurar la idoneidad de conocimientos y capacidades de los docentes implica en principio que existe una sospecha, un prejuicio acerca de las capacidades de los docentes. Hasta este momento parecía como propósito fundamental la recuperación del control de la educación por parte de la federación, como se había señalado ya en el Pacto por México (Gobierno Federal *et al*, 2012).

El fin formativo, sin embargo, no se hace explícito en el marco legal más que en la LGSPD y sólo para la evaluación interna: “Artículo 15. La evaluación interna deberá ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los

docentes y al avance continuo de la Escuela y de la zona escolar. Dicha evaluación se llevará a cabo bajo la coordinación y liderazgo del director. Los docentes tendrán la obligación de colaborar en esta actividad” (Gobierno Federal, 11 de septiembre del 2013 b:7). Cabe resaltar que este documento no aclara a qué se refiere con evaluación con fines formativos y se limita a obligar a las autoridades educativas y organismos descentralizados, como vimos antes, al cumplimiento de ofertar programas desarrollo de capacidades para la evaluación al personal docente, directores y supervisores, aparte de tener que organizar en las escuelas los espacios y tiempos para llevar a cabo intercambios, además de dar apoyos para el cumplimiento de la LGSPD. Con esto la mejora de la práctica profesional desde un enfoque formativo ya no dependería de la instancia federal sino de las propias escuelas y de los directores. Así, pareciera que uno de los fines (aunque quizá no explícito) del Servicio Profesional Docente y de las evaluaciones que implicaba (incluida la del desempeño para la permanencia) tenían el fin de mejorar, sí, pero bajo la responsabilidad directa de las propias instituciones escolares.

Por otro lado, la mejora se busca estimular mediante el reconocimiento en el servicio, esto es mediante incentivos a los docentes y a las instituciones. En el caso de los docentes, el incentivo relacionado con la evaluación del desempeño docente para la permanencia es económico y dirigido a los puntajes más altos. Nuevamente, si bien se busca la mejora (como en la evaluación formativa), hay una discordancia con la corriente formativa ya que ésta no busca estimular directa o indirectamente la competencia entre docentes y tampoco desvirtuar la evaluación con estímulos económicos que pudieran llegar a afectar el desempeño real de los docentes en el aula, tal como sucedió en el caso de Carrera Magisterial.

En el decreto por el que se aprueba el programa sectorial de educación (PSE) 2013-2018, publicado el 13 de diciembre del 2013, planteaba que, con base en la reforma constitucional de septiembre del 2013 en la que se llevaron a cabo modificaciones a la ley general de educación y dos nuevas leyes reglamentarias del artículo 3o, la Ley del INEE (Gobierno Federal, septiembre 2013a) y la LGSPD, el PSE 2013-2018 buscaba desplegar estrategias y líneas de acción que, aprovechando el nuevo marco jurídico, permitieran impulsar la calidad de la educación.

De las estrategias que señala este documento, se llevó en primer lugar la evaluación de los docentes, antes incluso de implementar la reforma de educación normal.

En el decreto por el que se aprueba el programa sectorial de educación (PSE), la meta nacional es lograr un México con educación de calidad. cabe señalar que no queda claro en este documento qué concepto se tiene de calidad. el objetivo 1 de esta meta es “desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.” a su vez, la primera estrategia de este objetivo fue “establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico pedagógico” (p.68).

La estrategia anterior habla de profesionalización para lograr una educación de calidad. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la lengua, profesionalizar es “dar carácter de profesión a una actividad [...] convertir a un aficionado en profesional” (DRAE, 2016).

De acuerdo con el Diccionario Enciclopédico Larousse (García Pelayo, 1985) profesionalizar es “hacer, ejercer una actividad profesionalmente” (p.523). Todo lo anterior hace pensar que mediante un sistema de profesionalización que incluía la evaluación, formación, selección y actualización, se buscaba convertir a los docentes “aficionados” en profesionales o, dicho de otro modo, se les enseñaría a hacer su actividad profesionalmente.

Este programa señalaba que México se encontraba lejos de “lograr una educación con calidad suficiente” (p.59). Pero ¿cuál es la calidad suficiente en un contexto tan diverso? y ¿en qué se basan estas afirmaciones? la respuesta la da el mismo documento: se basan en los resultados de la prueba pisa del 2012, en donde México ocupó el lugar 53 de 65 y el último entre los 34 países pertenecientes a la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE).

En su capítulo tres, el objetivo uno. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la Educación Básica y la formación integral de todos los grupos de la población, recuerda que, con base en el Artículo Tercero Constitucional, el estado no sólo debe proveer la Educación Básica, sino que además debe asegurar la calidad (p.69). Por lo antes mencionado, la estrategia 1.2 del PSE 2013-2018 sobre “fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes” tiene dos de sus líneas de acción dedicadas al trabajo docente: la 1.2 busca estimular a los docentes para que tengan “altas expectativas de logro” de aprendizaje de sus alumnos, además de, como también menciona la 1.2.3 busca tener impacto en el compromiso de los docentes, lo cual, desde su perspectiva, aseguraría la normalidad escolar mínima. lo anterior podría significar que el PSC 2013-2018 partía de la presuposición de que los docentes de educación básica de México no tenían el suficiente compromiso con la educación de sus alumnos, todo partiendo de los resultados de una prueba estandarizada que compara los niveles en algunas materias académicas de algunos países del mundo.

La estrategia del mismo objetivo del PSE 2013-2018, sobre fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y en el alumno, toca también en sus dos primeras líneas de acción a la LGSPD como medio para fortalecer la profesionalización docente y para brindar esquemas de formación continua.

Respecto a la evaluación, su estrategia 1.6 habla de utilizar la información resultante de las evaluaciones en la toma de decisiones “para mejorar la calidad de la educación y evitar el abandono escolar” (p.72). Y en la línea de acción 1.6.8 se anuncia el impulso de evaluaciones para desarrollar estrategias para el desarrollo profesional docente.

Otro documento en el que podemos rastrear los objetivos de la evaluación del desempeño docente dentro de la LGSPD es en el Programa Anual 2014 de los procesos...” (INEE, 2014b). En esta publicación se puede leer que el INEE definió 5 principios que regirían la evaluación

que el Instituto realizara, así como los lineamientos que emitiera para la evaluación que llevaran a cabo las AE: “El primer principio se refiere al propósito de la evaluación. [...] la evaluación educativa tiene que poder retroalimentar tanto a los sujetos evaluados como a las instituciones, los sistemas y subsistemas que la gestionan, de manera que no solamente se conozca la dimensión de la distancia que separa el logro específico del deseado, y de las brechas que dividen a las regiones y grupos poblacionales en los niveles del logro alcanzado, sino que se cuente con elementos para saber lo que debe hacerse para atender las causas que las explican y para tomar las decisiones correspondientes para combatir las y proceder a la mejora” (p.8).

Además, señala que la información resultante de las evaluaciones tendrá las finalidades de servir de insumo para la toma de decisiones, como instrumento para seleccionar al personal que desarrollaría diversas funciones y, finalmente, como un mecanismo de rendición de cuentas a los padres y a la sociedad. Aquí, como podemos observar, a dos meses de haberse publicado el PSE 2013-2018 y a 5 de que la Reforma Constitucional tuvo lugar, y después de los reclamos de la sociedad en general y del gremio magisterial en particular, se integró al discurso otro fin que fue el de la “rendición de cuentas”. Podría parecer que este nuevo agregado respondió a una necesidad de integrar un discurso que justificara la evaluación del desempeño docente convirtiendo al estado en defensor y guardián de la sociedad, los niños y familia en contra del desacreditado gremio de maestros. Este nuevo discurso apeló a rendir cuentas ignorando al propio Estado como uno de los principales causantes de la falta de calidad en el SEN y olvidando su participación en negociaciones y malas prácticas con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y, finalmente, como si los profesores de educación básica y su gremio fueran un peligroso enemigo del progreso de la niñez mexicana.

En las “Bases...” (INEE, 2014b), se afirma que el enfoque considerado para la evaluación del desempeño docente, es el formativo porque brindarán realimentación al docente, cotejarán sus progresos y sustentarán sus trayectorias formativas y planes de mejora. Como hemos visto antes una evaluación formativa es aquella que sirve para el perfeccionamiento de la labor docente.

Estas Bases indican que la evaluación para la permanencia, es decir, la del desempeño docente: “atiende a la necesidad de asegurar que el docente y el personal con funciones de dirección y supervisión cumplen con el perfil y el compromiso profesional que requiere un sistema escolar que debe garantizar el derecho a la educación para todos (as) con calidad y equidad” (p.9). Lo anterior quiere decir que se presuponía que la calidad y la equidad eran consecuencia casi directa de los perfiles ideales de docentes, directores y supervisores, dejando a un lado el peso de los contextos socioeconómicos, culturales, materiales y condiciones propias de la institución educativa como son infraestructura y equipamiento. Además, resulta complicado medir el compromiso que, de acuerdo con la DRAE (2014) es una “obligación contraída”. Evidentemente resulta complicado cuantificar el nivel de obligación de los profesores.

Es importante recalcar que, de acuerdo con los “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior” (INEE, 2015c), los lineamientos emitidos debían apegarse a las bases y, como hemos podido ver, la CNSPD y las AE debían apegarse a los lineamientos, por lo tanto, a las bases anteriormente mencionadas.

En el documento “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del Desempeño Docente. Ciclo escolar 2015-2016” dado a conocer el 24 de abril del 2015, se dice que el Servicio Profesional Docente tenía entre sus propósitos mejorar la calidad de la educación, el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país, mejorar la práctica profesional, asegurar, mediante la evaluación, la idoneidad de conocimientos y capacidades, y asegurar un nivel suficiente de desempeño de docentes, directores y supervisores, además de garantizar la formación, capacitación y actualización continua” (CNSPD,2015a).

Para concluir con esta dimensión, integramos una cita de Martínez Rizo (2009:2):

Muchas personas no tienen conciencia de la dificultad que implica obtener buenos resultados educativos con grupos de alumnos que provienen de un medio social desfavorable. En México es frecuente que dirigentes del sector empresarial vean con simpatía las estrategias simplistas a las que alude la cita anterior, pensando que las fallas de la escuela pública se podrían corregir fácilmente con escuelas privadas como las que atienden a sus hijos; pero ignoran que menos del 10% de los niños mexicanos, de condiciones privilegiadas, asisten a ellas. Probablemente por eso son frecuentes las opiniones de que bastará con aplicar pruebas masivamente, y tomar medidas correctivas simples, para que la calidad de la educación mejore sustancialmente.

IV.1.6 Dimensión procedimental de la evaluación propuesta para el desempeño docente 2015 en el marco de la LGSPD

Como explica Nevo (1983), las propuestas procedimentales dependen de los fines de la evaluación y la corriente teórica a la que estén adheridas.

Como es de suponerse, esta dimensión debe ser definida desde el inicio cuando se piensa en llevar a cabo una evaluación a los profesores. Teniendo claros los fines (y principios) educativos que se buscan.

En este sentido, el Decreto por el que se expide la LGSPD expone que los perfiles, parámetros e indicadores deberán permitir contar con un marco que guíe la calidad de la educación y normalidad educativa a la que se deben apegar todos los actores educativos, definir las funciones de supervisores, directores y docentes, así como la forma en la que deberán desarrollarse todas sus actividades, además de cuál debe ser su desempeño en diferentes “contextos sociales y

culturales diversos, para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión” (p.7).

Respecto a la dimensión procedimental (que integra la recuperación de antecedentes, evaluación de viabilidad, consideración de contextos, elección del personal evaluador, valoración de condiciones específicas de cada docente, valoración de ambiente de trabajo, fuentes de información, planeación de estrategias de comunicación pública y consulta de criterios de evaluación, planeación y seguimiento de estrategias de periodicidad, duración y obligatoriedad, continuidad de procesos y seguimiento e impacto y evaluación de la evaluación), podemos observar que, al menos en los documentos oficiales, todos los componentes fueron considerados con excepción de tres: la evaluación de la viabilidad, la consideración de los contextos y la valoración del ambiente de trabajo de los docentes de forma individual. Aunque casi todo estuvo previsto en la planeación, estos tres factores (incluido el tiempo dentro de la viabilidad), llevaron a resultados poco favorables, reflejados en la evaluación de la evaluación publicada en febrero del 2016. En las “Bases para la formulación del programa de mediano plazo para la evaluación del Servicio Profesional Docente” (2015-2017) encontramos que se afirma que la evaluación del desempeño docente deberá desarrollarse de forma “parsimoniosa y progresiva” (p.9). No obstante, la primera evaluación para la permanencia se lleva a cabo en noviembre, empalmada con otros procesos evaluativos como el ingreso al SPD, el reconocimiento y la primera evaluación anual de los profesores de nuevo ingreso.

La propuesta además fue que en el 2014 el proceso fuera voluntario, no obstante, ese proceso sería sólo con fines de promoción en la función, asignación de horas y reconocimiento. Si en el ciclo escolar 2014-2015 fue un proceso voluntario para los que deseaban una promoción, surge la duda acerca de si la evaluación y el procedimiento debería ser el mismo que el destinado a la permanencia en vista de que, en teoría, una de las características de la evaluación del desempeño docente es que era de carácter formativo (CNSPD:2015). Esta evaluación también estaría destinada a la selección de los candidatos a ser evaluadores.

Desde lejos da la impresión de que las evaluaciones de reconocimiento e ingreso hubieran servido como pilotaje. Sin embargo, a pesar de que como deben mantener una misma línea y ser coherentes entre sí. No son iguales porque cumplen fines distintos.

A partir del ciclo escolar 2015-2016, la evaluación del desempeño sería aplicada obligatoriamente a los que se hubieran negado a hacerlo de forma voluntaria.

El procedimiento incluía en el primer semestre del 2014 tener diálogos con autoridades escolares y docentes para definir un marco de educación de calidad e iniciar el diseño de la evaluación del desempeño docente en el segundo semestre del mismo año. Al respecto surgen dos observaciones: la primera es que el diálogo con docentes no fue para definir los perfiles, parámetros e indicadores de la evaluación del desempeño. La segunda es que la definición de

calidad, es decir, el objetivo principal no sólo del SPD sino de la Reforma Educativa, se planeó para ser definida entre enero y julio del 2014, después de los lineamientos iniciales de la primera evaluación del SPD.

También para el primer semestre del 2014 se planeó instalar el Consejo de Vinculación con Autoridades Educativas y durante el segundo se llevaría a cabo la reunión con Autoridades Educativas y Organismos Descentralizados para la elaboración del Programa de Mediano Plazo de la Evaluación del SPD.

En el “Programa anual 2014 de los procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente” (INEE, 2014b), se dice que, a partir de la publicación de la LGSPD, se comenzaron a desarrollar las disposiciones para darle forma al proceso. En este contexto se convocó a las Autoridades Educativas para reunirse el seis de febrero del 2014 con la finalidad de reflexionar en torno a las acciones implicadas en las evaluaciones, generar propuestas que apoyaran la definición del plan anual y a mediano plazo, además de establecer diálogos a partir de las observaciones e inquietudes de los participantes. Este tema de la asamblea con autoridades educativas locales adquiere una mayor importancia cuando nos preguntamos si una reunión de un día con autoridades (que no siempre tienen experiencia de trabajo frente a grupo) es suficiente para recoger las inquietudes de las entidades y buscar soluciones efectivas. Además, si se compara con otros aspectos de la misma Reforma Educativa 2013 como el de los programas de estudio, es muy evidente que esta reunión tenía pensado más que escuchar y construir, legitimar.

La validación y autorización de insumos técnicos para la evaluación también estuvo contemplada en el Programa Anual 2014. Esta validación tenía el objetivo de lograr los siguientes propósitos: Servir de diagnóstico del sistema educativo para la toma de decisiones, como instrumento de selección de personal y como mecanismo de rendición de cuentas. Sin embargo, para el logro de estos propósitos era requisito indispensable que la información generada fuera válida y confiable.

En este punto es importante puntar dos cuestiones. La primera es que entre los objetivos señalados se omitió uno de los más importantes que es el que le da el carácter formativo a la evaluación: el perfeccionamiento de la profesión docente. La segunda es que la información debía ser válida y confiable. En la evaluación del desempeño docente, como puede leerse en la evaluación de la evaluación de este proceso en 2016, estas características no se produjeron.

Otro asunto a tratar es que aquí, varios meses después de la publicación de la LGSPD, se agrega otro fin, si bien no era nuevo y menos en este tipo de discursos, que es el de la “rendición de cuentas”. Esto trastoca nuevamente las dimensiones política y ética, ya que, ante el rechazo creciente a la Reforma Educativa, hubo necesidad de integrar un nuevo discurso que la justificara, la legitimara y convirtiera al Estado en defensor y guardián de la sociedad, los niños y familia en contra del desacreditado gremio magisterial. Este nuevo discurso apeló a la

rendición de cuentas, como si no fuera el propio estado uno de los principales causantes de la falta de calidad en el SEN y como si el profesor y su gremio fueran un peligroso enemigo del progreso de la niñez mexicana.

Estuvo contemplada en esta dimensión la estrategia de información y comunicación. En el caso de la evaluación del desempeño docente, los profesores serían avisados tres meses antes de evaluarse, pero como expresaron los docentes en el “Diagnóstico y acciones de mejora...” (INEE:2016), esto no sucedió así. Es importante destacar que, de acuerdo con el esquema de procesos de evaluación del SPD presentado por el INEE, en 2014 tendrían lugar al mismo tiempo el concurso de oposición para el ingreso, el concurso de oposición para directores de educación media superior y el diseño del proceso de evaluación del desempeño.

Por su parte, para 2015 se previeron la aplicación de evaluación del desempeño a los docentes que tuvieran un año en servicio (es decir, que hubieran presentado el concurso de oposición en 2014); la evaluación de ATP's de educación básica y educación media superior, así como el “diseño de los concursos de oposición a puestos directivos y de supervisión” (p.36); la publicación (en mayo) del programa de incentivos y la aplicación de la evaluación para incentivos y, por último, la evaluación del desempeño para la permanencia. La saturación de actividades impidió que los procesos se llevaran a cabo adecuadamente. Los profesores fueron avisados de forma muy tardía y en algunos casos, el mismo día que finalizaba el ciclo escolar, lo que dificultaba la obtención de trabajos realizados por sus alumnos (uno de los requisitos para la evaluación). Así, nuevamente se arrastraban consecuencias de la desconsideración de la viabilidad de la propuesta en los tiempos establecidos.

En los “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior. Ciclo escolar 2015-2016, se habla de que serán seleccionados grupos de personal con funciones de docencia para participar en la evaluación sin embargo, no se habla del proceso de selección. Este fue uno de los señalamientos más importantes que se hicieron en el “Diagnóstico y acciones de mejora de los procesos de Evaluación del desempeño profesional docente” de agosto del 2016, en el que los profesores expresaron su desconocimiento acerca del procedimiento que fue utilizado para asignarlos.

Otro de los temas que deben preverse y cuidarse dentro de la dimensión procedimental es la elección de personal evaluador. La propuesta fue que los evaluadores salieran de las propias filas del magisterio y que fueran capacitados por el INEE. Consideramos que esta estrategia fue adecuada, pero nuevamente los tiempos impidieron que se desarrollara apropiadamente ya que, para la primera evaluación del desempeño docente, los evaluadores aún no estaban capacitados óptimamente, así que se limitaron a jugar un papel irrelevante.

También dentro de esta dimensión se planearon la supervisión, el seguimiento y el acompañamiento en donde se dijo que no habría líneas de mando “de arriba hacia abajo”, sino más bien “de abajo hacia arriba”. Sin embargo, como pudimos ver en la dimensión social, las líneas de mando parecían estar de arriba hacia abajo cuando no comunicadas.

De acuerdo con lo estipulado en los “Lineamientos...”, la CNSPD realizaría la captura de los resultados, el análisis y calificación de instrumentos, apegada a los criterios determinados por el INEE, quien también establecería la puntuación mínima necesaria. La SEP entregaría de vuelta a las AEL, los resultados y la calificación sería inapelable, según lo establecido.

En cuanto a la estrategia de comunicación, se planeó también emitir un dictamen individual acompañado de observaciones que sería entregado únicamente al profesor evaluado.

Para finalizar, en el caso de los docentes que obtuvieran resultados insuficientes, tendrían que integrarse a programas de regularización, desarrollados con base en los resultados de las evaluaciones. Así como a un esquema de tutorías. Desafortunadamente, una vez más debido a lo apretado de los tiempos, las tutorías fallaron en al menos el 50%: “el 51 por ciento consideró que la tutoría no le ayudó en la mejora de su práctica docente. Así mismo, el 52 por ciento de los maestros encuestados señaló que su tutor no estaba “suficientemente capacitado” para cumplir con dicha función” (profelandia, 12 septiembre, 2016).

IV.1.7 Dimensión metodológica de la evaluación propuesta para el desempeño docente 2015 en el marco de la LGSPD

Para cerrar esta caracterización, abordaremos la dimensión metodológica. Como recordamos, dentro de ella están consideradas las fuentes de información, los métodos de recogida de datos y los parámetros e indicadores.

Para esta parte de la investigación nos hemos basado en tres documentos: “Criterios Técnicos para el desarrollo y uso de instrumentos de evaluación educativa, 2014-2015” (INEE, 2014c), “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del Desempeño Docente, Ciclo escolar 2015-2016” (CNSPD, 2015a) y “Etapas, aspectos métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente, Educación Básica. Ciclo escolar 2015-2016” (CNSPD, 2015b). Todos publicados entre el 2014 y el 2015.

a) Parámetros e indicadores

El perfil docente tenía la finalidad de expresar las características, cualidades y aptitudes que, en teoría, debería tener un profesor ideal. Este perfil estuvo formado por cinco dimensiones:

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Estas dimensiones aplicaban para el total de docentes Educación Básica en todas sus modalidades. Por nivel educativo: educación preescolar, primaria y secundaria. Por modalidad, especialidad o servicio educativo: educación indígena, especial, física, telesecundaria, inglés, francés, tecnología, artes visuales, danza, música y teatro.

De cada una de estas dimensiones se hicieron parámetros que describían los aspectos “del saber y del quehacer docente” (CNSPD, 2015a:12). En total 17 que también compartieron todas las modalidades de Educación Básica:

- 1.1 Describe las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos para su práctica docente.
- 1.2 Analiza los propósitos educativos y enfoques didácticos de la educación primaria para su práctica docente.
- 1.3 Analiza los contenidos de aprendizaje del currículo vigente para su práctica docente.
- 2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.
- 2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.
- 2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.
- 2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje.
- 3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.
- 3.2 Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.
- 3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.
- 4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.
- 4.2 Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.
- 4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en las escuelas en su práctica docente.

4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.

5.1 Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.

5.2 Propicia la colaboración de los padres de familia y de distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela.

5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela.

Sin embargo, ya los indicadores se modificaron de acuerdo a cada modalidad. También se desarrollaron parámetros e indicadores complementarios, que son “características, requisitos, cualidades o aptitudes que son producto de las particularidades de la entidad federativa y de los servicios educativos que se ofrecen en las diferentes localidades de su territorio.”

Para el ciclo escolar 2015-2016, se incluyeron con carácter complementario la evaluación de lengua indígena (para docentes de educación preescolar y primaria indígena), segunda lengua (para docentes de inglés y francés), asignatura estatal (para secundaria), artes en educación secundaria, conforme al lenguaje artístico que se imparte en los planteles de la entidad federativa (artes visuales, danza, música o teatro) y tecnología, en educación secundaria.

Estos indicadores se repartieron en los diferentes instrumentos de evaluación.

Como podemos observar, el perfil, los parámetros y los indicadores fueron un trabajo muy elaborado y, desde nuestro punto de vista acertado, pero habría sido más atinado en sus caracterizaciones e indicadores de haber tenido un margen mayor de tiempo de entrega y especialmente de haber integrado de forma más activa a los docentes en el proceso de construcción.

b) Fuentes de información y métodos de recogida de datos

En esta parte nos referiremos a los instrumentos de evaluación o, como se nombraron en la evaluación para el desempeño docente, las etapas. De acuerdo con los “Criterios Técnicos para el desarrollo y uso de instrumentos de evaluación educativa, 2014-2015” (INEE, 2014c:7) las fuentes de información que se elegirían para la evaluación del desempeño docente para la permanencia serían las evidencias de la práctica de los profesores directas e indirectas.

Para recabar la información que permitiera definir el grado en el que los docentes evaluados se acercaban al perfil establecido, la SEP y el INEE establecieron “momentos secuenciales” en que se llevaría el proceso de evaluación (CNSPD, 2015b).

El primero fue el informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales. Este documento era emitido por el director de la escuela y consistía en un cuestionario que el director o directora debía subir a la plataforma del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Su finalidad era determinar el nivel cumplimiento del docente con las

“responsabilidades de su profesión, su participación en el funcionamiento de la escuela, en órganos colegiados y su vinculación con los padres de familia y con la comunidad” (p. 9), dada la importancia que la LGSPD dio a la Normalidad Mínima de Operación Escolar. Este elemento de evaluación, aunque fue un medio de subsanar la falta de instrumentos que recabaran la información directa de la labor de los profesores dentro y fuera del aula, resultaba problemático por el poder que, de haber tenido un valor cuantificable que impactara en la evaluación global, hubiera dado a los directores escolares sobre sus subordinados. Quizá por esto no tuvo un peso en la calificación final.

El segundo elemento fue el expediente de evidencias de enseñanza, que consistió en una muestra de los trabajos de los alumnos “como evidencia de su práctica de enseñanza”. A partir de esa muestra debían elaborar un texto de análisis que sería calificado por los evaluadores mediante la aplicación de una rúbrica. Esta etapa se complicó no sólo por fallas en los sistemas de captura sino también porque muchos de los docentes fueron avisados de forma tardía y la recuperación de los trabajos de sus alumnos se complicó. Por otro lado, es muy probable que este expediente no sea una muestra suficiente de la labor del profesor en el aula.

Una observación es que aquí por primera vez aparecen los evaluadores certificados por el INEE, sin embargo, su papel fue muy laxo, ya que fue evaluado mediante rúbricas.

Además, ninguno de estos dos instrumentos es suficiente para cubrir la complejidad del desempeño docente, es decir, de lo que el profesor hace dentro del aula.

En preescolar y primaria, el profesor debía elegir dos evidencias del campo formativo de lenguaje y dos de pensamiento matemático. A los profesores se les pidió que eligieran para este ejercicio a un alumno de “alto desempeño” y a otro de “bajo desempeño”.

Nuevamente el docente debía subir a la plataforma una muestra de trabajos elaborados por sus alumnos como evidencias y hacer en línea la argumentación por escrito.

Sobre este procedimiento es importante recordar que, como señala la corriente formativa, la autorreflexión es un ejercicio que debe ser enseñado y guiado, es decir que no es *per sé* un proceso que surja de forma espontánea sino que hay que capacitar al docente para que lo haga.

La tercera etapa consistió en un examen de conocimientos y competencias didácticas en el que se presentaron casos con situaciones educativas “de la vida real”. Fue un instrumento estandarizado y autoadministrable que fue supervisado por un aplicador.

Sobre este instrumento de evaluación, es importante mencionar que hubo quejas de los profesores en torno a estos casos “de la vida real” en donde con bastante frecuencia tuvieron que responder preguntas que no tenían absolutamente ninguna relación con su vida profesional en el día a día.

Por último, se presentó una planeación didáctica argumentada mediante un escrito que debía contener una reflexión sobre las expectativas de aprendizaje de los alumnos a partir del contexto, características de los estudiantes y materiales disponibles.

De algunas comunicaciones personales que llevamos a cabo con docentes hidalguenses que presentaron la evaluación para la permanencia en 2015, pudimos obtener algunos señalamientos que son relevantes para complementar la información que hemos dado por ejemplo que los docentes solicitaron sin excepción que se cambiara el modelo de evaluación que, en su mayoría, no reflejaba el trabajo que ellos desarrollaban en el aula. Durante la evaluación se enfrentaron a una enorme presión. Algunos de ellos no pudieron completar todos los instrumentos, en especial la evaluación autoaplicable ya que, como es el caso de la profesora L. Sánchez, nunca se habían enfrentado a una prueba en línea, por lo que para algunos fue más complicado que para otros. Sin embargo, como también supimos gracias a comunicaciones personales, los profesores se organizaron para crear círculos de estudio en los que invariablemente invitaron a otros docentes que antes habían presentado la evaluación voluntaria para acceder a promociones. Con estos círculos de estudio los evaluados lograron, sin haberlo previsto, entablar lazos de amistad, solidaridad y compañerismo que resultaron invaluable. Lo anterior es digno de ser retomado en una investigación más amplia que, no obstante, aquí omitimos por cuestiones de espacio, sin olvidar que queda abierta la puerta a nuevos estudios que retomen esas experiencias.

Consideraciones finales

a) ¿En qué difiere una propuesta de evaluación formativa con la propuesta llevada a cabo para la permanencia en el marco de la LGSPD? Contrastando dos modelos

Tabla 22. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión social

Modelo de Evaluación Formativa	Evaluación del desempeño docente SPD
<ul style="list-style-type: none">• Es explícita en estándares buscados.• No es una imposición.• Requiere gente con experiencia y profesional.• Relación sólida entre evaluador y evaluado• Formación en evaluación en toda la comunidad.• Evita fiscalización• Evaluadores y evaluados al mismo nivel.• Construcción común del deber ser de la enseñanza e ideales docentes.• Espacios comunes de debate y aprendizaje sobre realimentación.• Trabajo en equipo y democrático.• Cliente principal: docente evaluado.	<ul style="list-style-type: none">• Escasa comunicación entre los actores, autoridades y otras instancias.• Falta de claridad en definición de funciones.• Evaluadores no son personal especializado• Los evaluadores sólo calificaron un instrumento mediante una rúbrica.• Evaluadores y los evaluados sin contacto directo.• Docentes sujetos de evaluación para rendir cuentas.• La estructura relacional es vertical.• Falta de canales para expresar inconformidades.• Escasa o nula participación del gremio magisterial en el diseño de la evaluación.

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la dimensión de actores, hemos encontrado un esquema de relación completamente distinto entre la propuesta formativa y la evaluación del desempeño docente. En la primera se trata de un ir y venir fluido de construcción y deconstrucción evaluativo, de ensayos y mejoras, en tanto que en la evaluación para la permanencia, hemos detectado un esquema más bien horizontal que se desentiende de la opinión y participación pública.

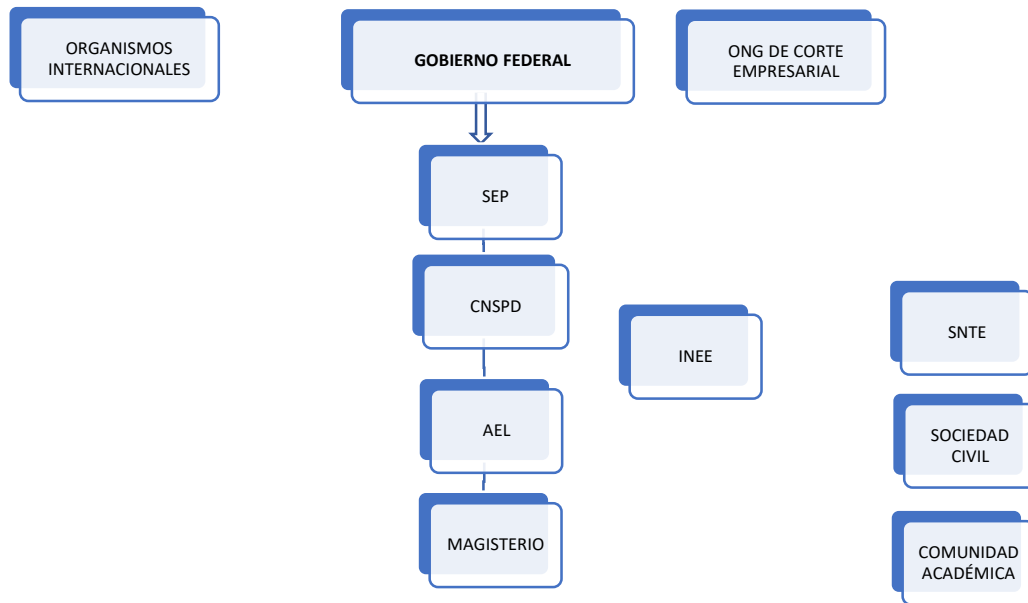
Por otro lado, la falta de un panorama realista con personal experto suficiente, llevó a las autoridades a llevar a cabo improvisaciones que, si bien fueron corregidas posteriormente, no fueron capaces (o no hubo intención) de ofrecer una reparación del daño a los profesores afectados. Respecto a la necesidad de contar con personal suficientemente capacitado, Darling Hammond (2012:14) establece:

Los sistemas de evaluación de alta calidad requieren directores y evaluadores con conocimientos profundos sobre enseñanza y aprendizaje, que sepan cómo evaluar la labor docente, proporcionar retroalimentación útil y planificar el desarrollo profesional con miras a fomentar el aprendizaje de los docentes. La carencia de estos conocimientos y de la preparación necesaria ha sido un importante problema para la validez, la precisión y la utilidad de muchos sistemas de evaluación de profesores.

A todas luces, la propuesta del Servicio Profesional Docente se enfrentó a los problemas que señala la autora.

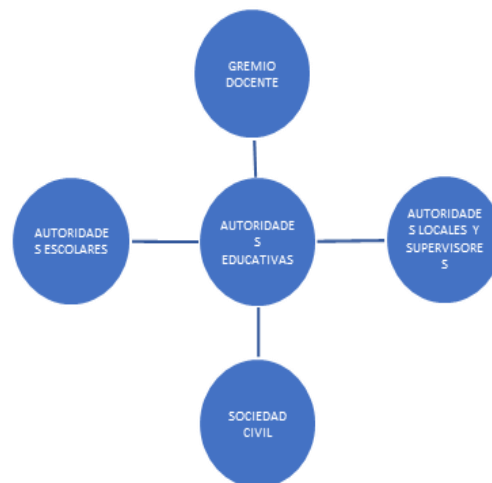
Abajo hemos integrado un esquema gráfico de las relaciones entre los actores en cada uno de los dos modelos que hemos venido caracterizando:

Figura 3. Dimensión social en evaluación del desempeño docente para la permanencia 2015



Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Dimensión social bajo el modelo de evaluación del desempeño docente para la permanencia 2015



Fuente: Elaboración propia

Mientras que un modelo de evaluación formativa propone una activa participación de distintos actores sociales en el desarrollo de propuestas, en la evaluación llevada a cabo en el marco del Servicio Profesional Docente para medir el desempeño de los docentes en servicio hemos notado tres actores que fueron opacados: la sociedad, los propios docentes evaluados y los expertos en la materia. Al respecto Díaz Barriga, A. (2015:163) señalaba que “[el] Congreso de la Unión [...] no consideró relevante apoyarse en el punto de vista de investigadores y expertos en el campo de la evaluación.” (Díaz Barriga, A., 2015:163).

Como afirma Fuentes (2013:18):

En el fondo de toda propuesta para regular el trabajo docente se esconden imágenes, con frecuencia poco conscientes, acerca de qué es ser maestro, qué caracteriza a un buen maestro frente a uno que no lo es (...) Las visiones más comunes acerca del trabajo escolar suelen estar construidas sobre falsas generalizaciones; algunas son expectativas infundadas y exigencias erróneas, otras son idealizaciones míticas, unas más se fundan en el desdén, la ignorancia o la indiferencia.

Tabla 23. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión política

Modelo de Evaluación Formativa	Evaluación del desempeño docente SPD
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación como proceso participativo. • Concepto serio y claro de la evaluación del profesorado • Claridad en ideario y papeles de profesores. • Asegurada solidez profesional de evaluadores. • Creación de estándares acordados y construidos participativamente. • La evaluación refleja la complejidad de la labor docente. • Evaluaciones no punitivas y contextualizadas. • Acento en formación continúa. • Ligada a práctica cotidiana en condiciones reales. • Diseños de modelos locales. • Sirven para la mejora, detectar carencias y necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de claridad sobre el término “calidad”. • Comunicaciones contradictorias. • Declaraciones denigrantes para gremio magisterial • Escasa consideración de contextos • Escasa comunicación entre actores, autoridades e instancias. • Poca claridad en definición de funciones. • Evaluados ignorados en proceso evaluativo. • SEP federal adquiere control centralizado. • La relación jerárquica es vertical y, en muchos casos, nula.

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión política dentro del enfoque formativo hay una postura en la que coinciden todos los autores revisados: la evaluación como un proceso participativo. Resulta evidente que la evaluación que se desarrolló en 2015, no fue una construcción compartida en la que todos los actores (especialmente los docentes) hayan participado. La incoherencia en los discursos que frecuentemente cayeron en lo absurdo, llevaron a que el proceso fuera duramente rechazado en

amplios sectores de la sociedad. Especialmente al omitir la formación continua, la raíz en la vida cotidiana de los profesores y el corte autoritario en el que se mantuvieron las autoridades educativas, aunado a la campaña mediática que ya hemos descrito en la que se justificaba un proceso injusto con la consigna de que muchas profesiones eran evaluadas. No obstante, con Rockwell (2013:81) opinamos que: “[...]se requiere comprender la naturaleza del trabajo docente, eje de la reforma educativa en ciernes. Lo más importante es reconocer que el trabajo docente, como una labor cultural e intersubjetiva, no es equiparable a los trabajos propios de otros sectores, como el industrial o el de servicios”.

En una línea similar, Nava y Rueda (2013:3) señalan:

[...] no sólo los medios de comunicación colocan a los docentes en el foco de la atención, también lo hacen los organismos civiles y empresariales. Como ocurre en el sondeo de opinión realizado en el 2012 por el Instituto de Fomento e Investigación Educativa (IFIE), en el que participaron 3,156 docentes de todo el país. Algunos resultados indicaron que los maestros mexicanos de enseñanza primaria y secundaria leen menos que la media nacional y un 41% de ellos no recuerda el título del último libro que leyó. Este tipo de información suele ser utilizada para establecer relaciones que de forma implícita simplifican la complejidad de la práctica educativa, al vincular al desempeño del docente con sus hábitos de lectura.

Las propuestas formativas determinan la necesidad de que la evaluación refleje la complejidad docente. En contraste, 8 docentes con los que mantuvimos comunicación personal, expresaron enfáticamente que la planeación argumentada que formó parte de la evaluación no reflejó su vida en el aula.

Cabe señalar también que los diseños de evaluación que se planearon y se llevaron a cabo, debían estar apegados a una política nacional de evaluación que velara porque fueran oportunos y útiles. EL inconveniente es que esta política fue publicada hasta el 2016.

Tabla 24. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión ética

Modelo de Evaluación Formativa	Evaluación del desempeño docente SPD
<ul style="list-style-type: none"> • Protege derechos de los implicados. • Respeta principios legales y éticos. • Asegura respeto al bienestar de implicados. • Cuida comunicación. • Fines explícitos desde el inicio. • Coherencia interna en el proceso 	<ul style="list-style-type: none"> • Desconsideración de impactos profesionales • Falta de credibilidad en evaluación • Instrumentos sin cumplir estándar prometido • Realización en condiciones contextuales adversas • Complicaciones operacionales que restaron validez • Poca sustentabilidad de la evaluación • Evaluación considerada injusta por sustentantes • Escasa confiabilidad y validez de instrumentos

Fuente: Elaboración propia

El ejercicio de evaluación que ha venido analizando esta tesis omitió lo que Tedesco y Tenti (2002) han venido señalando enfáticamente, que los fenómenos de la época actual como la pobreza extrema, el desempleo y la desigualdad económica, ponen en crisis la identidad docente, por lo que la evaluación necesariamente debe observar las particularidades que permean la profesión, apeándose a modelos más humanos, comprensivos y formativos que enriquezcan y construyan a los integrantes del sistema educativo, lejos de buscar culpables y sus respectivos castigos.

En esta misma dimensión es requisito fundamentar cuestionar el papel del INEE y sus consejeros de la mesa directiva que sostuvieron un discurso completamente incoherente antes, durante y después de la evaluación, abogando por su aplicación y haciendo declaraciones públicas que denigraban la imagen docente, acusándolos sin más (como vimos arriba) de criminales, desobligados, flojos e ineficientes, cuando no borrachos y violadores; y tiempo después acusando al Ceneval de haber cometido errores en la elaboración de los instrumentos. No es necesario obviar lo evidente sobre la falta de ética no sólo para el modelo formativo, sino para cualquier otro.

El modelo formativo busca resguardar el bienestar de los evaluados ante todo y apearse a principios legales. Si bien el Instituto no era el encargado de elaborar los instrumentos, sí daría seguimiento a su proceso de desarrollo y construcción (INEE, 2015c). Si esto es cierto y se dio seguimiento a su construcción ¿por qué los consejeros de la junta directiva del INEE quedaron tan inconformes con el trabajo de Ceneval?

Tabla 25. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión teórica y filosófica

Modelo de Evaluación Formativa	Evaluación del desempeño SPD
<ul style="list-style-type: none"> • Definición desde el inicio de conceptos a utilizarse. • Construcción de marco común de referencia. • Claras metas educativas a encaminarse los docentes. • Referente en modelo educativo. • Observa saberes especializados de profesores. • Considera la docencia como un conjunto complejo de habilidades y conocimientos profesionales. • Sugiere tratamiento como estudios de caso. • Teoría y la evaluación se alimentan mutuamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de claridad en modelo teórico al que se apega evaluación • Poca claridad en la definición de evaluación formativa • Falta de modelo educativo nacional actualizado

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la dimensión teórica y filosófica, no encontramos coincidencias entre el modelo formativo y el empleado en 2015, ya que el primero señala que antes de la puesta en marcha de una evaluación formativa, debe haber una base filosófica y una visión antropológica que dé rumbo y sustento a la propuesta. Generalmente se indica que debe coincidir con los fines del

modelo educativo en marcha. Como ya hemos dicho, en 2015 el modelo educativo mexicano estaba en proceso de ser reformado.

En entrevista con la maestra María Esther Núñez Cebrero, directora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros del Distrito Federal, ella afirmaba que:

Evaluar debe ser entendido como una necesidad para conocer el servicio que brinda la Secretaría de Educación Pública (SEP), atender problemáticas, fundamentar la toma de decisiones y promover la participación. Ello implica poner el acento no en recopilar datos ni acumular números, promedios o estadísticas, sino en valorar la información recabada, lo cual nos exige tomar como referencia algunas perspectivas axiológicas. ¿Para qué se valora? ¿Se valora el proceso o los resultados? ¿Para estrechar parámetros y excluir a los que no los cumplan? ¿Se valora omitiendo todo contexto? ¿Se valora para satisfacer los requisitos de rendición de cuentas o para comprender? (Leyva, 2015).

Tabla 26. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión de fines y usos

Modelo de Evaluación Formativa	Evaluación del desempeño docente SPD
<ul style="list-style-type: none"> • Su fin es el perfeccionamiento del desempeño docente. • Calidad como objetivo en enseñanza y aprendizaje. • Busca la autorreflexión. • Promueve estrategias para facilitar trabajo docente y mejorar condiciones laborales. • Busca soluciones, no culpables. • Busca autorregulación, compromiso y autonomía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fines apuntan a reacomodo interno de la SEP • Busca retomar control del magisterio • Las estrategias comunicativas para culpabilizar al docente de falta de calidad del SEN.

Fuente: Elaboración propia

Como vimos en el primer capítulo, a inicios de la década de los sesenta Cronbach propuso asociar la evaluación a la toma de decisiones educativas, afirmando que la evaluación giraba en torno a la recolección y uso de información para decidir rumbos nacionales. Por su parte, la corriente de medición de resultados en educación para la rendición de cuentas, relacionada históricamente con el *accountability* de finales de la década de los sesenta e inicios de los setenta, posicionaba a la evaluación como la herramienta para dar a conocer a la sociedad los logros a partir de la inversión estatal. Consideramos que la evaluación para la permanencia del 2015 se acercó más a estos dos modelos que al de la mejora en cuanto a que a más de dos años, aún no se ponen en marcha los programas de formación prometidos, sin embargo la jerarquización de los profesores que fueron evaluados se dio de forma inmediata teniendo fuertes repercusiones en su imagen, especialmente en el día a día en sus centros de trabajo ante colegas, alumnos y padres de familia. Esto significa un panorama de alrededor de 50 años de atraso en el modelo evaluativo.

Además, si retomamos las características de la evaluación sumativa que también revisamos en el capítulo uno como son que se mide la amplitud de las deficiencias, que busca identificar un mínimo de rendimiento, que conduce a una clasificación y selección, que tiene como meta proveer información que será utilizada para fines administrativos, que es rígida y que se enfoca más en los resultados que en el proceso, podemos afirmar que la evaluación para la permanencia acontecida en el 2015, se acerca más al enfoque sumativo que al formativo.

Al final, cabe preguntarse ¿para qué sirvió la Evaluación del Desempeño Docente de 2015 para profesores de educación básica? ¿Hay una diferencia notoria entre la calidad educativa de entonces y la actual? Esto, nuevamente, sale de los objetivos de esta tesis, no obstante queda como pregunta abierta para nuevas investigaciones.

Tabla 27. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión metodológica

Modelo de Evaluación Formativa	Evaluación del desempeño docente SPD
<ul style="list-style-type: none"> • Usa diversas fuentes de información • Usa diversas herramientas, acordes a las necesidades. • Destacan el portafolio, evaluación de pares y autoevaluación. • Se considera inadecuada para necesidades a gran escala. • Las evaluaciones se hacen en el terreno, en el propio contexto. • Evaluadores con amplia gama de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se propone más de un instrumento para evaluar el desempeño docente. • Los estándares, las dimensiones y el perfil se construyen a partir de la discusión de cuerpos colegiados. • Se olvida la integración del gremio magisterial en la definición del perfil ideal.

Fuente: Elaboración propia

Metodológicamente, como hemos visto ya, los modelos formativos se inclinan más hacia instrumentos más cualitativos como las observaciones en el aula, las entrevistas y los portafolios de educación, es decir, prefieren instrumentos que recojan información en el propio lugar en donde el docente desarrolla su trabajo.

En cuanto a la evaluación para la permanencia, es evidente que, ante la obligación legal del INEE de considerar los contextos, acondicionó la evaluación mediante un informe del directivo de la institución escolar (sin valor alguno); un análisis de evidencias de productos de alumnos que, de acuerdo con una comunicaciones personales que tuvimos con 8 docentes que presentaron la evaluación en 2015 en Hidalgo, en muchos casos y dado el apuro tras el aviso tardío de parte de las autoridades educativas en muchos casos fueron hechas por los propios evaluados; un examen estandarizado que se encargó a Ceneval, compuesto por más de 100 reactivos; y una planeación argumentada que estaba muy lejos (también de acuerdo con las comunicaciones personales) de reflejar la realidad tanto de su forma de planear, como de llevar

la clase. Una de las docentes con 20 de servicio expresó que no le agradó la segunda parte del examen porque tuvo que memorizar los elementos para hacer la planeación. Ellos no suelen planear así, lo hacen con todos los materiales con los que cuentan: “Está mal diseñado, mal organizado”. Señaló que la duración fue excesiva, 7 horas entre la planeación, subir evidencias y contestar las 154 preguntas. Los 8 docentes a los que nos acercamos para preguntarles sobre su experiencia con la evaluación dijeron haber tenido mucha incertidumbre, tenían miedo de perder su trabajo porque no había ningún papel firmado que les asegurara que al final no serían despedidos. Además, como expresaba otra de las profesoras evaluadas, si la quitaban de estar frente a grupo ¿a qué se dedicaría? Si, tras 23 años de ser docente, no sabía hacer nada más y ella tenía una licenciatura del Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” y otra de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Pachuca –“y ahora me vienen a insinuar que mis estudios no valen, no sirvieron de nada”-. Esta profesora alcanzó un nivel suficiente, mientras que sus compañeros más jóvenes obtuvieron sobresaliente.

A todas luces lo anterior dista bastante de lo que los especialistas considerarían como un modelo de evaluación formativa en donde el objetivo de los instrumentos es detectar las necesidades de los docentes en su contexto real, más que cumplir con calzador con requisitos impuestos de talante tan rígido que impidieron la eficiencia tanto de un modelo formativo, como de uno sumativo.

Tabla 28. Resumen comparativo de principales aspectos en la dimensión procedimental

Modelo de Evaluación Formativa	Evaluación del desempeño SPD
<ul style="list-style-type: none"> • Considerada dentro del currículum. • Necesario estudio sobre viabilidad y condiciones para la evaluación. • Procurar clima de confianza durante el proceso. • Evaluadores preparados con capacidad de dar realimentación significativa. • Propicia la realimentación en todo el proceso y diálogo entre actores. • Genera balance entre los requerimientos nacionales, estatales, institucionales y personales. • Elaboración de informes claros y útiles que consideren tipo de audiencias. Informes diferenciados. • Excelente nivel de información. • Considera previamente condiciones laborales del docente. • Analiza tareas del docente, la institución y qué es responsabilidad del Estado. • Evaluado tiene claro el estándar a alcanzar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluadores sin la especialización requerida. • Evaluadores sin libertad necesaria para llevar a cabo una evaluación formativa. • Se tuvo una planeación completa. • Tiempos apretados que impidieron el desarrollo adecuado de instrumentos. • Se consideran etapas y procesos, pero se olvidan contextos y participación social. • No se consideran la viabilidad y condiciones antes de la puesta en marcha. • Falta de balance entre tareas nacionales, estatales e institucionales.

Entre las lecciones aprendidas está que antes de atacar las consecuencias de un sistema educativo que presenta fallas que son evidentes sin necesidad de aplicar evaluaciones estandarizadas a los

alumnos, es vital trabajar en las raíces. Por ejemplo, que el gasto en formación continua y habilitación a docentes de educación básica se equipare a la inversión en evaluación.

Otra de las enseñanzas que nos deja este proceso de evaluación es la necesidad de atender en primer lugar las condiciones contextuales en las que se desenvuelven los profesores, así como a las Escuelas Normales, es decir darle un giro al proceso empezando por atender las bases. Al final es atender los problemas de fondo más que los de forma: “Por desgracia, existe escaso conocimiento acerca de la naturaleza y la estructura de la diversidad magisterial y los factores escolares y laborales que contribuyen a generarla y perpetuarla. Pocas cosas relevantes podemos aprender de los resultados de numerosos exámenes que se aplican a los docentes o de las jerarquías establecidas en el interior del magisterio, sea por el antiguo sistema de escalafón o por los más recientes mecanismos del Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM)” (Fuentes,2013: 19). Desafortunadamente, antes de llevar a cabo un diagnóstico y atención de necesidades y factores contextuales se puso en marcha una evaluación de alto impacto para docentes.

Es probable que un camino efectivo para la mejora sea la capacitación por institución en auto y coevaluación, la recolección de las opiniones de los docentes sobre sus propias necesidades y las de su institución, asambleas y grupo de trabajo, así como el consenso sobre cómo deberían ser evaluados en foros de consulta tan amplios como los que se llevaron a cabo para construir el modelo educativo. El planteamiento de dudas y propuestas dentro de la propia comunidad escolar. Quizá no se necesite un ejército de evaluadores sino visitantes y guías que acompañen a los docentes en su desarrollo, lo anterior también considerando las posibilidades de llevar a cabo tutorías con especialistas aprovechando las herramientas tecnológicas disponibles.

Hemos integrado un testimonio publicado el 2 de diciembre del 2015 que habla sobre las condiciones en las que se llevó a cabo la evaluación:

El tiempo, las condiciones de la aplicación, las circunstancias de amenaza, las noticias del ejército y policías en actitud de guerra contra los maestros en algunos estados como Oaxaca y Veracruz, la rigidez de los relatos embotan la inteligencia [...] Pero no solo es la mala redacción, la improvisación de los modelos de la práctica docente inventados por quienes nunca han estado en las aulas, y mucho menos tienen una idea de lo que puede ser la práctica docente evaluada por exámenes de opción múltiple; no, también muestra el cansancio de los diseñadores que no tienen una idea clara de lo que se supone es o debiera ser la “transversalidad en los planes y programas de estudio”: “Si el maestro de Historia de México organiza una verbena en la escuela con antojitos mexicanos, está practicando la transversalidad”. ¿Qué diría don Edgar Morín, el padre del pensamiento complejo? (Hernández, 2015).

b) Sobre la primera evaluación para la permanencia en 2015 en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente. ¿Qué faltó?

Toda iniciativa que apunte a desarrollar la eficacia y la calidad de la enseñanza debe tomar en cuenta no solo la forma de identificar, recompensar y aprovechar las cualidades y habilidades de los docentes, sino también de propiciar entornos de enseñanza que permitan la aplicación de buenas prácticas

Darling-Hammond, 2012:4

Haciendo un recuento y análisis de cómo se conformaron las dimensiones de la evaluación del desempeño docente para la permanencia, podemos afirmar que no hubo consistencia entre lo pensado, lo ordenado, lo planeado y lo ejecutado.

Dentro de la dimensión social (que describe la relación e interacción de los actores, su organización, roles, facultades y su participación antes, durante y después del proceso evaluativo), los documentos oficiales emitidos por las entidades del Estado Mexicano implicadas, así como otros escritos publicados desde el INEE, daban algunos indicios acerca de la relación que debería establecerse entre los actores implicados. Sin embargo, nunca se especificó con suficiente claridad, por lo que hubo un empalme de funciones que complicó la sana interacción. Por ejemplo, sobre las instancias y responsabilidades, el INEE se encargó de dictar los lineamientos para llevar a cabo las evaluaciones, pero el encargado de establecer los perfiles, parámetros e indicadores, así como de tomar las medidas necesarias entre una evaluación y otra de acuerdo con los resultados, fue la SEP a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Entonces las recomendaciones de esta institución no tenían la fuerza y autoridad para ser vinculantes. Además, ninguna de estas instituciones elaboró los instrumentos de evaluación y, sumado a esto, ninguna de las tres los aplicó porque ese fue un encargo a las Autoridades Educativas Locales.

La relación jerárquica tampoco fue clara, es decir que no hay claridad en quién ordenaba y en los papeles que corresponden a cada actor a nivel Estado, es decir qué correspondía al INEE, qué a la CNSPD, qué la SEP y qué las AEL. Y pareciera que eso se fue definiendo atropelladamente sobre la marcha. Lo anterior, sumado al ambiente sociopolítico en el que se gestó la Reforma Educativa, provocó que las relaciones se tornaran conflictivas, trayendo consigo una mayor dificultad a la hora de su implementación y, por supuesto, un grave choque entre entidades magisteriales y estatales. En mayo del 2013 Sylvia Schmelkes, consejera presidenta del INEE en aquel entonces declaró que: “los maestros son personal de la Secretaría de Educación Pública, y es este organismo el que debe hacer la evaluación (a los maestros), y tomar las decisiones consecuentes” (Franco, 22 de mayo de 2013)

Uno de los actores más relevantes es la CNSPD, sin embargo, en realidad no aparece a nivel medios de comunicación y tampoco a nivel de rendición de cuentas, donde no hay tal a pesar de

que el Decreto de Creación de la Coordinación indica que debe haber una rendición de cuentas seria. Sin embargo, sí la hay por parte del INEE. Parece que, en esta dimensión, frente a la sociedad todo el tiempo hubo un manejo de la imagen del Instituto como responsable directo de la Reforma en materia educativa (al menos como el representante oficial), cuando en realidad la que la lleva a cabo, la que propone los perfiles, parámetros e indicadores y la que mandata es la CNSPD. En tanto que las que ejecutan y reciben instrucciones son las autoridades educativas locales. Como pudimos ver en el diagrama del capítulo IV, en la cima está la Presidencia de la República, seguida por la SEP, luego por la CNSPD. Al mismo nivel, pero anexo al diagrama de flujo el INEE, que es el que aprueba, apoya y legitima. Un nivel abajo están las autoridades educativas locales, encargadas de aplicar las pruebas, llevar a cabo la evaluación, capacitar a los evaluadores, asumir los costos y satisfacer las necesidades presupuestales, humanas y físicas para el desarrollo de la evaluación en las entidades y los gastos del proceso en sí, así como de la publicación de convocatorias, difusión de resultados y logística. Es decir que el trabajo más pesado se delega a las autoridades educativas locales. En la base se encuentra el gremio magisterial. Un grupo que es el evaluado pero que no participa ni en la definición de los perfiles de desempeño ideal, ni opina en cuanto a la implementación y el proceso de la reforma. Parece que se relega a la figura de un grupo de actores que están siendo juzgados, en vez de representar, como se decía en algunos discursos oficiales, como una pieza clave de la mejora.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación es un actor que del mismo modo se encuentra a un lado, que no interviene y sólo acepta.

Cabe mencionar la poca participación que tuvieron los docentes en la definición e implementación de la evaluación del desempeño docente, en especial el de la permanencia, lo que implícitamente les otorgó un papel de subordinados con respecto a las autoridades educativas locales y federales, así como una condición de objetos, más que de sujetos. En este sentido, consideramos que a la propuesta de evaluación del desempeño docente de la que venimos hablando, le faltó considerar el aspecto social, participativo. Con Nava y Rueda (2013), opinamos que: “Como se puede ver, esta reforma va más allá del ámbito meramente educativo; se inscribe en una problemática social, entendido lo *social* como un asunto de *todos*”(pp.44). Siguiendo a Martínez (2015:38): “[...] para delimitar el diseño de una directriz que contribuya a mejorar su condición, desarrollo profesional y ejercicio de su profesión, es clave escuchar a docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos para conocer de primera mano sus opiniones y perspectivas sobre la evaluación de su desempeño; particularmente, sobre los factores que lo condicionan”. En el mismo sentido, Nava y Rueda (2013) han señalado que los especialistas deben participar desde el ámbito en el que son expertos.

En otro orden de ideas, el magisterio se vio enfrentado a la sociedad a través de una fuerte campaña de desprestigio en medios de comunicación y diferentes publicaciones poniéndolos como enemigos de las instituciones educativas que no sólo los etiquetó como ineficientes y agresivos, sino que también desprestigió a las Escuelas Normales y a sus estudiantes.

A medida que se acercaba más la evaluación del desempeño docente llevada a cabo en 2015, las relaciones entre el magisterio en general y las instituciones gubernamentales, se fue haciendo crítica. En especial porque los ataques se empezaron a llevar incluso a su formación inicial, a las Escuelas Normales y a sus estudiantes. Esto nos lleva a las estrategias de comunicación, que es parte de la dimensión política, que contempla la distinción de funciones de mejora o control, las estrategias de comunicación y sus impactos, la coherencia con los planes nacionales de educación, el diseño de políticas, particularidad es de los contextos y la consideración de las filosofías institucionales particulares. Como hemos venido repitiendo, las dimensiones han sido propuestas para llevar a cabo análisis de propuestas de evaluación del desempeño docente, pero en la realidad se entremezclan y confunden.

En "Los Docentes en México: Informe 2015" INEE (2015 a), se afirmaba que los profesores en el país no contaban con la preparación necesaria para dar clases y que quienes egresaban de las normales y habían participado en los Concursos de Oposición no contaban con la puntuación suficiente para obtener una plaza. Otra afirmación similar: "Dada la reciente pérdida de atractivo de la carrera docente, el número de normalistas descenderá y las cifras se reducirán aún más, pues no todos los egresados de normales resultarán idóneos en el concurso de ingreso al servicio" (INEE, 2015: 162).

El objetivo era justificar el fin de la exclusividad de las plazas docentes a los egresados de Normales. Nuevamente en el mismo documento se dice: "La proporción de maestros normalistas ha disminuido; es posible suponer que esta tendencia continuará ya que, de acuerdo con la LGSPD, a partir de 2016, los normalistas no tendrán prioridad para ingresar al servicio docente" (INEE, 2015:159). Esta afirmación supone que a partir de la LGSPD se esperaba que la demanda de las escuelas normales disminuyera. Si este era el panorama, entonces ¿por qué llevarla a cabo en lugar de primero reforzar la calidad educativa del normalismo mexicano? Si además la disminución de la demanda de escuelas normales era una situación esperada a partir de la LGSPD y cuando en el mismo informe se señalaba que estas instituciones no estaban contando con suficiente alumnado para dar salida a la demanda del Sistema Educativo Nacional. Por otro lado, a nivel federal en mayo del 2005 se emitió una circular a todas las entidades en la que se recomendaba controlar el ingreso de alumnos. Todo esto se vio reflejado en las normas de control escolar en el que hay un apartado de alumnos de primer ingreso en donde se dan una serie de recomendaciones que hacen más estricta la admisión de aspirantes.

Con la publicación del Informe las autoridades educativas federales adquirirían una máscara de justicieras que buscaban equilibrar una falta de docentes a futuro: "El INEE asegura que en los próximos 10 años existirá mayor presión para todo el sistema de formación normalista, ya que no podrá cubrir las demandas promedio de cada año para las vacantes docentes, pues en su mayoría, los sustentantes de normales resultan no idóneos" (El informador.com.mx, 2015). Este discurso termina de ser incoherente al revisar los resultados de las evaluaciones de ingreso al SPD ya que de los aspirantes que presentaron su examen de ingreso al servicio profesional

docente, fueron los egresados de las escuelas normales los que más alcanzaron porcentajes de idóneos. Silvia Schmelkes declaraba:

El problema de las normales es de grandes dimensiones. Una de las primeras acciones es que el currículum se tiene que alinear al perfil docente que ya tenemos definido; el dato es que poco menos de 40% resultó idóneo en la evaluación de ingreso al servicio docente [...] Tenemos normales con 300 alumnos y 20 maestros; parecen escuelitas que difícilmente podemos suponer que sean instituciones de educación superior. Queremos proponer que se fusionen para hacer de ellas una masa crítica un poco mayor (Schmelkes, entrevista con A. Luna, 2015: pp. 33 y 34)

Para el concurso de ingreso al servicio de Educación Básica, el total de aspirantes a plazas de docentes y técnicos docentes fue de 130 512. Se emitieron dos convocatorias: una para egresados de escuelas normales públicas y privadas, la otra fue pública y abierta para egresados de otras instituciones de educación superior (IES). La evaluación tenía dos modalidades: una en la que se presentaban dos exámenes (el de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente, y el de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales) y otra para profesores de diferentes disciplinas en la que, además de presentar las dos anteriores, respondían un tercer instrumento de relacionado con la plaza convocada.

A nivel nacional, 123 038 docentes presentaron la evaluación de dos instrumentos. De ellos, el porcentaje de docentes con resultados idóneos en educación básica fue de 40.4%. Este porcentaje es el total de las dos convocatorias, pero de forma particular: “los egresados de escuelas normales obtuvieron mejores resultados (45.4% de idóneos) en comparación con quienes respondieron a la convocatoria pública y abierta (33.9% de los sustentantes en esta categoría) [...] Los egresados de escuelas normales que presentaron dos exámenes fueron, en total, 69 962. De ellos, el 45.4% tuvo resultados idóneos mientras que el 54.6% calificó como no idóneo” (p.141). Por su parte, de la convocatoria pública hubo 53 076 sustentantes (menos que los normalistas) y los resultados fueron que sólo el 33.9% resultó idóneo y el 66.1% fue no idóneo. De acuerdo con las estadísticas, la probabilidad de ingresar al SPD favorecía a las mujeres egresadas de las normales: “La probabilidad de lograr un resultado idóneo para ingresar al SPD en educación básica se asocia con: a) ser mujer, b) haber obtenido un promedio de calificaciones alto durante la licenciatura, c) ser joven, d) haber concluido los estudios recientemente, y e) haber cursado la carrera en una escuela normal pública” (p.152).

En resumen, en el tema de la relación de los actores, la dimensión social y la dimensión política en las estrategias de comunicación, hubo un manejo de información que ponía al gremio docente en el banquillo de los acusados, cuestionando tanto su formación inicial como su capacidad profesional para estar frente a grupo e impidiéndoles participar en la construcción de sus evaluaciones, cuando para ser aceptada una propuesta evaluativa, debe promover la integración de sus actores: “La opinión de los maestros y las maestras es fundamental porque

ellos son, en gran medida, los operadores de la reforma. Algunos temas como el ingreso, permanencia y promoción de los docentes en el sistema educativo, las condiciones laborales, la evaluación de sus prácticas, su formación pedagógica y profesional, son asuntos que los incluyen” (Nava y Rueda, 2013: 45).

Es importante mencionar también que el mismo Informe 2015 pertenece a la estrategia de comunicación encaminada a desvirtuar la imagen de los docentes. Coll (2015) opinaba:

El informe del INEE no aporta ninguna cifra real sobre los salarios de los maestros, presenta promedios engañosos nada más, cuando sabemos que hay una escala de salarios bastante diferenciada. Concluye que si bien los salarios “no son tan competitivos, como los de otras profesiones, existen ventajas”, como son la “protección de su salario, la compatibilidad entre trabajo docente y el hogar y seguridad en el empleo”. La última “ventaja” es realmente una burla, ya que la nueva Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) eliminó el derecho laboral y condiciona la permanencia a las evaluaciones estandarizadas constantes.

Por su parte, en el tema de la organización, faltó claridad y hubo un empalme de funciones y roles, generando un ambiente de caos y desconfianza porque al final, todos y ninguno fueron responsables de las fallas y al mismo tiempo, mientras se justificaban, culpaban a las demás autoridades e instituciones, por ejemplo en 2013 Silvy Schmelkes advertía que la iniciativa de ley del INEE: “se centra mucho en la evaluación docente, y no prevé que debemos coordinar un Sistema Nacional de Evaluación Educativa” (Poy, 2013). A pesar de esto, las consecuencias sobre los docentes evaluados, siguieron (y siguen) adelante, lo que nos lleva a cuestionar la honradez de la propuesta (dimensión ética) sus propósitos reales. Al respecto Fuentes (2013:17) advertía a inicios del 2013 que: “Todo ese proceso se desenvolverá en un escenario político sumamente complejo y conflictivo, con actores cuyas motivaciones, en muchos casos, van más allá de los asuntos incluidos expresamente en las reformas” (Fuentes, 2013: 17). Este escenario político y ético en el que las causas se tornaron turbias, provocaron una gran desconfianza y rechazo a la Reforma, especialmente a la evaluación del desempeño docente para la permanencia.

En la dimensión ética que integra normas de conducta, valoración de inocuidad, honradez y coherencia de la propuesta de evaluación, consideración de impactos a nivel personal y gremial, principio y valores, respeto a derechos individuales y legales, entre los elementos más importantes, encontramos que el 8 de abril de 2015, 7 meses antes de la evaluación del desempeño docente para la permanencia, la Junta de Gobierno del INEE presentó el documento “Los docentes en México: Informe 2015”. Este documento comienza con la siguiente afirmación: “La Junta de Gobierno, convencida de que los docentes constituyen el factor más importante en el cumplimiento del derecho a aprender de todos los niños y jóvenes, dedica este informe a ese tema” (INEE, 2015:5).

Este párrafo del informe resulta revelador acerca de cómo se estaba viendo a los docentes como actores de la reforma. Afirmar que eran el factor primordial para la calidad de la educación era negar o invisibilizar todos los otros factores que influyen en el logro educativo y los servicios, como vimos en la dimensión política, y responsabilizar a los profesores de la falta de calidad educativa. Esto lo consideramos una falla importante en la dimensión ética porque el mismo documento señala las carencias en inversión a la formación continua de los profesores: “La formación continua de docentes de educación básica se ha impartido primordialmente mediante cursos, en su mayoría ofrecidos por los 534 centros de maestros y sus 40 extensiones [...] El recurso destinado a esta actividad- \$363.91 anuales por docente- es mucho menor al que se consideraría necesario³⁶” (INEE, 2015:159).

Al respecto, en la gaceta que publica el INEE, en su primer número de 2015, Arcelia Martínez Bordón, Directora General de Directrices para la Mejora de la Educación de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE, publicaba algunos de los resultados del documento “La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño. Informe del análisis de la información obtenida en grupos focales con docentes y con informantes clave (directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos)”:

Respecto a la formación continua y el desarrollo profesional, los maestros indicaron que el modelo de desarrollo profesional es deficiente: es centralizado y se basa en cursos y talleres que, en la gran mayoría de los casos, son impartidos por personal cuya preparación y fundamentos pedagógicos son poco satisfactorios. Además, plantearon la necesidad de que, a partir de las áreas de mejora identificadas, se diseñen propuestas de formación continua más pertinentes a las particularidades de cada contexto, modalidad y nivel educativo. (Martínez, 2015: 37)

La pregunta que consideramos importante plantear a estas alturas es si la solución a esta falta de preparación era evaluar para la permanencia, es decir, castigar a los docentes por la poca inversión del Estado Mexicano en su habilitación y formación continua.

No obstante, se siguió manejando un doble discurso simultáneo. Mientras por un lado se reconocía la dificultad de los docentes para desarrollar su profesión, por otro se les seguía culpando de forma tácita de los resultados de los alumnos: “para garantizar el derecho a una educación de calidad, los maestros son el gran desafío y la gran solución, así, resulta imperante reflexionar sobre los retos de su formación inicial y continua, sus condiciones laborales, y sin duda, sobre la evaluación de su desempeño.” (Schmelkes et. al, 2015: 8). En el mismo sentido,

³⁶ Esto lo puedo contrastar con los 618 millones del 2014 destinados a evaluación.

el boletín de prensa número 14 del INEE en 2015, iniciaba diciendo: “Los maestros son el factor más importante para mejorar los aprendizajes de los estudiantes [...]”³⁷.

La tensión entre evaluados y el Estado evaluador llegó a límites conflictivos. Una docente de Jalisco respondió a este boletín en un periódico de circulación nacional:

[...] Ojalá la doctora Schmelkes pueda aclarar en cuál filosofía o escuela pedagógica respetable se sostiene semejante cuestión, porque no es la primera vez que se dice semejante barbaridad en contextos tan serios. En la presentación de Enrique Peña Nieto de su iniciativa de reforma educativa ante los diputados, artículos 30 y 730 constitucionales (10 de diciembre de 2012), en el punto II. El imperativo de la calidad, puede leerse [...] es innegable que el desempeño del docente es el factor más relevante de los aprendizajes... Innegable el parecido [...]. Ni siquiera se conformaron con afirmar que es uno de los más importantes, sino “el factor más importante [...]” (Arévalo, 2015)

En cuanto a lo que falló o faltó en la dimensión política otro factor importante que fue omitido en el desarrollo de la evaluación (tanto para el ingreso como para la permanencia) fue el contexto socioeconómico. Por ejemplo, para el ingreso Querétaro, Colima y el Distrito Federal registraron los mejores desempeños, mientras que Chiapas, Tabasco y Guerrero tuvieron los más bajos.

En la evaluación del desempeño docente para la permanencia, encontramos que sólo Chiapas aparece como una de las 4 entidades con mayor porcentaje de resultados insuficientes (28.14%, junto con Sonora con 28.63%, Zacatecas con 27.59% y Morelos con 21.88%), pero del 100% de docentes convocados únicamente se presentó cerca de 72% y no fueron evaluados el 36.3%. Acompañan a Chiapas en la lista de entidades con mayor porcentaje de docentes no evaluados Michoacán (78%), Oaxaca (68%) y Guerrero (47.66%).

Recordando datos de nuestro segundo capítulo, Chiapas y Guerrero son 2 de las 17 entidades con un porcentaje superior al nacional en población de 3 a 14 años, es decir, en edad ideal de cursar la Educación Básica. Para 2014 también compartían el puntaje más alto en dos rangos: porcentaje de población de niños y jóvenes y menor IPC. Como comentábamos entonces, existe también un problema de igualdad de acceso a la educación y cobertura.

Entre los componentes de la dimensión política está la consideración de la filosofía institucional, es decir, la ideología de cada institución, lo que la hace única. Esta filosofía no puede ser idéntica en una institución de la sierra que una de la Ciudad de México o Puebla. Esta fue una omisión clara y grave en la evaluación para la permanencia del 2015. Se habló de contextualizaciones que, no obstante, no sólo no fueron contextualizaciones, sino que de haberlo

³⁷ INEE (2015) Comunicado de prensa No. 14. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/sala-deprensa/boletines-de-prensa/573-boletines-de-prensa/boletines-2015/1924-comunicados-2015>

sido, no hubiera sido suficiente. Consideramos que faltó también una propuesta en la que se llevara a cabo una evaluación interna, con la participación de la comunidad educativa en la que quedarán impresas las características y los valores particulares de la institución educativa.

Al centro del mismo INEE se reconocía la diversidad de contextos que dificultaban la docencia y, como consecuencia lógica, la estandarización en su evaluación. Nuevamente Arcelia Martínez Bordón, Directora General de Directrices para la Mejora de la Educación de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE, señalaba que en el documento “La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño” los docentes habían identificado como factores que tienen un impacto negativo en el aprendizaje de los alumnos y la calidad del servicio, entre otras cosas: “[...]el tamaño de los grupos y los horarios de clase; la deficiente infraestructura en las escuelas y aulas; la falta de mobiliario y materiales didácticos para los alumnos y de apoyo para los docentes; así como la carencia de tecnología, conectividad, medios y dispositivos electrónicos necesarios para el desarrollo de las actividades educativas”. Esto entre los factores de las instituciones escolares, mientras que entre los factores externos pudieron identificar la falta de participación de los padres de familia, las expectativas respecto al logro educativo de sus hijos, así como “aspectos culturales, la pobreza, la migración y el trabajo infantil, el narcotráfico y la inseguridad” (Martínez, 2015: 37). Por su parte, Schmelkes junto con los demás consejeros del INEE: “La docencia no se vive en espacios homogéneos, sino en distintas realidades: el maestro trabaja en contextos diferentes, con grupos de alumnos con perfiles diversos y, muchas veces, en condiciones precarias de infraestructura. Variables que impactan su desempeño, a las cuales se agregan otras asociadas a su trayectoria sociocultural, que no deben perderse de vista para tener una mejor valoración de su situación en México[...].” (Schmelkes *et. al*, 2015:7)

En resumen, ¿qué nos indican los resultados en esta dimensión? Desde nuestro punto de vista, un manejo muy desacertado a nivel político, es decir que faltó una visión política que considerara las repercusiones sociales de la falta de participación de los evaluados, una estrategia de comunicación más amable y cercana, la consideración real de los contextos y las filosofías institucionales y un manejo veraz de las funciones críticas.

En cuanto a lo procedimental, es evidente que los tiempos se fueron viniendo encima, lo que, nuevamente, provocó un gran desorden y descontento social.

Las nuevas facultades y tareas del INEE son indispensables para el desarrollo y mejoramiento del sistema educativo. La evaluación de componentes, procesos y resultados del sistema educativo implica definir, dirigir y supervisar la evaluación de políticas y programas de acción puestos en marcha por autoridades federales y locales, de programas de estudio y materiales curriculares, del aprendizaje y de las condiciones en las que se desarrolla, además de la evaluación del desempeño docente. Estas tareas constituyen un gran desafío técnico; su desarrollo adecuado requiere tiempo y no debe estar supeditado a objetivos políticos de corto plazo ni a las presiones de actores políticos. (Ramírez, 2013:14)

c) Complejidad de la puesta en marcha de evaluaciones formativa

Para cerrar esta investigación, quisimos hacer una reflexión sobre la complejidad de la puesta en marcha de evaluaciones formativa. Si bien la integralidad de la evaluación formativa supone una gran ventaja frente a otros tipos de evaluación, conlleva una serie de dificultades que la hacen compleja, especialmente aplicada a gran escala.

Martínez Rizo (2013) señala entre las complejidades de la aplicación de evaluaciones de corte formativo la creencia de la evaluación formativa es una especie de “panacea” que es capaz por sí misma de curar todos los males de la educación formal; la dificultad en el proceso de aplicación debido a que se necesita implementar la evaluación formativa de un modo profundo y superando las prácticas superficiales que pretender hacerse pasar por este tipo de evaluación, ya que se requiere un trabajo arduo y prolongado.

Otra de las complejidades clásicas de este tipo de evaluación tiene que ver con los intentos de empatar las funciones formativas con las sumativas (como vimos en el primer capítulo), derivando en prácticas en las que por lo general una de las funciones obstruye a la otra. Para Scallon esta es una dificultad histórica donde la armonización se logra solamente en el plano discursivo (Scallon, 1988, citado en Díaz Barriga, A., 2015).

Finalmente, encontramos la complejidad en las evaluaciones de corte formativo del desempeño docente en que para llevarse a cabo deben darse una serie de condiciones materiales, humanas, de herramientas, infraestructura, capacitación, construcción teórica, comunicación y seguimiento que implica a su vez un proceso prolongado, arduo y cuidadoso que suponga un compromiso de evaluador y evaluado con la mejora de la práctica docente. Sin embargo, este extenso proceso necesita una buena cantidad de tiempo para su fundamentación teórica y filosófica, planeación, consulta, organización, pilotaje, para hacer ajustes de acuerdo con los resultados (llevar a cabo una primera evaluación de la evaluación), divulgación, orden e implementación, realimentación y elaboración personal de un plan de mejora y seguimiento. La implantación de un tipo de evaluación así será mucho más complicada en la medida de la propia complejidad de los contextos, la cantidad de población a la que se evaluará, la heterogeneidad de centros escolares, entre otros factores. Una evaluación formativa es complicada porque, aunque sin duda es la que más riqueza puede aportar al desarrollo del evaluado como actor e individuo, también es la que requiere más esfuerzos de todas las partes. Además, es compleja por la propia materia de evaluación, una competencia docente no es fácilmente medible, cuantificable o incluso observable, así: “[...]la evaluación formativa de la docencia es un reto que reclama una construcción en proceso de articular planteamientos conceptuales con experiencias de trabajo. No se puede, de manera inmediata, proponer un modelo de evaluación formativa de la docencia que sea totalmente consistente” (Díaz Barriga, A., 2015: 152)

Queda en el aire la pregunta de cómo podría adaptarse la evaluación formativa a toda la complejidad y las características políticas y administrativas del Estado y, a su vez, a las necesidades de mejora, especialmente dentro del ejercicio profesional. Habrá que pensar en rutas distintas que se adapten al contexto mexicano, que surjan de sus aulas con planes de

formación construidos a partir de una autoevaluación y coevaluación. Además de buscar enfoques mixtos en los que se integre la evaluación sumativa para fines administrativos.

d) Lo que cambió y lo que permaneció. Una estructura de fondo

La Constitución indica que el servicio profesional docente está relacionado con cuatro etapas centrales de la vida laboral del docente. La primera y la última son obligatorias, mientras que las de promoción y reconocimiento son optativas: El Ingreso (ya presente en el ACE desde el 2008), la promoción (que sustituye al escalafón), el reconocimiento (que sustituye a Carrera Magisterial y a los estímulos a la calidad docente) y la permanencia de los profesores (nuevo en la historia de la evaluación del desempeño docente en Educación Básica en México).

Para Ornelas (15 de febrero del 2015), con esta reforma se tuvieron consecuencias institucionales importantes como la recentralización del poder en el gobierno federal. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, aún más importante que la recentralización, es que estas leyes crean nuevas instituciones controladas por la SEP (para retomar el control perdido sobre la educación):

- La Coordinación del Servicio profesional Docente
- El Sistema Nacional de Información y Gestión Educativa
- El Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE) que arrebató a los estados los fondos destinados a la educación.
- El Sistema Nacional de evaluación Educativa coordinado ahora por la SEP y el INEE

Consideramos que en la propuesta se corrigen algunas de las fallas más graves de los anteriores programas de evaluación docente como carrera magisterial y los estímulos al desempeño que sólo habían servido para otorgar compensaciones, pero se cae en otros.

Torres (2015:91), señala como lecciones de la última década del siglo XX y la primera del XXI, la necesidad de reflexionar acerca de la falta de articulación entre la formación inicial de docentes y la formación continua, donde esta última ha ido orientada “principalmente a cubrir las necesidades de las reformas curriculares, al apoyo didáctico y a la mejora de la gestión escolar” (Torres, 2015: 91).

La LSPD tiene fuertes impactos en la vida de la educación nacional. Una de las decisiones más relevantes es que desaparece Carrera Magisterial. Es una reforma que se aplica cuando aún se estaba pensando y, al menos desde la legislación, se desatendió a la formación y se priorizó la administración y la gestión. Una de las críticas a la LSPD es que no habló más que de capacitación, dejando de lado la formación:

En cuanto a la formación continua de los maestros en servicio, gracias también al SPD, ésta ha quedado reducida a una mera regularización, esto significa que los profesores se verán obligados a tomar cursos sobre temas o áreas en las que, según los resultados obtenidos en la evaluación, hayan mostrado “debilidades”; esto nada tiene que ver con

la formación, mucho menos con la profesionalización. Al tratar a los profesores igual que a los alumnos que reprobaban materias, el sistema educativo les envía un mensaje demoledor: no confía en ellos. (Rivera, 2015)

Por otro lado, Pérez y Valdés (2015) señalan que el problema de evaluaciones del tipo de la Reforma Educativa 2013 es que en ocasiones no hay concordancia entre los fines educativos y los de la evaluación, tal como ha sucedido con Carrera Magisterial y algunos de los anteriores programas de evaluación docente. Además generalmente los involucrados principales no participan en su definición. Sobre esto, Nava y Rueda (2013) señalan que este aspecto debe definirse claramente, así como buenas prácticas docentes, donde para su construcción, deberá hacerse partícipes a los docentes que serán evaluados.

Como puede observarse, hace falta una evaluación que vaya más allá y se dirija a detectar las necesidades de formación profesional que impacten tanto en los docentes en servicio como en los aspirantes, es decir, en las escuelas normales y en programas de formación continua que se adapten a los contextos y necesidades de las instituciones, pasando de la tradición punitiva que ha caracterizado a estos programas:

Quedan en el tintero investigaciones que comparen las diferencias y similitudes entre los modelos de evaluación del desempeño docente anteriores al 2015, la primera evaluación para la permanencia en el marco de la LGSPD y la llevada a cabo bajo la nueva propuesta en 2017 para determinar si hay estructuras de fondo que siguen vigentes en el Servicio Profesional Docente.

Conclusiones

Los procesos de evaluación docente y de formación y de capacitación han estado desvinculados. Es decir, la evaluación no ha sido para mejorar sino para premiar y castigar (en el mejor de los casos).

En esta Reforma Educativa 2013 hay varios temas que deben discutirse todavía, como que se comenzó a evaluar sin un modelo educativo claro y con la amenaza de ser cambiado en cualquier momento.

En el lapso comprendido entre la publicación del Pacto por México y la aplicación de la primera evaluación del desempeño docente para la permanencia, se emiten básicamente tres discursos, mismos que se modifican conforme pasan los tres años en los que se desarrolló la citada primera evaluación. Un discurso de educación de calidad es sostenido por varios actores: el Estado, llámese los firmantes del “Pacto por México”, la Secretaría de Educación Pública Federal, la Presidencia de la República y los legisladores, así como las grandes organizaciones de corte empresarial y medios masivos de comunicación. Este discurso gira en torno a un derecho a la calidad educativa para todos los niños de México y usa como bandera la rendición de cuentas a los padres de familia y sociedad mexicana. A partir de ahí, justifica un sistema de evaluación que propone castigar a los responsables de la baja calidad de la educación en México.

Los elegidos para pagar la factura son los docentes en servicio. Por eso es necesario evaluarlos para ingresar al servicio, pero no sólo eso. Este discurso de odio representa a los docentes como incapacitados para ejercer la docencia, incompetentes desde su formación en las Escuelas Normales.

La segunda voz es la del INEE que, en un principio, planteó una evaluación formativa. El discurso inicial de esta institución giraba en torno al mejoramiento del desempeño docente y a la búsqueda de estrategias integradoras. Sin embargo, el discurso se fue endureciendo hasta dejar a esta institución en una especie de organismo legitimador de procedimientos del Gobierno Federal. El Instituto parece haber jugado el papel de chivo expiatorio, ya que ante la comunidad académica fue el culpable de no resistir las presiones del gobierno y de ser traidores a sus propias raíces intelectuales. Además, sirvió para dar legitimidad técnica a los procesos llevados a cabo. Con el papel de mediador, fue también enlace con las organizaciones internacionales que venían presionando para que se llevara a cabo una evaluación masiva de docentes. Con la elección de los consejeros del INEE, el Estado Mexicano se aseguró de que su nombre saliera bien librado ante estas organizaciones. Siguiendo en su papel de intermediario, el Instituto sería el culpable último ante todos de la falla monumental de esta evaluación y de sus resultados ante la sociedad.

Dato curioso es cómo con el paso del tiempo y luego de la primera evaluación del desempeño docente en noviembre del 2015, el discurso del Instituto y sus consejeros cambió y volvió a suavizarse. Un ejemplo claro es, como vimos atrás, cuando Gilberto Guevara Niebla, el mismo consejero del INEE que tres años antes decía que no debía protegerse a docentes borrachos y abusadores, declaraba en la mesa de análisis de la Reforma Educativa que en la pasada evaluación había muchos errores y se quejaba enfáticamente del trabajo del Ceneval (Profelandia.com, 26 de julio de 2016).

Dicho sea de paso, todo lo anterior contradice lo establecido en el Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 publicado el 13 de diciembre del 2013:

Con la promulgación de la Ley del INEE se completa el ciclo de la reforma que dota al Instituto de autonomía constitucional. Esto representa una importante ventaja para el sistema educativo, puesto que habrá más seguridades sobre la imparcialidad, transparencia, objetividad y calidad técnica de las evaluaciones externas. Los resultados de las evaluaciones serán utilizados en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación y evitar el abandono escolar. (p.61)

Una tercera voz es la de los docentes, sociedad civil y académicos que se mantuvieron críticos antes la Reforma Educativa en general y las consecuencias laborales que trajo consigo. Hernández Navarro (2013) afirma que la visión evaluativa de la mayoría de los especialistas educativos convocados por la Cámara de Senadores como candidatos a formar parte de la junta de gobierno del INEE no compartía el discurso de la evaluación como remedio de todos los males que se estaba impulsando. El autor recopila las siguientes recomendaciones de especialistas:

- Benilde García explicó cómo la inequitativa distribución de la riqueza y de los recursos culturales “ha segmentado los tipos de servicios educativos, dando lugar a un importante número de escuelas con equipamientos y condiciones precarias.”
- Sylvia Schmelkes: “la calidad de la educación no mejora con la evaluación (...) la calidad de la educación más bien mejora, como consecuencia de la transformación de la práctica docente”.
- Eduardo Backhoff: “la evaluación por sí misma no resuelve ningún problema”.
- Angel Díaz Barriga: “[la evaluación] no es suficiente para lograr un cambio profundo en la educación”.
- Teresa Bracho: “por sí misma la evaluación no genera cambios en el sistema”.
- María Luisa Chavoya: “[la evaluación] debe partir de considerar que ellos también forman un universo diverso, y que realmente no se puede utilizar la misma vara para medir lo diverso. No es posible evaluar a los maestros y alumnos con una simple prueba”.
- Gilberto Guevara Niebla: “[la evaluación] debe desmitificarse y humanizarse. Desmitificarse significa que debe contemplarse como un elemento más de la educación y no como su único y principal determinante. Humanizarse significa que la evaluación debe hacer visibles a los sujetos de la misma, que hasta ahora aparecen invisibles”.
- Tiburcio Moreno: ‘reemplazar una cultura de la evaluación caracterizada por el control, punitiva y clasificadora por una cultura de la evaluación democrática, justa, participativa y formativa

El coro escuálido fue la organización sindical que hasta entonces tenía más poder en México: el SNTE. Este sindicato, lejos de representar los intereses de sus agremiados, hizo el papel de corista del Gobierno Federal y se limitó a transmitir la información a los docentes. Para 2016, cuando se propuso reformar el modelo de evaluación del desempeño docente, lejos de exigir la reparación de los daños, comunicaba:

De acuerdo con los resolutivos del Sindicato se busca “eliminar de la evaluación toda visión o acción sancionadora o punitiva”, además de “diversificar” los instrumentos de evaluación [...] El INEE, desde su posición de organismo constitucional autónomo, le corresponde asegurar la solidez técnica de las evaluaciones, vigilar su adecuada aplicación y el estricto apego a sus resultados, propiciar su uso, principalmente formativo, promover su adecuada contextualización y su definición con la participación de los actores involucrados (León, 10 de julio de 2016).

¿Qué sucedió al final? Todos salieron relativamente satisfechos. El INEE logró sacar una empresa que parecía imposible; el Estado Mexicano logró limpiar su nombre y “castigar” a los culpables de los malos resultados de las evaluaciones a gran escala de los alumnos, los

académicos ya tienen la disculpa pública que necesitaban y ahora tienen también un modelo educativo que, además, tres años después, seguía en el plano de “acabado, pero no definitivo”.

Únicamente hay un sector que perdió: los docentes que fueron evaluados en las dos primeras etapas, los inconformes que recibieron una fuerte desacreditación y aquellos que fueron despedidos.

Si bien se debe evaluar para el reconocimiento y la promoción, así como la vida en el servicio de los docentes para darle coherencia al SEN, estas evaluaciones tendrían que venir de un consenso.

Otro asunto, es que no se ha hablado de formación, de evaluar para detectar las necesidades de formación de los maestros, sólo de capacitación a los docentes que no alcancen el perfil "mínimo" y esa evaluación viene de afuera, no del docente y de la institución misma y de una reflexión de las propias carencias y necesidades para mejorar (porque además los resultados tienen un impacto en los salarios).

Una observación importante es que, como señalamos en el segundo capítulo, desde nuestra postura y desde el punto de vista teórico de algunos autores, un modelo de evaluación para los profesores como el propuesto por la LGSPD, no se trata de una evaluación del *desempeño docente* como tal, que como vimos en el primer capítulo, observa únicamente aquello que sucede en el aula y que se relaciona directamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que la propuesta emanada del SPD no sólo abarca elementos que suceden dentro de la clase o que se relacionen directamente con lo que hace para llevar a buen término el aprendizaje y autonomía de sus alumnos.

Si bien se debe evaluar para el reconocimiento y la promoción, estas evaluaciones tuvieron que venir de un consenso con todos los actores, pero especialmente desde el propio magisterio.

Adolfo Gilly cita el documento Manifiesto-Política de los oficios, del grupo “El llamado de los Llamados”. En él reza que: “Los evaluadores, ante todo en el terreno de las altas finanzas, no tienen que rendir cuentas a nadie, sino que son ellos quienes las exigen a los demás. En este sentido la evaluación es una relación de poder: los evaluados son los gobernados, jamás los verdaderos gobernantes. [...]” (Gilly, 2015).”

Someter a los profesionales a la única ley de la rentabilidad medida en cifras, [...] es tratar de construir una sociedad homogénea, que funcione en todas sus partes según una lógica única, la lógica de la cosificación generalizada. [...]Es querer transformar a los seres humanos en cosas mensuradas, cuantificadas, clasificadas, estandarizadas [...] es preciso que los sujetos acepten someterse a un sistema de evaluación que sea al mismo tiempo un sistema de comparación. Deben aceptar entrar en la comparación, en la separación entre excelentes y no-excelentes y, entonces, en el relegamiento o la eliminación de aquellos de los cuales hay que deshacerse (Politique des métiers – Manifeste, Paris, Éditions Mille et Une Nuits, 2011, citado en Gilly, 2015).

Consideramos que hace falta concebir a los docentes como sujetos de aprendizaje para toda la vida, cambiar nuestra visión. Transitar de una evaluación tradicional a una formativa, implica retomar toda la tradición reformadora de la educación en la que por un lado el cognoscitivismo impulsa una concepción de aprendizaje como construcción, del hecho educativo como un fenómeno social y de los sujetos como actores en su propio desarrollo cognitivo. Este cambio de paradigma también exige ver más allá de la figura del docente como técnico y no como creador, investigador y constructor.

Con Darling-Hammond (2012), opinamos que es necesaria una evaluación integral que sea formativa, sí, pero que también sea capaz de abarcar toda la vida profesional docente, un tipo de evaluación y formación que avance hacia lo que Darling llama evaluación sistémica, en donde se lleva a cabo una evaluación en etapas clave de la vida profesional de los docentes, que incluya orientaciones sobre el qué y el cómo enseñar, y que busque soluciones reales a los problemas que enfrentan los docentes en el ejercicio de su profesión, acercándose a ellos con un profundo respeto y reconocimiento, porque más allá de un sistema de evaluación que busque identificar buenos y malos docentes (o mediante el eufemismo suficientes e insuficientes), es necesario uno que tenga como objetivo incrementar los conocimientos y habilidades profesionales de los docentes, además de garantizar su cuidadosa selección en el ingreso, seguida de programas eficaces de habilitación directamente relacionados con los sistemas evaluativos.

De acuerdo con esta autora (Darling-Hammond), existe actualmente una consciencia de que hace falta un enfoque sistémico que abarque la eficacia durante las etapas de contratación, formación, inducción y desarrollo continuo con estándares bien establecidos para el aprendizaje con un currículum y evaluaciones de alta calidad.

Además, como afirma Sadler (1989), frecuentemente se utiliza el término de evaluación formativa de manera superficial, sin un cuerpo teórico que la sustente: “Only cursory attention has usually been given to feedback and formative assessment, and then it is mostly hortatory, recipe-like and atheoretic. In many cases feedback and formative assessment (or their equivalents) are not mentioned at all in either the body of the text or the index” (p.122).

Nosotros consideramos que por lado se encuentra la evaluación formativa para el desempeño docente y, por otro, la evaluación sistemática que abarca toda la vida profesional de los docentes. LGSPD hasta el 2015 no cumplió con los requisitos ni de una y de otra, quedándose en el nivel de evaluación con tendencia sumativa y punitiva, con enfoque gerencial, en el que omitió la participación de los propios profesionales en la creación de estándares sobre las cualidades ideales para el desarrollo de su labor, además de carecer de coherencia entre los elementos planteados por la evaluación con la realidad contextual y de desarrollo del Sistema Educativo Nacional.

De la dimensión política Tedesco (2016) opina que se debe regresar a la planificación educativa dotándola de un sentido político que sea producto de evaluaciones, diálogos, acuerdos y gestiones de tal modo que las políticas públicas sean el resultado de demandas sociales. Esta afirmación nos lleva a pensar que la evaluación debe guardar una cercanía importante con los actores, las diferentes realidades sociales y debe tener un papel como vocera de la sociedad y en consecuencia como fuente de políticas públicas, es decir como el puente que conecta a las demandas y necesidades sociales con el Estado para que este a su vez use los resultados obtenidos para implementar políticas pertinentes y apegadas al contexto.

En definitiva, no podemos olvidar que la evaluación “no es una panacea ni posee características intrínsecas que aseguren su bondad” (RIIED, 2008). En este sentido, la mayoría de los procesos de reformas educacionales en América Latina se han desarrollado en ambientes de resistencia sindical y de ciertos sectores de la sociedad civil. Sin embargo, existen experiencias en las que en los procesos de cambio han participado “movimientos de renovación pedagógica autónomos de base” que sin renunciar a reivindicaciones laborales han aportado discusiones y elementos que han servido de espacio para la concertación política. (Shulmeyer, 2002: 31).

Consideramos también que, ante el fenómeno profundo y complejo de la educación, es indispensable caminar hacia una evaluación integral que incluya a los actores más importantes, que represente el producto de un exhaustivo y continuo proceso de examinación en el cual se incluya la mayor parte posible de aristas, procedimientos y resultados que contribuyan al desarrollo de estrategias de mejora permanente. La evaluación es absolutamente indispensable, pues todo sistema educativo siempre resultará susceptible de progreso y de transformación. Un modelo evaluativo en educación no puede en modo alguno ser estático, pues su objeto es dinámico, vive, cambia y necesita responder, invariablemente a transformaciones sociales y a sistemas complejos. Como afirma Rockwell (2015): “Se trata de diseñar modelos locales, no de generar sistemas nacionales o modelos pedagógicos de supuestas “buenas prácticas” que se imponen de manera vertical a todos los maestros del país.”

Al final cabe hacerse dos preguntas, la primera es cuál era la intención de esta propuesta evaluativa para el desempeño docente ¿la mejora o el control (dicho de otra forma, la “recuperación de la rectoría de la educación”)? Sin duda hasta ahora los resultados sólo han tendido a alimentar el segundo objetivo. Del primero no tenemos noticias más allá de las desfavorables. La segunda es si al final esta propuesta fue formativa. La respuesta es no, en ningún sentido y en ninguna dimensión.

Referencias

- Abbagnano, N. (2004). Dimensión. En N. Abbagnano, *Diccionario de filosofía* (4ta. Ed) (p.306). México: Fondo de cultura económica.
- Abreu, J. (Julio de 2012). Hipótesis, Método y Diseño de Investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 7 (2) 187-197 . Recuperado de <[http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf) >
- Aguado, E y Sandoval, F. (2002). Red de Revistas Científicas de América latina y El Caribe de Ciencias Sociales y Humanidades Red AlyC. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 9. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503017>>
- Allal, L. y Mottier, L. (2005). Formative assessment of learning. En Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Formative Assessment-Improving Learning in Secondary Classrooms*. París: OCDE Publishing.
- Andrade, H. y Cizek, G. (Ed.) (2010). *Handbook of formative Assessment*, Nueva York, EEUU: Routledge
- Arbesú, M. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (23), 863-890. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002305>>
- Arbesú, M. y Contreras, G. (2008). La evaluación de la docencia como práctica reflexiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, I (3e), 138-153. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art9.pdf>
- Arbesú, M. y Rueda, M. (abril 2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro* (36), 56-64. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003606>>
- Arévalo, G. (2013). Análisis de la reforma constitucional en materia de educación. Entrevista al Dr. Roberto Rodríguez. *Revista Perfiles Educativos*, XXXV (141), 188-193. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259012>>
- Aristegui Noticias (27 de enero 2015). *Lineamientos del INEE para plazas de docentes* [Noticia en página web]. Recuperado de <<http://aristeguineoticias.com/1001/mexico/documento-lineamientos-del-inee-para-plazas-de-docentes/>>
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994* (Biblioteca del Normalista). México: Secretaría de Educación Pública.

- Arnaut, A. (1998). XIX. Los maestros de educación primaria. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México* (pp.195-229). México: CONALCULTA/ FCE.
- Arnaut, A. y Giorguli, S. (2010). *Los grandes problemas de México. VII Educación*. México: El Colegio de México.
- Aylwin, U. (marzo de 1995). Apologie de l'évaluation formative. *Pédagogie collégiale*, 8 (3), 24-32.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos: documento 41*. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL]. Recuperado de <www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf>
- Barrera, I. y Myers, R. (2011). *Estándares de evaluación docente en México: el estado del debate: documento 59*. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL]. Recuperado de <<http://www.politeia.org.mx/IMG/pdf/PREAL59EstandaresYevaluacionDocenteEnMexico.pdf>>
- Bertoni, E. (s/f). Reflexiones sobre la consistencia pedagógica de las propuestas educativas. Uruguay: *Universidad de la República - Comisión Sectorial de Enseñanza*. Recuperado de <<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ACERCA%20DE%20LA%20CONSISTENCIA%20PEDAG%20GICA%20DE%20UN%20PROYECTO%20EDUCATIV1.pdf>>
- Botello, B. (16 de agosto de 2013). Llama Schmelkes a no utilizar la evaluación para juzgar a docentes. *Crónica*. Recuperado de <<http://www.cronica.com.mx/notas/2013/776139.html>>
- Bracho, T. (julio-octubre de 2015). El reto de los usos de la información producto de las evaluaciones educativas en México. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa*, 1 (2), 25-28. Recuperado de <www.inee.edu.mx/index.php/component/content/category/572-gaceta>
- Bracho, T. (2 de marzo de 2016). La evaluación en el Servicio Profesional Docente. *Distancia por tiempos: blog de educación*. Recuperado de <<https://educacion.nexos.com.mx/?p=185>>
- Bracho, T. y Zorrilla, F. (2015). Perspectiva de un gran reto. En M. Orduña (Ed), *Reforma Educativa: Marco normativo*, 15-38. México: INEE/Cámara de diputados: LXII Legislatura/Senado de la República : LXII Legislatura.

- Brookhart, S. (2009). Editorial. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28 (1), 1-2. EEUU: National Council on Measurement in Education.
- Cabrera, R. y Ayala, E. (octubre, 2010). *Evaluación docente del siglo XXI*. Trabajo presentado en el 4to. Foro Nacional de Ciencias Básicas, México. Recuperado de <http://dcb.fi-unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_51.pdf>
- Cambia INEE la evaluación del desempeño docente (25 de agosto de 2016). *Profelandia.com* . Recuperado de <<http://profelandia.com/cambiaineelaevaluaciondeldesempenodocente/>>
- Castro, A., Cordero, G., López, G. y Luna, E. (2012). La evaluación del profesorado de educación básica en México: políticas, programas e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , 5 (2), 231-244. Recuperado de <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art16.pdf> >
- Chuayffet, E. (2015). De la evaluación a la acción: El Programa de la Reforma Educativa. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*. (0), 8-9. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/ESPAN%CC%83OL_WEB/GACETA00E.html>
- Cisneros, E. y Stake, R. (2010). La evaluación de la docencia en educación superior: de evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes a modelos por competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 3 (1e), 218-231. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art17.pdf>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2018). *Anuario 2017: Ceneval, una institución esencialmente humana*. México: Ceneval, 2018. Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/49855/Anuario+Ceneval+2017_2/5d95c427-bd58-45df-b052-a332d626cf5c>
- Coll, T. (19 abril de 2015). Cinco incongruencias del INEE. *La Jornada: Opinión* . Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/2015/04/19/opinion/006a1pol>>
- CONAPO (2010). *Índice de marginación por localidad* (Col. Índices sociodemográficos). México: Consejo Nacional de Población. Recuperado de <<http://www.conapo.gob.mx>>
- Coordinadora Nacional del Servicio Profesional Docente (2015a). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del Desempeño Docente, Ciclo escolar 2015-2016*. México: SEP/CNSPD. Recuperado de <<https://drive.google.com/file/d/0ByswiR2i-8-5VzRpdm95WGVQYkk/view?usp=sharing>>

- Coordinadora Nacional del Servicio Profesional Docente, (2015b). *Etapas, aspectos métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente, Educación Básica. Ciclo escolar 2015-2016*. México: SEP. Recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas_aspectos/VERSION_FINAL_dmj_docentes_190515.pdf>
- Cordero, G. y Luna, E. (2014) El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (2e), 75-84. México: Red de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Recuperado de <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art5.pdf>>
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (Diciembre del 2013) La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica. Revista electrónica de educación* (41), 1-19. Recuperado de <<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a8.pdf>>
- Córdova, J. (13 de agosto del 2012). Historia, contribución y perspectivas del INEE. *AZ Revista de educación y cultura*. Recuperado de <<http://educacionyculturaaz.com/opinion-2/historia-contribucion-y-perspectivas-del-inee/#sthash.CJ1aDqQo.dpuf>>
- Darling-Hammond, L. y Millman, J. (1990). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49 (2), 1-20. Recuperado de <<http://www.pensamientoeducativo.org>>
- Danielson, Ch. (2011). Evaluation that helps teachers learn. *Educational Leadership*, 68 (4), 35-39 (EJ913793), Recuperado de Base de datos: ERIC
- De Ibarrola, M. (1998). XX La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (230-275). México: CONALCULTA/FCE
- Del Castillo, G. (2 de diciembre de 2015). La Reforma: asuntos clave de políticas educativas en una agenda de riesgo. *Nexos: Distancia por tiempos* . Recuperado de <<http://educacion.nexos.com.mx/?p=101>>
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París, Francia: UNESCO.

- Díaz Barriga, Á. (febrero, 2014). "Evaluación formativa y profesión docente": Sesión 9. En *Seminario de evaluación formativa*. Seminario llevado a cabo en la Ciudad de México. Recuperado de <<http://www.youtube.com/watch?v=vBUiWivaXwQ>>
- Díaz Barriga, A. (2015). Evaluación formativa y profesión docente: Conflicto de visiones. En G. Guevara, M. Meléndez, F. E. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (Coord.), *La evaluación docente en México* (139-170). México: FCE/ INEE/ OEI
- Díaz Barriga, A. (julio del 2016). Pistas para analizar el modelo educativo 2016 y la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. *Educación futura* . Recuperado de <<http://www.educacionfutura.org/pistas-para-analizar-el-modelo-educativo-2016-y-la-propuesta-curricular-para-la-educacion-obligatoria-2016-angel-diaz-barriga/>>
- Díaz-Barriga, A. (noviembre de 2015). Despedir docentes por no presentarse a la evaluación, ¿algo que festejar? *Revista Nexos: Distancia por tiempos*. Recuperado de <<http://educacion.nexos.com.mx/wp-content/uploads/2015/11/12.jpg>>
- Díaz-Barriga, A. (junio de 2016). Hacia una alternativa. *Educación futura*. Recuperado de <<http://www.educacionfutura.org/haciaunaalternativaangeldiazbarriga/>>
- Díaz Barriga, F. (mayo del 2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 3 (7), 23-40. Recuperado de <<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a2.pdf>>
- Dillon, A. (05 de junio de 2013). La docencia, ¿una vocación? *Clarín.com* . Recuperado de <http://www.clarin.com/educacion/docencia-vocacion_0_931707279.html>
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la Educación y las Doctrinas Pedagógicas. La Evolución Pedagógica en Francia*. Madrid, España: La Piqueta.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Saberes clave para educadores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Eisner, E. (1997). The National Assesment in the Visual Arts. *Arts Education Policy Review*, 100 (6), 16-20. Recuperado de <<http://search.proquest.com/openview/47cfe184760f84924b0579e0ed538bee/1?pq-origsite=gscholarycbl=286230>>
- Errores y pifias en la evaluación del desempeño docente. (26 de julio de 2016). *Profelandia.com* . Recuperado de <<http://profelandia.com/erroresypifiasenlaevaluaciondeldesempenodocente/>>

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (Relieve)* , 9 (1), 11-43. Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm>

Evaluación, base para la educación de calidad: Chuayffet (29 de diciembre 2014). *Educación Futura*. Recuperado de <<http://www.educacionfutura.org/evaluacionbaseparalaeducaciondecalidadchuayffet/>>

Falla tutoría docente (12 de septiembre de 2016). *Profelandia.com* . Recuperado de <<http://profelandia.com/fallalatutoriadocente/>>

Fayol, Henry (1917), *Administration industrielle et générale*, París, Francia. Recuperado de <<http://babel.upmf-grenoble.fr/omeka-2.1.4/files/original/77990.pdf>>

Fernández, J. (2007). La evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación [ponencia]. En N. Benavides, *Asignatura de Política educacional* . Chile: Universidad de la República/ Liceus/ UDIMA. Recuperado de <<http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Evaluacion%20Docente2.pdf>>

Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(38), 427-432

Franco, L. (22 de mayo de 2013). Protestas de maestros, por desinformación: INEE. *La Crónica*, p.5. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Noticias/2013/Mayo/cronica_mayo_22.pdf>

Fuentes, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En R. Ramírez (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp.17-34). Distrito Federal, México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. Recuperado de <http://www.senado.gob.mx/ibd/content/publicaciones/varias/La_Reforma_Constitucional_en_Materia_Educativa.pdf>

Fuentes-Medina, M. y Herrero. J. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1) 353-368 . Recuperado de: <http://maxconn.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341555.pdf>

García Garduño, J. (octubre-diciembre, 2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 10 (27), 1275-1283. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002721>>

- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M.A. y Rueda, M., (2011). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (2ª ed.) (pp.13-86). México: IISUE-UNAM.
- García, J. M. (2005). "El avance de la evaluación en México y sus antecedentes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1275-1283. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002721>>
- García, N. y Nicolás, R. (2013) El enfoque formativo de la evaluación (serie herramientas para la evaluación en educación básica). México: SEP
- García-Pelayo, R. (1985). Profesionalizar. En *Diccionario enciclopédico Larousse* (p.523). México: Ediciones Larousse.
- Garduño, V. (26 de junio de 2015). Estamos ante un parteaguas en la historia del sistema educativo mexicano: Chuayffet. *Educación Futura*. Recuperado de <<http://www.educacionfutura.org/estamosanteunparteaguasenlahistoriadelsistemaeducativomexicanochuayffet>>
- Garduño, V. (8 de abril de 2015). 64.6% de normalistas no es idóneo para docencia según concurso de ingreso. *Educación Futura*. Recuperado de <<http://www.educacionfutura.org/646denormalistasnoesidoneoparadocenciaseguncconcursodeingreso/#>>
- Gil-Antón, M. (21 de marzo 2014). La evaluación como derecho. Sylvia Schmelkes y Manuel Gil. Una conversación. *Educación Futura*. Recuperado de <<http://www.educacionfutura.org/laevaluacioncomoderechosylviaschmelkesymanuelgilunaconversacion/>>
- Gil-Antón, M. (8 de enero 2015). ¿Quién reprobó? *Educación futura*. Recuperado de <<http://www.educacionfutura.org/16975/>>
- Gilly, A. y Ordorika, I. (25 de noviembre de 2015). La evaluación, la Secretaría y el Generalísimo. *La Jornada: Opinión*. Recuperado de <www.jornada.unam.mx/2015/11/25/opinion/010a1pol>
- Gilly, A. (20 de agosto de 2015). La obsesión evaluadora, una nueva barbarie. *La Jornada*. Recuperado de <www.jornada.unam.mx/2015/08/29/opinion/015a1po>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza* (5ª ed.), Barcelona, España: Ediciones Morata.

- Girard, R., Nadeau, M. y Scallon, G. Analyse d'Erreurs Conceptuelles dans le Cadre de l'Evaluation Formative de l'Apprentissage de Concepts. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 8 (2), 174-187
- Gobierno Federal (11 de septiembre del 2013a). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/principal/ley_inee/LEY_110913.pdf>
- Gobierno Federal (11 de septiembre del 2013b). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843yfecha=11/09/2013>
- Gobierno Federal (20 de mayo del 2013). Plan Nacional de Desarrollo. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <<http://pnd.gob.mx/>>
- Gobierno Federal (14 de noviembre del 2013). Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5322028yfecha=14/11/2013>
- Gobierno Federal (12 de diciembre del 2013). Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. *Diario Oficial de la Federación*, 56-112. Recuperado de <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326568yfecha=13/12/2013>
- Gobierno Federal, PRI, PAN, PRD, (2 de diciembre de 2012). Pacto por México. Recuperado de <<http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>>
- González, E. (2016). ¿Qué es la Política Nacional para la evaluación de la Educación? México: Inee.edu.mx. Recuperado el 28 de noviembre de 2016 de <<http://www.inee.edu.mx/index.php/pnee-peeme/que-es-la-politica-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion>>
- Hameline D. (1982). L'Évaluation formative dans un enseignement différencié. En L. Allal, J. Cardinet y P. Perrenoud (eds). *Revue française de pédagogie*, 60, 73-78. Recuperado de <<http://www.jstor.org.pbidi.unam.mx:8080/stable/23423435>>
- Hernández, L. (15 de enero de 2013). Las mentiras sobre la reforma educativa. *La Jornada* . Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/2013/01/15/opinion/017a1pol>>
- Hernández, L. (14 de mayo de 2013). La evaluación educativa y sus especialistas. *La Jornada: Opinión* . Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/2013/05/14/opinion/019a2pol>>

Hernández, L. (27 de agosto de 2014). Maestros desfalcan 51 mil mdp al año; destapan anomalías en nómina magisterial. *Excelsior*. Recuperado de <<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/08/27/978305>>

Hernández, L. (2 de diciembre del 2015). Qué [sic] la vista sangre. *E-consulta.com*. Recuperado de <<http://www.e-consulta.com/opinion/2015-12-02/que-la-vista-sangre-inee>>

Hernández, L. (14 de julio 2016). Se corregirá evaluación; cede la SEP; Reforma Educativa. *Excelsior*. Recuperado de <<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/07/14/1104738>>

Higuera, C. (5 de septiembre de 2013). Confía el INEE en que la nueva ley ayudará a formar mejores maestros. *La Crónica*, p.6. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Noticias/2013/Septiembre/cronica_septiembre_5.pdf>

House, Ernest (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, España: Morata.

Howe, R. (mayo de 1991). Formules pédagogiques et évaluation formative: une combinaison gagnante. *Pédagogie collégiale*, 4 (4), 8-13

INEE (15 de enero del 2014). Lineamientos iniciales generales para llevar a cabo la evaluación del ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Educación Media Superior y lineamientos iniciales generales para llevar a cabo la evaluación para la promoción a cargos con funciones de Dirección (Directores) en Educación Media Superior, para el ciclo escolar 2014-2015. LINEE-01-2014. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/normas/lineamientosSPC.pdf>>

INEE (2014a). *Panorama educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>>

INEE (2014b). Programa anual 2014 de los procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente. Recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/PROGRAMA_ANUAL_2014%20_PROCESOS_EVALUACION.pdf>

INEE (2014c). Criterios Técnicos para el desarrollo y uso de instrumentos de evaluación educativa, 2014-2015. Recuperado de <<http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente/513-reforma-educativa/1703-criterios-spd-2014>>

INEE (2014d). Bases para la formulación del programa de mediano plazo para la Evaluación Del Servicio Profesional Docente 2015-2017. Recuperado de

<http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/files/bases_pmp-spd_2015-2017_final.pdf>

INEE (2015 a). *Los docentes en México: Informe 2015* (Informes temáticos). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>>

INEE (2015 b). *Prontuario. Cifras básicas: Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2014-2015*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/mapa2015/pdfestados/Prontuario2015.pdf>

INEE (2015c). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en Educación Básica y media superior, LINEE-05-2015. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5388001yfecha=07/04/2015>

INEE (2015d) Lineamientos para la selección y capacitación de evaluadores que participarán en la evaluación del desempeño en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2015-2016. LINEE-03-2015. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <<http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente/513-reforma-educativa/1696-lineamientos-2014>>

INEE (2016 a). *Sistematización de inconformidades, dudas e inquietudes de los docentes sobre las Evaluaciones del Servicio Profesional Docente 2015-2016*. México: INEE. Recuperado de <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/205/P1F205.pdf>>

INEE (2016 b). *Diagnóstico y acciones de mejora de los procesos de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*. México: INEE. Recuperado de <<http://evaluacion.septlaxcala.gob.mx/docs/DiagnosticoyAcciones.pdf>>

INEE (2016 c). *Boletín 54: Presenta el INEE a diputados el Replanteamiento del modelo de evaluación del desempeño docente 2017*. Recuperado de <<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/boletines/Comunicado-54.pdf>>

INEE (s/f). *Breve recorrido por la evaluación de la Educación Básica en México* (Los Temas de la Evaluación. Colección de folletos: 17). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <<http://www.inee.edu.mx/index.php/servicios/86-publicaciones/folletos-los-temas-de-la-evaluacion/151-17-breve-recorrido-por-la-evaluacion-de-la-educacion-basica-en-mexico>>

Isoré, M. (2009). Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura (*Documentos*, 46). Chile: OCDE/ Preal

- Kemmis, S. (1986). Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation. En E. House (coord.), *New Directions in Educational Evaluation* (pp. 117-142), EUA: Routledge Falmer / Taylor and Francis Group.
- Kingston, N. y Nash, B. (invierno del 2011) Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice* 30 (4), 28-37
- Kirst, M. (2000). Accountability: Implications for State and Local Policymakers, en D. Stufflebeam, G. Madaus y T. Kellaghan (eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Michigan: Kluwer Academic Publishers, pp. 319-340.
- La SEP destaca participación en evaluación docente. (30 de junio de 2015). *Informador.com.mx*. Recuperado de <http://www.informador.com.mx/mexico/2015/599428/6/lasepdestacaparticipacionenevaluaciondocente.htm> >
- León, M. (10 de julio de 2016). INEE acepta que la evaluación docente “se puede mejorar”. *El Financiero*. Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/ineeaceptaquelaevaluaciondocentesepuedemejorar.html>>
- Leyva, Y. (marzo-junio 2015). Breve reseña sobre los marcos de la buena enseñanza y su importancia para la evaluación del desempeño docente. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa*, (1), 39- 42. Recuperado de www.inee.edu.mx/gaceta1/files/basic-html/page4.htm
- Lo que falta en la reforma educativa (8 de septiembre de 2013). *La Crónica*, p. 4. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Noticias/2013/Septiembre/cronica_septiembre_8.pdf>
- Luna Ramos, M. (30 junio de 2015). La reforma educativa en la Corte. *Educación Futura*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/lareformaeducativaenlacortemargaritalunaramos/> >
- Luna, A. (septiembre de 2015). La formación docente, pilar de la Reforma Educativa: Entrevista a Sylvia Schmelkes, segunda parte. *AZ. Revista de educación y cultura*, (97), 32-35. Recuperado de www.oei.es/historico/mx45.htm>
- Maldonado, A. (29 de agosto de 2013). Ley del Servicio Profesional Docente: siete temas y un deseo. *Educación futura*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/leydelservicioprofesionaldocentesietetemasyundesdeo/>>

- Mancera, C. y Schmelkes, S. (2010). *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio* (Implementación de políticas educativas: México) . México: OCDE. Recuperado de <<http://www.inidedelauia.org/2012/02/recomendaciones-de-politicas.html>>
- Marcelo, C. (2012). Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente en el desarrollo profesional docente. En *La importancia del docente en la reconfiguración de la Educación en América Latina*. Chile: PREAL/ CINDE. Recuperado de <<http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/PREALDOC52.pdf>>
- Martínez, A. (marzo-junio 2015). La mirada de los docentes sobre los factores que inciden en su desempeño. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa*, (1), 34- 38. Recuperado de <www.inee.edu.mx/gaceta1/files/basic-html/page4.htm>
- Martínez, A. (marzo-junio 2016). Las directrices del INEE: construyendo puentes entre la evaluación, su uso y la mejora educativa. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa*, 2 (4), 56-61. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/gaceta/n%C3%BAmero_4/G04_ESP.pdf>
- Martínez Rizo, F. (Septiembre – diciembre 2001) “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”. *Revista Iberoamericana de Educación* (2). Recuperado de <<http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>>
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Recuperado de <<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>>
- Martínez Rizo, F. (2012a). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 849-875. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez Rizo, F. (2012b). *La evaluación en el aula: promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez Rizo, F. (2012 c). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles educativos* 35, (139), 128-150.
- Martínez Rizo, F. (enero-junio, 2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, 40. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_el_futuro_de_la_evaluacion_educativa>
- Mateo, A. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: ICE Universitat Barcelona/ Editorial Horsori.

- Mckenna, B., Nevo, D., Stufflebeam, D. y Thomas, R. (1998). *Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado*. Bilbao, España: Mensajero.
- Moliner, M. (1980). Evaluar. En M. Moliner, *Diccionario de uso del Español* (t.2, p.1244). Madrid, España: Gredos.
- Moreno, T., Ramírez, A., Islas, Á., Amalia, A. y Márquez, J. (2006). *Informe final de investigación: La evaluación de alumnos en educación secundaria* [proyecto SEP-SEByN CONACYT 2003-C01-10/002], México: UAEH/ SEP-SEByN/ CONACYT
- Moss, C. y Brookhart, S. (2009) "The Lay of the Land: Essential Elements of the Formative Assessment Process." En C. Moss y S. Brookhart. *Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders* (5-23). Alexandria, VA: ASCD.
- Mottier, L. (2010) "capítulo 2. Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis de los trabajos francófonos". En R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa* (43-71). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mújica, M. (12 de abril de 2015). Crítica informe del INEE. *La Jornada: El correo ilustrado*. Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/2015/04/12/correo>>
- Muñoz C., J.M., Ríos de Deus, M.P y Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 8 (2), 103-134. Recuperado de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm>
- Murillo, J. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: Hacia un planteamiento de valor agregado en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 3-9. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064001>>
- Nava, M. y Rueda, M. (2013) El nuevo escenario para el desarrollo profesional de los docentes y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. En R. Ramírez (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp.43-56). Distrito Federal, México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. Recuperado de <http://www.senado.gob.mx/ibd/content/publicaciones/varias/La_Reforma_Constitucional_en_Materia_Educativa.pdf>
- Nava, M. y Rueda, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 1-11. México: Red de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Recuperado de <<http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html>>

- Núñez, M. (marzo-junio 2015). Evaluación, respeto y credibilidad: Bases del ejercicio docente. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa*, (1), 52-54. Recuperado de <www.inee.edu.mx/gaceta1/files/basic-html/page4.htm>
- OCDE (2010 a). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE
- OCDE (2010b). *Recomendaciones de la OCDE sobre la evaluación en educación*. México: OCDE
- Ornelas, C. (1998). XVI La cobertura de la educación básica. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (pp.110-140). México: CONALCULTA/FCE.
- Ornelas, C. (11 de diciembre 2014). Foros para la Reforma Educativa. *Educación Futura*. Recuperado de <<http://www.educacionfutura.org/forosparalareformaeducativa/>>
- Ornelas, C. (15 de febrero del 2015). Reformas en educación: mi posición. *Excélsior*. Recuperado de <<http://www.excelsior.com.mx/opinion/carlosornelas/2014/01/08/937153>>
- Ornelas, C. (15 de febrero del 2015) Reformas en educación: mi posición. *Excélsior*. Recuperado de <<http://www.excelsior.com.mx/opinion/carlosornelas/2014/01/08/937153>>
- Pérez, A. y Valdés, E. (2do. Semestre de 2014). Evaluación y reforma educativa en México. *Revista Fuentes humanísticas*, 28 (49), 201-221. México. Recuperado de <<http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/74>>
- Poy, L. (5 de marzo de 2013). El INEE deberá hacer que la evaluación sirva para mejorar: Sylvia Schmelkes. *La jornada* . Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/2013/05/03/sociedad/048n1soc>>
- Poy, L. (27 de agosto 2014). Da el INEE bases para evaluación de docentes. Incluye a profesores que ya tienen plaza. *La Jornada* . Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/2014/08/27/sociedad/042n2soc>>
- Poy, L. (14 de febrero de 2015). El INEE promoverá las ventajas de evaluar el desempeño de profesores. *La Jornada*, p. 34
- Poy, L. (26 de abril de 2016). Plantea SEP propuesta de Evaluación del Desempeño. *La Jornada en línea*. Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/04/26/planteaseppropuestadeevaluaciondeldesempeno>>
- Poy, L. (9 de agosto de 2016). Expertos piden suspender el sistema de evaluación docente. *La Jornada* . Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/08/09/201csuspensioninmediata201ddelsistemadeevaluacionpidenexpertos>>

- Primera evaluación docente se realizará en 2015: INEE. (4 de noviembre de 2013). *Excélsior*. Recuperado de <<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/11/04/926931>>
- Profesores no son aptos para dar clases: INEE. (8 abril 2015). *Informador.com.mx*. Recuperado de <<http://www.informador.com.mx/impresion/585608>>
- Ramírez R. (2013). Introducción. En R. Ramírez (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp.11-15). Distrito Federal, México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. Recuperado de <http://www.senado.gob.mx/ibd/content/publicaciones/varias/La_Reforma_Constitucional_en_Materia_Educativa.pdf>
- Ramírez, M. y Montoya, J. (mayo - agosto, 2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *Revista de docencia universitaria* (REDU) 12 (2), 77-95. Recuperado de <http://red-u.net/redu/documentos/vol12_n2_completo.pdf>
- Real Academia Española (2014a). Examinar. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.) , Madrid, España: RAE. Recuperado de <<http://dle.rae.es/?id=H8KIdC6>>
- Real Academia Española (2014b). Evaluar. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.) , Madrid, España: RAE. Recuperado de <<http://dle.rae.es/?id=HAoHbeq>>
- Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED) (octubre de 2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , 1 (3 e), 163-168. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflections.html>
- Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (2014). V Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia [publicación de página web]. Baja California, México: RIIED. Recuperado de <<http://educalab.es/-/v-coloquio-de-la-red-iberoamericana-de-investigadores-sobre-evaluacion-de-la-docencia>>
- Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (2017). ¿Qué es la RIIED? [publicación de página web] México: RIIED. Recuperado de <<http://iide.ens.uabc.mx/ried/ibero/%C2%BFque-es-la-riied/>>
- Rivera, L. (19 de abril de 2015). El INEE y los docentes “no idóneos”: atizando el fuego. *La Jornada: Opinión*. Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/2015/04/19/opinion/022a1eco>>

- Rizo, H. (2004). Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4). Recuperado de <http://rieoei.org/edu_sup34.htm>
- Rizo, H. (enero-abril 2004). Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4). Recuperado de <http://rieoei.org/edu_sup34.htm>
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp.77-110). Distrito Federal, México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. Recuperado de <http://www.senado.gob.mx/ibd/content/publicaciones/varias/La_Reforma_Constitucional_en_Materia_Educativa.pdf>
- Rockwell, E. (18 de noviembre de 2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente [Publicación en un blog]. *Insurgencia magisterial*. Recuperado de <<http://insurgenciamagisterial.com/contradicciones-de-la-evaluacion-deldesempeno-docente/>>
- Rodríguez, L. y Rueda, M. (1996). La evaluación de la docencia en el posgrado de la UNAM. En M. Rueda y J. Nieto (comps.), *La evaluación de la docencia universitaria* (pp. 7-50). México: Facultad de Psicología – UNAM.
- Romero Hicks plantea que la evaluación no sea estandarizada.(22 de mayo de 2013). *La Crónica*, p. 5. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Noticias/2013/Mayo/cronica_mayo_22_2.pdf>
- Romero, J. (julio-octubre de 2015). Evaluación autónoma: Los retos de la autonomía constitucional del INEE. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa*, (2), 9-11. Recuperado de <www.inee.edu.mx/index.php/component/content/category/572-gaceta>
- Romero, L. (2007). Concepciones de evaluación y de evaluación docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (10), 137-148. Recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3324262.pdf>>
- Rueda, M. y Luna, E. (2008). Introducción: La docencia universitaria y su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-np2008.htm>>

- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (coords.) (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (2ª ed.), México: IISUE-UNAM/ Plaza y Valdés Editores
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instrucciona Science* (18), 119-144. Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.
- Sánchez, M. (2 de julio de 2013). ¿Quién manda en la educación? *La jornada* . Recuperado de <www.jornada.unam.mx/2013/06/02/opinion/014a1pol>
- Santos Guerra, M. (1995). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada, España: Aljibe.
- Sarramona, J. (2011). ¿Qué significa ser profesional docente en la actualidad? *Revista portuguesa de pedagogía* , Extra-Série: Número de homenagem ao Professor Doutor João José Matos Boavida, 427-440. Recuperado de <<https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5321/2/39%20-%20Que%20Significa%20ser%20Profesional%20Docente%20en%20la%20Actualidad.pdf?ln=pt-pt>>
- Schemelkes, S., Backhoff, E., Bracho, T., Guevara, G. y Zorrilla, M. (marzo-junio 2015). Formación, trabajo y desempeño docente: ¿Qué sabemos y qué necesitamos transformar? *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa*, (1), 7- 8. Recuperado de <www.inee.edu.mx/gaceta1/files/basic-html/page4.htm>
- Schemelkes, S., Backhoff, E., Bracho, T., Guevara, G. y Zorrilla, M. (julio-octubre de 2015). La evaluación y la Reforma Educativa en México. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa*, 1(2), 5-6. Recuperado de <www.inee.edu.mx/index.php/component/content/category/572-gaceta>
- Schemelkes, S., Backhoff, E., Bracho, T., Guevara, G. y Zorrilla, M. (marzo-junio 2016). Evaluar para mejorar: ¿es posible? *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa*, 2 (4), 7-9. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/gaceta/n%C3%BAmero_4/G04_ESP.pdf>
- Schmelkes, S. (1998). XVIII. La educación básica. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (pp.173-194). México: CONALCULTA/FCE.
- Schulmeyer, A. (10-12 de julio de 2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina [ponencia]. En UNESCO, *Conferencia Regional "El Desempeño de los*

Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades". Brasilia, Brasil: UNESCO. Recuperado de <<http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp>, 2004>

Scriven, M. (Mar.-Apr., 1979). Viewpoints on Education Evaluation [entrevista]. *American Educational Research Association, Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1 (2), 66-72. Recuperado de <<http://www.jstor.org/stable/1163901>>

Scriven, M. (1966), *Methodology of Evaluation*. Indiana, EEUU: Indiana University/Social Science Education Consortium . Recuperado de <<http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0005/TheMethodologyOfEvaluation.pdf>>

SEP (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en < www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf>

SEP (2011). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf>

SEP (s/f). *Educación por niveles* . México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_por_niveles>

SEP (23 de noviembre del 2007). *Boletines de noviembre del 2007*. México: Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. Disponible en <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_SNEE231107#.VEQkrBB5NnU>

SEP (2013). *Enfoque formativo de la evaluación, 1* (Serie Herramientas de evaluación en educación básica). México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2015). *Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016*. México: Secretaría de Educación Pública

SEP (2016a). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_n_en_el_Siglo_XXI.PDF>

SEP (2016b) *Modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.. Recuperado de <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El_Modelo_Educativo_2016.pdf>

SEP (2016c). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <<https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>>

- SEP revisará Evaluación Docente y anuncia aumento de 3.4% en Carrera Magisterial (13 de julio de 2016). En *W Radio* [Noticia radiofónica]. Recuperado de <http://wradio.com.mx/radio/2016/07/13/nacional/1468440679_142347.html>
- Serrato, S. (2013). "La evaluación de la docencia en Iberoamérica: avances, perspectivas e innovación". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 7-13. Recuperada de <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/presentacion.html>>
- Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Control. (2016). Recuperado de <<http://www.spep.sep.gob.mx/web>>
- Stufflebeam y Shinkfield (1993). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid, España: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sierra, Y. (23 de noviembre de 2015). Histórica jornada de evaluación de maestros: Álvarez Retana. *Excelsior* [en línea]. Recuperado de <<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/11/23/1059123>>
- Silas-Casillas, J. (2014). La reforma educativa: ideas, realidades y posibles consecuencias. *Análisis plural* (segundo semestre de 2013). Recuperado de <<http://hdl.handle.net/11117/1240>>
- Silas-Casillas, J.C. (1er. Semestre de 2014). ¿Qué ha pasado con la educación en México tras la reforma educativa de 2013? *Análisis Plural*, 233-242. Jalisco, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Recuperado de <<http://formacionhumana.iteso.mx/documents/11309/0/ANALISIS+PLURAL+PRIMER+SEMESTRE+2014/cfe0feba-582a-4584-a092-3859bf2104ba>>
- SNTE Sección 18 (29 de octubre 2014). Conferencia Magistral "El Desafío de Evaluar la Educación" por la Mtra. Sylvia Schmelkes [entrada de blog]. Recuperado de <<http://snte.org.mx/seccion18/imprimir.php?artid=360>>
- Solera, C. (26 de agosto 2014). Mexicanos Primero premia a maestros [Audio noticias]. *Reporte 98.5*. Recuperado de <<http://www.reporte.com.mx/MexicanosPrimero premia maestros>>
- Stake, R. (1975). Program evaluation particularly Responsive Evaluation [paper presented at a conference on "New Trends in Evaluation", Goteborg, Sweden, October 1973], en *Evaluation Models*, Springer, Netherlands: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation University of Illinois at Urbana-Champaign, pp. 287-310. Recuperado de <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.200.333yrep=rep1ytype=pdf>>

- Stake, R. (2000). 18. Program Evaluation, Particulary Responsive Evaluation, en D. Stufflebeam, G. Madaus y T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2ª ed.) (pp. 343-362). EEUU: Kluwer Academic Publishers
- Stake, R. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (Crítica y fundamentos, 10). Barcelona, España: Graó.
- Stake, R. (2008). La ventaja de los criterios, la esencialidad del juicio. En M. Rueda (Dir.). *IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia, I* (3e). UNAM-IISUE-RIED-CONACYT: México. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art2.pdf>
- Stake, R., Arbesú, I. y Contrera, G. (26-28 de septiembre del 2011). Evaluando la calidad de la Universidad, particularmente su Docencia [ponencia]. En RIIED/ CIFE/ Universidad de los Andes, *III Coloquio Internacional de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea14.pdf>>
- Tedesco, J. y Tenti , E. (10-12 de julio de 2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes [ponencia]. En UNESCO, *Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”*. Brasilia, Brasil. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>>
- Tedesco, J. (julio-octubre 2016). La justicia educativa como elemento indispensable de la justicia social. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México* 2 (5) 85-88 . Recuperado de <<http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta/593-de-puno-y-letra/2344-la-justicia-educativa-como-elemento-indispensable-de-la-justicia-social>>
- Tenti, E. (16 y 17 de diciembre de 2002). *Los docentes y la evaluación*. Argentina : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). Recuperado de: <http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/docentes_evaluacion.pdf>
- Tirado, F. (2015). “XII. Planteamiento: evaluación formativa del desempeño docente”. En G. Guevara, T. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (coords.), *La evaluación docente en México* (pp.260-273). México: FCE/ INEE/ OEI
- Toledo, V. (07 de julio de 2015). Mitos neoliberales: la evaluación educativa. *La Jornada en línea*. Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/2015/07/07/opinion/020a2po>>
- Torres, R. (marzo-junio 2015). ¿Qué se ha aprendido de los programas para mejorar el desempeño docente? *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa*, (1), 90-92. Recuperado de <www.inee.edu.mx/gaceta1/files/basic-html/page4.htm>
- Tyler, R. (1973), *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires: Troquel.

- Tyler, R. (2000), "A rationale for program evaluation", en D. Stufflebeam, G. Madaus y Thomas Kellaghan (eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 87-96), EEUU: Kluwer Academic Publishers,
- Valenti, G. (Coord.) (2009). *Factores asociados al logro educativo. Un enfoque centrado en el estudiante*. México: FLACSO. Recuperado de <http://enlace.sep.gob.mx/ba/pdf/Estudio_FLACSO.pdf>
- Van Diggelen, M., Morgan, C., Funk, M. , y Bruns, M. (2016) *Formative Assesment. Enriching teaching and learning with formative assessmet (parte 1)* (feedback.camp innovation series). EEUA: Centre of Engineering Education/ Eindhoven University of Technology.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade y G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, EEUU: Taylor y Francis.
- Zorrilla, M. (Coord) (2002). *La evaluación de la educación básica en México 1990-2000. Una mirada a contraluz*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Zorrilla, M. (julio-octubre de 2015). El desafío de la Reforma en la educación: Observación de la práctica docente en el aula. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa*, (2), 29-33. Recuperado de <www.inee.edu.mx/index.php/component/content/category/572-gaceta>

Anexos:

- 1. Taxonomía de los principales enfoques de evaluación según House (1994)**
- 2. Tabla de definición de dimensiones**

Anexo 1. “Taxonomía de los principales enfoques de evaluación”. Fuente: elaboración propia a partir de House (1994)

Filosofía liberalista	Modelo	Dirigido a	AUTORES	Características	Posibles desventajas	Posibles ventajas
Ética subjetivista utilitaria (epistemología objetivista)	Gerencial (élite)	Análisis de sistemas	Economistas y directivos RIVLIN ROSSI	Tipo de evaluaciones pre-test y post-test. Se efectúan con fines fiscales, de gestión, planificación y desarrollo de normas. Sus datos son cuantitativos y utilizan como medida de éxito las puntuaciones de los test. Constituye el enfoque dominante. Sus defensores hacen hincapié en que es el único enfoque científico. Se trata de un punto de vista realista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asume el punto de vista de dirigentes gubernamentales y economistas. 2. Excluye los intereses y preocupaciones de los participantes. Sobre todo de inferior jerarquía. 3. Obtiene su información sólo a partir de ciertos instrumentos. 4. Lleva al cientificismo. 5. Se sacrifican la imparcialidad y la validez. 7. Los resultados se restringen a unas cuantas categorías. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A veces es adecuado si se trata de relaciones muy sencillas. 2. Puede reforzarse ampliando el número y tipo de indicadores.
		Objetivos conductuales	Directivos y psicólogos TYLER	Es el más conocido y utilizado por los evaluadores profesionales. Se basa en la premisa de que la educación constituye una realidad con fines específicos de antemano. Se funda en las doctrinas de “planificación y evaluación de técnicas” y de “especificación conductual”, busca que los objetivos sean precisos y exhaustivos y que el comportamiento sea medible y específico conductualmente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muchos sostienen que no es útil para el desarrollo de la enseñanza ni para el desarrollo curricular. 2. El espacio de evaluación queda clausurado a un conjunto de objetivos exactos. 3. El éxito se circunscribe al logro de objetivos. 4. Actuar con un propósito no es igual a poner los medios para llegar a un fin determinado. 5. Al descontextualizar los objetivos de su trasfondo de práctica, se introduce un elemento artificial. 6. A menudo los objetivos son elegidos de forma arbitraria. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gozan de gran validez y tiene legitimidad al comprobar el grado de logro de objetivos predefinidos de un programa. 2. Los pasos a seguir, predefinidos, hacen que su tecnología sea fácilmente definida. 3. Es más sencillo para los evaluadores, ya que los pasos a seguir son muy específicos.
		Decisión	Ejecutivos y administrador STUFFLEBEAM	Se busca información para decidir sobre algo en particular, es decir que se usa un criterio de utilidad, pensando sólo en los tomadores de decisiones. Se centra sólo en la evaluación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se le da preferencia al responsable de la toma de decisiones. 2. Hace que la evaluación en potencia sea desigual y antidemocrática. 3. La información proporcionada a los responsables, imprime un sesgo a favor de la dirección. 4. Los participantes de los programas no siempre quedan bien reflejados. 5. A menudo las decisiones para las que se utiliza la evaluación surgen después de efectuada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace hincapié en la importancia de la utilidad de la información. 2. Es útil desde el punto de vista práctico porque se basa en decisiones concretas.
	De usuarios (masas)	Sin objetivos definidos	Clientes SCRIVEN	Puede decirse que es un tipo de evaluación que busca hacer un diagnóstico. Sin embargo es uno de los menos utilizados. Su propósito es reducir los sesgos. El evaluador tiene que comprobar todos los resultados del programa. Su idea de objetividad es más cualitativa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. No hay una tecnología específica para este tipo de evaluación. 2. Puede no reflejar los procesos, progresos y desarrollo de los participantes si sólo se toma en cuenta la calidad del producto final. 3. Los resultados pueden ser ambiguos y prestarse a interpretaciones diversas. 4. Los resultados pueden ser ambiguos y prestarse a diversas interpretaciones. 5. Los evaluados se enfrentan a una evaluación que pudiera parecerles poco amistosa por la falta de contacto con los evaluadores. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Impide que el personal que participa en los programas, manifieste sus intenciones y a partir de eso haya un sesgo.

Filosofía liberalista	Modelo	Dirigido a	AUTORES	Características	Posibles desventajas	Posibles ventajas	
Ética subjetivista intuicionista-pluralista (epistemología subjetivista)	Profesional (élite)	Critica de arte	Entendidos y clientes	EISNER	El evaluador se basa en su propia experiencia para emitir juicios de valor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los juicios emitidos pueden carecer de una justificación válida y objetiva. 2. Se presta a sesgos que no pueden controlarse. 3. Las categorías "artísticas utilizadas" son difícilmente llevadas al plano científico. 4. La evaluación está muy marcada por los valores del crítico. 	1. Es beneficioso que la evaluación se realice a partir de los conocimientos de los expertos en el tema porque su visión y experiencia enriquecen el proceso.
		Revisión profesional	Profesionales y público	PROGRAMAS UNIVERSIDAD	<p>Son evaluaciones llevadas a cabo por expertos en la materia. Frecuentemente sirven para dar fe de la calidad de centros de formación. Se organizan en materias específicas.</p> <p>Pensado para involucrar a los docentes en la autoevaluación.</p> <p>La fuente de las normas son los mismos profesionales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entre los profesionales hay fuertes discrepancias sobre quiénes están autorizados a hacer juicios respecto a su trabajo. 2. La equidad es endeble ya que depende completamente de llevar a cabo un procedimiento adecuado. 3. se deben redactar dos informes, uno público y general y otro particular y confidencial con el fin de generar confianza entre los evaluados. Sin embargo, esta duplicidad genera desconfianza entre el público. 	En el aspecto educativo, los especialistas en educación, bajo procedimientos adecuados, tienen autoridad para juzgar la calidad de la enseñanza y de la docencia.
	Participativa (masas)	Quasi-jurídico	Jurado	WOLF	Frente a un problema, se resuelve mediante la presentación de pruebas ante una autoridad. Consta de 4 fases: planteamiento del problema, selección, presentación de argumentos y audiencia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frecuentemente los defensores carecen de una habilidad similar en la discusión y argumentación, por lo que esta condición puede poner a uno de los oponentes en desventaja. 2. Los jueces son falibles y es raro que existan las condiciones para acudir a un órgano de apelación. 3. No es eficaz para conocer con profundidad la verdad sobre un tema. 4. Los problemas más complejos, merecen un tratamiento más matizado. 5. El costo de un juicio de este tipo suele ser elevado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se pueden generar procesos idóneos y confiables, siempre y cuando la forma de seleccionar al jurado, asegure la imparcialidad. 2. Un juicio público pone de manifiesto el problema existente. 3. Se pueden defender dos aspectos de un mismo problema. 4. Permiten que un tema se trate con rapidez.
		Estudio de casos	Clientes, profesionales	ROBERT STAKE, PARLETT y HAMILTON, GUBA	Busca obtener la visión de los actores principales. Cómo se percibe el programa a evaluar. La metodología etnográfica está muy relacionada con su metodología porque busca más la comprensión que la explicación. Se centra en la percepción y el conocimiento como negociación y en la evaluación responsiva el evaluador negocia con los destinatarios lo que se considerará valioso para la evaluación. El evaluador debe procurar ser neutral. Este estudio deberá presentar la información suficiente para que el lector juzgue las recomendaciones y conclusiones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilita información rica y persuasiva que no dan otros tipos de estudio de caso. 2. Pueden reflejarse una gran diversidad de perspectivas en torno al problema. 3. Representa distintos puntos de vista y de intereses diversos. 4. House lo cataloga como una de las evaluaciones más democráticas. 5. Es la evaluación más potente y tiene más posibilidades de ser justa y coherente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En una comunidad predominantemente científica es difícil establecer su credibilidad. 2. Los problemas que se estudien se refieren más a la importancia que se otorgue a algunas cuestiones más allá de la verdad o falsedad de algo. 3. Una de las principales críticas gira en torno a la consistencia metodológica. 4. La forma tan personal de presentar los aspectos puede generar problemas de confidencialidad. 5. Es difícil desdibujar a los individuos para mantener a salvo su identidad. 6. El equilibrio de intereses y de justicia lo determina el evaluador, lo que lleva consigo dudas acerca de la imparcialidad. 7. Suelen ser investigaciones muy largas que impiden la toma de decisiones rápida. 8. El evaluador deberá estar muy bien preparado para no producir trabajos de baja calidad.

Fuente: elaboración propia a partir de las clasificaciones de House (1994)

Anexo 2. Tabla de definición de dimensiones

ELEMENTOS PARA DEFINICIÓN DE DIMENSIONES	COMPONENTES	COMENTARIOS DE LA AUTORA Y DEFINICIÓN FINAL
<p>1. DIMENSIÓN POLÍTICA De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, política es un “Arte, doctrina u opinión referente al gobierno de los Estados [...] Actividad de quienes rigen o aspiran a regir los asuntos públicos [...] Actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo [...] Orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado.”</p> <p>Dos de las definiciones que acuña Abbagnano (2004: 827) en torno a la palabra política son como la “teoría del Estado” y como “el arte o la ciencia de gobernar”.</p> <p>Los investigadores de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (2008) señalan que la evaluación de la docencia comprende aspectos de carácter público y privado con repercusiones importantes en diferentes niveles del ámbito educativo. Ese es el carácter político de la evaluación, que incluye asuntos públicos, políticas a gran escala, diferentes grados de concreción, contextos, propósitos, roles de los actores implicados, distinción de funciones de la evaluación, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> g) Repercusiones para la sociedad, instituciones e individuos. h) Diseño de políticas i) Distinción de funciones críticas (mejora y control) j) Coherencia con procesos evaluativos del SEB k) Coherencia con los fines de los planes nacionales de educación. l) Audiencia a la que se dirige la evaluación m) Estrategias de comunicación y valoración de sus impactos. n) Particularidades de los contextos o) Filosofía institucional 	<p>De estas definiciones podemos deducir que una dimensión política es entonces la que se relaciona con la entidad de <u>gobierno que propone, revisa y ejecuta la ley, es decir, con los mecanismos mediante los cuales el Estado da pie a un proyecto y puesta en marcha de una propuesta de evaluación del desempeño docente.</u></p> <p>Uno de los aspectos más importantes que se relaciona íntimamente con la dimensión procedimental y con la metodológica, es la determinación de aquello que va a ser evaluado, ya que esto permitirá determinar qué tipo de información debe ser recolectada y cómo debe ser analizada (Nevo, 1983): “It also helps to clarify and resolve value conflicts and potential threat among stakeholders and others [...]” (pp.18,19)</p> <p>La dimensión política contempla a las audiencias a las que servirá la información resultante. Es importante aclarar que no hay una audiencia mejor o peor. Como en las demás dimensiones, las audiencias las determina el tipo de evaluación, la corriente teórica a la que se apega y sus fines, en este sentido, Devo (1983) señala que no hay una sugerencia sobre las audiencias más apropiadas pero el autor ha encontrado recomendaciones importantes al respecto: “[...] (a) an evaluation can have more than one client or audience; (b) different evaluation audiences might have different evaluation needs; (c) the specific audiences for an evaluation and their evaluation needs must be clearly identified at the early stages of planning an evaluation” (p.21).</p>
<p>2. DIMENSIÓN ÉTICA La ética es un “Conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida [...] Parte de la filosofía que trata del bien y del fundamento de sus valores.” (DRAE, 2013). Es decir que aborda lo concerniente a los principios morales (García-Pelayo, 1997:329)..</p> <p>Sobre la definición de ética, Abbagnano (2004) señala que es “la ciencia de la conducta”, misma que ha tenido durante su desarrollo dos concepciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Normas de conducta bajo las que se realiza la evaluación del desempeño docente. b) Consideración de los impactos gremiales, profesionales e individuales. c) Valoración de inocuidad, honradez y coherencia entre los fines de la 	<p>Así, podemos decir que la dimensión ética es el <u>análisis de los beneficios integrales derivados de la aplicación y desarrollo de una propuesta de evaluación del desempeño docente. Es decir, el estudio de las bondades que debe contemplar y las implicaciones que conlleva en cada una de sus etapas, así como la benevolencia y coherencia de sus fines, procedimientos y usos últimos. También contempla el comportamiento antes, durante y después del proceso evaluativo de las instancias y actores implicados en los distintos niveles de participación.</u></p>

<p>fundamentales. Por un lado, está la que la define como una “ciencia del fin al que debe dirigirse la conducta de los hombres y de los medios para lograr tal fin” y, por otro, la que la concibe como “la ciencia del impulso de la conducta humana e intenta determinarlo con vistas a dirigir la conducta misma” (425).</p> <p>“Most evaluation experts seem to agree that the criterion (or criteria) to be used for the assessment of a specific object must be determined within the specific context of the object and the function of its evaluation” (Nevo, 1983: 20).</p>	<p>evaluación, procedimientos, métodos de obtención de datos y sus usos.</p> <p>d) Criterios bajo los cuales deben juzgarse los méritos y el trabajo.</p> <p>e) Principios legales, derechos y valores sociales</p>	<p>Esta dimensión es uno de los engranes más importantes de toda la planeación y puesta en marcha de un proyecto de este tipo, ya que la impactan y tiene un impacto directo en las dimensiones de fines y usos, política, procedimental y metodológica.</p>
<p>3. DIMENSIÓN TEÓRICA Y FILOSÓFICA</p> <p>DRAE, 2013</p> <p>Para Real Academia de la Lengua (2013), la filosofía es un “Conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano [...] Manera de pensar o de ver las cosas.”, en tanto que teoría es una “Serie de las leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos.”</p> <p>Para Vargas (2016),</p> <p>Modelo educativo: Implica la política educativa, la filosofía de la educación, la concepción teórica sobre educación. Establece el tipo de ciudadano que queremos para la sociedad que se pretende construir y la educación que tendremos que tener.</p> <p>Modelo pedagógico: Enfocados hacia el contenido de la enseñanza, el desarrollo del niño y características de la práctica docente. Implica el tipo de alumno que habrá de formarse, el perfil de docente que se requiere y el tratamiento del contenido que ha de presentarse.</p> <p>Modelo curricular: Dedicada a la organización, secuencia y profundidad de contenidos educativos, establece la pauta para señalar el segundo y tercer niveles de concreción. Implica los objetivos</p>	<p>a) Sustento paradigmático que fundamenta el modelo de enseñanza.</p> <p>b) Delimitación del concepto de calidad.</p> <p>c) Definición del papel y funciones del docente.</p> <p>d) Aportaciones teóricas de ciencias humanas y sociales relacionadas con los procesos educativos</p> <p>e) Consideración del tipo de información a ser recolectada.</p> <p>f) Modelo educativo, pedagógico, curricular y didáctico.</p> <p>g) Modelo evaluativo del desempeño docente, acorde con los modelos educativo, pedagógico, curricular y didáctico.</p>	<p><u>La dimensión teórica y filosófica es el paradigma del que se desprende una propuesta de evaluación del desempeño docente. De ella dependen las demás, ya que actúa como el lente que guía el modo de concebir al mundo, al ser humano, la educación, el aprendizaje, la profesión docente y los valores e ideales de la sociedad. Dentro de esta dimensión se encuentra la base científica paradigmática, axiológica, epistemológica, ontológica y pedagógica que se concreta en políticas, planes de desarrollo, fines y modelos educativos, programas de estudio, propuestas curriculares y perfiles docentes y de egreso. La dimensión teórica es la plataforma científica que respalda y da pauta a una propuesta educativa.</u></p> <p>Vargas (2016), señala que <u>un modelo educativo entraña una posición “frente al ser humano y su educabilidad” (p.7), es decir que conlleva una dimensión ontológica, pedagógica, antropológica, axiológica, epistemológica y psicológica. De ahí que podamos afirmar que integra toda una visión filosófica que respalda a su vez no sólo qué tipo de ser humano se desea formar, sino qué tipo de docente se requiere para configurarlo. Y, en consecuencia, qué debiera evaluarse.</u></p> <p>Al respecto, el mismo autor afirma que de los marcos ontológico, antropológico y axiológico se derivan el currículum y los roles del docente y el alumno “En congruencia con los otros elementos del Modelo Pedagógico” (p.8).</p> <p>Por su parte, la evaluación de los alumnos y la metodología se derivan del marco psicológico y epistemológico. En el caso de la primera, también se deriva del currículo y este, a su vez, guarda con la meta de la educación, que se desprende de la postura teórica y filosófica.</p>

<p>educativos, el perfil de egreso de cada nivel y los objetivos de área.</p> <p>Modelo didáctico: Suponen la planeación para configurar o modificar un currículum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas.</p> <p>El Modelo Educativo, es la representación de una realidad deseada. En él confluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los orígenes y cultura • El ideario social • Su concepción de educación y la forma como realiza los procesos para llevarla a cabo • El modo y los medios para realizarla • El conjunto de sus normas, • El sentido y la forma que adopta para conducir las relaciones con su comunidad y el entorno; • El amparo del marco jurídico • <p>DIMENSIONES DE LOS MODELOS EDUCATIVOS</p> <p>Para su explicación, podemos mencionar diversas dimensiones (Una dimensión es un mapa conceptual que ubica y relaciona los objetos primordiales):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las ideas, con las vías para acceder a ellos; • Las funciones y procesos, los sujetos a quienes se aplican como entes sociales (educando y educadores) • El conocimiento ligado a los medios para aprehenderlo; • Las referencias para que sus alcances y características obedezcan a un orden predeterminado y delimitado; • Las normas y decisiones para lograrlo, • Los recursos y procedimientos para la práctica y las operaciones. 		<p>En este orden de ideas, la importancia de la dimensión teórica y filosófica radica en que de ella se derivan metas, currículum, roles, visiones, paradigmas, herramientas y estándares que el docente debe cubrir.</p> <p>Además, esta dimensión teórica y filosófica se ve ligada a la dimensión política en la medida en la que un modelo educativo se ve influenciado por referentes contextuales nacionales (Plan Nacional de Desarrollo, Plan Sectorial de Educación, LGE, leyes estatales), internacionales (con recomendaciones de organismos como la OCDE, la UNESCO y el BM), e institucionales (Vargas, 2016), que la política debe observar e incluir.</p> <p>En resumen, Vargas (2016) integra en un modelo educativo la postura filosófica y pedagógica que incluye la posición ontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica y psicológica que definen el objetivo final de la educación que se concreta en un modelo pedagógico con la concepción de desarrollo, los contenidos curriculares, la metodología, la evaluación y la relación docente-alumno. Todo esto vuelve a recaer en un siguiente nivel de concreción que será un diseño curricular y un modelo didáctico con alternativas de instrumentación que el docente deberá elegir manejar y adaptar a su contexto para el logro de los objetivos primarios (incluidos en el modelo).</p>
--	--	--

<p>Para la RIIED la clara expresión del sustento teórico del modelo educativo que cobija a la evaluación del desempeño docente “ayuda a delimitar el concepto de calidad de la enseñanza” (p.3).</p>		
<p>4. DIMENSIÓN DE FINES Y USOS</p> <p>De acuerdo con la DRAE (2013), un objetivo es un “Punto o zona que se pretende alcanzar u ocupar “, mientras que una de las definiciones que propone para uso es la “Capacidad o posibilidad de usar algo”.</p> <p>“To summarize, evaluation can serve many functions: (a) the formative, for improvement; (b) the summative function for selection, for certification, for accountability; (c) the psychological or socio-political function for motivation [...]; and (d) the administrative function to exercise authority.” (Nevo, 1986:18).</p>	<ul style="list-style-type: none"> e) Objetivos principales de la educación básica f) Objetivo primordial de la EDD g) Criterio de utilidad h) Información requerida i) Niveles y actores a los que va dirigida la información j) Definición de estándares 	<p>El fin es el motivo que impulsa alguna acción, proyecto o plan, es el objetivo que se busca, un “Punto o zona que se pretende alcanzar u ocupar”, en tanto que el uso es definido como el “Punto o zona que se pretende alcanzar u ocupar” (DRAE, 2013). Esta dimensión estudia tanto los fines como los usos que se le dan a la evaluación del desempeño docente. El hecho de que no sólo se refiera a los fines, sino también a los usos, es porque frecuentemente al plantear proyectos de evaluación para los docentes se suelen confundir estas dos palabras que, como hemos visto, no son lo mismo. Con frecuencia los fines u objetivos de una evaluación del desempeño docente no corresponden con los usos que se dan a sus resultados. Nuevamente, esta dimensión está íntimamente ligada a la dimensión política y a la ética.</p> <p>De acuerdo con Nevo (1986), se pueden encontrar una gran variedad de funciones en la literatura especializada, sin embargo, como él mismo afirma, en muchas ocasiones la evaluación no tiene ningún fin formativo, sino que es usado con fines puramente sumativos: “In many cases it is apparent that evaluation is not serving any formative purposes nor is it being used for accountability or other summative purposes” (17). Este autor nombra cuatro funciones básicas en esta dimensión: la sumativa para selección, certificación y fines contables; la formativa para la mejora; la psicológica o sociopolítica y la administrativa para el ejercicio de autoridad: “[...] there are not ‘right’ or ‘wrong’ roles of evaluation [...] However, different functions can be served in various ways and by different evaluation methods.” (18)</p> <p>A pesar de las opiniones encontradas, no hay un fin positivo o negativo de la evaluación del desempeño docente, sin embargo, sus usos deben ser coherentes con sus fines y, especialmente, ambos deben ser esclarecidos desde el inicio.</p>

<p>5. DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL</p> <p>Un proceso es un “Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial.” (DRAE, 2013), en tanto que un procedimiento es un “modo de ejecutar algunas cosas”. Siguiendo a Abbagnano, un proceso puede definirse como un “modo de accionar o de obrar”, así como “[...] una concatenación cualquiera de hechos” (p.858).</p> <p>“It is therefore important to realize the existence of the various evaluations functions and to determine the specific function (s) of a concrete evaluation at an early stage of its planning.” (Nevo: 18)</p> <p>“While there seems to be no agreement among evaluation experts regarding the ‘best’ process to follow when conducting an evaluation, most of them would agree that all evaluations should include a certain amount of interaction between evaluators and their audiences at the outset of the evaluation to identify evaluation needs, and at its conclusion to communicate its findings. Evaluation cannot be limited to the technical activities of data collection and analysis.” (Nevo, 1983:22).</p>	<ul style="list-style-type: none"> m) Recuperación de antecedentes n) Evaluación de viabilidad de la propuesta o) Consideración de particularidades contextuales p) Elección del personal evaluador q) Valoración de condiciones específicas de cada docente. r) Valoración de ambiente de trabajo s) Fuentes de información t) Planeación de estrategias de comunicación pública y consulta de criterios de evaluación. u) Planeación y seguimiento de estrategias (periodicidad, duración, obligatoriedad) v) Continuidad de procesos y seguimiento e impacto w) Evaluación de la evaluación³⁸ x) Elaboración de informes diferenciados para la comunicación e interpretación de resultados 	<p>La dimensión procedimental responde a los pasos a seguir para diseñar y llevar a cabo un programa de evaluación del desempeño docente. Esta dimensión no se limita a recolectar información o aplicar técnicas e instrumentos, sino que busca detectar las necesidades de mejora. Aborda el proceso de planeación, puesta en marcha, medición de impacto y evaluación de la propia evaluación.</p> <p>De acuerdo con diferentes factores como las políticas internacionales, la corriente teórica y los fines de la evaluación, los distintos autores han llevado a cabo diversas propuestas procedimentales. Nuevamente, el proceso a seguir depende fuertemente de la corriente teórica a la que se apegue la base de la evaluación y el modelo educativo: “The process of doing an evaluation might differ according to the theoretical perception guiding the evaluation” (Nevo, 1983:21).</p> <p>Los autores de la corriente formativa frecuentemente han coincidido en desarrollar...</p>
<p>6. DIMENSIÓN METODOLÓGICA</p> <p>“Modo de decir o hacer con orden [...] Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla.” (DRAE, 2013).</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Fuentes de información. b) Métodos de recogida de datos c) Criterios de valoración 	<p>El método tiene una raíz etimológica de los vocablos griegos <i>meta</i> (fin) y <i>odos</i> (camino), es decir que es un camino para llegar a un fin, una serie de pasos sistematizados para lograr un objetivo. En este caso el objetivo es hacer una valoración del nivel de desempeño de los docentes mediante la aplicación de una serie de técnicas acordes a la información requerida. La dimensión metodológica abarca la variedad de métodos y herramientas para tener acceso a la</p>

³⁸ La mayor parte de los componentes incluidos en cada dimensión fueron desarrollados a partir de recomendaciones e la Red Iberoamericana de Investigación sobre Evaluación de la Docencia (2008)

<p>“While challenging the usefulness of various research methods for evaluation studies (Guba, 1969; Stufflebeam <i>et al</i> , 1971), recent years have also introduced various methods of enquiry into the field of educational evaluation.” (Nevo, p.22)</p> <p>“To be a competent and trustworthy evaluator one needs to have a combination of a wide variety of characteristics. These include technical competence in the area of measurement and research methods, understanding the social context and the substance of the evaluation object, human relation skills, personal integrity, and objectivity, as well as characteristics related to organizational authority and responsibility.” (Nevo, 1986:23)</p> <p>“An amateur evaluator is usually one whose major professional training is not in evaluation, and involvement in evaluation represents only part of his or her job description [...] A professional evaluator is one with extensive training in evaluation and whose major (or even only) responsibility is conducting evaluation” (Nevo, 1986:23)</p>	<p>d) Parámetros e indicadores</p>	<p>información. Los métodos en una evaluación del desempeño docente van a estar determinados por el tipo de información que se desea recabar y esta, a su vez, estará sujeta a los fines de la evaluación.</p>
---	------------------------------------	--

Fuente: elaboración propia