



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CAMPO DE CONOCIMIENTO: DOCENCIA

UNA PROPUESTA PARA LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES DE
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN PROCESOS DE EVALUACIÓN
FORMATIVA. EL CASO DEL BACHILLERATO GENERAL DEL ESTADO DE
MÉXICO

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA.

PRESENTA:
BERNABÉ CANALES REYES.

TUTORA:
DRA. TERESITA DURÁN RAMOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. LOURDES MARGARITA CHEHAIBAR NÁDER
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

DRA. GRACIELA GONZÁLEZ JUÁREZ
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS / FACULTAD DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA

DR. MARIO RUEDA BELTRÁN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX., 2025.



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.

Agradecimientos y dedicatorias

“Por mi raza hablará el espíritu” José Vasconcelos.

En primer lugar, agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología por la beca otorgada durante 12 meses para estudiar la maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Gracias a la UNAM por abrirme las puertas en una segunda ocasión, ahora como estudiante de posgrado. Sin duda alguna, fueron dos años de intenso trabajo, el primero de manera virtual y el segundo en el que poco a poco nos incorporamos a lo que se denominó “nueva normalidad”. En resumen, la Universidad y yo no paramos durante el confinamiento.

“Mis pies querrán caminar hacia dónde estás durmiendo, pero seguiré viviendo” Pablo Neruda

“¿Tan difícil es de entender que, cuando se te ha ido alguien querido, lo que no te cabe en la cabeza es su imposible ausencia?”

Rosa Montero en La ridícula idea de no volver a verte.

A mi mamá, quien trascendió un 18 de noviembre de 2022 y quien no pudo ver la concreción de esta meta que compartimos juntos. Recuerdo como lloramos de emoción cuando te dije que había sido aceptado en la maestría en enero de 2021, hasta el último café que compartimos un día antes de tu partida cuando regresé a casa después del seminario de integración. Sin duda alguna, estoy seguro de que estarías orgullosa de este trabajo porque tiene los ingredientes que pusiste en cada obra que hiciste y siempre me enseñaste: el empeño, la pasión, la responsabilidad y el amor. ¡Gracias por todo tu amor!

A mis hermanos, les agradezco por todo el apoyo brindado en cada objetivo que me propongo y que a pesar de las adversidades siempre llego a la meta. Este triunfo también es de ustedes, muchas gracias por ser mis cómplices. También, quiero dedicar esta tesis a mi papá que ahora nos acompaña en esta etapa de nuestra vida. Por esta y otras razones, estaré eternamente agradecido con mi familia y por alentarme a concluir esta meta académica.

Agradezco infinitamente a la Dra. Tere Durán por acompañarme en mis estudios de licenciatura hasta el posgrado. Definitivamente, considero que su curso es obligatorio en la Facultad. Fue un orgullo ser su alumno y su tutorado, ya que sus observaciones fueron de gran ayuda para moldear y plasmar mis ideas en este trabajo de investigación, así como exhortarme para concluir el posgrado, puesto que siempre ha creído en el potencial de sus alumnos, especialmente en el mío.

Mi eterno agradecimiento a los profesores e investigadores que contribuyeron en mi formación académica en la maestría y al gran sínodo conformado por la Mtra. Lourdes Chehaibar, la Dra. Graciela González Juárez, el Dr. Mario Rueda y el Dr. Eugenio Camarena. Estoy seguro de que tendré un examen de grado muy emocionante. Mi respeto y admiración para cada uno de ustedes. Sin duda alguna, sus comentarios y sugerencias nutrieron esta tesis.

A mis amigos: Nancy, Itzel, *the best teacher* Lulú, Selene, Karina, Mónica, mi parnita Martita, Clo, Mariela y Tadeo quienes son las muletas que me sostienen en los momentos de tristeza, de pena y melancolía, pero también cuando me quiero caer de risa. ¡Gracias a la vida por inventar la amistad! Los amigos son ese ejército que se rebelan ante las situaciones más complicadas que atravesamos. Soy muy afortunado porque tengo a los mejores amigos del mundo.

No quiero olvidar a mis compañeros docentes como siempre lo dije, mis queridos y entrañables profesores de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 72, puesto que fue un honor ser su estudiante y años después convertirme en su compañero de trabajo, y a los alumnos de la generación 2017 hasta la promoción de 2022, gracias por todo fueron los mejores años de mi vida como profesor de bachillerato, ¡los extraño!

Para el H. Cuerpo de Orientación, Rosa Elvira, Karla, Jessica, Nancy, Abigail y Alejandra, con quienes tengo el gusto de compartir el trabajo, las risas y las tazas de café para comenzar bien el día. Con ellas aprendí que las pequeñas coincidencias existen, pero también hay algo que nos une, no sólo es el espacio laboral que compartimos. También, para Miguel Eduardo, quien es mi autoridad educativa, pero puedo presumir que es mi amigo.

En la vida conocemos a personas que fueron nuestros compañeros de aventuras, pero con el transcurso del tiempo la amistad se afianza y se fortalece tanto que se convierten en nuestros confidentes, cómplices, maestros, en fin. Gracias Francisco por tus enseñanzas. Me da gusto que el tiempo es testigo de que nuestra amistad que surgió por casualidad cuando éramos estudiantes de licenciatura aún sigue en pie. ¡Que sean más triunfos compartidos y muchos años más juntos!

Una de las maravillas de los árboles genealógicos es que sus ramas pueden cruzarse con las de otros árboles. Finalmente, me gustaría dedicar este trabajo a mi "familia" de Donostia-San Sebastián. Mil gracias a Begoña, a su hija Laida, Isa, Loli, Ana y sus hijos: Lander y Andrea y, por último, a Glenda y su familia. Ellos fueron quienes me adoptaron desde aquel 2012 cuando fui estudiante de intercambio y ahora, de vez en cuando, me abren las puertas de su casa para pasar el verano o las fiestas navideñas a su lado. Eso significa que las maletas vienen y van cargadas con muchas experiencias, pláticas y recuerdos. Como dirían en el País Vasco *¡Mila esker! ¡Maite zaitut!*

Índice

	Pág.
Presentación.	7
Capítulo 1. Origen y evolución de la evaluación educativa.	12
1.1 Definiciones	13
1.2 Historia de la evaluación	17
1.3 Historia de la evaluación educativa en México.	20
Capítulo 2. Aproximación conceptual a la evaluación de la docencia.	30
2.1 La docencia.	31
2.2 La profesionalización docente.	33
2.2.1 La profesionalización docente en México.	35
2.2.2 El discurso de la profesionalización docente (2012-2018).	39
2.2.3 La profesionalización docente en la Educación Media Superior	42
2.3 La evaluación de la docencia. ¿Un camino imposible?	49
Capítulo 3. La evaluación de la docencia en la educación media superior.	55
3.1 Génesis de la evaluación de la docencia en México.	56
3.2 La evaluación de la docencia como política educativa	57
3.2.1 El Programa de Carrera Magisterial (PCM)	58
3.2.2 El Programa de Carrera Docente (PCD) del Subsistema Educativo Estatal del Estado de México.	62
3.3 Experiencias institucionales en torno a la evaluación de la docencia	65
3.3.1 La propuesta del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior.	66
3.3.2 El caso de la Evaluación Integral del Desempeño Docente en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.	67
3.4 La evaluación de la docencia como política de Estado	70
3.4.1 Ley General del Servicio Profesional Docente	71
3.4.2 Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros	77
3.4.3 La propuesta de MEJOREDUE. El modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación	83

Capítulo 4. Una propuesta para promover la participación de los docentes en procesos de evaluación formativa.....	90
4. 1 Notas introductorias	90
4.2 Objetivos de investigación.	91
4.3 Los participantes de la investigación.....	91
4.4 La Educación Media Superior en el Estado de México.	92
4.5 Estado del arte.....	94
4.6 Metodología del estudio.	101
4.6.1 Hipótesis de investigación.....	104
4.6.2 Instrumento de investigación.....	105
4.7 Contexto de la institución.	106
4.7.1 El perfil del profesor de la escuela	107
4.8 La visión de los involucrados	108
4.9 Discusión de los resultados.	110
4.10 La propuesta de participación para los docentes del bachillerato general del Estado de México en procesos de evaluación formativa.....	113
Capítulo 5. Reflexiones finales.....	116
5.1 ¿Evaluar para mejorar o mejorar para evaluar?	116
5.2. La docencia, una profesión con aristas.	118
5.3 La evaluación de la docencia.....	119
5.4 Agenda educativa sobre la evaluación de la docencia	121
Anexos.....	125
Anexo 1. Instrumento de investigación	126
Anexo 2. Gráficas.....	131
Gráfica 1. Formación profesional de la planta docente.	131
Gráfica 2. Antigüedad laboral de los docentes.	132
Gráfica 3. Participación de los docentes en el diseño de un sistema de evaluación de la docencia.....	133
Gráfica 4. Participación de los docentes en un proceso de evaluación de la docencia a nivel institucional.....	134
Gráfica 5. Frecuencia de la evaluación de la docencia.	135
Gráfica 6. Conducción del proceso de evaluación de la docencia.....	136

Gráfica 7. Participantes del proceso de evaluación de la docencia	137
Gráfica 8. Instrumentos para la evaluación de la docencia	138
Gráfica 9. Participación de los docentes en la evaluación de permanencia (LGSPD)	139
Gráfica 10. Resultados de la evaluación de permanencia.....	140
Gráfica 11. Estímulos económicos adicionales que reciben los docentes por su tarea académica.	141
Obras consultadas.....	142

Presentación.

La evaluación y la docencia son dos actividades cuyo origen se remonta a varios siglos de antigüedad. Si bien la evaluación en el ámbito educativo es una aportación del mundo contemporáneo, junto con la docencia realizan un binomio interesante, ya que la evaluación educativa tiene diversos objetos y enfoques: se habla de la evaluación de los sistemas educativos, del material didáctico, del aprendizaje, sin embargo, un tema que genera polémica es la evaluación de la docencia.

En México, la evaluación de la docencia surgió en la década de los años sesenta del siglo pasado en las instituciones de educación superior y paulatinamente se extendió a otros niveles educativos a través de diversas políticas y programas, que no fueron recibidas con el beneplácito del magisterio. Por ejemplo, la Reforma Educativa de 2013 puso en jaque a diversas organizaciones y al gremio magisterial. El 19 de junio de ese año, en Oaxaca, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación bloqueó autopistas y carreteras como consecuencia de las manifestaciones anteriores que se habían realizado con la presentación del proceso de aquel momento y la desaprobación de algunos sectores sociales, pero la Policía Federal los desalojó con armas. En los medios de comunicación se mencionaba que como mínimo seis personas habían perdido la vida.¹

Como nota adicional, en ese entonces, el presidente de la república, Andrés Manuel López Obrador, propuso la desaparición de la Comisión para la Mejora de la Educación (MEJOREDUC) y de la Unidad del Sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM); sin embargo, diferentes líderes de opinión y especialistas afirman que debería desaparecer la USICAMM porque “la política de estímulos salariales que coordina e impulsa este organismo, no satisface las demandas de mejoras salariales ampliamente demandadas por las maestras y

¹ Vid. HERNÁNDEZ, Leopoldo. “Chocan la CNTE y la Policía Federal” en *El Economista*. Consultado en <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Chocan-la-CNTE-y-la-Policia-Federal-20160619-0021.html> [2 de enero de 2024]

maestros de México.”², ya que esta última es la instancia que diseña los procesos de evaluación actuales.

Lo anterior es un ejemplo de algunas rispideces que genera la evaluación de la docencia en los sistemas educativos, pero es importante plantear las siguientes preguntas ¿cómo evaluar el trabajo de los docentes? y ¿para qué evaluar el desempeño de los profesores dentro del aula? Estas inquietudes permiten generar un acercamiento a la realidad educativa en México y mirar a aquellos actores que están involucrados directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso mexicano, el sistema educativo nacional está compuesto por la educación básica que incluye la educación inicial, el preescolar, la primaria y la escuela secundaria, posteriormente, se encuentra la educación media superior, la cual está compuesta por el bachillerato general, el bachillerato tecnológico o bivalente, y el bachillerato profesional-técnico y, finalmente, se encuentra la educación superior con los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. En términos cuantitativos y de acuerdo con el *Acuerdo Secretarial 442*, la educación media superior es considerada como el cuello de botella del sistema, ya que son pocos los jóvenes que logran terminar sus estudios de bachillerato. Por esta razón, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden incidir y coadyuvar en mejorar la estadística de eficiencia terminal.

En nuestro país, la evaluación de la docencia surgió en la década de los años sesenta en la educación superior, pero poco a poco fue extendiéndose a otros niveles educativos por lo que se diseñaron políticas y programas de evaluación docente acompañados con una compensación salarial y posteriormente, para regular el ingreso, la permanencia, la promoción y el reconocimiento del desempeño docente en la educación básica y media superior.

El interés por investigar el tema de la evaluación de la docencia en el nivel medio superior surgió a partir de mi ingreso al servicio público docente. En ese entonces,

² CARRO, Nava Abelardo. “MEJOREDU desaparece, por qué no la USICAMM” en *Educación Futura*. Consultado en <https://www.educacionfutura.org/mejoredu-desaparece-por-que-no-la-usicamm/> [12 de febrero de 2024]

la Ley General para el Servicio Profesional Docente indicaba que los docentes de nuevo ingreso estarían bajo la tutoría de otro profesor durante dos ciclos escolares para que se les brindara el acompañamiento durante este periodo de inducción, ya que al finalizar el segundo año el profesor novel participaría en la evaluación para obtener un nombramiento definitivo; sin embargo, no recibí la asesoría ni el acompañamiento previsto. Posteriormente, fui beneficiado con la extinción de dicha ley y por tener una antigüedad laboral mayor a seis meses y un día en una vacante definitiva, obtuve el nombramiento indeterminado. Así transcurrió el tiempo y durante mi experiencia docente nunca fui evaluado, sólo me dediqué a impartir clases, participé en las sesiones de trabajo colegiado y en algunos eventos extracurriculares.

En este sentido, me pregunté sobre la pertinencia y la necesidad de contar con un programa de evaluación de la docencia, tal como sucede en la mayoría de las instituciones de educación superior, pero en este caso para el nivel medio superior. El desafío principal consiste en cómo incorporar a los principales actores involucrados, lo cual era una demanda del gremio magisterial. Y, por otra parte, que los resultados obtenidos por los profesores no impactaran en el ingreso económico o en la continuidad laboral, tal como sucedía con la política educativa que se tenía en su momento y que no se contaba con una evaluación por parte de las autoridades educativas federales o estatales.

Por lo tanto, la necesidad de promover la participación de los docentes en procesos de evaluación formativa en el nivel medio superior surgió como una duda personal y profesional, lo cual se verá reflejado en el presente trabajo; cuyo objetivo es construir una propuesta para involucrar a los docentes del bachillerato general del Estado de México en los procesos de evaluación sobre su tarea, por lo que deberá contemplar las dos condiciones planteadas: la primera es que no sea sumativo, es decir, que no tenga consecuencias en los participantes, en otras palabras que no sea punitivo, y el segundo requisito consiste es que promueva la participación de los principales actores involucrados, en este sentido para cumplir el anterior objetivo se indagó con profesores que laboran en un plantel del subsistema mencionado que

medios y cuáles actores consideran apropiados para conducir la evaluación de la docencia en su plantel.

La evaluación de la docencia, desde mi perspectiva, es una actividad fundamental que debe realizarse al interior de las instituciones educativas. Si bien, en la actualidad para ocupar una plaza docente en el sector público se requiere participar en un concurso público de oposición, después de este proceso no se evalúa el desempeño del profesor; sin embargo, hay procesos de evaluación relacionados con la promoción horizontal y vertical, además del reconocimiento, los cuales en su diseño no contemplan la participación de los profesores. Por ello, surge la necesidad de contar con sistemas institucionales para evaluar la práctica docente y que, a su vez, permitan sistematizar los procesos de evaluación, sin olvidar los requisitos que se describieron anteriormente.

El presente trabajo está conformado por cinco apartados, los cuales permitirán adentrarnos en la discusión sobre la importancia y necesidad de un sistema de evaluación de la docencia en el bachillerato general del Estado de México, por lo que se presentan los resultados obtenidos en una Escuela Preparatoria Oficial, la cual depende de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de esta entidad federativa.

El primer apartado aborda el tema de la evaluación educativa desde dos planos: el primero que trata sobre la historia de la evaluación en el mundo; y en el segundo, se ofrece un recorrido histórico de la evaluación en nuestro país y finaliza con las propuestas del gobierno actual. El objetivo de este capítulo es identificar la importancia de la evaluación en el proceso educativo como una tarea sustancial que debe realizarse al interior de los sistemas educativos.

La segunda sección tiene por objetivo ofrecer un panorama pedagógico de la docencia, desde sus orígenes hasta su configuración actual en el discurso educativo y el posicionamiento de la profesionalización docente en la agenda de los organismos y sistemas internacionales de educación. Además, se presentan las propuestas derivadas de la política educativa de la administración 2018-2024, las

cuales están encaminadas a la profesionalización de los profesores de educación media superior.

El tercer capítulo versa sobre la evaluación de la docencia y las propuestas que han realizado algunas instituciones de nivel medio superior. En este tenor es importante que el lector identifique la configuración del tema de estudio en cuestión como una política gubernamental y como una política de Estado, a partir de las propuestas que se han presentado en torno al tema. El propósito de esta sección es clarificar el posicionamiento de la evaluación de la docencia en la agenda educativa, además de señalar la necesidad del diseño de un sistema de evaluación *ad hoc* para cada subsistema de educación media superior.

El cuarto capítulo tiene por objetivo mostrar el desarrollo metodológico del estudio. Recordemos que actualmente se cuentan con los mecanismos para ingresar al servicio público docente, la promoción vertical para los profesores que quieran ejercer la función directiva o de supervisión y los procesos de reconocimiento, es decir, evaluaciones de carácter sumativo, pero se carece de una evaluación formativa sobre la docencia. Por ende, esta sección muestra el proceso de investigación, los resultados que se obtuvieron y el desarrollo de la propuesta para promover la participación de los docentes. Además, se encontrarán las respuestas que intentan atender a las preguntas que se plantearon previamente.

En el quinto apartado se recogen y muestran las principales reflexiones que se derivan de los cuatro capítulos previos, a partir de los ejes que se desarrollaron en cada apartado, y los resultados obtenidos del trabajo de campo, que permitirán al lector establecer la importancia de la evaluación de la docencia con fines formativos. Por último, se anexan el instrumento de investigación que se empleó en esta investigación y las gráficas de los resultados obtenidos.

Espero que este trabajo de investigación sea una aportación para el campo de la evaluación educativa y sea considerado como parte del estado del arte sobre la evaluación de la docencia, ya que es un trabajo que surgió a partir de las voces de los docentes, quienes, a partir de su experiencia y sus saberes, pueden generar mayor conocimiento para la pedagogía.

Capítulo 1. Origen y evolución de la evaluación educativa.

La evaluación es una de las actividades que realizamos con mayor frecuencia, incluso está presente en gran parte de nuestra vida, por ejemplo, valoramos servicios y productos a partir de la comparación de precios, de la relación costo-beneficio, entre otras maneras. Sin embargo, las preguntas que guiarán el presente capítulo son ¿cómo se incorporó la evaluación en los sistemas educativos? Y ¿cómo la evaluación pasó de ser una actividad rutinaria para convertirse en la columna vertebral de la actividad educativa?

Las respuestas a las preguntas anteriores se encuentran a partir de la industrialización de las sociedades y la incorporación de las máquinas en las fábricas requirió de personal cualificado para su empleo, por lo que la población del campo emigró a las ciudades y, por ende, aumentó la población, por ello fue necesario la creación de la escuela moderna. Por lo tanto, con la revolución industrial también surgieron los sistemas educativos masivos y, en consecuencia, se procuró la organización de los contenidos, la clasificación de los estudiantes por edad y la evaluación del aprendizaje. Estos cambios son la génesis de la evaluación en el campo educativo, e incluso, algunos de estos elementos siguen vigentes en la actualidad.

Por ejemplo, en nuestra historia escolar, desde que somos niños hasta la edad adulta, participamos en diversos procesos de evaluación de bajo impacto; por ejemplo, la solución de un examen bimestral de Matemáticas o resolver una prueba censal para determinar el nivel de logro académico, pero también somos partícipes en procesos de alto impacto como un examen profesional, los concursos de ingreso para la educación superior o los exámenes de oposición para ocupar una plaza docente, a propósito de este trabajo.

A pesar de estar familiarizados con este tipo de procesos, es conveniente reflexionar sobre el concepto de evaluación, su historia y desarrollo en nuestro país, lo que permitirá abordar el tema de la evaluación de la docencia y sus múltiples aristas, que es la problemática que nos ocupa en el presente trabajo de investigación.

1.1 Definiciones

Actualmente, la evaluación es un tema que predomina en el campo de la educación y en la literatura pedagógica. A manera de reflexión, la evaluación es una actividad tan antigua que se remonta hasta la época de las grandes civilizaciones agrícolas. Ejemplo de ello es la evaluación del aprendizaje que se realizaba en China o la de los servicios públicos que se realizó en Inglaterra en el siglo XVIII³. Etimológicamente, la palabra evaluación, “en el sentido de señalar el valor de una cosa, proviene del francés antiguo *valué*, que significa valor, participio pasado de *valor*: valer; y este proviene de *valere*; ser fuerte, tener valor”.⁴

Se puede entender a la evaluación como “la acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado y finalmente, establecer reales valoraciones en relación con lo enjuiciado”.⁵

La evaluación es una actividad que está presente en diversos ámbitos de la vida cotidiana, uno de ellos es el sector educativo, por ello es habitual encontrar en la literatura el término de evaluación educativa, por lo que resulta conveniente analizar dicho concepto desde la perspectiva de la pedagogía.

Como parte de la implementación del Nuevo Modelo Educativo de 2013, la Secretaría de Educación Pública publicó una serie de fascículos relacionados con la planeación y la evaluación. En uno de ellos, se encuentra la siguiente definición de evaluación educativa: “es un proceso sistemático y planificado de acopio de información por medio de múltiples estrategias, técnicas e instrumentos, que permite formular juicios y valorar si los alumnos han alcanzado los aprendizajes (*sic*) esperados [...] y en qué medida”⁶.

³ STUFFLEBEAM, Daniel L. Y SHINKFIELD, Anthony J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, Paidós Ibérica, 1987, p. 27.

⁴ PIMIENTA, Prieto Julio H. *Evaluación de los aprendizajes (sic)*. México, Pearson, 2008, p. 2

⁵ CARREÑO, Huerta Fernando. *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México, Trillas, 1991, p. 19.

⁶ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje*. México, SEP, 2018, p. 5.

De acuerdo con Felipe Martínez Rizo, la evaluación educativa abarca un amplio conjunto de prácticas e implica un gran arsenal conceptual y metodológico. No obstante, toda evaluación debe contar con las siguientes características básicas: cumplir con un rigor conceptual y metodológico, tener una definición de referentes, poseer una amplitud de objetivos y adecuar la difusión y el uso de los resultados.⁷

Mientras que el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación entendía la evaluación educativa como “una herramienta para la mejora de los componentes, procesos y resultados educativos. Por eso enfatiza el carácter formativo de la evaluación”⁸, por lo que la evaluación no representa por sí misma una herramienta para la mejora. En este sentido

se requieren intervenciones educativas – políticas y programas educativos – pertinentes y contextualizadas; se requieren también acciones para fortalecer el trabajo docente; son necesarias medidas para mejorar las condiciones en las que se desarrolla la vida escolar; es fundamental atender las condiciones del contexto que impiden el acceso a la escuela o el adecuado rendimiento de los educandos dentro de ella [...]⁹

También, la evaluación se puede concebir como “una forma que atiende a una finalidad amplia, la de que el alumno aprenda. Su planteamiento se hace en términos de procedimiento precisos, busca criterios claros y propone técnicas definidas administradas por los propios docentes o en procesos más complejos”.¹⁰

Algunos autores definen a la evaluación como el “proceso mediante el cual se emite un juicio de valor y nos permite tomar decisiones con base en un diagnóstico”¹¹, pero para fines de esta investigación, la evaluación se conceptualiza como el proceso de recolección de información sobre un hecho u objeto educativo, con la

⁷ MARTÍNEZ, Rizo Felipe y BLANCO, Emilio. “La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos” en *Los grandes problemas de México. Educación*, T. VII.,5, pp. 126-128.

⁸ INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. “Preguntas frecuentes sobre el INEE” en *Conócenos*. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/sobre-el-inee/preguntas-frecuentes/> [10 de enero de 2022]

⁹ *Ídem*

¹⁰ GLAZMAN, Nowalski Raquel. “Orientaciones pedagógicas y sociopolíticas de la evaluación” en GLAZMAN, Nowalski Raquel (Coord.). *Las caras de la evaluación educativa*. México, Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional Autónoma de México, 2005, p. 16.

¹¹ LÓPEZ, Frías Blanca Silvia. *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desafíos*. México, Trillas-ITESM, 2000, p 16.

finalidad de emitir un juicio de valor y coadyuvar en la toma de decisiones. Considero que la definición anterior engloba en su totalidad el proceso de evaluación.

En la tabla 1 se pueden observar los principales cambios del término evaluación a través del tiempo; aunque resultan notables las aportaciones desde el ámbito de la administración y su evidente adopción en el campo educativo. Por ello, la evaluación educativa cobra relevancia al configurarse como una disciplina, gracias a los avances, revisiones y propuestas que se generaron sobre el concepto de evaluación.

Además del recorrido histórico que se resume en dicha tabla, también es posible identificar las principales contribuciones de diversos autores relacionados con la evaluación educativa como Tyler, Cronbach, Stufflebeam, Stenhouse, quienes coadyuvaron a la consolidación de la evaluación educativa y a la diversificación de los objetos y sujetos de evaluación.

En otras palabras, gracias a dichas aportaciones dentro del campo de la evaluación educativa es posible encontrar literatura en diversas áreas específicas como la evaluación de instituciones, de programas educativos o de planes y programas de estudio, del aprendizaje, de material didáctico, de la docencia, entre otros.

Tabla 1. Principales cambios del concepto de evaluación ¹²

Año	Autor	Aportaciones relevantes
1887-1888	J. Rice	Realizó la primera evaluación formal educativa en América
1916	H. Fayol	Demostró que en todas las organizaciones existen determinadas funciones fundamentales para su éxito, una de ellas la evaluación.
1942	R. Tyler	Es considerado el padre de la evaluación educativa, se centró en el uso de objetivos definidos claramente, mediante el diseño y uso de los instrumentos apropiados.
1943-1945		El ejército norteamericano empleó, de manera masiva, las pruebas psicológicas, de esta manera, se abrió el camino de su uso escolar para determinar el rendimiento escolar.
1960-1969	Bloom, Mager, Stenhouse, etc.	La evaluación se centra en la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos.
1963	L. J. Cronbach	La evaluación se debe entender como un proceso de recolección y uso de la información para tomar una decisión.
1971	D.L. Stufflebeam	Defendió la necesidad de evaluar metas y analizar los servicios.
1972	H. Parlett y D. L. Hamilton	Propusieron el concepto de evaluación iluminativa, por lo que concedieron gran importancia al contexto a evaluar.
1978	M. Scriven y D. L. Stufflebeam	Propusieron el concepto de metaevaluación con el fin de comprobar y reforzar la calidad de las evaluaciones.
1982	Stenhouse	Propuso el concepto de profesor como investigador
1982	J. Elliot	Propuso el concepto de autoevaluación y mostró interés por las interpretaciones de los participantes de la evaluación.
1986	S. Kemmis	Planteó el principio de pluralidad de valores en el que prima el conocimiento de los valores para la emisión de juicios apropiado por parte de los evaluadores.
1986	J. L. Rodríguez	La evaluación debe regirse por tres ejes, lo cualitativo, lo normativo-criterial y formativo-sumativo.

¹² Obtenido de CASTILLO, Arredondo Santiago y CABRERIZO, Diago Jesús. *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, Pearson, 2010, p. 8

1.2 Historia de la evaluación

En la literatura es posible encontrar diferentes etapas o periodos de la historia de la evaluación; por ejemplo, Lincoln y Guba determinaron diferentes generaciones de los modelos de evaluación o Stufflebeam y Shinkfield establecieron cinco periodos para explicar el desarrollo de la evaluación. Sin embargo, es importante destacar que la historia de este concepto, como veremos enseguida, se remonta hasta la invención de la rueda.

La primera manifestación de la evaluación se encontraría en el siglo II a. de C., en China, para la selección de funcionarios públicos. Posteriormente, en la Grecia clásica, Sócrates y otros filósofos emplearon cuestionarios orales para la evaluación del aprendizaje en sus estudiantes.¹³

En el siglo XIX, en Gran Bretaña, se crearon comisiones para evaluar los servicios públicos; incluso se afirma que una delegación destinada a medir el rendimiento académico en Irlanda encontró que los estudiantes no adquirieron los suficientes conocimientos evaluados, por lo que en sus conclusiones recomendaban determinar el salario de los profesores de acuerdo con los resultados de los estudiantes.¹⁴

En 1845, en Estados Unidos se aplicaron las pruebas de rendimiento a los estudiantes, aproximadamente entre 1887 y 1888, Joseph Rice utilizó por primera vez grupos de comparación para medir la eficacia de los programas educativos. En síntesis, estos son los registros más antiguos que se tienen sobre la evaluación, principalmente en el ámbito educativo.

El término evaluación apareció a partir del proceso de industrialización ya que los sistemas educativos se masificaron, lo que derivó en la organización de la enseñanza de acuerdo con las edades de los alumnos para alinearse al aparato económico y productivo de ese momento. Por ejemplo, en 1916, Henry Fayol

¹³ ALCARAZ, Solariche Noelia. "Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación a la medición a la generación ecléctica" en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, año 8, vol. 1, 2015, pp. 3

¹⁴ *Ídem*

publicó la obra *Administración general e industrial*, en la cual estableció los principios elementales del proceso administrativo: la planeación, ejecución y evaluación de las acciones.¹⁵

El auge del positivismo en las ciencias sociales y el esplendor de la psicología empirista condujeron al desarrollo de la psicometría y de la pedagogía experimental, por lo que la evaluación a través de instrumentos objetivos, válidos y confiables se estableció como el enfoque predominante de esta actividad.

El recuento histórico que se presentará a continuación está basado en el trabajo de Daniel Stufflebeam quien, a partir de las aportaciones de Tyler, estableció cinco periodos: el pretyleriano, la época tyleriana, la edad de la inocencia, la época del realismo y finalmente la etapa del profesionalismo.¹⁶ Por esta razón, Ralph Tyler es considerado el padre la evaluación educativa.

El primer periodo denominado pretyleriano comprende las prácticas evaluativas realizadas desde la antigüedad hasta 1930, por lo que esta etapa es temporalmente la más extensa. Por último, Horace Mann en 1845, encabezó una evaluación a través de pruebas estandarizadas para verificar el rendimiento de los estudiantes en las escuelas de Boston.¹⁷

El periodo pretyleriano se caracterizó por la diversidad de prácticas educativas que carecían de una sistematicidad, es decir, se realizaban con determinados recursos disponibles, que, si bien cumplían con los fines propuestos, no se contaba con la tecnología y los recursos *ad hoc*.

La segunda etapa denominada tyleriana se refiere a las aportaciones de Ralph W. Tyler, quien desarrolló el primer método sistemático de evaluación educativa. Este modelo surgió bajo el estudio de los ocho años auspiciado por la Universidad del Estado de Ohio. Básicamente, el proceso de evaluación consistió en determinar hasta qué punto los objetivos de aprendizaje fueron alcanzados, por lo que a esta

¹⁵ CASANOVA, María Antonia. *La evaluación educativa*. Madrid, SEP-Muralla, 1998, p. 25.

¹⁶ STUFFLEBEAM, Daniel L. Y SHINKFIELD, Anthony J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, Paidós Ibérica, 1987, p. 33.

¹⁷ *Ibidem* p. 34.

propuesta también se le conoce como modelo de evaluación por objetivos. Posteriormente, Tyler recomendó un modelo para la elaboración de planes de estudio basado en el diseño de objetivos de aprendizaje que fueran medibles y observables para verificar su cumplimiento.

El tercer periodo se denomina época de la inocencia o de la irresponsabilidad social y este nombre se debe al contexto socioeconómico que imperaba en la sociedad estadounidense en la segunda mitad de la década de los años cuarenta y los años cincuenta del siglo XX. La situación de la posguerra en Estados Unidos se caracterizó por un desarrollo económico desigual entre la población urbana y rural, además la sociedad actuaba con base en sus prejuicios y el racismo. Educativamente, hubo una expansión de la oferta educativa, pero no hubo una preocupación por la formación de los docentes y la evaluación educativa, sin embargo, también fue el auge de las pruebas estandarizadas, las taxonomías para el diseño de objetivos de aprendizaje y la expansión de los tratamientos estadísticos.

El siguiente periodo se denominó época del realismo, el cual se ubicó a finales de los años cincuenta y principios de los años sesenta, por lo que es posible ubicar el desarrollo de la Guerra Fría. En el campo de la evaluación se desarrollaron una serie de evaluaciones de planes de estudio a gran escala financiadas con fondos estatales que se tradujo en la evaluación como una industria y una profesión. También fue notable la implementación de los siguientes cuatro métodos de evaluación para tales fines, los cuales fueron el método de Tyler (basado en objetivos), la aplicación de pruebas estandarizadas, el criterio profesional y las pruebas concretas. Adicionalmente, aparecieron las primeras pruebas basadas en el criterio y no en la norma; y el surgimiento de los métodos alternos de evaluación, por ejemplo, el método de casos, el naturalista, entre otros.

La última etapa llamada época del profesionalismo inició en 1973 debido a la fundación del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JSCEE). En el párrafo anterior se mencionó que gracias a los avances en el campo la evaluación se configuró como una industria y una profesión, por lo que fue necesaria la creación

de organizaciones e instituciones dedicadas a la generación y producción del conocimiento. Además, que las evaluaciones que se desarrollaban estaban dirigidas por personas sin una preparación profesional. Con base en estos antecedentes se creó el JSCEE. Posteriormente, se originaron más centros de investigación y, por ende, se incrementó el número de publicaciones sobre evaluación.

Una de las aportaciones del JSCEE fue la elaboración de las normas de la evaluación, cuyo propósito es garantizar la factibilidad, validez, utilidad y precisión de una evaluación a través del establecimiento de ciertos criterios unificadores en pos de ofrecer un servicio profesional.

Las normas de utilidad tienen por objetivo asegurar que la evaluación proporcione información práctica y necesaria para el solicitante o los destinatarios del informe. Mientras que las normas de factibilidad están concebidas para asegurar que un proceso de evaluación sea moderado, diplomático y prudente. Las normas de validez pretenden que la evaluación sea realizada de manera legal y que se respete el bienestar de todos los participantes. Finalmente, las normas de precisión pretenden que la evaluación proporcione información técnica sobre las características del objeto para determinar su valor o mérito.

1.3 Historia de la evaluación educativa en México.

En 1936, Lázaro Cárdenas creó el Instituto Nacional de Psicopedagogía, el cual contó con poca actividad hasta 1952 cuando se decidió dotarle con mayor presupuesto y personal por lo que su actividad estuvo basada en una vertiente médica, a través de la aplicación de exámenes de agudeza visual, revisiones médicas y de ortolalia y, finalmente, la administración de pruebas de aprendizaje sin el desarrollo de la psicometría americana.

Para explicar la historia de la evaluación educativa en nuestro país es necesario recuperar la aportación de Felipe Martínez Rizo, quien estableció tres periodos para explicar su origen y desarrollo.¹⁸

a) Los orígenes de la evaluación educativa.

Las primeras experiencias de evaluación se realizaron en la década de los años setenta y ochenta, sin embargo, este episodio tuvo una mayor incidencia en el campo de la medición que en la evaluación ya que se mejoró de manera considerable la información censal sobre el sistema educativo. La evaluación del aprendizaje estuvo orientada hacia la selección para el ingreso a niveles educativos superiores, tan sólo en 1972 se aplicaron las primeras pruebas a gran escala como insumo para tomar una decisión sobre el ingreso a la educación secundaria. En 1974 se creó la Subdirección de Evaluación y Acreditación¹⁹ y dos años después se aplicó la primera evaluación del aprendizaje, en sentido estricto, en muestras representativas nacionales de estudiantes.

b) La transición a la madurez de la evaluación educativa

Este periodo se sitúa en el periodo de 1990 a 2002. Es importante recordar que en la década de los años noventa el gobierno asumió una postura del Estado evaluador. En este sentido, la evaluación cobró mayor relevancia, tan sólo la Dirección General de Evaluación de Políticas se encargó del diseño y la coordinación de las siguientes pruebas de aprendizaje:

- Factor de Aprovechamiento Escolar en el marco del Programa de Carrera Magisterial
- Las pruebas denominadas Estándares Nacionales a partir de 1998

¹⁸ MARTÍNEZ, Rizo Felipe y BLANCO, Emilio. "La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos", en *Los grandes problemas de México*, VII. Coordinado por Alberto Arnaut y Silvia Giorguli. El Colegio de México, 2011.

¹⁹ Posteriormente, a partir de una serie de reestructuraciones, en 1983 esta dependencia se denominó Dirección General de Evaluación de Políticas hasta que en el año 2020 con la publicación del nuevo reglamento de la Secretaría de Educación Pública cambió su nombre a Dirección General de Políticas Educativas, Mejores Prácticas y Cooperación.

- Las evaluaciones internacionales del *Trends in Mathematics and Sciences Study* (TIMSS) en 1995, el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en 1997 y la participación en el *Programme International for Students Assessment* en el año 2000

El Factor del Aprovechamiento Escolar (FAE) fue una prueba del tipo basada en normas²⁰, lo que dificultaba saber en qué sentido estricto el nivel de dominio curricular en los estudiantes.

Los estándares nacionales que se aplicaron entre 1998 y 2003 se enfocaron en saber el grado en que los alumnos de primaria y secundaria alcanzaban los niveles mínimos de aprendizaje propuestos en los programas de estudio. Estas pruebas constituyen el origen de la evaluación del aprendizaje en el sistema educativo nacional. Para el diseño de estas pruebas, la SEP convocó a una serie de especialistas para elevar la validez y confiabilidad de estas. Incluso, a diferencia del FAE, se adoptó un modelo basado en estándares y a manera de complemento se aplicaron cuestionarios de contexto para alumnos, docentes y directores.

En cuanto a las pruebas internacionales para la evaluación del aprendizaje la experiencia de los estudiantes mexicanos fue importante para la consolidación de un sistema de evaluación que en la siguiente etapa se abordará. Sobre el TIMSS, la primera aplicación se llevó a cabo en 1995 y se pretendía evaluar conocimientos en Matemáticas y Ciencias, sin embargo, la participación de México se interrumpió de manera abrupta cuando el gobierno decidió no hacer del dominio público los resultados obtenidos.

El segundo estudio fue el LLECE en 1995 debido a que la Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe emprendió el primer estudio regional

²⁰ La diferencia entre la evaluación basada en la norma y el criterio o estándar es la siguiente. Cuando la evaluación se interpreta con referencia a la norma, el resultado se describe en términos del desempeño del grupo y de la posición relativa de cada uno de los estudiantes evaluados, mientras que la evaluación con referencia al criterio describe el resultado específico que se encontró de acuerdo con criterios o metas preestablecidos. Este tipo de evaluación busca la comparación del estudiante con relación a un nivel o estándar previamente establecido. *Vid. SÁNCHEZ, Mendiola Héctor. "¿La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es realmente complicada? En Revista Digital Universitaria. Vol. 19, núm. 6, noviembre-diciembre, 2018.*

sobre el aprendizaje en la educación primaria, mismo que se realizó en 1997 y en 2006 se realizó el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. El primer estudio evaluó las competencias curriculares de muestras de alumnos de 3° y 4° de primaria en los campos de Español (Lengua) y Matemáticas. En el caso mexicano, la aplicación presentó fallas en el uso de los cuestionarios lo que limitó las posibilidades de análisis de los resultados.

La tercera prueba es el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Dicha prueba es un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Su objetivo es evaluar el nivel de dominio curricular de los estudiantes de 15 años y su capacidad de extrapolar los conocimientos y habilidades a situaciones de la vida cotidiana. México ha participado en ocho ocasiones, desde 2000 a 2021, de forma trienal.

El 5 de diciembre de 2023, la OCDE difundió los resultados de la prueba PISA que se aplicó en 2022, y no en 2021, debido a la pandemia de COVID-19. En el caso de nuestro país, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) se encargó de aplicar los instrumentos por indicaciones de la SEP.²¹ En la edición 2022 participaron 1,393,700 6288 estudiantes de 280 escuelas. La muestra equivale al 64% de la población nacional de esa edad.²²

De acuerdo con los resultados, de 81 participantes, México ocupó el lugar 51 con un puntaje en matemáticas de 395, lectura 415 y ciencias 410. El promedio de los países miembros de la OCDE es de 472, 476 y 485, respectivamente; es decir, los estudiantes mexicanos se ubican por debajo de la media internacional.²³

²¹ MARTÍNEZ, Rizo Felipe. ¿Qué dice PISA 2022 sobre México?" en *Distancia por tiempos. Blog de educación. Nexos*, México, 6 de diciembre de 2023. Consultado en <https://educacion.nexos.com.mx/que-dice-pisa-2022-sobre-mexico/> [4 de enero de 2024].

²² AVVISATI, Francesco e ILIZALITURRI Rodolfo. *PISA 2022. Country Notes, México*. Documento obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/> [4 de enero de 2024].

²³ MARTÍNEZ, Rizo Felipe. ¿Qué dice PISA 2022 sobre México?" en *Distancia por tiempos. Blog de educación. Nexos*, México, 6 de diciembre de 2023. Consultado en <https://educacion.nexos.com.mx/que-dice-pisa-2022-sobre-mexico/> [4 de enero de 2024].

En resumen, los resultados que se obtuvieron en 2022 en Matemáticas y Ciencias fueron inferiores a los obtenidos en 2018 y en Lectura las puntuaciones son similares; sin embargo, la puntuación de Matemáticas es similar a la que se obtuvo en 2003.²⁴

PISA establece niveles de desempeño de 6 a 1 y menos. El nivel 2 representa el mínimo de competencia para que un joven acceda a estudios superiores, mientras que los niveles 5 y 6 equivalen a un nivel alto. En México, tenemos que el mayor porcentaje de los estudiantes se ubican por debajo del nivel 2 y sólo una minoría se posiciona en los niveles más altos.

c) La madurez de la evaluación educativa

La madurez de la evaluación educativa en nuestro país llegó con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual fue fundado en el año 2002 por la administración de Vicente Fox Quesada y operó bajo la dirección de Felipe Martínez Rizo. De acuerdo con el sitio electrónico del instituto, en ese momento su tarea era evaluar la calidad, el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior”.²⁵

Los primeros pasos que el INEE dio fueron la publicación del *Panorama Educativo de México* el año 2003 el cual era un anuario de indicadores del funcionamiento del sistema educativo, lo cual rompió con la idea de evaluar única y exclusivamente la evaluación del aprendizaje, por esta razón considero que este hito significó una madurez en el campo.

A finales del 2003, el INEE también difundió un informe con resultados de pruebas de rendimiento, por ejemplo, los Estándares Nacionales de Lectura y Matemáticas.

²⁴ AVVISATI, Francesco e ILIZALITURRI Rodolfo. *PISA 2022. Country Notes, México*. Consultado en: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/mexico-519eaf88/> [20 de julio de 2024].

²⁵ INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. “Acerca del INEE” en *Conócenos*. Consultado en <https://www.inee.edu.mx/sobre-el-inee/historia-inee/> [10 de enero de 2022].

El instituto también analizó la calidad de los instrumentos de evaluación que se emplearon en el pasado.

Con base en estos trabajos, el INEE se consolidó y propuso las siguientes líneas de acción:²⁶

- I. Desarrollar una nueva generación de pruebas de evaluación del aprendizaje
- II. Impulsar la difusión de resultados para su uso por docentes, autoridades escolares y la sociedad
- III. Promover la construcción de un sistema nacional de evaluación educativa²⁷

Entre los logros del INEE se pueden resumir en los siguientes puntos:²⁸

- Cada año se publicó el volumen de indicadores denominado Panorama Educativo de México
- El desarrollo de nuevas pruebas para la evaluación del aprendizaje, por ejemplo, los Exámenes Nacionales de la Calidad de Logro Educativo (EXCALE) y la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)
- El instituto asumió la participación de México en las pruebas internacionales sobre la evaluación del aprendizaje
- Promovió los esfuerzos para la difusión de los resultados de las pruebas de evaluación del aprendizaje
- Para la creación del sistema nacional de evaluación educativa se elaboró el documento llamado Política Nacional de Evaluación en el que se precisaba el enfoque que debería asumir la evaluación y el uso de los resultados

A partir del año 2005 se emprendió un nuevo proyecto de evaluación del aprendizaje, la aplicación de las pruebas ENLACE y la primera aplicación se llevó a

²⁶ MARTÍNEZ, Rizo Felipe y BLANCO, Emilio. “La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos”, en *Los grandes problemas de México*, VII. Coordinado por Alberto Arnaut y Silvia Giorguli. El Colegio de México, 2011, p. 22.

²⁷ Se han desarrollado estudios que disienten a estas ideas *Cfr.* Díaz Barriga, Ángel y “Evaluación del desempeño docente en Chile y México” en *Perfiles Educativos*, Vol. XLI, núm. 163, 2019.

²⁸ MARTÍNEZ, Rizo Felipe y BLANCO, Emilio. *Op. Cit.*, pp. 23-24.

cabo en junio de 2006. Estas pruebas se consideraban como una herramienta de enfoque formativo, las cuales debería servir para realimentar a los docentes, alumnos y padres de familia sobre el avance de los estudiantes. Además, se planteaba desligar estas pruebas del programa de Carrera Magisterial. Sin embargo, es necesario reconocer que la implementación de ENLACE trajo consecuencias negativas al asociarlas con estímulos para docentes y escuelas cuyos alumnos obtuvieron buenos resultados por lo que esto se tradujo en la preparación de los estudiantes para dichas pruebas, la reducción de los programas de estudio oficiales y la aparición de pruebas similares intermedias a nivel estatal.

En 2007, la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP en el marco de un proyecto más amplio de reforma para este tipo educativo, planteó la prueba ENLACE para bachillerato, la cual se aplicó la primera vez en 2008. En este sentido, las pruebas ENLACE aplicadas en el nivel básico y medio superior muestran la madurez de la evaluación educativa en el país y por ende de la evaluación del aprendizaje.

La prueba se aplicó hasta el año 2013 debido a que en el marco de las nuevas atribuciones que se le habían asignado al INEE, se decidió la suspensión temporal de esta prueba debido a perversiones políticas y corruptas que prevalecieron durante sus años de aplicación.²⁹

Posteriormente, en el año 2015, el INEE puso en operación el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (*sic*) (PLANEA), cuyos destinatarios eran estudiantes de sexto de primaria, tercero de secundaria y del último grado de la educación media superior. Si bien se recuperó la experiencia de ENLACE, el objetivo de la nueva prueba era superar las limitaciones de su antecesora e informar a la sociedad mexicana el logro del aprendizaje de los estudiantes en dos áreas de

²⁹ HERNÁNDEZ, Eugenio Irving. “¿Qué sucedió con ENLACE-básica?” en *Educación Futura*. Consultado en <http://www.educacionfutura.org/que-sucedio-con-enlacebasica/> [5 de noviembre de 2022].

competencia: Lenguaje y Comunicación, a través de la comprensión lectora, y Matemáticas.³⁰

La etapa de madurez de la evaluación educativa, desde mi perspectiva, cerró con la desaparición del INEE el 15 de mayo de 2019, después de 17 años con una labor educativa indiscutible, aunque criticada por algunos sectores de la población sobre el tema de la evaluación de la docencia. Durante su campaña electoral, Andrés Manuel López Obrador, presidente entre 2018 y 2024, prometió derogar “la mal llamada reforma educativa” por el carácter punitivo de la evaluación docente y atribuirle al INEE su responsabilidad en dichos procesos.³¹

A manera de respuesta, la administración obradorista propuso la creación de la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (MEJOREDU). Dicho organismo se fundó el 1 de octubre de 2019 como parte del proyecto educativo denominado *Nueva Escuela Mexicana*. De acuerdo con el sitio electrónico oficial, MEJOREDU “es un organismo público, descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propio.”³²

Dentro de sus objetivos, MEJOREDU persigue

- Realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional;
- Determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación;
- Establecer los criterios que deben cumplir las instancias evaluadoras para los procesos valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación;
- Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados del aprendizaje; así como la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar;

³⁰SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *PLANEA*. Consultado en <http://planea.sep.gob.mx/bienvenida/> [5 de noviembre de 2022]

³¹ SCHMELKES, Sylvia. “La extinción del INEE autónomo” en *Educación Futura*. Consultado en <http://www.educacionfutura.org/la-extincion-del-inee-autonomo/> [6 de noviembre de 2022].

³² COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN. *¿Qué hacemos?* Consultado en <https://www.gob.mx/mejoredu/que-hacemos> [13 de marzo de 2023].

- Proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal y de las entidades federativas, para la atención de las necesidades de las personas en la materia;
- Sugerir elementos que contribuyan a la mejora de los objetivos de la educación inicial, de los planes y programas de estudio de educación básica y media superior, así como para la educación inclusiva y de adultos;
- Generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional, y
- Las demás que se establezcan en otras disposiciones legales.³³

En el ejercicio de sus atribuciones, la Comisión se regirá por los principios de independencia, transparencia, rendición de cuentas, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión.³⁴

En términos generales, las funciones que realiza el nuevo organismo en materia de evaluación educativa algunas de ellas son similares a las que tenía el extinto INEE; a pesar de los cambios constitucionales, aún es posible encontrar algunos rasgos que persisten, por ejemplo, la validación de perfiles para la evaluación de admisión al servicio público docente, la aplicación de la prueba PLANEA, la emisión de indicadores del sistema educativo nacional, sólo por mencionar algunas.

Recientemente, en octubre de 2022, MEJOREDU presentó el Nuevo Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI) el cual contempla como ámbitos de la evaluación al aprendizaje de las y los alumnos, la práctica docente y los procesos escolares.³⁵ En este sentido, el organismo entiende a la evaluación como un proceso que apoye el diálogo y la comprensión entre los agentes educativos, que fortalezca sus capacidades para afrontar problemas y favorezca la autonomía. En otras palabras, “la evaluación será eminentemente participativa e incluyente, impulsará de manera central la autoevaluación y coevaluación de los agentes educativos, con objeto de fomentar su diálogo, la comprensión mutua y la

³³ *Ídem.*

³⁴ *Ídem.*

³⁵ MEJOREDU. “Mejoredu presenta el nuevo Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI)” en *Prensa*. Consultado en <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/mejoredu-presenta-el-nuevo-modelo-de-evaluacion-diagnostica-formativa-e-integral-medfi-317373?idiom=es> [3 de abril de 2023].

solución de sus problemas.”³⁶ En lo que concierne a la evaluación de la práctica docente y la propuesta del modelo participativo orientado hacia la mejora, este se abordará en el capítulo tercero.

Sin embargo, la historia de MEJOREDU llegó a su fin el pasado mes de noviembre de 2024, cuando el senado mexicano derogó la fracción IX del artículo 3° constitucional. La eliminación de este precepto abrogó la Ley Reglamentaria en materia de Mejora Continua de la Educación³⁷. En la práctica, las tareas como la investigación y la evaluación del sistema educativo serán absorbidas por la Secretaría de Educación Pública.

A manera de cierre del capítulo, la evaluación es una actividad que está presente en diversos ámbitos de la vida cotidiana. En el caso de la educación, la evaluación surgió con la escuela moderna, tal como la conocemos hoy en día. El surgimiento de los sistemas educativos en masa obligó a la selección y clasificación de los estudiantes, por lo que los modelos y modalidades de evaluación se hicieron necesarios.

En México, la evaluación, entendida como una actividad profesional, surgió en la década de los años sesenta y setenta con el auge de la planeación. Durante los últimos cincuenta años se han implementado diversas políticas y programas orientados a la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza. De tal manera que dicha actividad es mucho más reciente en comparación de otros países y de la misma historia de la evaluación. En el siguiente apartado se discutirá un concepto necesario para el trabajo de investigación: la docencia y su complejidad como objeto de estudio.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Vid. MARTÍNEZ, Dunstan Sergio. “La extinción de Mejoredu” en *Educación Futura*. Consultado en <https://www.educacionfutura.org/la-extincion-de-mejoredu/> [27 de febrero de 2025].

Capítulo 2. Aproximación conceptual a la evaluación de la docencia.

“La enseñanza es una profesión ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente, y vivir cada clase con una profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos, y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos.”³⁸ José M. Esteve

¿Qué es la docencia? ¿Es un arte, un oficio o una profesión? A lo largo de la historia, la actividad docente se ha concebido como un arte. Con el transcurso del tiempo se conceptualizó como un oficio hasta configurarse en una profesión. Lo anterior se debe a que en cada momento histórico se han asignado diversas cualidades y exigencias a la labor de enseñar.

Por ejemplo, en la antigua Grecia se creía que la docencia era el arte de enseñar, incluso en el diálogo que sostienen Menón y Platón se reflexiona sobre la enseñanza de la virtud y las lecciones que dictó Gorgias de Leoncio.³⁹ Posteriormente, en la edad media surgió el oficio docente con los gremios y el papel del profesor artesano, pero muchos siglos después con el surgimiento de los sistemas educativos en masa, se consideró al docente como un profesional, por lo que se crearon las primeras escuelas normales, cuyo objetivo era formar profesores y otorgar la licencia para el ejercicio de la profesión.

Definir el término docencia requiere, desde mi perspectiva, asumir una postura didáctica, deontológica, ética y social de la actividad. Por ejemplo, durante las últimas tres décadas se habla de la profesionalización docente a partir de la introducción de la política de la evaluación en los sistemas educativos, por lo que pone de relieve el papel que espera la sociedad del magisterio.

Desde la visión filosófica, la docencia requiere del saber de dicha disciplina para comprender conceptos o categorías para explicar la realidad en la que el docente está inmerso, tan solo desde la filosofía antigua hasta las perspectivas

³⁸ ESTEVE, José M. “La aventura de ser profesor”. Publicado en *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 266, febrero de 1993.

³⁹ PLATÓN. *Diálogos*. La República o el Estado. Madrid, EDAF, 1969. Versión de Patricio Azcarate.

contemporáneas, se han interesado por la educación, el ideal de persona que se desea formar, qué contenidos enseñar, entre otros.⁴⁰

Por otro lado, la postura didáctica de la docencia está relacionada con la clásica tríada que se puede encontrar en la literatura: didáctica, currículum, evaluación. Sin embargo, dentro de esta tríada destaca que la didáctica es una disciplina del y para el docente, ya que le permite reflexionar y enfrentar los retos que supone el trabajo en el aula. Es por ello, por lo que el encuentro del docente con sus estudiantes permite establecer una estrategia de trabajo, en otras palabras, la didáctica es una disciplina que está en constante desarrollo por su carácter propositivo.⁴¹

La visión de la ética en la docencia no implica únicamente la “responsabilidad y compromiso; ser docente exige asumir el papel de trascender y evolucionar en sus acciones, saberes y el entendimiento del papel que representa”⁴², es decir, hay un deber moral hacia y para el otro. Mientras que la visión social de la docencia se refiere al tipo de profesor que valora cada sociedad en determinado momento sociohistórico, además que hay una visión de la educación y del ideal del hombre a formar.

2.1 La docencia.

De acuerdo con la Real Academia Española, un docente es “aquella persona que enseña”⁴³, mientras que la docencia es “la práctica y ejercicio del docente”⁴⁴, es decir, se reconoce que la docencia es una actividad realiza por un sujeto; sin embargo, esta definición es muy amplia, ya que casi cualquier persona puede

⁴⁰ SANTIAGO, Mauricio. Filosofía en la docencia aportes para su reflexión “en *Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre 2019, pp. 70-71.

⁴¹ DÍAZ-BARRIGA, Ángel. “Reinventar la docencia, una tarea para el siglo XXI. La didáctica ante la sobreestimulación de los sujetos de la educación” en DÍAZ-BARRIGA, Ángel (coord.) *Docente y didáctica. Acercamientos polémicos*. México, UNAM-IISUE, 2022, pp. 44-47.

⁴² UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. “El ser docente y la ética” Unidad de apoyo para el aprendizaje. Consultado en <https://uapa.cuaed.unam.mx/sites/default/files/minisite/static/cedce33d-601b-4bfd-a534-1889053b2c8d/ElSerDocenteylaEtica/index.html> [1 de septiembre de 2024].

⁴³ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [4 de octubre de 2022].

⁴⁴ *Ídem*

enseñar a otra un contenido, el desarrollo de un procedimiento o explicar las causas y consecuencias de un evento histórico, solo por enlistar algunos ejemplos.

De acuerdo con el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, un docente cualificado es aquel que “posee la cualificación académica mínima requerida en la formación de docentes (previa al ejercicio o durante su desempeño) para enseñar en un nivel de educación determinado, de conformidad con las políticas o leyes nacionales al respecto”.⁴⁵

La docencia, durante las últimas décadas, se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría, siempre y cuando se conceptualice a la docencia meramente como la transmisión de conocimientos. Por ello, uno de los retos más importantes es caracterizarla como una profesión cuya misión es la formación de personas, el desarrollo de competencias o el logro del aprendizaje esperado de una asignatura y/o módulo o por el simple gusto de aprender.⁴⁶

La relevancia de la docencia se ha incrementado por la necesidad de responder a las demandas sociales y, al mismo tiempo, atender el crecimiento de la demanda del acceso a la educación y el cumplimiento de la equidad social. Esta actividad profesional, central y prioritaria de la sociedad, no puede ni debe minimizarse. El ejercicio docente requiere de una formación especializada y que permita su desempeño pertinente.⁴⁷

La docencia ocupa un lugar predominante en el debate educativo, sin embargo, los puntos a discutir no han cambiado desde la institucionalización de la educación, puesto que tradicionalmente se enfatiza sobre los métodos, técnicas, corrientes pedagógicas, teorías del aprendizaje, entre otras, por lo que es necesario que las

⁴⁵ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA. *¿Qué determina el buen desempeño de un docente?* Consultado en <https://es.unesco.org/news/que-determina-buen-desempeno-docente> [6 de septiembre de 2022].

⁴⁶ MORAN, Oviedo PORFIRIO. “La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula” en *Perfiles educativos*. 2004, vol.26, n.105-106, pp.41-72. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982004000100003&lng=es&nrm=iso>.

⁴⁷ BAKIEVA, Margarita, CANALES, Alejandro, CISNEROS, Edith J. “Reflexiones generales sobre el contexto para el desarrollo de la docencia “en RUEDA, Mario (Coord.). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. México, IISUE-UNAM, 2016, p. 300.

expectativas de esta actividad tengan un replanteamiento. Incluso, para definir el trabajo de los maestros es necesario adentrarse en la vida cotidiana de las escuelas, por antonomasia es el lugar donde se concretan las formas, modalidades y expresiones de la docencia.⁴⁸

Para fines de este trabajo, desde la perspectiva de la educación escolarizada, entenderemos a la docencia como la actividad profesional que realiza una persona que cuenta con el reconocimiento del Estado para laborar en una institución de sostenimiento público o privado como profesor o docente.⁴⁹

2.2 La profesionalización docente.

El discurso de la profesionalización docente es uno de los que ocupa un lugar importante en la agenda educativa de los países de América Latina. De esta manera, el sentido del término “es un objeto de lucha donde confluyen múltiples actores colectivos e intereses que es preciso identificar”.⁵⁰

Un aspecto bastante debatible de la profesionalización de la docencia, de acuerdo con los expertos en el tema, es que “está en juego la cuestión de la autonomía en el trabajo docente”.⁵¹ También se ha señalado que es una forma de domesticación docente, en el sentido de la búsqueda del equilibrio entre la vocación, un término que tiene sus raíces en la escolástica, y la figura de funcionario público que se le ha asignado en cada momento histórico.

Masschelein y Simons afirman que la profesionalización es una estrategia del Estado para domesticar al profesor. De esta manera, el docente es presentado como un esclavo liberto, al cual hay que cortarle las alas, es decir, ya hay una

⁴⁸ AGUILAR, Citlali. “La definición cotidiana del trabajo de los maestros” en *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, SEP- El Caballito, 1985, p. 87.

⁴⁹ Es común encontrar como sinónimos los términos docente y profesor; sin embargo, se utilizará el término docencia para referirnos a la persona que planea, implementa y evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje en un salón de clases.

⁵⁰ TENTI, Emilio. “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas” en TENTI, Fanfani (comp.) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2016.

⁵¹ LANG, Vicente. “La construcción social de las identidades profesionales en Francia. Enfoques históricos y sociológicos” en TENTI, Fanfani (comp.) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2016.

tensión entre la autonomía y el responder a los intereses y peticiones del aparato político.⁵²

Incluso, se han emprendido tres estrategias de profesionalización: la primera consiste en transformar la experiencia del profesor hacia el saber experto o las competencias, la segunda es la expectativa que se tiene del profesor como un experto a través de los perfiles y competencias mínimas que se requieren como necesarios en un determinado ambiente laboral y finalmente, el enfoque de rendición de cuentas en el que la cultura de la calidad cada vez es más férrea y el trabajo es vigilado por un comité externo o las autoridades escolares.⁵³

Esta misma idea es retomada por Larrosa para hablar del oficio docente, quien afirma que la propuesta de los anteriores autores es una forma de amarrar las manos de los profesores, ya que en el discurso y, por ende, las estrategias emprendidas para la profesionalización entablan una relación ambivalente entre el Estado y la autonomía docente. Los párrafos anteriores nos obligan a plantear las siguientes preguntas ¿por qué se busca profesionalizar la docencia?, ¿la docencia es un oficio o una profesión? O ¿es un oficio y se pretende transformarla?, ¿o se busca reprofesionalizar?

En palabras de Díaz Barriga, “desde el punto de vista intelectual, la profesión docente es una profesión multidimensional, poco comprendida por la sociedad, pues requiere el dominio de uno o varios conocimientos disciplinarios, así como pedagógicos”⁵⁴, lo cual supone que estos se adquirieron en la educación superior como cualquier otra profesión, ya sea en una escuela normal o una institución de educación superior.

Se entiende como profesional a una persona que domina una serie de conocimientos científicos y especializados que le permita tomar decisiones

⁵² SIMONS, Maarten y MASSCHELEIN Jan. “La domesticación del profesor” en *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 124-127.

⁵³ *Ídem*

⁵⁴ DÍAZ BARRIGA, Ángel “Evaluación formativa y profesión docente. Conflicto de visiones” en GUEVARA, Niebla Gilberto, *et. al.* (coord.) *La evaluación docente en México*. México, Fondo de Cultura Económica, 2015, p. 154.

personales para intervenir eficazmente, en otras palabras “se acompaña el conocimiento complejo con una experiencia que permite tomar decisiones en el orden de acción; un espacio donde se va juntando lo intuitivo con el conocimiento y esa conjunción es la verdadera competencia profesional”.⁵⁵

Para fines de esta investigación, se considerará que la docencia es una actividad profesional porque el Estado reconoce la formación y ejercicio como tal, incluso otorga los nombramientos o las licencias correspondientes, sin embargo, pareciera que hay una desconfianza sobre su criterio de toma de decisiones o su actuación en el salón de clases, es decir, se duda del profesional que se ha formado en el mismo sistema educativo y que en su momento obtuvo la acreditación como tal.

Por ello, es importante abordar los diferentes momentos de profesionalización docente en nuestro país para identificar aquellos elementos que generan una relación tensa con el magisterio en un determinado momento sociohistórico y su posible superación, así como la apuesta de la política educativa actual (2018-2024) en la que se reconoce la autonomía del docente, derivada de su saber y experiencia.

2.2.1 La profesionalización docente en México.

En el discurso educativo actual, la “capacitación, actualización y formación continua son algunos de los conceptos que se suelen incluir en los programas gubernamentales para denominar a la profesionalización docente en nuestro país”⁵⁶. Sin embargo, a través de la historia nacional es posible identificar nueve momentos clave.

El primer momento se remonta a la época colonial, ya que la educación estaba a cargo de las diferentes compañías religiosas, entre las cuales destaca la Compañía de Jesús, por el hecho de que tenía la mayor cantidad de estudiantes, pero en el año de 1767 fueron expulsados por órdenes del rey Carlos III de España. Este

⁵⁵ AGUERRONDO, Inés “Notas sobre formación y profesionalización docente” en TENTI, Fanfani (comp.) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2016, p. 240.

⁵⁶ GARDUÑO, Verónica. “Momentos clave de la profesionalización docente en México” en *Revista de Educación para directores*. México, INEE, enero-abril 2019, p. 3.

momento histórico representó la normalización e institucionalización de la labor docente, ya que la congregación tenía un interés especial en la formación de los estudiantes.⁵⁷ Si bien, pareciera que en el virreinato la educación estaba en manos de la Iglesia, no fue así, en el siglo XVII existía el gremio de maestros seculares, las mujeres abrían amigas (escuelas de barrio) que atendían alumnos de los seis hasta doce años y se enseñaba catecismo y lectura.

Posteriormente en 1822, surgió la Compañía Lancasteriana, que era una sociedad de beneficencia, la cual tenía por objetivo reducir los índices de analfabetismo, a través de un método de alfabetización en cadena con el apoyo de un profesor y de los alumnos más desarrollados quienes les enseñaban a sus compañeros, de esta manera se podía enseñar a leer y escribir de manera masiva con la intervención de un solo docente.

En 1867 se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública y el Plan de Estudios Preparatorios Generales y Especiales, es la cual se estableció la creación de un centro para la formación docente. Mientras que en 1906 se publicó la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales que sustentaba la política educativa en las 45 instituciones establecidas hasta ese momento.⁵⁸

Años después, como producto del movimiento armado y los grandes índices de analfabetismo, José Vasconcelos fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP) y promovió la figura del maestro misionero o apóstol, la cual se fortaleció con una visión laica y definió al maestro como líder social. En 1923 las escuelas rurales se denominaron casas del pueblo, debido a su rápida expansión se tuvieron que contratar profesores improvisados, ya que las escuelas normales rurales eran pocas y no podían satisfacer la demanda del número de docentes que se requería. Por ello, tres años más tarde se unificó el plan de estudios de dichas instituciones.⁵⁹

⁵⁷ LABRADOR, Hernaiz Carmen “La *Ratio Studiorum* de 1599: un modo de ser y hacer en educación” en *Signos Universitarios*, vol. 32, no. 49, 2013, pp. 83-87.

⁵⁸ GARDUÑO, Verónica. “Momentos clave de la profesionalización docente en México” en *Revista de Educación para directores*. México, INEE, enero-abril 2019, p. 3.

⁵⁹ *Ídem*

Los años cuarenta del siglo pasado se pueden definir como a la institucionalización del sistema de formación del magisterio, debido a una serie de acontecimientos, por ejemplo: en 1942 se unificaron los planes de estudio de las escuelas normales rurales y urbanas, un año después se organizó la Escuela Normal de Especialización, en 1944 se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y finalmente, en 1947 el Departamento de Enseñanza Normal se nombró Dirección General de Enseñanza Normal.

La década de los años sesenta y setenta se caracterizaron por una expansión de la educación básica, lo que provocó la demanda de maestros para cubrir las plazas en los centros de trabajo. Como consecuencia, las escuelas se masificaron e incrementó el número de escuelas normales particulares, es decir, se consiguió una sobreoferta de profesores con desigual formación. El Estado reestructuró los planes de estudio en 1969, 1972 y 1975.

Posteriormente, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se fundó en 1978 por decreto presidencial con el objetivo de formar profesionales de la educación y desarrollar investigación educativa. De esta manera “surgió la figura del profesor-investigador, pero esto frenó el desarrollo del maestro, pues no se determinaron los mecanismos para que desempeñe como investigador [...]”.⁶⁰ La UPN se creó con la idea de convertirse en la institución rectora del sistema nacional de formación de docentes, sin embargo, lo anterior ocasionó que al interior del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se gestara una lucha de poder.

El octavo momento se estableció en la década de los años noventa a través de la institucionalización de las políticas de evaluación y el proceso de descentralización, mismos que se vieron reflejados en la carrera magisterial. Es conveniente apuntar que en esa época la SEP transfirió la administración de las escuelas a los gobiernos estatales, a pesar de la oposición de estos y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Por ello, el Estado negoció esta situación con él por medio

⁶⁰ GARDUÑO, Verónica. “Momentos clave de la profesionalización docente en México” en *Revista de Educación para directores*. México, INEE, enero-abril 2019, pp. 8-9.

del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica⁶¹; cuya tercera línea de acción era la revaloración de la función magisterial a través de los siguientes seis rasgos: la formación del maestro, la actualización, el salario profesional, la vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

Dicha revalorización incluía dos aspectos: estímulos materiales y la profesionalización, mismos que se enmarcan en el Programa de Carrera Magisterial, el cual sufrió varias modificaciones que solicitó el SNTE. En consecuencia, el sistema de evaluación para acceder a mejores condiciones salariales quedó constituido con las siguientes dimensiones: desempeño profesional, preparación profesional, actualización, escolaridad y antigüedad.

El sindicato logró que el elemento con mayor ponderación, el desempeño profesional, no fuera evaluado con exámenes sobre el aprendizaje, sino por la planeación y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual equivalía al 35 % de la calificación, mientras que la prueba de conocimientos que contestaban los docentes aportaba un 25 %, acreditar cursos de actualización otorgaba 15 % y los factores de escolaridad y la antigüedad concedían el 15 y 10 %, respectivamente.⁶²

En síntesis, el Programa de Carrera Magisterial no fue un mecanismo de superación profesional, al contrario, fue un medio de control para que los profesores pudieran mejorar sus condiciones salariales y prestaciones. Esta línea de acción persistió hasta el año 2013 con la Ley General del Servicio Profesional Docente que derivó en el Sistema Profesional Docente (SPD), el cual constituye el siguiente eje de reflexión.

El noveno momento de la profesionalización docente en nuestro país está en construcción por la apuesta de la Nueva Escuela Mexicana y el papel del docente, como ya se mencionó la política educativa de la administración 2018-2024 otorga

⁶¹ Vid. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

⁶² Este octavo momento se construyó con los aportes de ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicana: la transición de fin de siglo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995, pp. 310-316.

autonomía al docente. En la educación media superior con el rediseño del Marco Curricular Común se propone el término autonomía en la didáctica, entendida como la facultad que tiene el docente para que, a partir del contexto de los estudiantes, se elijan las técnicas de enseñanza y aprendizaje más apropiadas para el logro de las metas de aprendizaje y los aprendizajes de trayectoria que se encuentran en cada programa de estudio.⁶³ Seguramente este momento de profesionalización estará consolidándose en la administración gubernamental 2024-2030.

2.2.2 El discurso de la profesionalización docente (2012-2018)

La reforma educativa de 2013 propuso la creación del SPD, cuyo objetivo era incorporar, reconocer y promover el desempeño del magisterio a partir de la evaluación basada en el mérito. De acuerdo con el ahora extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, este proceso contribuye a mejorar la calidad y equidad educativa y, por otro lado, la profesionalización del magisterio.⁶⁴ En otras palabras, se creía que implementar un sistema de evaluación se traduciría en la consolidación de mecanismos que aseguraran “la creación de una genuina profesión docente”⁶⁵. Aunque dicha reforma se ha derogado, algunos elementos como la evaluación del desempeño y la formación continua siguen vigentes, pero de otra manera.

Sin embargo, como antesala de este proyecto en las pantallas de cine de nuestro país se exhibió el documental *De panzazo*, el cual es bastante debatible por varios aspectos, por ejemplo: quiénes son los productores y la relación que guardaban con el Estado mexicano en su momento; ya que fue promovido por la organización civil Mexicanos Primero, cuyo presidente era Claudio X. González Guajardo y que Emilio

⁶³ Vid. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Acuerdo número 09/05/24 que modifica el diverso número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Consultado en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5729564&fecha=05/06/2024#gsc.tab=0 [15 de junio de 2024].

⁶⁴ GRANADOS, Otto. *Reforma educativa*. México, Fondo de Cultura Económica, 2018, p. 64.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 69.

Azcárraga Jean presidente de Televisa, la empresa de televisión más grande de México y que siempre ha estado al servicio del Estado.

El mensaje que se transmitió a la sociedad sobre la importancia de evaluar y el tipo de profesor que se proyectó claramente fue una manera de ganar adeptos en la sociedad. Vale la pena comentar que durante el largometraje se emplean vídeos grabados por los alumnos en sus teléfonos celulares en los que muestran a los docentes en el salón de clase, pero curiosamente nunca impartiendo clase y a la vez se minimiza el conflicto magisterial que se vive en los estados de Michoacán, Guerrero y Oaxaca. El discurso central del filme se resume en la siguiente frase: la catástrofe educativa mexicana es responsabilidad de los docentes.

Es decir, en su momento la profesionalización docente se lograría a través de la evaluación del ingreso del desempeño de los profesores, y no del ingreso automático como solía hacerse, y para ello se creó la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, que a su vez emitió el documento *Perfil, Parámetros e Indicadores*, el cual estableció las competencias necesarias para desempeñarse en determinado nivel educativo. Lo anterior es un ejemplo que corresponde a la segunda estrategia de profesionalización de Masschelein y Simons que hace referencia a establecer las características, cualidades o competencias deseables que se requieren para la función docente.

Por perfil se entiende “al conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente”⁶⁶. Mientras que el parámetro es “el valor de referencia que permite medir avances y resultados alcanzados en el cumplimiento de objetivos, metas y demás características del ejercicio de una función o actividad”⁶⁷ y, por último, un indicador se define como “el instrumento utilizado para determinar, por medio de unidades de medida, el grado de cumplimiento de una característica, cualidad, conocimiento, capacidad, objetivo o meta, empleado para valorar factores que se

⁶⁶ DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Consultado en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013 [15 de mayo de 2021]. p. 20.

⁶⁷ *Ídem*

desean medir”⁶⁸. En otras palabras, el primer término se refiere a los requisitos administrativos y académicos que se deben cumplir para ejercer como docente, el segundo es un valor que permite identificar el nivel de logro de un objetivo o una meta de una función y finalmente, el último es el medio por el cual se delimitará el mérito de lo que se desea medir.

Los tres elementos anteriores constituyen el Marco General de una Educación de Calidad, el cual se entiende como “el conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación.”⁶⁹

A manera de cierre de este apartado, los nueve momentos de profesionalización responden al tipo de profesor que cada grupo en el poder, en cada momento, consideró como valioso, necesario y pertinente, por ello las exigencias y expectativas de la función docente han evolucionado a través del tiempo.

Es evidente que, a lo largo de la historia, el discurso del Estado considera a la profesionalización como el diseño de planes de estudio en las escuelas formadoras de docentes que respondan a sus intereses, la actualización y la formación continua a través de cursos de capacitación orientados a la creación de un modelo único de ser docente para que la práctica educativa sea similar en todo el país sin considerar el contexto, la preparación académica de los docentes y la diversidad de condiciones de los grupos socioculturales en el país. Lo anterior es un tema que atiende la Nueva Escuela Mexicana, argumento que refuerza que el noveno momento de la profesionalización docente se consolidará durante la administración gubernamental 2024-2030.

⁶⁸ *Ídem*

⁶⁹ *Ídem*

2.2.3 La profesionalización docente en la Educación Media Superior

Para el ciclo escolar 2008-2009, en nuestro país había 14,103 escuelas, 272,817 docentes y 3,923,822 estudiantes⁷⁰; mientras que, para el ciclo escolar 2021-2022, la educación media superior en su modalidad escolarizada tenía 14,308 escuelas en las que se atendieron 4,126,344 estudiantes con el apoyo de 314,175 docentes.⁷¹

Ante este panorama, durante las últimas dos décadas se han emprendido diversos proyectos para la profesionalización docente en este nivel educativo, el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior y el programa de actualización docente a cargo de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico de la Subsecretaría de Educación Media Superior. A continuación, se describirá cada una de ellas ya que son estrategias totalmente diferentes, pero que buscaban otorgar identidad y sentido a la práctica docente que se realiza en este nivel educativo.

En 2008 se anunció la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) en la que se propuso el diseño de planes de estudios bajo un marco común de competencias genéricas, disciplinares y extendidas, además la Subsecretaría de Educación Media Superior emitió diversos acuerdos para lograr la concreción de dicha reforma.

El Acuerdo Secretarial 447 estableció las competencias que debería poseer el personal docente y se propuso como meta que, para el ciclo escolar 2009-2010, los docentes tenían que cumplir con dicho perfil, por lo que en el año 2008 se creó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) cuyo fin era orientar las acciones de formación y actualización de los docentes.

⁷⁰ DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, PROGRAMACIÓN Y ESTADÍSTICA EDUCATIVA. *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional*. Documento obtenido de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf [7 de julio de 2024], p.32.

⁷¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Sistema interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Consultado en <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> [4 de octubre de 2022]

El objetivo del programa era formar a los docentes de este nivel educativo con la finalidad coadyuvar al cumplimiento del perfil docente establecido en el acuerdo secretarial previamente mencionado. Para tales efectos, se ofertó la especialidad en competencias docentes y un diplomado de competencias docentes en el nivel medio superior, con el respaldo de la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior, la Universidad Pedagógica Nacional y otras instancias académicas. En otras palabras, PROFORDEMS era un mecanismo doble de formación docente, por un lado, tenía una oferta educativa *ad hoc* a la propuesta curricular y, por otra parte, unificaba el perfil docente deseado para este nivel educativo, tal como se afirmaba en el artículo cuarto transitorio del acuerdo citado.

La segunda estrategia corresponde a la creación de la Maestría para la Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) por la Universidad Nacional Autónoma de México en el año 2004. Este programa académico fue pionero en su campo para atender a formación docente de este nivel educativo y surgió como parte del Programa de Fortalecimiento y Renovación de la Planta Docente de la institución. Dado que la docencia es una de las funciones sustantivas de la universidad y que dentro de su oferta educativa se encuentra el bachillerato que se imparte en la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, la maestría responde a la necesidad de contar con docentes con un determinado perfil.

La mayoría de los profesores de EMS son egresados de alguna licenciatura en la que no recibieron una formación para desempeñarse como docentes. Estos profesores son profesionales en alguna disciplina tal como ingeniería, medicina, física, matemáticas, biología, y algunos de ellos cuentan incluso con un posgrado. Sin embargo, en la mayoría de los casos sus posgrados también son disciplinares. Se tiene entonces una situación en la que los alumnos de la MES están siendo formados por profesionales disciplinares quienes no necesariamente están preparados como docentes- Con el fin de contribuir a subsanar esta situación, la UNAM ofrece la MADEMS. En este programa se ofrecen actividades académicas que ayudan a promover el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, pertinente para enriquecer y potenciar el trabajo de los profesores que se desempeñan en el nivel medio superior.

De acuerdo con la clasificación de los posgrados, la MADEMS es de tipo profesionalizante, cuyo objetivo está orientado a la formación de docentes para el nivel medio superior. El plan de estudios de este programa académico pretende:

[...] formar profesionales altamente calificados, conceptual y metodológicamente para ejercer la docencia en el nivel Medio Superior, con principios sociales, éticos y educativos, con una formación sólida en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos, y formación académica rigurosa que permita profundizar, tanto en el dominio de su campo de conocimiento, como en el manejo experto de la didáctica especializada, desde la perspectiva de los avances y desarrollos científicos de su disciplina.⁷²

Por ello, ante la diversidad de la oferta educativa del nivel medio superior, la MADEMS se ofrece en 14 campos de conocimiento y que se imparten en diferentes entidades académicas de la universidad. Las áreas de conocimiento son Biología, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Español, Filosofía, Física, Francés, Geografía, Historia, Inglés, Letras Clásicas, Matemáticas, Psicología y Química.

Si bien, la MADEMS es una estrategia de profesionalización, también es importante reconocer que la universidad no tiene presencia en todo el país, por lo que es imposible afirmar que todos los profesores de educación media superior puedan acceder a este posgrado. Sin embargo, el programa académico en su momento fue pionero en poner en la agenda la formación de los profesores de este nivel educativo. Hoy en día es posible encontrar instituciones de educación superior, tanto de sostenimiento particular como público que ofrecen programas académicos orientados a la formación docente para la educación media superior.

Otra estrategia de profesionalización docente recae en los cursos que imparte la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), cuya presencia es nacional y tiene como propósito

[...] apoyar el desarrollo académico de las Unidades Administrativas de las Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), mediante programas y proyectos congruentes con las directrices y

⁷² UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. *Proyecto de modificación del Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*. Obtenido de <https://madems.posgrado.unam.mx/>

prioridades de la SEMS, impulsar la formación y el desarrollo académico del personal docente y directivo, promover el desarrollo de innovaciones, estudios e investigaciones sobre temas prioritarios de la educación media superior, así como la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación, para elevar la calidad educativa de los servicios que ofrecen.⁷³

Uno de los tantos programas que tiene la COSFAC a su cargo es el Programa de Formación Docente en EMS. Para la presente administración, la formación docente está orientada bajo los principios de la Nueva Escuela Mexicana y a los requerimientos establecidos en el documento *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior*. Además, se impulsará la innovación en la enseñanza de las áreas de acceso al conocimiento y orientará la problematización del trabajo docente en el aula con el objetivo de dar respuestas acordes con cada uno de los contextos de este nivel educativo.

Los objetivos de la formación docente para la presente administración son los siguientes:

- Presentar el Nuevo Marco Curricular e identificar las diferencias sustanciales con el Marco Curricular Común (MCC) anterior y acompañar al docente hacia la comprensión y resignificación del MCC
- Temas de metodología y didáctica general, que se aplicarán en todas las áreas del conocimiento, acordes con el nuevo MCC, por lo que se deberán involucrar la participación de los docentes en la generación de nuevas metodologías para la posterior transposición didáctica
- Temas de metodología y didáctica que se abordarán en las diferentes áreas del conocimiento, de acuerdo con el Nuevo MCC, aplicados a los diferentes contextos (edad, género, región, cultura, etc.). Lo anterior, supone que los cuerpos colegiados de cada área del conocimiento diseñen las metodologías específicas de su ámbito disciplinar
- Nuevas prácticas pedagógicas afines a la metodología y didáctica del nuevo MCC, adaptadas a los diferentes contextos y principios de la Nueva Escuela Mexicana. En otras palabras, implicará que los docentes elaboren y compartan estrategias metodológicas y didácticas adecuadas a su contexto, con apego a los principios metodológicos generales
- Estrategias didácticas situacionales que permitan a los docentes y a toda la comunidad educativa, cumplir con el perfil de egreso establecido en el Nuevo MCC. Con lo anterior, las y los docentes deberán enfrentar situaciones complejas que les permitan

⁷³ COORDINACIÓN SECTORIAL DE FORTALECIMIENTO ACADÉMICO. *¿Quiénes somos?* Consultado en <http://cosfac.sems.gob.mx/index.php> [14 de noviembre de 2022].

construir alternativas o respuestas para lograr los objetivos del MCC

- Análisis y retroalimentación de las experiencias situadas de los docentes de manera colegiada.⁷⁴

En el año 2022, los niveles y cursos de la formación docente en la EMS fueron: introductorio, básico, innovación, avanzado y los temas transversales, los cuales inciden en los otros niveles. El objetivo de cada nivel se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Niveles de formación docente de COSFAC.⁷⁵

Introductorio	Nivel básico	Nivel de innovación	Nivel avanzado	Temas transversales
Indagar la práctica docente Habilidades digitales	Habilidades docentes en la Educación Media Superior.	Innovación en la enseñanza en las áreas de acceso al conocimiento	Acompañamiento del trabajo en el aula Estrategias de impacto para el trabajo en el aula	Enseñanza desde la perspectiva de género. Biodiversidad: Conocer para conservar. Habilidades de expresión escrita del docente.

Con base en dichos niveles, la oferta educativa de los cursos de actualización y formación docente estarán orientados a la concreción del Nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (NMCCEMS) y, por ende, alineados al humanismo que propone la Nueva Escuela Mexicana. También se ofrecerán cursos que atiendan los elementos del *currículum* fundamental que incluyen a los recursos sociocognitivos, mientras que el *currículum* ampliado se enfoca en los recursos socioemocionales y los ámbitos de formación socioemocional, tal como se explica en la imagen 1.

En palabras de la COSFAC, “la formación docente deberá dar respuesta a los propósitos de la Nueva Escuela Mexicana, atenderá los requerimientos de las Líneas de Política Pública de la EMS, impulsará la innovación en la enseñanza de

⁷⁴ SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. Programa de Formación Docente de Educación Media Superior. Obtenido de <http://registro.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/> [17 de enero de 2023].

⁷⁵ Elaboración propia con información obtenida de COORDINACIÓN SECTORIAL DE FORTALECIMIENTO ACADÉMICO. ¿Quiénes somos? Consultado en <http://cosfac.sems.gob.mx/index.php> [14 de noviembre de 2022].

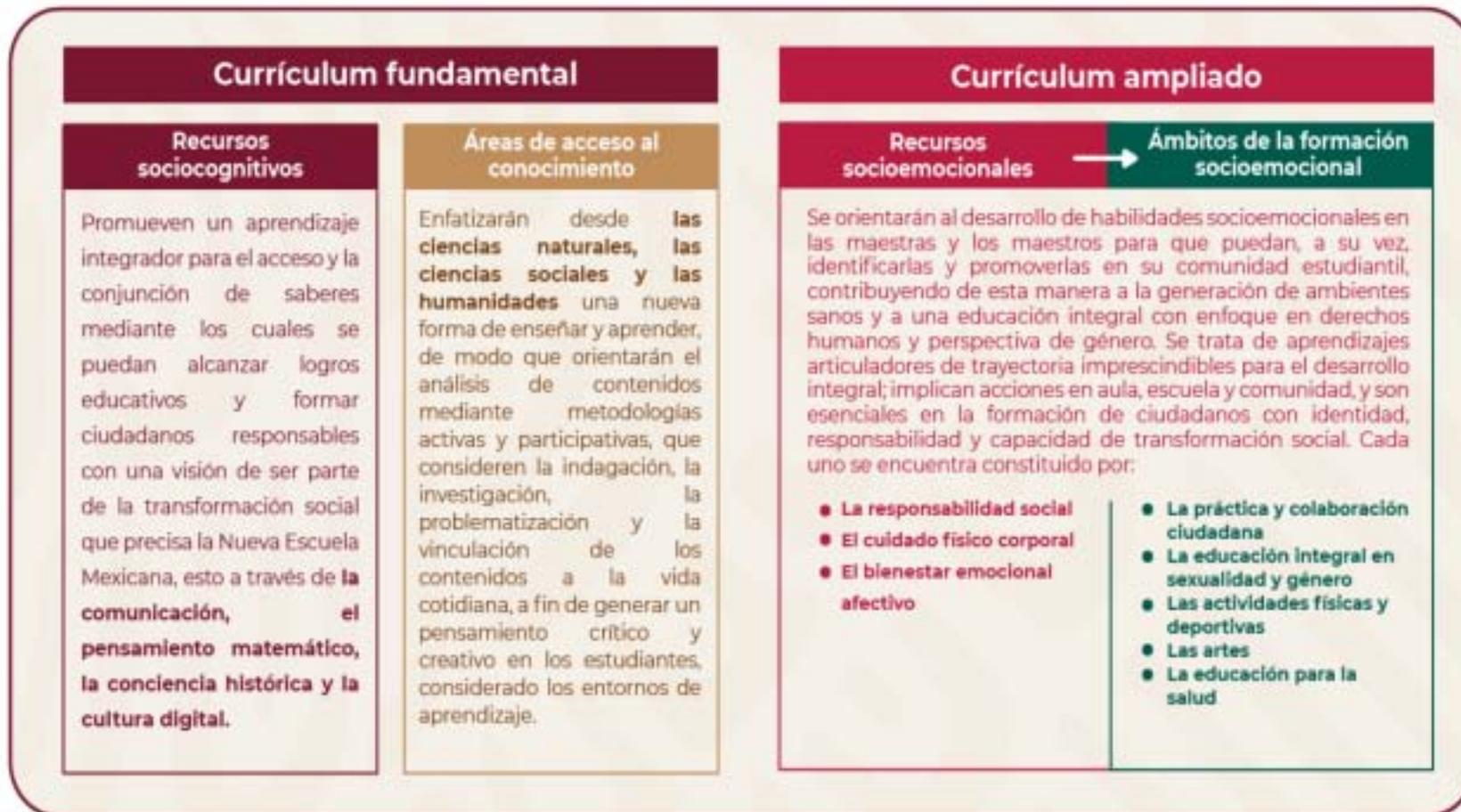
los campos disciplinares y orientará la problematización del trabajo docente en el aula con el objetivo de dar respuestas acordes con cada uno de los contextos de la Educación Media Superior.”⁷⁶

En resumen, la estrategia de profesionalización de la COSFAC consiste en ofertar cursos y diplomados para que los docentes se familiaricen con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana y la propuesta del NMCCEMS. Además, los cursos están orientados al currículum fundamental y ampliado, pero es importante destacar que los diplomados corresponden únicamente a las áreas de acceso al conocimiento. Si bien, en abril de 2023 no existe un mapa curricular para la distribución de las asignaturas, es una propuesta que está en proceso de consolidación.

Finalmente, las estrategias de profesionalización resultan de interés porque consisten en el establecimiento de cursos ya sea para la concreción de un nuevo plan de estudios o la búsqueda de un perfil docente idóneo para la educación media superior o la oferta de estudios de posgrado como un mecanismo para ejercer la docencia en este nivel educativo.

⁷⁶ COORDINACIÓN SECTORIAL DE FORTALECIMIENTO ACADÉMICO. “Programa de Formación Docente de Educación Media Superior” en *Acciones y programas*, Consultado en http://cosfac.sems.gob.mx/pa_enfc.php [9 de enero de 2024].

Imagen 1. Alineación de la oferta educativa de COSFAC con el NMCCEMS.⁷⁷



⁷⁷ Imagen obtenida de SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. *Programa de formación docente de educación media superior.* <http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/> [10 marzo 2023].

2.3 La evaluación de la docencia. ¿Un camino imposible?

A lo largo de este capítulo se explicó que la docencia es una actividad compleja debido a las diversas exigencias que las autoridades y la sociedad atribuyen al ejercicio profesional de los maestros. Una de las grandes incógnitas que se han planteado los sistemas educativos es la evaluación de la docencia como una de las vías para ofrecer un servicio de calidad o de excelencia; incluso los organismos y sistemas internacionales de educación incorporan en su agenda la evaluación de la docencia como un tema prioritario.

En la actualidad, se pueden encontrar diversos sistemas de evaluación del desempeño docente en el mundo, sin embargo, su diseño, validación e implementación son el resultado de un largo proceso de diálogo y consenso para superar las tensiones que se originaron durante el mismo, tal como es el caso chileno.

La evaluación de la docencia no es un camino imposible si se construye un sistema que contemple la participación de los profesores, se expliciten los fines de la evaluación y se defina qué es lo que hace un buen docente de acuerdo con el contexto y las tareas que se atribuyen a dicha profesión.

Se sabe que la observación *in situ* de la práctica docente realizada por las autoridades escolares inmediatas o los supervisores escolares no son el insumo más apropiado para evaluar el desempeño docente; la aplicación masiva de pruebas para evaluar el aprendizaje tampoco parece ser el método más adecuado, aunque es una manera de evitar la observación de clase aún resulta insuficiente para determinar el mérito de la profesión docente que se requiere en la actualidad.

Una característica de los sistemas de evaluación del desempeño docente consolidados en el mundo es el papel de la evaluación formativa, ya que esta se centra en identificar a las y los profesores que alcanzan los estándares de calidad y cómo orientar aquellos que se encuentran en vías de alcanzarlos a través de la realimentación de su desempeño.

Por ello, es importante que en los sistemas de evaluación del desempeño docente se incluyan elementos formativos que sean congruentes con la experiencia profesional, sin embargo, para que el sistema tenga éxito se requiere que los profesores se seleccionen a través del mérito, que las evaluaciones sean confiables y que, a su vez, existan procedimientos para la promoción horizontal y vertical.

Establecer las bases y el proceso de un sistema de evaluación para el profesorado no es tarea sencilla, ya que la complejidad se encuentra en la semejanza de los modelos y la configuración de la práctica evaluativa. De manera general, solamente se proponen intervenciones parciales y de poca continuidad.⁷⁸ Por ende, es importante que el diseño de los sistemas de evaluación haga explícitos los fines e involucren a los participantes en el diseño para que tenga continuidad, de esta manera, se implementaría una cultura de la evaluación.

La evaluación de la docencia está enfocada en dos amplios propósitos, el primero que está orientado a los resultados, en este sentido se busca contribuir al cumplimiento de las metas institucionales y se obtiene información fiable sobre el logro de objetivos de la función docente que se esperan en la escuela. El segundo propósito está encaminado a la mejora, es decir, con un enfoque formativo para la mejora de la actuación docente y, por ende, de la escuela.⁷⁹

Para promover un proceso de evaluación de la docencia en las instituciones educativas se requieren poner en marcha las siguientes acciones: establecer los objetivos de la evaluación, es decir, expresar con claridad cuáles son los fines de evaluar la docencia, es decir, establecer si será una evaluación formativa o sumativa. Como segunda acción se requieren establecer los canales de comunicación con los docentes, en otras palabras, se deberá determinar cómo, cuándo y cuáles serán los instrumentos que se emplearán para la recopilación de información y la difusión de los resultados. En tercer lugar, la creación de un clima propicio para la evaluación por lo que es necesario la sensibilización de los

⁷⁸ MATEO, Andrés Joan. "La evaluación del profesorado. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemático de la docencia" en *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. España, ICE-Universidad de Barcelona, 2000, p. 94

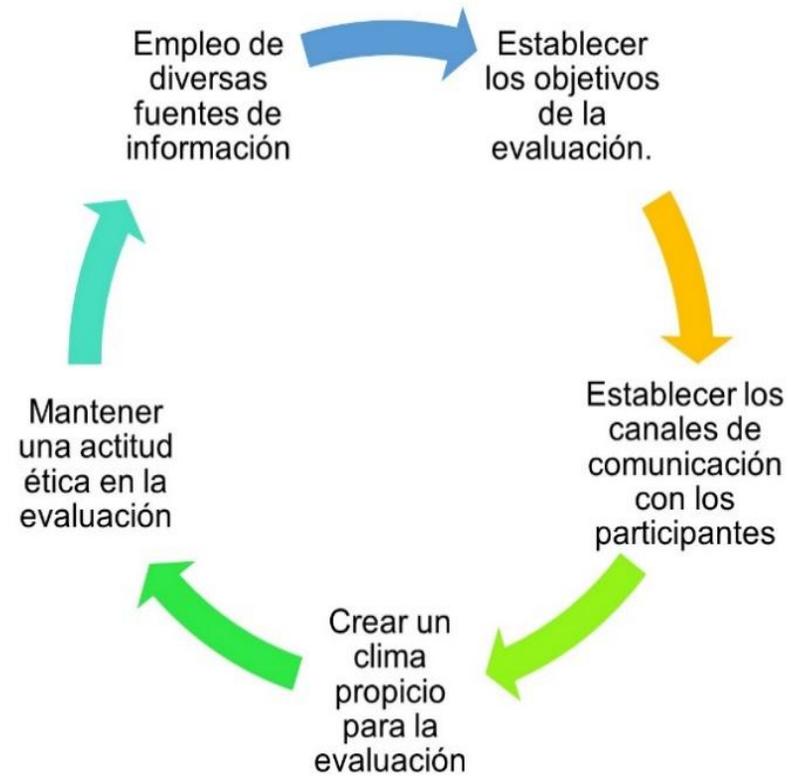
⁷⁹ *Ibidem*, p. 96.

participantes para que la actividad tenga éxito; de esta manera, se podrá mantener una actitud ética que asegure la viabilidad de la evaluación. Finalmente, es necesario que se empleen diferentes fuentes de información que aseguren el cumplimiento de los objetivos establecidos. En la imagen 2 se resumen las acciones que se requieren para implementar un sistema de evaluación de la docencia.

Para Joan Mateo, las fases que componen un sistema de evaluación de la docencia son la planeación, el desarrollo, la implementación y la metaevaluación. La etapa de planeación consiste en la identificación de las necesidades, el establecimiento de los objetivos institucionales y lo más importante la definición del modelo de calidad de la institución. Mientras que la etapa de desarrollo se refiere al establecimiento del perfil institucional de un buen docente y, por ende, el desarrollo de los criterios e indicadores de evaluación.

La tercera etapa, denominada implementación, se focaliza en la ejecución de la evaluación docente por lo que será necesario documentar y recopilar las evidencias que den sustento a la formulación de juicios de valor y la toma de decisiones. La última etapa, llamada metaevaluación, se centra en el empleo de las normas del JCSEE para la evaluación del sistema de evaluación, ya que muchos de éstos tienden a desaparecer si no se evalúan como tal; además, como ya se mencionó las normas del Joint Committee aseguran una evaluación válida, ética y confiable que se espera de una actividad profesional. A continuación, en la siguiente imagen se ilustran las fases que se describieron previamente para el diseño de un sistema para la evaluación de la docencia.

Imagen 2. Acciones para la puesta en marcha de un sistema de evaluación de la docencia.⁸⁰



⁸⁰ Elaboración propia con información obtenida de MATEO, Andrés Joan. *Op. Cit.*, p. 94-98.

Imagen 3. Fases en el diseño de un sistema de evaluación de la docencia⁸¹



⁸¹ Elaboración propia con información obtenida de MATEO, Andrés Joan. *Op. Cit.*, p. 98-100.

El objetivo de este capítulo fue mostrar a través de un breve recorrido histórico la evolución de la docencia para conceptualizarla como una profesión; además de señalar algunas implicaciones que emanan de la profesionalización de esta actividad. Así, de esta manera, la docencia puede ser una actividad que puede evaluarse porque se definen criterios, indicadores, rasgos, competencias, cualidades, etcétera, que pueden definir un modelo de docente.

En el caso mexicano es posible encontrar nueve momentos de profesionalización docente, desde la época virreinal hasta la edad contemporánea, aunque el último está en construcción. Es posible deducir que los profesores de educación media superior han sido olvidados por las autoridades educativas, especialmente aquellas encargadas de la formación docente, pareciera que los cursos de actualización y los posgrados son la panacea para encontrar el ideal de un docente para este nivel educativo.

Una de las implicaciones de la profesionalización de la docencia es que nos permite evaluar dicha actividad, como ya se mencionó, a la docencia se le asignan y exigen un sinnúmero de tareas que incluso exceden del espacio áulico y escolar. Por ello, la evaluación de la docencia es un camino posible de recorrer ya que requiere la implementación de la cultura de la evaluación en las instituciones, desde el establecimiento de los objetivos y fines de la evaluación, hasta promover la participación de la planta docente y de otros actores, a partir de los instrumentos que se desean emplear.

Capítulo 3. La evaluación de la docencia en la educación media superior.

Conceptualmente, la evaluación de la docencia debe entenderse como “el proceso sistemático para recoger información válida y confiable de evidencias útiles, oportunas y pertinentes sobre el desempeño docente, para emitir un juicio de valor, conforme a determinados criterios, que fundamente la toma de decisiones sobre el hecho evaluado.”⁸² Si bien, como se analizó en el capítulo anterior, la evaluación de la docencia es una actividad compleja por el mismo objeto de estudio, ya que es una profesión multifacética que se ha evaluado tradicionalmente con la finalidad de control u orientada hacia los resultados, pero sin tener un enfoque o sustento teórico claro⁸³, lo cual dificulta la comprensión de esta tarea.

A partir de la discusión paradigmática y de los fines que se desean alcanzar con la evaluación de la docencia, se han empleado diferentes fuentes de información como los cuestionarios de opinión que responden los estudiantes, el portafolio de evidencias como una manera de favorecer la autoevaluación del docente, además de incorporar las voces de colegas, de pares e incluso de las mismas autoridades educativas. De esta manera, es posible la construcción de sistemas o modelos de evaluación integrales.⁸⁴

La evaluación del desempeño docente en nuestro país parece ser una actividad académica reciente e innovadora, pero no es así. A manera de comparación, hablar de esta práctica evaluadora no significa que se refiera a la invención de la rueda. Las primeras experiencias se remontan hasta los años setenta del siglo pasado, posteriormente, cobró mayor relevancia cuando en la década de los noventa esta actividad se enlazó con estímulos económicos y salariales con la implementación del Programa para el Mejoramiento del Profesorado en 1996, llamado así en ese entonces, y finalmente, se convirtió en un proceso obligatorio, es decir,

⁸² LOREDO, Enríquez Javier. “Evaluación docente” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2021, año 14, núm. 1, p. 7.

⁸³ *Ídem.*

⁸⁴ *Ídem.*

fundamentado jurídicamente para la educación básica y media superior con la reforma educativa de 2013 y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Además, el tema de la evaluación de la docencia cobra mayor relevancia debido a que ocupa un lugar importante en la agenda educativa de los organismos y sistemas internacionales de educación y que ha derivado en la diversificación y desarrollo en los países en los que se cuenta con un sistema, tal como sucedió en el caso mexicano.⁸⁵

3.1 Génesis de la evaluación de la docencia en México.

La evaluación de la docencia en nuestro país se implementó en el nivel educativo superior, debido al trabajo realizado por Ernesto Meneses Morales en la Universidad Iberoamericana (UIA), a finales de la década de los años sesenta, casi a la par que, en Estados Unidos,⁸⁶ a través de los cuestionarios de opinión que se emplean para tales fines.

En 1971 la UIA creó el primer cuestionario de evaluación de la docencia y en esa misma década en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en los años ochenta diversas instituciones educativas de sostenimiento público y privado comenzaron a utilizar estos instrumentos para la evaluación del personal docente⁸⁷ e incluso comenzaron los primeros estudios sobre este tema.

En México, el uso de los cuestionarios se inicia en las instituciones privadas, en la Universidad Iberoamericana [...], y a principios de los setenta en algunas instituciones públicas como la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM; sin embargo, su aplicación sistemática data de la segunda mitad de la década de los ochenta en instituciones como la

⁸⁵ DUCOING, Watty Patricia. “La evaluación de la docencia un recuento andando” en DUCOING, Watty Patricia (coord.) *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica*. México, IISUE-UNAM, 2019, p. 13.

⁸⁶ GARCÍA, Garduño José María. “El avance de la evaluación en México y sus antecedentes” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, 2005, p. 128.

⁸⁷ *Ídem*

UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad de Aguascalientes, y su uso se generaliza a partir de 1990.⁸⁸

De esta manera se puede concluir que la evaluación de la docencia comenzó en el nivel educativo superior en el sector privado y paulatinamente en las instituciones de sostenimiento público, pero no fue hasta años después cuando su uso se generalizó. Es necesario aclarar que los cuestionarios de opinión sobre la docencia es uno de los instrumentos que se emplean en la mayoría de las instituciones educativas, sin embargo, vale la pena profundizar sobre las ventajas y desventajas de su uso.⁸⁹

3.2 La evaluación de la docencia como política educativa

A manera de inicio, en este apartado se identificarán dos episodios de la evaluación de la docencia como política educativa en México, el primero en la educación superior, el segundo en el nivel básico y, por último, una experiencia en el nivel medio superior. La primera etapa era de carácter voluntario; aunque ya se explicó que detrás había una serie de condiciones que orillaba a los profesores a participar en los procesos de evaluación y la segunda caracterizada por la participación del Estado como evaluador.

Para fines de este trabajo, ubicaremos temporalmente a la etapa voluntaria en la década de los años noventa del siglo pasado, debido a los diversos programas que tuvieron una relación estrecha con el tema en cuestión, basta recordar que en la administración de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se emprendieron diversas políticas modernizadoras que estuvieron acompañadas con su respectiva evaluación.⁹⁰ Si bien, previo a los años noventa existía la evaluación docente en las instituciones educativas, como parte de sus actividades rutinarias o como un

⁸⁸ CANALES, Alejandro, LUNA, Edna, MONROY, Miguel *et. al.* "Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia" en RUEDA, Beltrán Mario y DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida (coord.) *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional.* México, IISUE-Plaza y Valdés, 2004, p. 98.

⁸⁹ *Ibidem.* pp.98-120.

⁹⁰ DUCOING, Watty Patricia. "La evaluación de la docencia un recuento andando" en DUCOING, Watty Patricia (coord.) *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica.* México, IISUE-UNAM, 2019, p. 13.

mecanismo de ingreso laboral, pero no como una política educativa que repercutía en el ingreso económico del docente.

Además, parece que “la idea de calidad de la educación y de su evaluación se ha asociado con la visión del papel del Estado como evaluador o, más bien, controlador, que se difundió y consolidó ampliamente desde la década de 1990”⁹¹, ya que esa época comenzó la amplia política de evaluación y quedó asociada a recursos financieros. Ejemplo de ello fue el Programa de Carrera Magisterial y los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio (ENMS), los cuales surgieron como efecto de la implementación de dicho esquema, mismos que se explicarán a continuación.

3.2.1 El Programa de Carrera Magisterial (PCM)

El PCM se creó en la década de 1990 derivado de la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), mismo que se tradujo en una serie de acuerdos entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Dicho acuerdo se firmó en 1992 con la participación de los actores previamente mencionados y cuyo efecto se reflejaría en las modificaciones del artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación.⁹² El ANMEB gira sobre tres ejes: la reorganización del sistema educativo que hacía referencia al proceso de descentralización de la educación y promover la participación de los gobiernos estatales y municipales, la reformulación de contenidos y materiales educativos que se vio reflejada en la creación de la generación de los libros de texto gratuitos en 1993 y finalmente, la revaloración de la función magisterial,⁹³ que “[...] incluía dos aspectos: estímulos materiales y morales y una vía de profesionalización”.⁹⁴

⁹¹ *Ídem*

⁹² DUCOING, Watty Patricia. “Un acercamiento al programa de carrera magisterial” en DUCOING, Watty Patricia (coord.) *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica*. México, IISUE-UNAM, 2019, p. 82.

⁹³ *Ibidem.*, p. 84.

⁹⁴ ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 314.

De esta manera, el PCM surgió como una estrategia de profesionalización docente en el que se pretendía que la evaluación y el mérito primaran para que el profesor tuviera una movilidad horizontal, es decir, que accediera a mejores salarios y prestaciones sin abandonar el aula o cambiara de función, por lo que se creó un escalafón horizontal.⁹⁵

De acuerdo con Díaz-Barriga, los lineamientos iniciales de Carrera Magisterial se establecieron en 1992, a modo de prueba piloto, con cuatro indicadores que acumulaban 62 puntos⁹⁶, por lo que se elaboraron reformas a los lineamientos en 1993, 1998 y 2011 en los que los puntajes totales eran de 100 puntos.⁹⁷

La primera evaluación se aplicó en enero de 1993 con tres vertientes: maestros frente a grupo, personal directivo o con funciones de supervisión y personal ubicado en actividades técnico-pedagógicas. Se contemplaron cinco niveles (A, B, C, D y E) y el resultado obtenido por los profesores se reflejaría en un 25 a 200 % de aumento en su salario. Los criterios que se evaluaron fueron la antigüedad en el servicio, el grado académico, la preparación profesional, los cursos de actualización y el desempeño profesional que contemplaba el aprovechamiento escolar y la evaluación por pares.⁹⁸

La segunda modificación del programa se realizó en 1998 debido a que el factor referido al desempeño profesional, el cual se realizaba a través de la evaluación de pares, y que era un esfuerzo importante en la evaluación formativa; se observó que no estaba dando los resultados previstos debido a que “[...] había extremos en la evaluación entre pares: o todos se ponían 10, o todos salían reprobados, o bien se

⁹⁵ *Ídem*

⁹⁶ Ángel Díaz Barriga realizó una búsqueda sobre los primeros lineamientos del programa sin éxito, sin embargo, se encontró una cédula de resultados de primer año que se evaluó a los docentes que participaron en la primera etapa.

⁹⁷ DÍAZ-BARRIGA, Ángel y JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, Mariela Sonia “Evaluación del desempeño docente en educación básica: de la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente” en DÍAZ-BARRIGA, Ángel. *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones*. México, IISUE-UNAM, 2020, p. 110.

⁹⁸ DUCOING, Watty Patricia. “Un acercamiento al programa de carrera magisterial” en DUCOING, Watty Patricia (coord.) *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica*. México, IISUE-UNAM, 2019, p. 89-90.

reprobaba a uno o dos”.⁹⁹ Esta situación se debía a que el factor referido tenía 35 puntos lo que significaba un gran peso en el resultado final por ello se suscitaba la asignación de dichas puntuaciones, sumado a la presión de la presencia de los representantes sindicales en una evaluación entre maestros.¹⁰⁰

Para evitar esta situación se decidió que la valoración del desempeño profesional, los participantes en el programa de Carrera Magisterial se instalaron en Órganos de Evaluación por función y vertientes, conforme a las normas, procedimientos e instructivos que para tal fin estableció la Comisión Nacional SEP-SNTE. Así, para la primera vertiente, maestro frente a grupo, se ponderan los siguientes aspectos: la planeación y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la participación del docente en el funcionamiento de la escuela y la participación en la interacción entre la escuela y la comunidad.¹⁰¹

El PCM fue cobrando relevancia durante el transcurso de los años, por lo que en 2008 se modificaron algunos criterios de evaluación y únicamente se evaluaría el aprovechamiento escolar, los cursos de actualización y el desempeño profesional. La relación que se estableció entre la evaluación y los estímulos económicos es lo que más ha impactado en el sistema educativo en todos los niveles, especialmente en la educación superior.

El tercer cambio del programa se llevó a cabo en 2011 y se centró en la profesionalización docente, específicamente en el ingreso y la promoción. A pesar de que estuvo en funcionamiento por poco tiempo, fue significativo. Esta modificación se enfocó en evaluar el aprovechamiento escolar, la formación continua, las actividades extracurriculares, la preparación profesional y la antigüedad.¹⁰²

⁹⁹ ACEVES, Estrada Ana María. “Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica” en GUEVARA, Niebla Gilberto, MELÉNDEZ, Irigoyen María Teresa (coord.) *La evaluación docente en México*. México, FCE-INEE, 2015, p. 49

¹⁰⁰ *Ídem*

¹⁰¹ *Ídem*

¹⁰² DUCOING, Watty Patricia. “Un acercamiento al programa de carrera magisterial” ... p. 124.

Tabla 3. Evolución de los indicadores del Programa de Carrera Magisterial¹⁰³

Indicador	1992	1993	1998	2001
1) Antigüedad	10	10	10	5
2) Grado académico	15	15	15	
3) Preparación profesional	25	25	28	5
4) Acreditación de cursos de actualización y superación del magisterio	12	15	17	20
Formación continua				20
5) Aprovechamiento escolar		7	20	50
6) Desempeño profesional		28	10	
Actividades cocurriculares				20
Puntaje total	62 ¹⁰⁴	100	100	100

En suma, el PCM fue un programa de larga duración, de 22 años, que alentó a los docentes a una mejora tanto profesional como económica.¹⁰⁵ Sin embargo, en la administración de Vicente Fox (2000-2006) se firmó el *Compromiso Social por la Educación* que derivó en la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y que en 2013 se le otorgo la autonomía y posteriormente, cobraría mayor relevancia social por su participación en los procesos de evaluación docente; ya que desapareció el Programa de Carrera Magisterial y se sustituyó por la evaluación de permanencia en el servicio.

Además, el PCM no aseguraba la participación de todos los docentes de los diferentes niveles educativos, por lo que a manera de respuesta y para promover la de los docentes de otros niveles educativos, el gobierno del Estado de México, en el año 2004, publicó en su gaceta el acuerdo por el que se instituía el Programa de Carrera Docente en el Subsistema Educativo Estatal y cuyos lineamientos se publicaron en mayo de 2006.

¹⁰³ Tabla obtenida de DÍAZ-BARRIGA, Ángel y JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, Mariela Sonia “Evaluación del desempeño docente en educación básica: de la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente” en DÍAZ-BARRIGA, Ángel. *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones*. México, IISUE-UNAM, 2020, p. 108.

¹⁰⁴ Como ya se mencionó en la nota 90, no existen registros de los criterios que se consideraron en la primera evaluación por lo que la suma de estos da un total de 62 puntos.

¹⁰⁵ DÍAZ-BARRIGA, Ángel y JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, Mariela Sonia “Evaluación del desempeño docente en educación básica: de la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente” en DÍAZ-BARRIGA, Ángel. *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones*. México, IISUE-UNAM, 2020, p. 108.

3.2.2 El Programa de Carrera Docente (PCD) del Subsistema Educativo Estatal del Estado de México.

El PCD del Subsistema Educativo Estatal estaba dirigido a los tipos medio superior y superior, que comprende la educación normal y la oferta del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México; como ya se mencionó anteriormente, los profesores de educación básica podían participar en el programa de Carrera Magisterial.

El programa pretendía reconocer y estimular el trabajo del personal docente que laboraba en la educación media superior y superior, a través de un estímulo económico que operaba en un escalafón horizontal, es decir, era el símil de Carrera Magisterial, pero a nivel estatal.

Para tales efectos, los docentes participantes se clasificaban en tres vertientes, la primera destinada a los docentes frente a grupo, en el caso de la educación media superior podían participar aquellos que tenían 18 horas-clase en un solo turno con nombramiento indeterminado con una antigüedad mínima de tres años; la segunda vertiente estaba dirigida al personal docente con funciones directivas o de supervisión y, finalmente, la tercera vertiente atendía los docentes de apoyo técnico-pedagógico como los orientadores técnicos, pedagogos e investigadores educativos.

Para incorporarse al PCD los docentes debían contar con nombramiento definitivo y con una antigüedad mínima de tres años; mientras que el personal que quería participar en una promoción tenía que cubrir con una antigüedad mínima de tres años ininterrumpidos previos a una etapa de evaluación y el mismo requisito aplicaba para aquellos que habían logrado un cambio de puesto o de función.

Para participar en el PCD, los docentes debían cumplir con la siguiente documentación: solicitud de inscripción, último comprobante de pago, nombramiento definitivo en el puesto y con el mínimo de horas, acreditación del nivel académico, constancias de asistencia a cursos, talleres, seminarios, congresos, fichas evaluativas emitidas por el área de escalafón, constancia de

permanencia en el puesto y para que aquellos que concursarían por un cambio de nivel se requería el dictamen de incorporación al programa o de última promoción.

Tabla 4. Ponderación de los criterios de evaluación.¹⁰⁶

Criterios	1 ^a vertiente	2 ^a vertiente	3 ^a vertiente
Antigüedad	10	10	10
Nivel académico	20	20	20
Preparación profesional	25	25	25
Actividades de capacitación y actualización.	25	25	25
Desempeño docente	20	20	20
Total	100	100	100

La puntuación del criterio de antigüedad se asignaba de acuerdo con el tiempo que señalaba la constancia de permanencia en el servicio. El puntaje de este factor se valoraría de acuerdo con la siguiente tabla.

Tabla 5. Ponderación de la antigüedad.¹⁰⁷

Antigüedad	Puntaje asignado
De 3 a 5 años 11 meses	2
De 6 a 8 años 11 meses	3
De 9 a 11 años 11 meses	4
De 12 a 14 años 11 meses	5
De 15 a 17 años 11 meses	6
De 18 a 20 años 11 meses	7
De 21 a 23 años 11 meses	8
De 24 a 26 años 11 meses	9
De 27 años a 11 meses	10

Mientras que, el puntaje del nivel académico se otorgaba de acuerdo con el siguiente tabulador.

¹⁰⁶ Tabla obtenida de GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO, *Lineamientos para el Programa de Carrera Docente del Subsistema Educativo Estatal*, México, 2004, p. 13.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 14

Tabla 6. Ponderación del puntaje del nivel académico.¹⁰⁸

Nivel académico	Documento	Puntaje
Licenciatura (universitaria o tecnológica).	Título o cédula profesional	10
Licenciatura en educación.	Título o cédula profesional	10
Especialidad acreditada (posgrado).	Certificado o diploma	12
Maestría con 100% de créditos.	Certificado	14
Grado de maestría con antecedente de licenciatura.	Acta de examen, diploma de grado, grado académico o cédula profesional.	16
Doctorado con 100% de créditos con antecedente de grado.	Certificado	18
Grado de doctor con antecedente académico de maestría.	Acta de examen, diploma de grado, grado académico o cédula profesional.	20

El criterio de preparación profesional se ponderaba a través de un examen de conocimientos de opción múltiple. Los reactivos de dicho examen estaban referidos a los conocimientos y habilidades de la función que desempeñaba y el puntaje se otorgaba a partir del número de reactivos contestados de manera correcta.

Para otorgar la puntuación del criterio de actividades de capacitación y actualización, sin embargo, estas se ponderarán de diversa manera diferente si el docente asistió a la actividad o la impartió, tal como se resume en la siguiente tabla.

Tabla 7. Puntaje de actividades de capacitación y actualización.¹⁰⁹

Actividades de capacitación y actualización.		Puntos por concepto.	Cantidad máxima de eventos.	Puntaje máximo.
Asistencia	Cursos, talleres o seminarios.	1	8	8
	Foros o congresos.	1	2	2
Impartición	Cursos, talleres o seminarios.	3	2	6
	Conferencias.	1	2	2
Asistencia o impartición del diplomado concluido.		7	1	7

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 15

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 16

Para el criterio de desempeño profesional, el puntaje se obtenía a través de las fichas evaluativas del perfil del desempeño laboral, las cuales eran emitidas por el área de escalafón, mismas que tenían que corresponder a los años que señalaba la convocatoria. El puntaje máximo que se podía obtener era de 20 y se asignaba de acuerdo con el número de puntos obtenidos de las tres fichas, una por cada año.

El PCD del Subsistema Educativo Estatal contaba con cinco niveles identificados con una letra. El nivel "A" era para la incorporación del programa, mientras que los niveles "B", "C", "D" y "E" eran para la promoción. Los docentes debían permanecer en el nivel tres años para participar en una etapa subsecuente.

En resumen, el Programa de Carrera Docente fue una respuesta del Gobierno del Estado de México para ofrecer incentivos económicos al personal docente adscrito a la Secretaría de Educación estatal y una forma de evaluar la docencia desde la formación y actualización profesional, la antigüedad y los conocimientos de los participantes, pero sin realizar observaciones de la práctica docente.

3.3 Experiencias institucionales en torno a la evaluación de la docencia

Si bien, los programas previamente descritos hacen referencia a los programas de evaluación de la docencia en otros niveles son el parteaguas de la puesta en marcha de políticas en la educación media superior. Para ello, se retomarán dos experiencias institucionales que se han llevado a cabo en dicho nivel; la primera que surgió como parte de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el año 2008 y la segunda fue la aplicación de esta reforma en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, el cual es un organismo público descentralizado del gobierno federal. En ambas experiencias se describirán, de manera general, el objetivo, el mecanismo y los instrumentos de evaluación empleados durante el proceso, además de distinguir la orientación que persigue cada una de ellas.

Uno de los aspectos medulares de la RIEMS fue la profesionalización de los docentes de este nivel educativo por lo que para asegurar su concreción se destinaron recursos económicos para que los docentes pudieran obtener su título

profesional o tuvieran los conocimientos didácticos y pedagógicos que se requerían para la enseñanza por competencias a través del Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior, el cual ofrecía una especialidad en “Competencias Docentes”, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, y un diplomado en “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior”, que proporcionaban algunas instituciones de Educación Superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, tal como se mencionó en el segundo capítulo.

3.3.1 La propuesta del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior.

En el nivel medio superior se emprendió la evaluación de la docencia a partir de la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), mismo que se encuentra en el Acuerdo Secretarial 442, emitido el 23 de septiembre de 2008. Para lograr su concreción, se creó el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS) quien se encargaría de la evaluación de los planteles para su incorporación al SNB, dicho proceso se emprendió en el año 2010.

De esta manera, cada institución decidía, de manera libre y voluntaria, si quería acceder o en su caso promoverse en dicho sistema, por lo que el consejo consideraba a cada institución educativa como una unidad completa de evaluación. Para realizar el proceso se empleaba el *Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato*, en dicho documento se delimitan los siete aspectos que se evaluarán en los planteles, los cuales son la normativa del plantel, el currículo, planes y programas de estudio, programas de orientación y tutoría, personal docente, perfil del director del plantel, sistema de servicios escolares y, por último, las instalaciones y el equipamiento, por lo que resulta interesante abordar el número cuatro que se refiere a la evaluación de la docencia.¹¹⁰

¹¹⁰ GARCÍA, Cabrero Benilde “Evaluar la docencia y evaluar a los docentes: retos y complejidades” en GUEVARA, Niebla Gilberto, MELÉNDEZ, Irigoyen María Teresa, RAMÓN, Castaño Fausto Enrique *et. al. La evaluación docente en México*. México, FCE-INEE, 2015, p. 194.

Dicho proceso se realizaría en tres fases, la primera estaba enfocada a recopilar información sobre los profesores, especialmente sobre los grupos y asignaturas a su cargo y, por ende, los horarios de clase. Una vez que se contaba con esa información, el COPEEMS escogía un organismo evaluador y se concretaba la visita a la institución. En la segunda fase se efectuaba la evaluación de la docencia, para ello se efectuaba una observación de clase, se grababan algunas de las actividades de enseñanza y aprendizaje y el evaluador se auxiliaba de una rúbrica de evaluación y una lista de cotejo. Al finalizar la sesión se le solicitaba al docente y a una muestra de alumnos que contestaran una encuesta. La tercera y última etapa consistía en la elaboración del dictamen sobre el ingreso al SNB, pero se hacía llegar una serie de recomendaciones y observaciones sobre el desempeño de los docentes, especialmente en aquellos indicadores que se cumplieron de manera parcial o no se cumplieron.¹¹¹

Aunque la evaluación que se hacía era de tipo institucional, incluía la valoración de la docencia ya que los planteles se consideran como una unidad completa. Si bien, los resultados no afectaban de manera directa al profesor, influían en el dictamen para el ingreso o promoción del plantel en el SNB, lo que resulta interesante es el proceso voluntario y el esfuerzo sistemático por evaluar el desempeño docente.

3.3.2 El caso de la Evaluación Integral del Desempeño Docente en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) fue creado por decreto presidencial en 1978 como un Organismo Público Descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Su objetivo principal se orientó a la formación de profesionales técnicos, egresados de secundaria. La institución en la actualidad ofrece formación profesional técnica y formación profesional técnica-bachiller que proporciona amplias perspectivas de desarrollo profesional y personal a sus alumnos, pero originalmente se concibió como una opción terminal de educación media superior. Hoy por hoy, el CONALEP ofrece 63 carreras agrupadas

¹¹¹ *Ibidem.* p, 195.

en siete áreas¹¹² de formación ocupacional, que se imparten a nivel nacional en los 313 planteles.

Por ello, ante el crecimiento de la oferta académica, la institución puso en marcha el Programa de Evaluación Integral del Desempeño por Competencias del Personal Docente (PEVIDD) cuyo funcionamiento data de 1997. Su objetivo es evaluar de manera integral las competencias de los docentes a través de cuatro instrumentos (cuestionarios de percepción estudiantil, autoevaluación, la integración al sistema CONALEP realizada por el responsable de Formación Técnica y la observación de pares por medio de la observación directa de una sesión de clase frente a grupo) con la finalidad de realimentar las fortalezas y áreas de oportunidad del personal docente.¹¹³

Como ya se mencionó, el PEVIDD opera en el CONALEP desde 1997, pero con la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en agosto de 2009, se efectuaron los primeros ajustes y entró en operación el Programa de Evaluación Integral del Desempeño Docente por Competencias con base en los acuerdos secretariales 447 y 488, los cuales establecen las competencias que requiere el personal docente para la educación media superior.

El PEVIDD, de manera general, busca evaluar integralmente la competencia de los docentes a través de cuatro instrumentos para realimentar la práctica docente frente a grupo a través de las evidencias obtenidas. En suma, el programa pretende definir líneas de acción para las necesidades formativas de los docentes y favorecer su desarrollo personal y profesional.¹¹⁴

La siguiente tabla resume los momentos e instrumentos que emplea el PEVIDD en los planteles del CONALEP. Al finalizar, el responsable del programa en el plantel

¹¹² De acuerdo con el sitio electrónico de la institución, las áreas en las que se agrupan las carreras son contaduría y administración, electricidad y electrónica, mantenimiento e instalaciones, producción y transformación, salud, tecnología y transporte y turismo. *Vid.* COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA. Oferta Educativa. Consultado en <https://www.conalep.edu.mx/modelo-academico-2018> [31 de julio de 2024].

¹¹³ COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA TAMAULIPAS. *Evaluación Integral del Desempeño*. Consultado en <https://conalep.tamaulipas.gob.mx/evaluacion-integral-del-desempeno/> [15 de julio de 2022].

¹¹⁴ *Ídem*

comunicará los resultados a los docentes participantes y con base en éstos, el organismo determinará las líneas de acción para potencializar las áreas de oportunidad y satisfacer las necesidades de formación docente detectadas.

Tabla 8. Momentos de evaluación del PEVIDD.¹¹⁵

Instrumento de observación de una sesión.	Instrumento de evaluación estudiantil.	Instrumento de integración del docente al PEVIDD	Instrumento de autoevaluación.
Antes de la observación, el responsable deberá imprimir el instrumento de observación. Previo a la clase, el docente deberá realizar y entregar la planeación de clase y el plan de sesión previo a la evaluación. Las evaluaciones escritas que haga el docente durante la sesión formarán parte del portafolio de evidencias.	Para este instrumento se deberán seleccionar una muestra mínima de 20 estudiantes. Cada docente deberá ser evaluado por 20 alumnos de cada módulo en el grupo. En caso de que el tamaño del grupo sea inferior a 20 estudiantes, todos en la evaluación. La aplicación de este instrumento se deberá hacer en los medios y mecanismos recopilación y sistematización del PEVIDD.	La aplicación de este instrumento la deberá hacer el responsable de Formación Técnica del plantel en los medios y mecanismos del PEVIDD.	La aplicación de este instrumento la deberá hacer el propio docente en los medios y mecanismos de recopilación y sistematización del PEVIDD.

A manera de cierre, es importante enfatizar que las políticas y programas sobre la evaluación de la docencia presentadas a lo largo de estas páginas estuvieron inscritas en un marco de precariedad laboral; es decir, los docentes participaron de manera “voluntaria”, aunque detrás había una serie de condiciones laborales y contractuales que los orillaba a participar en algún proceso.

Ejemplo de ello es lo que se vivía y se vive actualmente en las instituciones de educación superior, al asignar menos recursos económicos a las universidades e institutos tecnológicos, estas a su vez, se ven limitadas en la contratación de

¹¹⁵ Elaboración propia con información obtenida de COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA TAMAULIPAS. *Op. Cit.*

profesores, entre otras situaciones; por lo que la mejora salarial se obtenía a través de los diferentes procesos de evaluación, ya sea para incrementar el número de horas-semana-mes o recibir un estímulo económico. La misma situación se vivió en la educación básica, los docentes que no eran beneficiarios del Programa de Carrera Magisterial al verse limitados para la mejora de su salario participaron en algunos de los programas descritos previamente.

3.4 La evaluación de la docencia como política de Estado

En las elecciones presidenciales de 2012 resultó victorioso el candidato del Partido Revolucionario Institucional, Enrique Peña Nieto, pero no obtuvo la suficiente representación para impulsar los cambios que se requerían y en la misma situación se encontraba el bloque de la oposición. Por lo tanto, se recurrió a formar el *Pacto por México* para lograr las alianzas necesarias y emprender una serie de reformas denominadas estructurales, una de ellas fue la educativa.

Los compromisos de la educación se inscribieron en los acuerdos para una sociedad de derechos y libertades. Para ello, se precisó que nuestro país requería una educación con calidad y equidad, para lograrlo se necesitaba una reforma legal y administrativa dirigida a aumentar la calidad de la educación básica, incrementar la matrícula escolar y mejorar la calidad en los subsistemas de educación media superior y superior y, por último, recuperar la rectoría de la educación.¹¹⁶

Los compromisos en materia educativa establecidos en el *Pacto por México*¹¹⁷ fueron los siguientes:

1. Crear un Sistema de Información y Gestión Educativa.
2. Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.
3. Promover de la autonomía de gestión de las escuelas.
4. Establecer escuelas de tiempo completo.
5. Dotar de computadoras portátiles a estudiantes de 5° y 6° grado de primaria.

¹¹⁶ PACTO POR MÉXICO. *Pacto por México*. Obtenido de <http://pacto-pormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf> [Consultado el 31 de enero de 2024]

¹¹⁷ *Ídem*.

6. Establecer el Servicio Profesional Docente.
7. Fortalecer la formación inicial de los maestros.
8. Incrementar la cobertura de la educación media superior y superior.
9. Instaurar un Programa Nacional de Becas para alumnos de educación media superior y superior.

Por lo tanto, esta “alianza de las principales fuerzas partidistas del país permitió impulsar un paquete de reformas estructurales, representó una nueva etapa en la vida política del país”,¹¹⁸ por lo que para cumplir los compromisos anteriormente mencionados y especialmente en la evaluación de la docencia fue necesario realizar una reforma al artículo 3° constitucional, la publicación de leyes secundarias, por ejemplo la Ley General del Servicio Profesional Docente que derivó en la creación de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD).

3.4.1 Ley General del Servicio Profesional Docente

La Ley General del Servicio Profesional Docente publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013, establece como su objetivo principal “asegurar que los mejores docentes sean parte importante del Sistema Educativo Nacional, al estimular y reconocer su esfuerzo y sus competencias adquiridas. La construcción de un sistema que asegurara un proceso transparente para el ingreso, la promoción y la permanencia de los docentes [...]”¹¹⁹. En este sentido, la evaluación del desempeño docente tuvo como objetivo contribuir a garantizar la idoneidad de los nuevos docentes y del personal activo.

En el año 2015, en medio de múltiples inconformidades y con fuerte presencia policiaca en algunas regiones del país, se efectuó la primera evaluación para los docentes de nuevo ingreso y para aquellos que se encontraban activos en servicio. Para fines de este trabajo, nos enfocaremos en el proceso de permanencia, el cual estaba estructurado con las siguientes etapas:

¹¹⁸ GRANADOS, Roldán Otto. *Reforma educativa*. México, FCE, 2018, p. 45.

¹¹⁹ DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Consultado en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf [31 de julio de 2024].

1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, consistió en un documento elaborado por la autoridad educativa inmediata, cuyo objetivo fue identificar el grado de cumplimiento y compromiso de las responsabilidades profesionales. Para fines de la calificación global, esta etapa no se consideró para la emisión de resultados. La información que aporte el directivo escolar se utilizará sólo para efectos de diagnóstico y no afectará la calificación.¹²⁰
2. Expediente de evidencias de enseñanza, que consistía en la recopilación de productos de aprendizaje que evidenciara la práctica educativa del docente, quien a su vez haría un trabajo de reflexión y resaltaría el efecto de su intervención en los estudiantes.¹²¹
3. Examen de conocimientos y competencias didácticas, que evaluó el conocimiento sobre el plan y programas de estudio, así como la capacidad de los profesores para solucionar situaciones de la práctica profesional a partir de situaciones hipotéticas.¹²²
4. Planeación didáctica argumentada, la cual pretendía dar cuenta sobre el proceso de planeación del aprendizaje, por lo que se solicitó a los docentes que argumentaran su intervención a partir del análisis del contexto, las características de los estudiantes y los recursos con los que contaba la escuela en la que laboraban.¹²³
5. Examen complementario que únicamente presentaron los profesores que impartían clases de una lengua originaria o extranjera o tecnologías y que pretendía medir el nivel de las competencias para tal función.¹²⁴

¹²⁰ DÍAZ-BARRIGA, Ángel y JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, Mariela Sonia “Evaluación del desempeño docente en educación básica: de la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente” en DÍAZ-BARRIGA Ángel (coord.) *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones*. México, IISUE.UNAM, 2020, pp. 126.

¹²¹ *Ídem*

¹²² *Ídem*

¹²³ *Ídem*

¹²⁴ *Ídem*

Estas etapas estuvieron vigentes hasta el año 2017, en el que se presentó la primera y última modificación de la evaluación de permanencia en el servicio docente, el cual perseguía los siguientes propósitos:

- “Fortalecer el desarrollo profesional del magisterio y, en consecuencia, mejorar la calidad de la educación obligatoria.
- Articular de mejor manera la evaluación del desempeño con el quehacer cotidiano de los docentes en su contexto escolar, y
- Mejorar los procesos de implementación de la evaluación, de modo que sean más accesibles, y aseguren un trato digno y respetuoso a los docentes”.¹²⁵

Tabla 9. Modelo de evaluación 2017.¹²⁶

Etapas	1. Informe de responsabilidades profesionales	2. Proyecto de enseñanza (Consiste en planeación didáctica y reflexión de su práctica)	3. Examen de conocimientos didácticos y curriculares o disciplinarios
Apoyos		Formación que apoye en la elaboración y desarrollo del proyecto de enseñanza. Guías académicas y técnicas.	Oferta de formación continua para el fortalecimiento de conocimientos didácticos, disciplinarios o curriculares.
Participantes	La autoridad escolar del docente a ser evaluado (un cuestionario) y el propio docente (un cuestionario)	El docente evaluado.	El docente evaluado.
¿En dónde se hace?	Se podrá ingresar a la plataforma mediante cualquier computadora con	En la escuela, durante ocho semanas	En sede de aplicación.

¹²⁵ Obtenido de INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *Evaluación del desempeño docente 2017* en <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/evaluacion-del-desempeno-docente-2017/> [9 de agosto de 2021].

¹²⁶ Obtenido de INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *Evaluación del desempeño docente 2017*. Consultado en <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/evaluación-de-desempeno-docente-2017/> [7 de agosto de 2021].

	acceso a internet desde la escuela o desde su casa.		
--	---	--	--

La tabla anterior resume los principales cambios en el modelo de evaluación, en la primera etapa se añadió un cuestionario de autoevaluación; mientras que en la segunda se condensa el expediente de evidencias y la planeación didáctica argumentada en el proyecto de enseñanza y finalmente, el examen de conocimientos disciplinares, didácticos o curriculares no sufrió cambios.

Tabla 10. Modelos de evaluación del desempeño docente en México¹²⁷

Evaluación del desempeño docente 2015 y 2016	Evaluación del desempeño docente 2017
Etapa 1. Reporte de cumplimiento de responsabilidades profesionales por la autoridad inmediata superior.	Etapa 1. Informe de responsabilidades profesionales Dos cuestionarios, uno lo responde la autoridad inmediata superior, y el otro el propio docente evaluado.
Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza.	Etapa 2. Proyecto de enseñanza que integra la planeación e implementación de una secuencia didáctica y la reflexión de su práctica.
Etapa 4. Planeación didáctica argumentada	
Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas basado en casos nacionales. Examen nacional.	Etapa 3. Examen de conocimientos didácticos y curriculares o disciplinares. Examen nacional

A lo largo del sexenio de Enrique Peña Nieto, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación se opuso a estos procedimientos, amén de muchos académicos que los cuestionaron. Por ello, este modelo de evaluación solo estuvo en operación un año por la derogación de la reforma educativa de 2013, como una iniciativa de gobierno de la administración actual (2018-2024), encabezada por Andrés Manuel López Obrador; ya que consideraba a la reforma educativa como punitiva y de corte laboral. Incluso, la extinción del INEE se debió a un acuerdo político, en ese entonces, entre el candidato a la presidencia y la Coordinadora

¹²⁷ Tabla obtenida de LEYVA, Barajas, Yolanda, CONZUELO, Serrato Sandra, GONZÁLEZ, Nava Marina F. y POZOS, Bravo Patricio. "El modelo de evaluación del desempeño docente" en *Revista de Evaluación Docentes y Directivos*, México-INEE, septiembre-diciembre 2017, p. 24

Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que es un sector del sindicato considerado como disidente, ya que consideraban a la institución como un organismo que perseguía a los docentes con la evaluación de permanencia. Si bien, se cumplió con la derogación de la LGSPD y la disolución del INEE, cabe aclarar que hasta la fecha se siguen utilizando algunos mecanismos de evaluación para la selección e ingreso de los profesores, tal como el examen de habilidades docentes, el cual se abordará en el próximo apartado.

Una de las grandes críticas que enfrentó la LGSPD fue la consulta hacia el magisterio sobre el proceso, momentos e instrumentos que se emplearían. Como consecuencia, se llegaron a generar momentos de tensión entre los docentes y el gobierno. Tal como sucedió en el estado de Oaxaca, cuando los docentes protestaban sobre la aplicación de la evaluación y que derivó en el despliegue de 10 mil policías federales para resguardar las instalaciones del Instituto Estatal de Educación Pública de esa entidad y acompañar a los sustentantes.

Incluso, el INEE publicó un estudio titulado *Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes*, en el cual se recuperó la opinión de los profesores que participaron en el proceso de evaluación de 2015. En lo que corresponde al nivel medio superior, los docentes afirmaron que la información sobre el proceso, fases e instrumentos fue confusa, escasa e incompleta, lo cual se vio reflejado en la desorganización en la aplicación de los instrumentos y como consecuencia, se incrementó el estrés y la incertidumbre en los participantes, ya que hubo problemas en los equipos de cómputo, fallas en el sistema, la falta de habilidades digitales en los docentes, la poca pertinencia de los instrumentos, la presión de otros compañeros docentes hacia aquellos que se presentaron y como ya se mencionó la presencia policiaca en las sedes de evaluación.

Asimismo, los docentes coincidieron que las áreas de mejora de la evaluación eran informar de manera oportuna y formal sobre las etapas de evaluación, las fechas y periodos para cumplir con los requisitos, los datos de las sedes de aplicación, los materiales de apoyo para su consulta, la oferta de capacitación y las instancias a las que podían dirigirse en caso de dudas; además de definir con claridad y

transparentar los procesos de elección de los participantes, mejorar la coordinación interinstitucional entre la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y las subsecretarías de los niveles educativos, establecer un espacio de atención a dudas, proporcionar acompañamiento y capacitación para enfrentar los procesos de evaluación, capacitar para el manejo de las tecnologías de la información y comunicación, impulsar la creación de grupos de apoyo de docentes y, por último, considerar la particularidad de los distintos niveles educativos.¹²⁸

Estas propuestas de mejora son un insumo para el diseño de sistemas de evaluación, ya sea como una política educativa o a nivel institucional. La participación de los docentes es una condición necesaria e imprescindible, además que como hemos visto, al menos en el caso mexicano, no se han considerado en ningún momento y que detrás de los procesos de evaluación que ya se han implementado hay una serie de condiciones laborales que nos obligan a preguntarnos ¿qué tan voluntaria es la evaluación de la docencia? Y ¿cuáles son los cambios que se han implementado a partir de los resultados obtenidos? Sin embargo, estas preguntas se quedan en el tintero pues algunos programas ya no están en operación, pero sin duda alguna son componentes que no se pueden ignorar en esta investigación.

¹²⁸ INEE. *Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes. Consulta con docentes que participaron en la primera Evaluación del desempeño 2015*. México, INEE, pp. 57-74

3.4.2 Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) se promulgó en 2019 como parte de un compromiso electoral de Andrés Manuel López Obrador. El objetivo de dicha ley fue derogar a la Ley General del Servicio Profesional Docente, por considerar que los procedimientos de admisión, promoción y reconocimiento de los maestros violaban los derechos de los trabajadores de la educación. El Sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros se establece en el artículo 3º constitucional, específicamente del séptimo al noveno párrafo, reformado el 15 de mayo de 2019, donde se abroga el Servicio Profesional Docente, pero la ley se promulgó hasta el 30 de septiembre de ese mismo año.

La LGSCMM está compuesta por seis títulos, pero es en el título cuarto del primer capítulo, donde se encuentran las disposiciones comunes aplicables para la admisión y promoción en la educación básica y en la educación media superior.

El capítulo III, de ese mismo título, se divide en tres secciones, la primera se refiere al proceso de admisión al servicio docente, la segunda a la promoción a cargos con función directiva o de supervisión y, finalmente, la tercera a la promoción en el servicio en la educación media superior. En el título tercero, específicamente en los artículos del 26 al 30, se aborda la creación de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) así como los procesos de admisión y promoción en la educación básica y en media superior. A diferencia de la LGSPD, la LGSCMM sólo plantea la evaluación de ingreso, promoción y reconocimiento, pero ninguna de ellas se ocupa de la permanencia y esta es la principal diferencia entre ambas leyes.

Las disposiciones en torno a la admisión de docentes en el nivel medio superior se encuentran en la primera sección del capítulo III de dicha ley, en la cual se contemplan la valoración de elementos multifactoriales que servirán para determinar la asignación de una plaza docente. Los elementos que se considerarán para el ingreso al Sistema de Carrera de Maestras y Maestros (SICAMM) son la valoración

de conocimientos a través de un examen, la acreditación de estudios de licenciatura, el promedio, cursos extracurriculares, movilidad académica, el dominio de una segunda lengua, experiencia docente, la capacitación y el manejo y dominio de la cultura digital.¹²⁹ Por ejemplo, para el ciclo escolar 2023-2024, los elementos multifactoriales que se valoraron para el ingreso de las y los docentes se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 11. Evaluación para el ingreso al servicio público docente, ciclo escolar 2023-2024.¹³⁰

Elemento multifactorial	Asignación de puntaje	Puntaje
Curso de exploración de habilidades para la docencia en la educación media superior	Se otorga de manera proporcional con respecto a la calificación obtenida en el curso, a partir del desempeño del estudiante.	25
Cursos extracurriculares	El puntaje se asignará de acuerdo con la suma de las horas de las constancias de los cursos de actualización. Para ello USICAMM emitirá el catálogo de cursos que se considerarán como válidos. El número de horas máximo que se considerará es de 400.	10
Formación didáctica y pedagógica	Comprende la actualización y el desarrollo profesional, orientados al conocimiento del modelo educativo, la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la reflexión de la práctica docente, entre otros. De igual manera. El número de horas que se podrán acreditar es de 400. Este elemento podrá acreditarse en su totalidad si el aspirante cuenta con un posgrado en el área de Educación, Pedagogía o Ciencias de la Educación u otro que sea afín al campo disciplinar al que se aspira.	15
Experiencia docente	Corresponde al ejercicio de la docencia frente a grupo en una escuela de sostenimiento público o particular. Para la	20

¹²⁹ DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lqscmm.htm>

¹³⁰ Elaboración propia con información obtenida de http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EMS/Acuerdo_Admision_EMS.pdf

	asignación del puntaje se considerará como mínimo cuatro meses y como máximo 60 meses (5 años).	
Apreciación de conocimientos y actitudes	A través de un instrumento de evaluación objetivo permite identificar lo que deben saber y ser capaces de hacer los aspirantes a una plaza docente.	30
Total		100

En dicha ley se contemplan los procesos de promoción horizontal y vertical para el personal docente en servicio, pero a diferencia de la LGSPD no se contempla la evaluación de permanencia, únicamente se hace mención sobre la búsqueda de un sistema de evaluación formativa.

En el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior* emitido por la USICAMM en el año 2020, se establecen los perfiles profesionales, criterios e indicadores para docente, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y supervisión. En dicho documento

Se reconoce como personal docente al profesional que asume ante el Estado y la sociedad la corresponsabilidad del aprendizaje de los educandos en la escuela, considerando sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje y, en consecuencia, contribuye a los procesos de enseñanza y aprendizaje como promotor, coordinador, guía, facilitador, investigador y agente directivo del proceso educativo.¹³¹

En términos generales, el perfil del docente se resume en seis dominios, los cuales se derivan de los criterios e indicadores deseables para el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana, como se muestran en la siguiente tabla:

¹³¹ UNIDAD DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS. *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión.* México, SEP, 2020, p. 11.

Tabla 12. Perfil Profesional, criterios e indicadores para los docentes de Educación Media Superior.¹³²

Dominio	Definición	Atributos
Construye su identidad como docente de Educación Media Superior.	Asume su rol como agente fundamental en la formación integral del estudiantado, en un marco de inclusión y respeto a la diversidad, con el fin último de alcanzar la excelencia educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre sus características personales y profesionales, afines a la función docente en Educación Media Superior. • Valora la función docente como agente fundamental en la formación de ciudadanos integrales, acorde con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. • Valora la implicación de los principios y valores establecidos en el código de conducta de la institución que labora, en el desarrollo de su práctica docente.
Comprende la normatividad de la Educación Media Superior que corresponde a la función docente.	Realiza un análisis de los fines de la normatividad académica y administrativa de la Educación Media Superior en su práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de la normatividad académica y de los derechos de los adolescentes para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. • Reconoce la importancia de la normatividad administrativa para el logro de los propósitos formativo de la Educación Media Superior.
Domina el currículo para la enseñanza y el aprendizaje	Comprende la articulación del modelo educativo con los contenidos,	<ul style="list-style-type: none"> • Domina los contenidos y métodos comprendidos en el currículo,

¹³² Elaboración propia con información obtenida de UNIDAD DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS. *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión.* México, SEP, 2020, p.

	considerando las características del estudiantado, para el logro del aprendizaje.	así como su interrelación con otras áreas de conocimiento, para propiciar el logro del aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> • Comprende el enfoque pedagógico de la Educación Media Superior para facilitar experiencias significativas de aprendizaje.
Planifica e implementa los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Planifica e implementa el trabajo pedagógico para generar ambientes de aprendizaje, a partir del plan y programas de estudio, de las características y contexto del estudiantado.	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el plan y programas de estudio, considerando las características y contexto del estudiantado. • Implementa estrategias que generan situaciones de aprendizaje para el desarrollo integral del estudiantado. • Implementa estrategias que generen ambientes favorables para el aprendizaje y promueven la cultura de paz. • Aplica estrategias de evaluación con un enfoque formativo, para el logro de aprendizajes significativos y la formación integral de las y los estudiantes.
Colabora en el trabajo colegiado, de gestión y de vinculación con el plantel.	Contribuye a la consolidación de una comunidad escolar participativa para mejorar las actividades académicas, escolares y comunitarias.	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora en espacios de trabajo colegiado para contribuir al fortalecimiento de la comunidad profesional de docentes. • Colabora con la comunidad escolar en los procesos de gestión y de

		vinculación para la mejora continua del centro educativo.
Determina su trayectoria de formación, actualización y desarrollo profesional.	Reflexiona sobre su práctica docente, de forma individual y colectiva para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza su práctica docente, de forma individual y colectiva para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad. • Define su trayecto formativo, conforme al análisis de su práctica, para la mejora continua de su función.

La tabla número 12 contiene el perfil deseable que se espera de los docentes de EMS, por lo que los atributos representan los aspectos que se incluirán en los elementos multifactoriales que se determinarán de manera anual en los acuerdos que emitirá la USICAMM. Es posible que los puntajes y los aspectos que se evaluarán cambien año tras año, puesto que se busca la revalorización del magisterio y una evaluación contextual de la función docente.

Tanto la LGSPD como la LGSCMM guardan algunas características en común y no han estado exentas de críticas, por ejemplo, la ausencia de la participación de los docentes en el proceso y, por ende, de los instrumentos respectivos, el uso de pruebas estandarizadas para determinar el ingreso de un aspirante al servicio público, la intervención del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación para la aplicación del examen de conocimientos y las ya mencionadas con anterioridad. Por ello, es imprescindible que estos vacíos sean contemplados en el diseño y puesta en marcha en los programas de evaluación docente en las instituciones educativas.

3.4.3 La propuesta de MEJOREDU. El modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación.

Como ya se mencionó con anterioridad, MEJOREDU es el órgano que sustituyó al extinto INEE dentro de la política educativa obradorista por lo que su creación surgió a partir de la promulgación de la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación en el artículo 28. La revaloración del magisterio es un tema que ocupa un lugar predominante en la agenda, por lo que los mecanismos de evaluación de la docencia, a través de concursos de oposición, únicamente aplican para el personal docente de nuevo ingreso que busca ocupar una plaza docente o para aquellos que se encuentran en servicio, pero que desean ocupar una plaza directiva o de supervisión.

En octubre de 2023, MEJOREDU publicó su propuesta de evaluación que rompe con el modelo de evaluación del extinto INEE. Ahora la evaluación de la docencia

será con carácter diagnóstica y con fines formativos, por lo que los resultados siempre estarán al servicio de la mejora de la educación y del sistema educativo nacional.

La propuesta de MEJOREDU está centrada en la evaluación de la práctica docente. Para estos fines, se entenderá como práctica docente “al conjunto de saberes, habilidades actuaciones y disposiciones socialmente condicionadas, intersubjetivas y dependientes de la cultura escolar; al contexto institucional y el desarrollo profesional, con el que las y los docentes afrontan situaciones de enseñanza; la gestión de la escuela, la participación comunitaria y a sus propios procesos formativos. La práctica otorga identidad y significado a las acciones que realizan maestras y maestros, y se compone de aspectos sociales, éticos y morales”.¹³³

Para evaluar la práctica docente se requiere un proceso de evaluación participante e incluyente que, a partir del diálogo y la comprensión sobre la práctica docente, se logre identificar acciones para su fortalecimiento y generar aportaciones a la mejora a partir de sus propias iniciativas, prácticas y experiencias. Los propósitos de la evaluación de la práctica docente son que el personal docente y con funciones directivas y de supervisión en la educación básica y media superior reflexionen de manera individual y colectiva sobre su práctica y la realimentación al Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA).

De acuerdo con la publicación, la evaluación de la práctica docente se realizará con base en la valoración individual y colectiva de los docentes, para ello podrán seleccionar aspectos sustantivos de su práctica a partir del *Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua de docentes*, dicho documento es una guía por lo que los docentes no deben limitarse a lo establecido, ya que se busca que la valoración sea a partir del contexto donde laboran los docentes.

Las estrategias que se emprenderán para la evaluación de la práctica docente son el apoyo a los procesos de valoración diagnóstica, el impulso a la evaluación formativa y la sistematización de las experiencias. A continuación, en la siguiente

¹³³ MEJOREDU. *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación*. México, MEJOREDU-SEP, 2022, p. 32

tabla se resumen las estrategias, mecanismos y momentos de la evaluación diagnóstica y formativa que pretende el organismo en materia educativa.

Tabla 13. Estrategias para impulsar la evaluación diagnóstica y formativa en la mejora de la práctica docente.¹³⁴

Estrategia	Descripción	Operacionalización	Momentos de evaluación.
1. Apoyo a los procesos de valoración diagnóstica de la práctica docente.	Se realizará a través de la observación y análisis de videos de prácticas docentes y de un mecanismo para reconocer la autonomía e identidad de los docentes.	a) Observación y análisis de prácticas docentes.	Autoevaluación a través de la reflexión elaborada a partir de la observación de videograbaciones de clases y la coevaluación, a partir de la reflexión colectiva con sus pares. MEJOREDU proporcionará cuestionarios y rúbricas que favorezcan la reflexión, de tal manera que los docentes identifiquen las fortalezas y áreas de oportunidad de su práctica docente.
		b) Mecanismo para reconocer la identidad y autonomía en el ejercicio de sus funciones.	Relatos o incidentes críticos para que los docentes exploren su desarrollo profesional, los retos de su función e identificar el contexto donde laboran. Coevaluación con fines formativos.
2. Impulso a la evaluación formativa en la práctica docente.	Las comunidades escolares realizarán ejercicios valorativos por iniciativa propia, es decir, una participación autónoma. El colectivo docente diseñará	Registros orales, escritos, grabaciones de voz o de imagen.	MEJOREDU pondrá a disposición materiales, herramientas, instrumentos y orientaciones con los que realizarán la evaluación de su práctica docente. De igual

¹³⁴ Elaboración propia con información obtenida de MEJOREDU. *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación.* México, MEJOREDU-SEP, 2022, pp. 61-64.

	una evaluación acorde con su contexto, necesidades e intereses.	Rúbricas para la autoevaluación y la coevaluación. Guías para la reflexión y co-reflexión.	manera, se favorecerá la autoevaluación y coevaluación.
3. Sistematización de experiencias de evaluación de la práctica docente.	La Comisión brindará acompañamiento a las escuelas que estén implementando el proceso de evaluación diagnóstica y formativa de la práctica docente.	Las primeras escuelas serán aquellas que atienden poblaciones vulnerables con el fin de identificar los apoyos y herramientas que requieren. Eventualmente se recopilarán materiales, documentos y herramientas que han sido objeto del acompañamiento.	Los colectivos docentes que así lo deseen tendrán acceso a instrumentos diseñados en otras escuelas para que compartan su experiencia. Se busca favorecer la reflexión del colectivo e identificar las áreas de mejora en la evaluación que se realizó en la escuela.

En resumen, la propuesta de MEJOREDU, a diferencia de la evaluación del desempeño que se aplicó en la administración pasada, está centrada en la práctica docente con un carácter diagnóstico y formativo, es decir, está orientada hacia la mejora; mientras que la evaluación del desempeño docente buscaba acotar, evaluar, revisar y controlar la permanencia del personal docente y examinaba lo que el docente debía saber, hacer y ser, a partir de determinados perfiles y criterios.

Considero que la evaluación, concebida como un proceso dialógico, comprensivo e integral, que propone MEJOREDU, requiere implementar una cultura de la evaluación al interior de las instituciones, además como ya se mencionó, una condición *sine qua non* para el diseño de un sistema de evaluación de la docencia es contemplar la participación de los docentes y, por otra parte, el empleo de diversas fuentes de información por lo que la Comisión ha determinado que el material que ponga a disposición de los colectivos docentes es una guía, que no debe considerarse como exhaustiva y única, para implementar la evaluación de la práctica docente en las escuelas.

A lo largo de este capítulo se analizó la historia y la complejidad de la evaluación de la docencia y cómo en nuestro país se convirtió de una política gubernamental a una política de Estado. De esta manera, se pusieron en marcha diversos programas como el de Carrera Magisterial, en el caso del Estado de México para el personal adscrito al subsistema de esta entidad se creó el Programa de Carrera Docente. Incluso, años después, algunos organismos descentralizados hicieron lo mismo, tal fue el caso del CONALEP o el extinto COPEEMS.

Como política de Estado, la evaluación de la docencia tiene una historia reciente, pero interesante, pasó de ser un mecanismo de alto impacto a ser uno de bajo impacto. La LGSPD consideraba a la evaluación del desempeño docente como el mecanismo para el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento de los maestros en el sistema educativo, dicha ley estuvo vigente hasta 2019 cuando la administración obradorista la derogó y promulgó la LGSCMM en la que únicamente se contempla la evaluación de ingreso y promoción del personal docente. La evaluación del personal activo, como ya se señaló se prevé que será de carácter

diagnóstico, integral y a través de un proceso dialógico y comprensivo con los colectivos docentes.

Grosso modo, las experiencias que se describieron y la información contenida en los primeros dos capítulos permitirán desarrollar la propuesta del sistema de evaluación de la docencia en el bachillerato general del Estado de México, cuestión que se abordará en el próximo apartado.

Capítulo 4. Una propuesta para promover la participación de los docentes en procesos de evaluación formativa.

En el capítulo anterior se revisó la definición, además de algunas implicaciones acerca del uso de ciertos instrumentos y las principales políticas públicas que se han implementado durante las últimas tres décadas, a nivel estatal y federal, sobre la evaluación de la docencia en nuestro país. Como ya se mencionó, el objetivo de esta investigación es diseñar una estrategia para promover la participación de los docentes en procesos de evaluación formativa sobre su quehacer académico, lo que contrastaría con la política educativa nacional que se empleó durante los últimos diez años.

4. 1 Notas introductorias

La docencia, por antonomasia, es la actividad más importante que se desarrolla al interior de las instituciones educativas, pero también es una de las profesiones a las que últimamente la sociedad le ha atribuido, y por ende exigido, más tareas como ser psicólogo, trabajador social, especialista en problemas de aprendizaje, entre otras. Por ello, la docencia ha estado bajo la lupa del escrutinio público durante las últimas décadas, aunado a las diversas políticas educativas que buscan la profesionalización de la docencia y su evaluación a través de diversos mecanismos. Sin embargo, la evaluación de la docencia en nuestro país ha pasado, desde mi perspectiva, por dos fases, la primera como política educativa de carácter voluntario y la segunda como política de Estado; ejemplo de ello es el Programa de Carrera Magisterial y la instauración de los concursos públicos de oposición para el ingreso a la docencia en el sector público, a partir de la LGSPD, la cual fue criticada por diversos grupos sociales, partidos políticos, especialistas en educación, entre otros agentes, ya que no sólo se pretendía evaluar el ingreso, también la permanencia, la promoción y el reconocimiento en el servicio. Por esta razón, algunos sectores etiquetaron a esta evaluación como punitiva¹³⁵ por violentar y vulnerar los derechos laborales de los trabajadores de la educación.

¹³⁵ Vid. RAMÍREZ, Vázquez Pedro. “Leyes reglamentarias, reglas punitivas” en *La Jornada* <https://www.jornada.com.mx/2013/08/24/opinion/013a1pol> [7 de octubre de 2023].

En el capítulo anterior se aclaró que dicha ley no contenía disposiciones que vulneraran los derechos de los profesores que contaban con un nombramiento indeterminado, es decir, al personal de base, sin embargo, los docentes que tuvieran un nombramiento con carácter provisional, es decir, que fueran personal de nuevo ingreso y, en caso de no aprobar la evaluación al terminar su segundo año de servicio, el Estado daba por finalizada la relación laboral.

Sin embargo, en el año 2019 dicha ley fue derogada por el congreso mexicano, por lo que se promulgó la LGSCMM, la cual sólo contempló la evaluación de ingreso y promoción por lo que desechó la evaluación de permanencia. Esta situación fue una de las primeras inquietudes para desarrollar el presente trabajo de investigación. Las preguntas que guiaron la investigación fueron ¿cómo evaluar el trabajo de los docentes que laboran en el bachillerato general del Estado de México?, ¿cuáles son las condiciones imprescindibles para evaluar el desempeño de los profesores? Y ¿cuáles son los medios e instrumentos más convenientes para realizar dicha actividad?

4.2 Objetivos de investigación.

El objetivo general que persigue la investigación es construir una propuesta para promover la participación de los docentes en procesos de evaluación formativa para el bachillerato general del Estado de México.

Mientras que los objetivos particulares que se pretenden alcanzar son: establecer cuáles son las técnicas e instrumentos más adecuados para evaluar el desempeño docente a partir de la visión de los involucrados y, en segundo lugar, determinar qué actores guiarán el proceso de evaluación de la docencia, sin vulnerar los derechos laborales y con fines formativos.

4.3 Los participantes de la investigación

Los participantes de esta investigación, con base en la estructura administrativa de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de México, ostentan una plaza denominada Horas-Clase “A” MS, por lo que se encuentran adscritos a la Escuela Preparatoria Oficial en la que se realizó la investigación. Los

profesores trabajan por un número de horas a la semana de acuerdo con el nombramiento que expide la autoridad educativa estatal al momento de su ingreso al servicio público.

Dichos nombramientos pueden ser temporales o definitivos. En esta investigación únicamente participaron los profesores que cuentan con un nombramiento definitivo, ya que son docentes cuya relación laboral es indeterminada; mientras que los docentes con nombramiento temporal, en el caso de educación media superior, trabajan como máximo un semestre y, en dado caso, la autoridad puede o no renovar dicho nombramiento a partir de las necesidades de la institución.

4.4 La Educación Media Superior en el Estado de México.

La Educación Media Superior se compone por tres subsistemas de bachillerato. El primero es la Educación Profesional Técnica (EPT) que está orientada en la formación especializada de los estudiantes en un área determinada para su inserción laboral. La EPT surgió a finales de la década de los años sesenta y, desde ese entonces, has sido impulsada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). El modelo educativo de este subsistema se caracteriza por la formación de los estudiantes para su inserción al mercado laboral por lo que se firman acuerdos de colaboración con el sector productivo para tales fines. Hasta 1997, el CONALEP era una opción educativa terminal, pero a partir de ese entonces tiene un carácter bivalente.¹³⁶

El segundo subsistema es el bachillerato tecnológico o educación bivalente. El referente histórico de esta modalidad es la Preparatoria Técnica creada en 1931 para impartir una formación especializada de carácter técnico. Actualmente, además de ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en la educación básica también prepara al alumno en todas las áreas del conocimiento para que pueda continuar con sus estudios universitarios. El bachillerato tecnológico capacita

¹³⁶ INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *La Educación Media Superior en México*. México, INEE, p. 22.

a los estudiantes para que participe en los campos industrial, agropecuario, pesquero y forestal.¹³⁷

Por último, tenemos al bachillerato general, el cual surgió en 1867 con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal el 2 de diciembre de ese año. Esta ley proponía la unificación de la instrucción primaria, cuyo carácter era obligatorio y gratuito. Asimismo, se presentaba el plan de estudios para la educación secundaria y la creación de la escuela secundaria para señoritas y, por último, la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)¹³⁸. Su propuesta curricular estaba orientada a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, la gramática, la literatura, las lenguas extranjeras y el dibujo en un ambiente laico. El promotor de este proyecto educativo fue Gabino Barreda bajo la influencia del positivismo.¹³⁹ En resumen, el objetivo de la ENP era impartir las asignaturas que en su momento se consideraban de cultura general, las cuales prepararían sólidamente a los estudiantes para su ingreso a las escuelas de enseñanza superior.¹⁴⁰

En el caso del Estado de México, la Educación Media Superior tiene una organización similar. La diferencia radica que el gobierno estatal organiza su oferta educativa en cuatro vertientes que se enumeran a continuación: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico, el telebachillerato tecnológico y el bachillerato mixto y a distancia. La primera vertiente tiene como misión planear, organizar y controlar el funcionamiento de las Escuelas Preparatorias Oficiales (EPO) y de los planteles particulares de tipo medio superior incorporados a la Secretaría de Educación de la entidad, que ofrecen bachillerato general (con formación para el trabajo), con el fin de cumplir con la normatividad vigente. Mientras que la segunda vertiente está representada por los Centros de Bachillerato Tecnológico, los cuales

¹³⁷ *Ibidem*, p. 23.

¹³⁸ BOLAÑOS, Martínez Raúl. "Orígenes de la educación pública en México" en SOLANA, Fernando, CARDIEL, Reyes Raúl y BOLAÑOS, Martínez Raúl (Coord.) *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México, FC.E., 2001, pp. 31-32.

¹³⁹ ZORRILLA, Alcalá Juan F. "Un sistema nacional de educación media superior" en ZORRILLA, Alcalá Juan Fidel *et. al. La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. Coord. De Miguel Ángel Martínez Espinosa. México, F.C.E-SEP, 2012, p. 63

¹⁴⁰ BOLAÑOS, Martínez Raúl. *Loc. Cit.*

ofrecen una formación integral a los jóvenes para incorporarse a la vida productiva o a acceder a estudios superiores, además de participar en la toma de decisiones para la solución de problemas en su entorno a través de una formación bivalente ofreciendo carreras técnicas acordes a los nodos productivos regionales.¹⁴¹

El telebachillerato comunitario es un bachillerato general por lo que integra un componente de formación disciplinar básico, un componente disciplinar extendido o propedéutico y un componente de formación para el trabajo. Se establece preferentemente en instalaciones de las telesecundarias, o en espacios que la propia comunidad ponga a disposición del servicio, siempre y cuando cumplan con las condiciones mínimas para ofrecer el servicio educativo en condiciones de funcionalidad y dignidad. Se imparte en una modalidad escolarizada presencial, tiene una duración de estudios mínima de tres y máxima de cinco años.¹⁴²

Como última vertiente se encuentra el bachillerato mixto y a distancia que tiene como objetivo ampliar la cobertura y las oportunidades de educación media superior en la entidad. La modalidad de este servicio educativo es a distancia, por lo que está dirigido a personas mayores de 18 años con certificado de secundaria o a adolescentes con discapacidad visual o auditiva que cuenten con certificado de secundaria y la duración mínima para cursar los estudios de bachillerato es de dos años.¹⁴³

4.5 Estado del arte

En lo que corresponde a la revisión de algunos estudios realizados sobre evaluación de la docencia en la educación media superior, destaca que la mayoría de las investigaciones que se realizaron están relacionadas con el análisis de los instrumentos con los cuales los estudiantes evalúan el desempeño de sus profesores.

¹⁴¹ Información obtenida de SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN. *Educación Media Superior*. <https://seduc.edomex.gob.mx/educacion-media-superior> [8 de octubre de 2023].

¹⁴² *Ídem*

¹⁴³ *Ídem*

En esta sección se presentan tres aportaciones, la primera se realizó en un bachillerato de la Universidad Autónoma de Guerrero; la segunda se centró en la revisión de siete instrumentos en diversos subsistemas para la evaluación de la docencia y finalmente, en tercer lugar, se analiza el trabajo del Colegio de Bachilleres del estado de Tabasco.

En primer lugar, se presenta la investigación que se realizó en la Preparatoria 1 de la Universidad Autónoma de Guerrero en el año 2016. El objetivo de investigación fue mostrar los resultados de la evaluación del desempeño docente desde el enfoque por competencias, a partir del cambio de modelo educativo de la institución, es decir con la implementación del enfoque por competencias, y la formación que recibieron los docentes a través de un diplomado para la certificación de competencias docentes.¹⁴⁴

La institución, en ese entonces, contaba con 450 alumnos matriculados en ese ciclo escolar y para efectos del estudio, se obtuvo una muestra estratificada de 176 estudiantes, quienes evaluaron a 15 profesores a través de un cuestionario de opinión, cuyos ítems empleaban la escala Likert. Dicho instrumento abordaba las siguientes cinco dimensiones: planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje, práctica docente, evaluación del aprendizaje, creación de un clima escolar y el establecimiento de las relaciones dentro y fuera del salón con los estudiantes.

Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes: “de los quince profesores evaluados, los alumnos sólo percibieron a seis docentes como buenos. Las investigadoras afirman que el proceso de certificación en competencias docentes no tuvo seguimiento; además la infraestructura y las condiciones laborales no son las óptimas para el trabajo bajo competencias, lo cual se refleja en la actuación docente que deja mucho que desear”¹⁴⁵. Sin embargo, tal conclusión referida al

¹⁴⁴ ALBARRÁN, Millán Delia Faustina y ALARCÓN, Albarrán Lucía Esmeralda. “Evaluación del desempeño docente en la Preparatoria 1 de la UAGro” en *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 8, núm. 15, julio-diciembre 2017, p. 21.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p.22.

desempeño de los profesores surgió únicamente de la percepción que tienen los estudiantes.

La segunda aportación pertenece a Mario Rueda Beltrán y Sandra Conzuelo Serrato, quienes identifican que dentro de la educación media superior existen diversos programas de evaluación que están orientados hacia el perfeccionamiento de la actividad docente, los cuales emplean listas de cotejo en la mayoría de los casos, pero existe cierto énfasis en realizar un control administrativo y son muy pocos los sistemas que promueven estímulos salariales o beneficios en la práctica de los profesores.

Los autores revisaron siete cuestionarios, dos instrumentos de opinión estudiantil sobre el desempeño docente de cada institución, a excepción de la última de la que se analizó solamente uno. Los planteles que se seleccionaron estaban adscritos a la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y la Dirección General de Bachillerato, todas ellas dependencias adscritas a la Subsecretaría de Educación Media Superior. Dichos instrumentos se habían aplicado durante el ciclo escolar 2008-2009.

Para su análisis se identificaron tres dimensiones sobre la estructura de los instrumentos: la primera referida a la teoría de aprendizaje que sostienen, la segunda está dirigida hacia el reconocimiento de algunos elementos que orientan una docencia efectiva y, por último, las características generales de su diseño.

Como resultado, destacan que la evaluación del desempeño docente, en los cuestionarios revisados y en las instituciones, está orientada hacia el control administrativo, cuando debería dirigirse a la mejora de la actividad, o en su caso, a la creación de programas que incidan en la formación del profesorado. También, encontraron que la mayoría de los instrumentos están diseñados para conocer la relación que se establece entre docentes y estudiantes, por ello proponen que las instituciones educativas deben decidir si desean seguir esta línea de actuación o

bien incidir en actividades que se vean reflejadas en el perfeccionamiento de la docencia.¹⁴⁶

Otra investigación similar se denomina *Evaluación de las competencias docentes de profesores de Educación Media Superior del Estado de Tabasco*. En este caso los investigadores presentan una investigación que surgió por el interés del seguimiento de un curso de actualización docente (diplomado) sobre la educación bajo el enfoque de competencias, organizado por la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. El estudio se desarrolló en el Colegio de Bachilleres de Tabasco, con la participación de 20 profesores y 465 estudiantes.

De 58 profesores que concluyeron dicho diplomado en la generación 2004, 20 profesores decidieron participar en el estudio: a ellos se les aplicó una entrevista semiestructurada de 33 preguntas divididas en las siguientes siete categorías: la percepción sobre la educación bajo competencias, las estrategias de enseñanza, el diseño e implementación de programas bajo competencias, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el uso de las tecnologías de la información y comunicación, el fomento del aprendizaje autónomo y la evaluación formativa. A su vez, se aplicaron 465 cuestionarios de opinión a los estudiantes que los profesores participantes tuvieron a su cargo. Este instrumento tenía 16 ítems tipo escala Likert y correspondían a las siete dimensiones previamente mencionadas.

Sobre los resultados que encontraron los investigadores resaltaron los siguientes aspectos. Respecto a la percepción que tienen los docentes del Colegio de Bachilleres de Tabasco sobre la educación basada en competencias, se concluyó que los docentes tienen claras las conceptualizaciones e implicaciones académicas que esta conlleva. Lo anterior quedó demostrado cuando afirmaron que realizaron su planeación didáctica argumentada, ya que comenzaron a comprender el

¹⁴⁶ CONZUELO, Serrato Sandra y RUEDA, Beltrán Mario. "La evaluación de la docencia en México: experiencias en Educación Media Superior" en *Memorias del I Coloquio Iberoamericano: La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria*. Vol. 3, núm. 1e (2010).

propósito y las relaciones entre los elementos que conforman el modelo educativo bajo competencias.

Los autores reconocen como limitación la población del estudio, ya que trabajaron con profesores de cinco planteles ubicados en cuatro municipios, los más desarrollados económicamente, de los 17 que conforman el estado de Tabasco, ya que el uso de las tecnologías de la información y comunicación puede ser diferente en otras regiones geográficas de la entidad, las cuales no cuentan con la infraestructura suficiente. Además, los datos que encontraron pueden enriquecerse con observaciones de clases y con entrevistas en profundidad.¹⁴⁷

También existen investigaciones realizadas como trabajos de tesis de maestría y que se desarrollaron a partir de un programa de evaluación del desempeño docente institucional. El primer trabajo está situado en un bachillerato de sostenimiento privado, mientras que el segundo en un plantel de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La primera tesis se denomina *Evaluación del desempeño docente en Educación Media Superior. Un estudio de caso en el sector privado de México*,¹⁴⁸ la cual analiza la experiencia del Instituto Mexicano del Tepeyac (IMT). La tesis está dividida en cinco capítulos; en los primeros tres capítulos se presentan de manera teórica las generalidades sobre la evaluación educativa, el desempeño docente y la educación media superior.

El cuarto capítulo está dedicado al desarrollo de la metodología, técnicas, instrumentos y el tipo de investigación. El último presenta los datos obtenidos en el cuestionario y el grupo focal, por lo que es necesario exponer el contexto, la matrícula de estudiantes y las características de la planta docente que labora en el IMT. Es importante aclarar que en la institución ya se habían realizado tres procesos

¹⁴⁷ RAMÓN, Santiago Pedro, AQUINO, Zúñiga Silvia Patricia y ALEJANDRO, Jiménez Mariela. "Evaluación de las competencias docentes de profesores de Educación Media Superior del Estado de Tabasco, México" en *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, no. 48, ITESO, México, 2017.

¹⁴⁸ CONZUELO, Serrato Sandra. *Evaluación del desempeño docente en Educación Media Superior. Un estudio de caso en el sector privado de México*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2010.

de evaluación previos a la investigación: cuestionarios de opinión de los estudiantes, observaciones de clase a través de asesores externos y finalmente, aunque de manera indirecta, por medio de los resultados de aprendizaje de los alumnos en las reuniones de profesores.

El trabajo de investigación referido concluye con la presentación de la propuesta del sistema de evaluación docente. Para ello, primero se conocieron e identificaron las expectativas e intereses de los profesores para participar en dicho proceso, después, se revisó el cuestionario con la comunidad escolar y con base en sus apreciaciones se construyó una segunda versión, la cual es el proceso final de la tesis.

El segundo trabajo se denomina *La evaluación de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria. Un estudio de caso*.¹⁴⁹ Esta tesis está conformada por cuatro capítulos. El primer apartado tiene por objetivo sentar las bases teóricas de la evaluación educativa, el segundo está dedicado al concepto de docente y contextualiza al lector sobre la evaluación de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en la asignatura de Lengua Extranjera Inglés. El tercer capítulo aborda el Instrumento de Apoyo a la Superación Académica (IASA) el cual es una herramienta que permite conocer el desempeño de los profesores al interior de las aulas de clase, desde la perspectiva de sus estudiantes. El trabajo de investigación, en síntesis, consistió en una revisión sobre el IASA que contó con la participación de alumnos de la ENP No. 2 Erasmo Castellanos Quinto y de 18 docentes de inglés de todos los planteles.

Se aplicó una encuesta a los alumnos para conocer su opinión del IASA que habían contestado previamente, sólo para fines informativos, y a los profesores sobre su opinión del instrumento. Con base en los datos recolectados se concluye que no es la herramienta más adecuada para evaluar el desempeño docente, ya que no considera el carácter específico y el enfoque metodológico de la disciplina.

¹⁴⁹ DE LA LLATA, Dorhman Yolanda Gabriela. *La evaluación de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria. Un estudio de caso*. Tesis para optar por el grado de Maestra en Enseñanza Superior. México, UNAM, Posgrado en Enseñanza Superior, 2010.

El último apartado tiene por objetivo analizar el IASA para contrastar los hallazgos del capítulo anterior. De esta manera, la autora afirma que existe un desfase de tiempo e incongruencia entre el instrumento y la práctica docente de la ENP, ya que responde a un modelo más conductual y de corte tradicional, mismo que ya no está vigente en la institución. Por lo que es importante que se actualice, especialmente por la asignatura de lengua extranjera, ya que es una herramienta que permite a los alumnos desenvolverse en un mundo globalizado.

Estas investigaciones se consideraron en la elaboración del *Estado de Conocimiento 2012-2021* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) del área temática 12 correspondiente a la evaluación educativa. El COMIE define a la evaluación de la docencia como la valoración de la actuación del profesorado que se realiza en un contexto institucional. En lo que corresponde al tema en cuestión en la educación media superior, las investigaciones, tesis y publicaciones se agruparon en los siguientes tres tópicos: instrumentos de evaluación, prácticas de evaluación y formación docente, ordenados de mayor a menor cantidad de trabajos.

A su vez, los trabajos se clasificaron en nueve categorías, las cuales son evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias, instrumentos de evaluación de la docencia presencial, Servicio Profesional Docente, análisis de la práctica docente, variables asociadas, modalidad en línea, evaluación formativa, políticas y el análisis de las condiciones contextuales de la docencia.

El estado del conocimiento concluye con el establecimiento de las futuras líneas de investigación, especialmente sobre una evaluación contextualizada e integral con el desarrollo de instrumentos que respondan a los contextos particulares con estudios de diseño y/o adaptación de instrumentos de medición para las diversas modalidades en diferentes modelos, con la participación de quienes son el objeto de evaluación, es decir, de los docentes; que formen parte desde la fundamentación de un sistema de evaluación, hasta el uso de los resultado que garanticen en cierta medida una evaluación libre de sesgos.

En síntesis, los programas de evaluación docente requieren la participación del objeto de evaluación en todas sus fases, desde el diseño, desarrollo, implementación y el uso de resultados, lo cual hablaría de una comunidad educativa que participa y es responsable.

En adición, la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia, es una organización que permite favorecer la sistematización de experiencias, los intercambios de perspectivas y el diálogo entre comunidades académicas. Su objetivo principal es contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje a través de la investigación sobre la evaluación de la docencia.

A manera de resumen, los trabajos que se han desarrollado apuestan al análisis de los instrumentos de evaluación o la revisión de los programas institucionales ya existentes con la participación de los docentes y alumnos. En adición, la aportación de la presente investigación es la propuesta de un mecanismo para promover la participación de los docentes en los procesos de evaluación en la educación media superior, cuestión que no ha sido resuelta del todo en la política educativa y, por ende, en la política de evaluación.

4.6 Metodología del estudio.

La investigación se realizó bajo el enfoque epistemológico denominado empírico-analítico¹⁵⁰, el cual aboga por el empleo de la metodología cuantitativa, busca una mirada objetiva de la realidad porque la posición del investigador se encuentra de manera externa al objeto de estudio.¹⁵¹ El tipo de estudio que se emprendió fue descriptivo a través de un estudio de caso, en el que los informantes fueron docentes que laboran en un bachillerato general del Estado de México. En este sentido, el caso es la institución que fungió como objeto de estudio.

¹⁵⁰ Vid. DURÁN Ramos Teresita. *La investigación pedagógica: búsqueda de convergencia entre enfoques metodológicos*. Tesis que para obtener el grado de Maestro en Pedagogía. México, UNAM, FFyL, 1998, pp. 37-44.

¹⁵¹ COOK, T.D. y REICHDART CH.S. "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos" en COOK, T.D. y REICHDART CH. S. *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata, 1986, p. 30.

De acuerdo con Stake, la investigación que se realiza en el campo educativo, los casos empleados, en su gran mayoría, están compuestos por personas y programas, sin embargo, una de las características de estos es su especificidad, es decir, no atienden cuestiones generales.¹⁵² En otras palabras, “el caso es algo específico, es algo complejo, en funcionamiento”.¹⁵³ Incluso afirma que “el caso es un sistema integrado”.¹⁵⁴

En palabras de Simons, “[...] la principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unidad, del caso singular”.¹⁵⁵ Además, “el caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema”.¹⁵⁶ En este sentido, nuestro caso es la institución de bachillerato general en la que se diseñó el sistema de evaluación de la docencia.

Si bien, la institución educativa que se eligió forma parte del subsistema de bachillerato general del Estado de México, las condiciones sociales y el contexto en el que se planean y ejecutan los procesos de enseñanza y aprendizaje son singulares. Si bien, en el municipio donde se desarrolló la investigación existen tres instituciones del mismo subsistema, cada una de ellas es distinta, por ejemplo, una preparatoria se ubica en un contexto urbano, mientras que las dos restantes se ubican en poblados o áreas semirurales.

El estudio de casos es útil metodológicamente, ya que se documentan los intereses y la percepción de los participantes e informantes, además de integrar a estos últimos en el proceso. Como nota adicional, una investigación de esta naturaleza es una indagación empírica que estudia un fenómeno actual en su auténtico contexto.¹⁵⁷ En pocas palabras, un estudio de caso es una investigación exhaustiva que, desde múltiples perspectivas, combina la singularidad y la complejidad de un

¹⁵² STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, 1998, p. 15.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 16

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 16

¹⁵⁵ SIMONS, Helen. *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid, Morata, 2009, p. 19

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 20.

¹⁵⁷ *Ibidem*, pp. 36-37.

determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real.¹⁵⁸

Se eligió al estudio de caso debido a que las preguntas de investigación se refieren al proceso de evaluación de la docencia en la educación media superior, en un determinado subsistema y en una entidad federativa específica. De esta manera, se necesitaba elegir una institución educativa, por lo que decidí realizar la investigación en la escuela preparatoria dónde realicé mis actividades de retribución social al ser beneficiario de la beca otorgada para realizar mis estudios de maestría, por lo que no fue necesario negociar el acceso.

En este tenor, el estudio de caso conviene metodológicamente por las siguientes razones, si bien, no existen programas institucionales que evalúen el trabajo de los docentes, esta sería una forma de documentar cómo a partir de las políticas de evaluación de la docencia se puede generar en un plantel educativo un sistema que responda a los intereses de los actores involucrados y con el contexto. Resulta impensable dejar a un lado las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas del entorno donde laboran los docentes y que no se les tome en cuenta para decidir el cómo, cuándo, con qué y para qué evaluar su trabajo. Por ello, este tipo de investigación resulta *ad hoc* para lo que se desea lograr.

En relación con lo anterior, la investigación se diseñó de esta manera porque se busca la construcción de un sistema de evaluación de la evaluación a partir de la visión de los involucrados, por lo que se requiere realizar un proceso de diagnóstico. La principal ventaja de este diseño de investigación consistió en el escaso contacto que se tuvo con los informantes con el fin de evitar influir en su percepción ya que el objeto de estudio no son las subjetividades o el sentir de los docentes en el proceso de evaluación.

Además, para el cumplimiento de los objetivos de la investigación se requirió información objetiva, puesto que el tema de investigación para algunas comunidades académicas aún es sensible por las razones ya descritas como la

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 43.

polarización en los medios de comunicación, las diferentes posturas de analistas, politólogos, los centros de investigación.

La técnica de investigación que se empleó fue interrogativa y como instrumento de investigación se diseñó un cuestionario con ítems con diversas opciones de respuesta y algunas otras preguntas fueron abiertas para que el docente pudiera explicar o justificar su elección, por lo que se puede deducir que fue un cuestionario mixto o híbrido porque no sólo se buscan recolectar datos numéricos, también la opinión y percepción de los docentes que laboran en la escuela. Las características y dimensiones que conforman el instrumento se describirán en las próximas páginas.

La aplicación del cuestionario se realizó en los meses de mayo y junio de 2022 y participó la totalidad de los docentes que están adscritos a la institución. En términos numéricos, la planta docente está conformada por 40 docentes horas-clase y 12 orientadoras, seis por turno, por lo que en total son 52 docentes quienes contestaron el instrumento.

Para el análisis de datos se empleó la estadística descriptiva, puesto que lo que se pretende es identificar los momentos, actores e instrumentos que el colectivo docente considera que se deben emplear para la evaluación de su quehacer en el aula, es decir, los elementos que constituirán un sistema de evaluación.

4.6.1 Hipótesis de investigación

La hipótesis de investigación que guía esta investigación es la siguiente: Para los docentes es importante que su participación sea considerada en el diseño de un sistema de evaluación de la docencia para que este tenga un enfoque formativo.

Por lo tanto, se requiere el diseño de un instrumento que permita identificar cuáles son los elementos de un sistema de evaluación de la docencia desde la perspectiva de los docentes, es decir, determinar con base en la experiencia de los profesores cuáles son los medios e instrumentos más convenientes para evaluar su desempeño, independientemente de los procesos que se han implementado a partir de las diversas políticas educativas relacionadas con este tema.

4.6.2 Instrumento de investigación.

Se aplicó un cuestionario con ítems de opción múltiple y preguntas abiertas a través de la herramienta *Google Forms*, la cual permite visualizar los resultados, una vez que la persona haya enviado sus respuestas. Se realizó de esta manera para agilizar el proceso de aplicación y de análisis de resultados. En el anexo 1 se encuentra el instrumento de investigación que se empleó.

El pilotaje del instrumento se realizó con profesores de otro bachillerato general ubicado en el municipio de Jaltenco, el cual limita con la Zona Metropolitana de Valle de México. Los comentarios que se recibieron sobre el instrumento estuvieron orientados en las posibles opciones de respuesta; especialmente en las preguntas que hacen referencia a los agentes que deberían conducir el proceso y los medios adecuados para la evaluación de la docencia, por lo que se decidió añadir una opción adicional para que los docentes pudieran proporcionar otra respuesta.

El instrumento de investigación tiene 22 preguntas, de las cuales cinco son abiertas y el restante (17) de opción múltiple. Para fines de esta investigación, el cuestionario está dividido en tres secciones. El primer apartado se conforma por once preguntas y tiene por objetivo recolectar información laboral de los docentes en la institución con la finalidad de establecer el perfil de los profesores que serán nuestros principales informantes, así como las experiencias previas sobre la evaluación de su trabajo.

La segunda sección está compuesta por ocho preguntas, las cuales pretenden identificar la percepción que tienen los maestros sobre la importancia de la evaluación de su trabajo, si actualmente es evaluado su quehacer académico y cómo se realiza el proceso, además de su probable participación en el diseño e implementación de un sistema de evaluación en la institución y finalmente, la frecuencia en la que deberá realizarse dicho proceso. En este apartado se les solicitó a los profesores que justifiquen su respuesta sobre la participación en el diseño e implementación de un sistema de evaluación en la escuela para saber que ideas y concepciones tienen sobre el tema en cuestión.

La última sección está compuesta por tres preguntas relacionadas con los actores que conducirán el proceso de evaluación, los participantes y los medios más convenientes que los docentes consideran para evaluar su trabajo áulico. Asimismo, los profesores tuvieron la oportunidad de hacer propuestas a las opciones de respuesta de cada pregunta para enriquecer la investigación y que su voz fuera escuchada.

4.7 Contexto de la institución.

Como es evidente, el referente empírico del presente trabajo de investigación es el bachillerato general del Estado de México. De acuerdo con la organización institucional, este nivel educativo está conformado por las Escuelas Preparatorias Oficiales (EPO), por lo que se seleccionó un plantel. Los resultados se obtuvieron gracias al personal docente que labora en el turno matutino y vespertino, perteneciente a una EPO, la cual se ubica en un municipio al norponiente de la Zona Metropolitana del Valle de México¹⁵⁹, en una zona semirural.

La institución educativa se fundó en el año 2010 y pertenece al subsistema de bachillerato general del Estado de México. Para el ciclo escolar 2022-2023, atendió a 13 grupos, en el turno matutino y vespertino respectivamente, con el apoyo de 40 docentes, seis orientadoras por cada turno, un pedagogo, una secretaria escolar, quien es la responsable de los servicios escolares, un subdirector y director escolares. La escuela cuenta con 13 aulas con ventilación, iluminación y equipadas con escritorio, silla del maestro, pizarrón y butacas, además de dos módulos sanitarios, sala de maestros, biblioteca, dos cafeterías, papelería, seis cubículos de orientación, un laboratorio de cómputo y otro de ciencias. En cuanto a las áreas deportivas, la escuela tiene una cancha de basquetbol y una de fútbol, el espacio de acondicionamiento físico y amplias áreas verdes.

En el segundo semestre del ciclo escolar 2022-2023 el número de estudiantes inscritos fue de 900 alumnos, 527 de ellos se encuentran matriculados en el turno

¹⁵⁹ Por petición de las autoridades educativas escolares, se solicitó que el nombre y ubicación exacta de la escuela no sean incluidos como parte del trabajo de investigación.

matutino y 373 en el turno vespertino.¹⁶⁰ Para ofrecer el servicio educativo a esta cantidad de adolescentes, en la escuela laboran 40 docentes horas-clase y seis orientadoras escolares por turno.

Por estas razones resulta conveniente realizar un estudio de caso, ya que cada institución es diferente; a pesar de que comparten el mismo plan y programas de estudio y la misma estructura organizativa, cada una de ellas se desarrolla en un contexto distinto.

4.7.1 El perfil del profesor de la escuela

En este estudio participaron los 52 profesores, 40 profesores con nombramiento indeterminado y 12 orientadoras. En lo que respecta a la formación profesional del personal docente que labora en la institución, casi el 50%, posee la maestría como último grado académico obtenido, seguido de la licenciatura; aunque es importante destacar que, a partir de la Reforma Integral a la Educación Media Superior y las políticas de evaluación ya mencionadas, para ocupar una plaza docente en el sistema educativo es obligatorio poseer como mínimo el título de licenciatura.

Sobre la antigüedad laboral de la plantilla docente, se puede deducir que es joven, ya que la mayoría tiene de uno hasta 16 años de servicio docente, por lo que son pocos los profesores que tienen más de 17 años de experiencia docente, tal como se muestra en la gráfica uno, la cual se encuentra en el segundo anexo.

Por ende, los docentes se caracterizan por ser una comunidad académica joven y que, por el tiempo que han ejercido la docencia, se puede determinar que su ingreso ha sido a través de los concursos de oposición emanados de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley General para el Sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros, por ende, fueron sujetos de una evaluación. Por ello, el factor antigüedad resulta interesante, ya que los participantes cuentan con experiencias previas y estas pueden ser de utilidad para el diseño del sistema de evaluación.

¹⁶⁰ Dato proporcionado por la institución con base en el libro de inscripción del ciclo escolar 2022-2023.

Sobre las experiencias previas de evaluación, es decir, el proceso de evaluación de la extinta LGSPD, que se caracterizaba por la evaluación periódica de cada cuatro años o al término del segundo año según sea el caso. En la institución fueron 20 docentes¹⁶¹ que participaron, lo cual equivale casi al 37% del total. La mayoría de ellos obtuvo un nivel de desempeño denominado bueno, seguido del nivel destacado y en tercer lugar suficiente. Cabe destacar que no se obtuvieron como resultados los indicadores de excelencia e insuficiencia en esta evaluación de permanencia.

Ocho docentes afirman que reciben algún estímulo económico por su tarea, tres de ellos perciben el estímulo económico por el resultado de evaluación de desempeño, derivada de la extinta LGSPD, mejor conocido como K1¹⁶², y los cinco restantes son beneficiarios del Programa de Carrera Docente del Estado de México.

4.8 La visión de los involucrados

La primera sección del instrumento tiene por objetivo conocer la opinión de los profesores sobre la importancia de la evaluación de su trabajo docente. Dicho apartado está conformado por ocho ítems, de los cuales cinco son de opción múltiple y los tres restantes son de respuesta libre para que los docentes justifiquen su respuesta.

A manera de resumen, el 48% de los docentes afirman que la evaluación de su trabajo docente es muy importante y el 44% considera que es importante dicha actividad, por lo que se puede deducir que la planta docente acepta plenamente que la evaluación de la docencia es una actividad de suma importancia.

En la segunda pregunta, el 70% de los docentes declara que su trabajo docente, actualmente, es evaluado. Consideran que la evaluación se da en primer lugar por

¹⁶¹ El puesto de orientadora no era susceptible de evaluación de permanencia, ya que es un puesto que no está reconocido por la autoridad educativa federal.

¹⁶² Para profundizar sobre la asignación de estímulo K1 derivado de la evaluación de permanencia, vale la pena consultar el siguiente documento: COORDINACIÓN NACIONAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE. *Criterios para la asignación del incentivo K1. Promoción en la función en la educación media superior 2019*. Documento obtenido de: https://cobaem.edomex.gob.mx/sites/cobaem.edomex.gob.mx/files/files/PROCESO%20ADMISION/CRITERIOS ASIGNACI%C3%93N INCENTIVOS K1 EMS 2019_060819.pdf [26 de julio de 2023].

la observación de clases, seguido de la entrega de planeación didáctica, la entrega de la documentación de carácter académico-administrativa y finalmente, por los indicadores de aprovechamiento escolar por parte de los alumnos.

La cuarta pregunta tiene por objetivo identificar el interés de los docentes en participar en el diseño de un sistema de evaluación de la docencia a nivel institucional, ya que como se señaló en los capítulos anteriores una condición necesaria para el éxito de este tipo de programas es la participación del colectivo docente. De acuerdo con los resultados, un 62% de los profesores está de acuerdo seguido de un 23% que está en desacuerdo. Las razones que se repitieron con mayor frecuencia son la falta de tiempo, la carga horaria de los profesores y que la evaluación docente es una actividad antipedagógica, aunque el 44% considera que la evaluación de su trabajo es importante. Esta aparente contradicción refleja la importancia de la sensibilización de la comunidad escolar sobre el tema en cuestión.

La sexta pregunta tenía la intención de identificar el interés de participar en un proceso de evaluación de la docencia, a nivel institucional, por lo que un 67% está de acuerdo, mientras que un 25% mostró su desacuerdo en participar. Las principales razones del por qué no participarían en la evaluación de su quehacer docente son porque no es necesario, seguida de la falta de tiempo y el sentimiento de invasión ante el trabajo.

En lo que respecta a la frecuencia de la evaluación de la docencia, la mitad del colectivo docente considera que dicha tarea debería realizarse de manera semestral, en segundo lugar, consideran que debería realizarse cada dos años y, finalmente, con el 15% de manera anual; fueron pocos los docentes que escribieron respuestas como las que se muestran en la gráfica 3.

La tercera sección del formulario pretende recoger información sobre los agentes de evaluación, es decir, quiénes deben participar en dicha actividad y cuáles técnicas e instrumentos consideran apropiados para tales fines. El colectivo docente considera en primer lugar que el cuerpo directivo de la institución debe conducir el proceso de evaluación, seguido por el personal de la supervisión escolar y en tercer lugar por los órganos estatales como la Subsecretaría de Educación Media

Superior, la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente, sólo por citar algunos.

En lo que corresponde a los participantes, los docentes consideran, en orden de preferencia, en primer lugar, al cuerpo directivo de la institución, seguido de la plantilla docente y en último lugar a los estudiantes.

En el caso de los instrumentos, los resultados que se obtuvieron son los siguientes, los docentes consideran que los medios más apropiados son: la opinión de los estudiantes a través de una escala puntuada, seguido de la observación de clase presencial por un colega docente o por el cuerpo directivo, la autoevaluación del docente por medio de un informe de actividades y la revisión de planeación didáctica con una rúbrica.

En términos generales, las últimas dos respuestas son congruentes entre sí debido a que los docentes señalan que los estudiantes, el cuerpo directivo y el propio docente deben ser los actores que conducirán el proceso de evaluación de la docencia a través de los siguientes medios: los cuestionarios de opinión de los estudiantes, la observación de clase presencial por parte del personal directivo y de un colega docente y por último, la autoevaluación del docente reflejada en un informe de actividades.

4.9 Discusión de los resultados.

En resumen, la planta docente aportó datos relevantes que deberían profundizarse. Por ejemplo, la mayoría de los docentes cuenta con el grado académico de maestría, sin embargo, sería conveniente indagar qué tipo de posgrado realizaron los docentes y si tiene relación con su labor. Además, en términos de antigüedad, el cuerpo docente es joven por lo que la mayoría de los docentes ingresó al servicio público docente a través de los concursos públicos de oposición que se implementaron a partir del año 2013.

En lo que corresponde al diseño y participación en un proceso de evaluación para la docencia, la mayoría de los docentes, más del 60%, afirmó estar de acuerdo en realizar ambas actividades, por lo que muestran disposición en la implementación

de una cultura de la evaluación en la escuela y se cumple con una condición *sine qua non* es posible para realizar esta tarea, me refiero a la participación de los docentes en el diseño del sistema. Además, los profesores que obtuvieron resultados favorables en la evaluación de permanencia son aquellos que muestran disposición para el diseño y desean participar de manera voluntaria en un proceso de evaluación de la docencia a nivel institucional.

En adición, los docentes consideraron que la evaluación de la docencia debe realizarse de manera semestral y debe ser dirigida por el cuerpo directivo. Además, las fuentes de información son el cuerpo directivo, los propios docentes y los estudiantes. En síntesis, será un modelo de evaluación netamente institucional.

En lo que respecta a los instrumentos de evaluación los docentes establecieron como los medios más adecuados: la observación de clase, el cuestionario de opinión por parte de los alumnos y el informe de autoevaluación. En este sentido, una de las actividades pendientes y que no forman parte del presente trabajo, es el diseño de estos instrumentos, por lo que será importante la participación del colectivo docente para determinar el modelo de maestro que se pretende evaluar y en el caso del cuestionario de opinión, en el que se considerará la participación de los estudiantes, será vital determinar las dimensiones y atributos de lo que se desea evaluar. Y, por otro lado, en lo que respecta al informe de autoevaluación se debe determinar con base en la normatividad vigente las dimensiones e indicadores de la función docente deseables en la educación media superior.

Si se desea incluir algunas otras fuentes de información, sería pertinente cuestionarse el costo-beneficio y sus implicaciones en el sistema de evaluación porque se requerirán más recursos como una mayor inversión de tiempo para el diseño y pilotaje de los instrumentos que se proponen, lo cual implicaría que la implementación del sistema de evaluación tardaría en consolidarse.

Si bien, las experiencias internacionales exitosas descritas en el capítulo anterior demuestran que los sistemas de evaluación que han considerado a los docentes han tardado en consolidarse, debido a los procesos derivados como el ajuste y revisión de instrumentos, la modificación de la ponderación de las etapas e

instrumentos, entre otras situaciones. En suma, este es un elemento que se debe considerar si incluirán más fuentes de información para contrastar la información recolectada.

Además, como parte del diseño del sistema de evaluación es importante señalar que no se busca la asignación de estímulos económicos u otorgar mayor carga horaria; al contrario, se pretende que los docentes reflexionen sobre su práctica, reciban realimentación sobre su quehacer educativo, se fortalezca el trabajo colaborativo entre los docentes, se realicen los cambios internos como la asignación de grupos y asignaturas, etc. En otras palabras, se busca que este sistema de evaluación esté orientado hacia la mejora, es decir, tenga un carácter formativo y que los resultados obtenidos se vean reflejados en los estudiantes quienes deben ser los beneficiados.

También, uno de los retos que supone el diseño e implementación de este sistema, es la cultura de la evaluación y la sensibilización de la comunidad escolar. Si bien los docentes están a favor de participar en ambas fases, es importante establecer el papel de la evaluación de la docencia como parte de una cultura institucional y que está alejada de las políticas evaluativas del Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, el trabajo de sensibilización también se extiende hacia los estudiantes pues al ser considerados como otra fuente de información más, se requiere que sean conscientes de la importancia e incidencia de este proceso en su aprendizaje y se evite la cultura, arcaica pero tan arraigada, del ojo por ojo, en otras palabras, “así como me evalúe el docente, se evaluará”. Por ello, una de las actividades posteriores será promover la participación consciente de los estudiantes para la construcción del instrumento que contestarán.

En suma, este acercamiento con la evaluación de la docencia en el bachillerato general presenta varios puntos de interés como los mencionados anteriormente, pero también implica que se establezcan una serie de tareas y acuerdos con los actores para el proceso de diseño y validación sea exitoso. El reto mayor se encuentra en la institucionalización de la cultura de la evaluación porque implica el

cambio de opinión sobre lo “punitivo”¹⁶³ de la evaluación y la resistencia de evaluarse después de los procesos de la LGSPD.

Para concluir este apartado, la evaluación de la docencia para la institución representa para los involucrados un medio para la mejora. Sin embargo, es necesario que los fines de esta actividad sean señalados en cada momento para evitar que los resultados sean desvirtuados durante el proceso.

La premisa principal que resume los resultados obtenidos es que la evaluación de la docencia debe conceptualizarse como un medio para la mejora continua de la educación, ya que en el caso de las instituciones de educación media superior del Estado de México y, tal vez de todo el país, esta actividad no está sistematizada. Por ello, es conveniente la creación de sistemas de evaluación pertinentes, adecuados al contexto y a las necesidades del servicio educativo que se ofrece. La presente tesis aporta una mirada distinta a la evaluación de la docencia que se ha implementado a partir de las políticas públicas en educación en el campo de la evaluación.

4.10 La propuesta de participación para los docentes del bachillerato general del Estado de México en procesos de evaluación formativa.

Para elaborar la propuesta de participación de los docentes del bachillerato en procesos de evaluación formativa fue necesario aplicar el instrumento acerca de la percepción que tienen sobre esta actividad. Los resultados que se obtuvieron permitieron establecer los momentos, el tiempo, los participantes y los instrumentos que se emplearán para tales fines y de esta manera se podría involucrar a los principales actores e informantes. Es importante mencionar que el cuestionario que se aplicó puede ser modificado de acuerdo con el contexto de la comunidad

¹⁶³ Se utiliza este término, que no se emplea en la academia, debido a que diversos medios especializados, politólogos y analistas de políticas públicas se refieren a que la evaluación docente que emanó de la Reforma Educativa de 2013 tenía un carácter punitivo debido al artículo 52 que expresaba que en el caso de realizar un tercer intento de evaluación y no obtener un resultado satisfactoria serían reasignados en otra función, pero nunca se habló de la rescisión del contrato de la plaza docente que ostentaban. Por ejemplo, algunos de los profesores que participaron en el presente estudio consideran que la evaluación de la docencia es una actividad punitiva y antipedagógica.

educativa y que la propuesta que se presenta es una guía de carácter descriptiva, más no exhaustiva, que permite obtener la orientación necesaria para emprender una labor titánica que representa diseñar un sistema de evaluación para la docencia al interior de las instituciones educativas y que cumpla con las dos condiciones señaladas, que sea participativo y de carácter formativo.

En este tenor, la sensibilización de la comunidad escolar representa el primer foco de interés, como vimos en el resultado la percepción que tienen los docentes sobre los mecanismos de evaluación que se emplearon en el pasado repercute en la concepción que tienen sobre los procesos. Por ejemplo, los profesores que participaron en la investigación un 23% señaló que no está tan de acuerdo en cooperar en el diseño de un sistema de evaluación, pero el 44% mencionó que la evaluación es una actividad importante. Por lo tanto, para cumplir con la condición de tener un proceso auténtico se debe explicitar los objetivos y fines de la evaluación del trabajo docente y esto se puede realizar a través de diversos medios institucionales y con diversas campañas que apuntalen a crear una cultura de la evaluación.

Una vez que la comunidad escolar interiorice y haga de la evaluación una actividad cotidiana, el colectivo docente podrá aportar desde su experiencia los momentos, mecanismos, los instrumentos y momentos de la evaluación de su trabajo. Una de las grandes críticas y debilidades de los sistemas de evaluación en el mundo es el nulo o poco involucramiento de los docentes.

En este sentido, es posible detectar dos fases para promover la participación de los profesores; la primera fue el diagnóstico y la segunda el posible diseño del sistema. La primera etapa consistió en aplicar el cuestionario para identificar la percepción sobre la evaluación de la docencia y la disposición que tienen los docentes ante la evaluación de su trabajo. Por ello, se sugiere que antes de emplear el cuestionario se revise para contextualizar las preguntas de acuerdo con las necesidades y características de la institución.

En lo que corresponde al diseño del sistema de evaluación fue necesario preguntar cuáles son los medios, instrumentos, momentos y la temporalidad de la evaluación,

lo cual permitió establecer el perfil del docente que labora en la institución, que a su vez se tradujo en una garantía, ya que el proceso de evaluación se alineó con las necesidades e intereses de los participantes y, por ende, permite asegurar que los resultados que se obtengan se emplearán con fines formativos.

La evaluación de la docencia, como actividad sistemática y con enfoque formativo, no es tarea sencilla, requiere de la disposición de los docentes para ser evaluados y que participen en el diseño del sistema, de sensibilizar a los informantes y a la comunidad educativa porque de esto dependerán de que el sistema logre su permanencia en la institución, por ello, la propuesta no se reduce únicamente a la fase de diagnóstico, implementación y evaluación, sino que logre ser parte de la vida escolar.

Capítulo 5. Reflexiones finales.

En el sistema educativo nacional y en la agenda educativa, la evaluación de la docencia ocupa un lugar importante; sin embargo, es un tema delicado en la agenda educativa de nuestro país, debido a las diversas políticas que se han emprendido, los fines de la evaluación y el uso de los resultados. Tal como se enunció, en algún momento de la historia se emplearon para la asignación de estímulos económicos y después para el ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción de los docentes.

A lo largo de los cuatro capítulos que conformaron el marco teórico y metodológico de la presente investigación, es posible apuntar las siguientes reflexiones a partir de los ejes temáticos que se analizaron, los cuales son: el papel de la evaluación, la docencia, la evaluación de la docencia y, por último, la construcción de un sistema de evaluación.

5.1 ¿Evaluar para mejorar o mejorar para evaluar?

La evaluación es una actividad que consiste en valorar las cualidades de un objeto o de un servicio, por ejemplo, valoramos la calidad de un servicio o un producto, sin embargo, en el ámbito de la pedagogía y después de la revisión documental, puedo concluir que la evaluación se puede definir como el proceso de recolección de información continua y sistemática sobre un hecho, objeto o fenómeno educativo, con la finalidad de emitir un juicio de valor y orientar la toma de decisiones, esta definición está basada en la propuesta de Daniel Stufflebeam y Anthony Shinkfield.

Considero que el planteamiento anterior resume el papel de la evaluación en todos los sistemas educativos. Si bien, la evaluación es una actividad tan antigua como la invención de la rueda, su aplicación en el ámbito educativo surgió con la escuela moderna, tal como la conocemos actualmente, es decir, a partir del siglo XIX y con el establecimiento de los primeros sistemas educativos en masa.

En nuestro país la evaluación en el campo de la educación ha tenido diferentes etapas, desde su aplicación como parte del proceso para el diagnóstico de lo que conocemos en la actualidad como barreras de aprendizaje o necesidades

educativas específicas, después se perfiló como una actividad al interior de las instituciones educativas, posteriormente tomó un lugar preponderante en la agenda pública del país, por lo que se diseñaron políticas gubernamentales y de Estado las cuales se derivaron en diversos programas y proyectos.

En resumen, llevamos dos siglos evaluando el aprendizaje, el material didáctico, los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las instituciones educativas, los planes y programas de estudio, hasta los sistemas educativos, pero estamos en un camino cuyo punto de inicio y fin es el mismo. Lo único que no está a discusión es si debemos evaluar o no, ya vimos que la evaluación es una actividad importante, pero definitivamente depende del enfoque, el uso de los resultados de la evaluación y del momento histórico, tal como se revisó en la propuesta de Martínez Rizo.

Con base en el desarrollo histórico que se presentó en las páginas anteriores, y si el autor continuara con el trabajo de la evolución de la evaluación educativa; en el siglo XXI, estamos en la época de la transición a la evaluación formativa porque la política educativa de la presente administración apuesta a este tipo de evaluación en el sistema educativo, pero seamos realistas, el hecho de que el término aparezca en la mayoría de los documentos oficiales, no quiere decir que realmente se lleve a cabo, por esta razón prefiero denominar a este momento como la transición, puesto que aún se requieren varios mecanismos como difundir esta propuesta a las instituciones educativas, generar programas de formación docente y que podrían ser en una plataforma virtual, emitir líneas y reglas de operación, entre otros, para asegurar que la evaluación formativa sea el eje del sistema educativo nacional.

Si la evaluación formativa ocupará un lugar preponderante en la política educativa, y para dar respuesta al planteamiento del primer eje., se debe evaluar para mejorar porque se pretende identificar la brecha entre el escenario deseado y el actual para realizar los ajustes necesarios; tal como propone MEJOREDU tanto en la evaluación del aprendizaje como en la evaluación de la docencia, con lo que se puede concluir que, para fines de esta investigación, es necesario preservar un enfoque formativo en cada acción evaluadora.

5.2. La docencia, una profesión con aristas.

La docencia es una de las profesiones más antiguas que existen en el mundo, existen registros que, en la Grecia clásica, los niños helénicos asistían con un pedagogo a sus clases. Posteriormente, con la edad media, surgieron los talleres con los maestros artesanos, las escuelas catedralicias y el surgimiento de la universidad, por lo que la figura del maestro durante estos siglos cobró mayor relevancia y se configuró socialmente de acuerdo con cada momento histórico.

La docencia -como profesión y como la conocemos actualmente- surgió en el siglo XIX junto con los primeros sistemas educativos en masa y con la creación de las escuelas normales, de esta manera, el Estado confiere los derechos laborales y las obligaciones que se contraen para la formación de los ciudadanos.

Sin embargo, durante las últimas dos décadas a la docencia se la han atribuido diversas exigencias adicionales a las de educar o formar, hoy en día además de la planeación de las clases, impartir clase y evaluar al aprendizaje, se les solicita a los docentes ser especialistas en tecnologías de la información, en las necesidades de aprendizaje, mediadores ante los diversos conflictos que se pueden presentar al educando, ser trabajadores sociales, fungir en el papel de psicólogo, médico, etcétera. Por ello, se habla de una profesionalización docente, es decir, se busca dotar y formar docentes a partir de una serie de parámetros o de ofrecer cursos de actualización orientados a la mejora de la práctica o relacionados con la política educativa o que respondan a las exigencias de la sociedad.

Por ende, considero que la docencia *per se* es una actividad profesional, como ya vimos para ocupar una plaza docente en el sistema público se requiere, como mínimo, el título de licenciatura relacionada con la educación, en el caso de la educación media superior que sea afín con la asignatura o módulo que se desea impartir. La única función del Estado es brindar las herramientas que requieren los docentes para realizar su función, a través del acompañamiento, la diversificación de la oferta formativa en los cursos de actualización, la contratación del personal adecuado para las tareas adicionales que se le exigen a los maestros, puesto que estas actividades no se evalúan, tal como veremos en el siguiente apartado.

5.3 La evaluación de la docencia

Sobre la evaluación de la docencia, me parece importante apuntar tres ideas para reflexionar. La primera, y que es una contribución del presente trabajo, que la evaluación de la docencia en nuestro país se ha configurado en tres momentos, el primero como un programa al interior de las instituciones de educación superior, el segundo como una política gubernamental y de carácter voluntario, en esta fase se implementó el Programa de Carrera Magisterial y en el caso del Estado de México, el Programa de Carrera Docente, los cuales se beneficiaron a miles de docentes que participaron de manera propia y cuyo resultado impactó en su ingreso económico.

El tercer momento se presentó cuando la evaluación de la docencia se configuró como una política de Estado, cuyo carácter fue obligatorio y los resultados impactaron de diversas maneras a los docentes, ya que la evaluación de la docencia se realizó para el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento. Para lograr lo anterior, el Estado mexicano reformó el artículo 3º constitucional, la *Ley General de Educación* y creó la *Ley General del Servicio Profesional Docente* y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y sus representaciones estatales para realizar las evaluaciones pertinentes. Cabe destacar que esta etapa estuvo vigente hasta 2019, cuando se presentó el proyecto de ley para su derogación.

En la presente administración, la cual comprende del año 2018 al 2024, la evaluación de la docencia sigue como una política de Estado, sin embargo, únicamente se realiza para el ingreso y la promoción horizontal y vertical de los docentes, cuyo fundamento legal se encuentra en la *Ley General para el Sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros*. En lo que corresponde a la evaluación del servicio docente, MEJOREDU presentó la propuesta de un sistema de evaluación formativo, dialógico y operado por el colectivo docente de cada institución. Estos cambios han implicado un cambio de paradigma en la evaluación, pues permitirán a las instituciones y docentes pensar cómo evaluar el trabajo docente con fines formativos y orientados hacia la mejora continua de la educación.

La segunda idea para reflexionar se relaciona con el carácter formativo del sistema y de la propia evaluación de la docencia. Hacer explícitos los fines de la evaluación garantizará la viabilidad y el éxito de los sistemas y programas que se diseñen para tales fines, puesto que los participantes y aquellos que conducirán el proceso de evaluación sabrán por qué, cómo y para qué se va a realizar la evaluación en la institución educativa.

Como se mencionó, con las experiencias previas de evaluación se generó la percepción de la evaluación docente tenía un carácter punitivo o que era un acto antipedagógico, lo cual es una consecuencia de que los docentes no participaron en el diseño y validación de un sistema porque desconocían el para qué iban a evaluarse. Por ello, la propuesta de este sistema incorpora a los docentes

La tercera idea, y la más importante, es el establecimiento de las dimensiones e indicadores que se desean evaluar y que deben consensuarse con los docentes que participarán, para ello es imprescindible la revisión de la normatividad federal y estatal que aplica en las escuelas. En este tenor, cada año la USICAMM publicaba el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*, el cual es una herramienta que ayudará a delimitar el perfil y los atributos que se desean evaluar y, en consecuencia, se podrán diseñar los instrumentos de evaluación pertinentes.

Sin embargo, el año pasado la presidenta Claudia Sheinbaum anunció la desaparición de la USICAMM por las razones que se han señalado previamente. En su declaratoria afirmó que “vamos a construir, juntas y juntos, un nuevo sistema que tome en cuenta a los maestros, por supuesto, sin caer en viejas prácticas de corrupción”¹⁶⁴. Esta declaratoria trae consigo varios cuestionamientos, en primer lugar ¿cómo será el ingreso al servicio docente?, ¿cuál es el significado de la

¹⁶⁴ SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. “EI SNTE celebra anuncio de Claudia Sheinbaum de desaparecer la USICAMM”. Consultado en <https://snate.org.mx/blog/anuncio-cs-usicamm/> [27 de febrero de 2025].

evaluación de la docencia para la administración federal 2024-2030?, ¿qué papel tendrán los sindicatos en los procesos de selección, reconocimiento y promoción de los docentes en servicio? Lo ideal sería que se pudiera construir una política pública con las experiencias que se han implementado y con la información que en su momento generaron el INEE y MEJOREDU, hoy extintos. Considero que los informes que se publicaron sobre la evaluación de la docencia serían un buen insumo para la construcción del nuevo sistema.

Por lo tanto, considerar la participación de los docentes en el diseño del sistema de evaluación va más allá de consensuar los medios, también se debe establecer el perfil del docente, que no puede ser contrario al que está en la normatividad ya que la docencia es una actividad compleja, pero está regulada a través de una serie de leyes, acuerdos secretariales y documentos oficiales que norman el ingreso al servicio público. Sin embargo, la participación de los profesores permitiría, tal como vimos, un mayor éxito en su implementación. Es decir, no se puede omitir la estructura normativa de la docencia, se debe incorporar a través de aquellos elementos que concuerden con la cultura, el contexto institucional y con los rasgos de este quehacer.

En resumen, un sistema de evaluación de la docencia en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México debe reunir como mínimo las siguientes características: tener un enfoque formativo, que los fines de la evaluación sean explícitos para los evaluados y evaluadores y, por último, que prevalezca la participación del colectivo docente desde el diseño, implementación y la metaevaluación del mismo sistema.

5.4 Agenda educativa sobre la evaluación de la docencia

La agenda educativa sobre nuestro objeto de estudio se agrupa en dos categorías; la primera está relacionada con el tema en cuestión y la segunda en las posibles líneas que investigación que pueden desplegarse del presente trabajo de grado y que sería valioso que otras personas interesadas en el tema den continuidad.

En lo que corresponde a la evaluación de la docencia, desde el plano normativo, si se requiere una explicación profunda de la evaluación dialógica y el enfoque

formativo, pues si bien es una propuesta de MEJOREDU para la presente administración, hasta el momento no se cuenta con más información sobre cómo implementar dicha recomendación.

La evaluación de la docencia, como objeto de estudio, requiere una mirada desde distintas perspectivas que permita sensibilizar a las instituciones educativas y a los docentes sobre la importancia de la evaluación de su trabajo, lo cual se traduce en un reto complejo porque este tema ha generado diversas reacciones entre el magisterio, incluso en algunos sectores sociales se habla de la evaluación punitiva.

En la pedagogía y en el campo de la evaluación, considero que faltan investigaciones cuyo tema sea la evaluación de la docencia en otros tipos y niveles del sistema educativo nacional, ya que la mayoría de las aportaciones se realizan desde la educación superior. Por ende, se requiere que se aborde cómo sería la evaluación en el preescolar o la educación primaria; si bien, las funciones son similares en algunos niveles, las condiciones laborales y contractuales no lo son.

En adición, aunque la idea esté relacionada con el sentido de aportación, las propuestas de los sistemas de evaluación de la docencia enriquecen y generan conocimiento para el campo pedagógico, de la evaluación educativa y del tema en cuestión. Por ende, aunque estamos en un posgrado orientado hacia la investigación, las propuestas educativas no deben desecharse porque se construyen con los datos e información que se recaba en la realidad y con los sujetos, así que esta investigación contribuyó sobre cómo incorporar la participación de los profesores y cómo se puede diseñar un sistema de evaluación con un enfoque formativo.

Seguramente son varias las líneas de investigación que emergen del presente trabajo; sin embargo, la primera es la validación de dicho sistema, ya que no era un objetivo que se perseguía en esta tesis, pero se cuenta con la información para el diseño, implementación y emisión de resultados.

La segunda línea se refiere a la percepción, actitudes y creencias que tienen los docentes sobre la evaluación de su quehacer, ya que, de acuerdo con la opinión de

algunos de los profesores que participaron en este estudio consideran que la evaluación es punitiva, antipedagógica y que no debería realizarse.

La tercera línea de investigación se relaciona con el diseño y diversificación de los instrumentos de evaluación, así como aquellas personas que fungirán como fuentes de información, ya que dependerá del tipo, nivel y de las necesidades institucionales incorporar la opinión de los padres de familia, o emplear los cuestionarios de opinión que contestan los alumnos al finalizar el semestre o el ciclo escolar.

La cuarta línea de investigación que se puede desarrollar es el seguimiento a los resultados de evaluación, es decir, para identificar su uso y cómo se reflejan en el tipo de decisiones que se tomaron, la utilidad de los resultados para el docente, el subdirector académico o su figura equivalente y para la institución, recordemos que el fin de los sistemas de evaluación, con un enfoque formativo, es tomar decisiones que contribuyan a la mejora continua.

Por ello, la propuesta que emergió como resultado de la investigación cumplió con dos condiciones promover la participación de los docentes de bachillerato en procesos de evaluación formativa, por un lado se consideró a los profesores para el diseño y, en segundo lugar, explicita sus fines, puesto que los resultados que se obtendrían serían de carácter formativo, ya que las autoridades educativas escolares no tienen la facultad para separar e inhabilitar a los docentes a partir de los resultados de una evaluación interna, debido a que existe todo un cuerpo normativo que regula los derechos y obligaciones de los servidores públicos docentes.

En resumen, considero que el tema de la evaluación de la docencia en el nivel medio superior se ha explorado muy poco y exclusivamente desde la perspectiva del uso de los cuestionarios de opinión que contestan los estudiantes, aunado a la falta de políticas, programas y lineamientos para el desarrollo de esta actividad imprescindible de las instituciones educativas.

Finalmente, espero que este trabajo sea de utilidad para las personas que están interesadas en el tema o para los responsables de las instituciones educativas que

quieran emprender un sistema de evaluación de la docencia con sus profesores, para aquellos que deseen continuar las líneas de investigación que se plantearon en las reflexiones finales y que confían en el sentido formativo de la evaluación.

Anexos

Anexo 1. Instrumento de investigación

Evaluación de la docencia.

El presente cuestionario forma parte de la investigación titulada “Una propuesta para la participación de los docentes de Educación Media Superior en procesos de evaluación formativa. El caso del bachillerato general del Estado de México” del posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se pretende indagar la opinión de los docentes acerca de la evaluación de su práctica. Le pido que responda con la mayor sinceridad las siguientes preguntas con respecto a lo que usted considera sobre el tema. Todas las respuestas serán tratadas bajo confidencialidad, con fines académicos y la información recabada será de ayuda para continuar con la investigación, por lo que su participación es muy importante.

Instrucciones: Por favor, lea con atención las siguientes preguntas y encierre la opción que representa su respuesta.

- Sección 1. Información laboral

El siguiente apartado tiene por objetivo recolectar información sobre su trayectoria laboral en la institución.

1. Seleccione la función que desempeña actualmente
 - a) Profesor horas-clase
 - b) Orientador Técnico
2. Escriba el número de horas que imparte a la semana (Si no aplica, pase a la pregunta 5) _____
3. Escriba el nombre de la asignatura que imparte con mayor carga horaria durante el primer semestre del ciclo escolar (agosto-enero)

4. Escriba el nombre de la asignatura que imparte con mayor carga horaria durante el segundo semestre del ciclo escolar (febrero-julio)

5. Indique el número de años que tiene laborando en la institución
- a) Menos de 6 años
 - b) De 6 a 10 años
 - c) De 11 a 15 años
 - d) De 16 a 20 años
 - e) Más de 20 años
6. ¿Cuál fue su último grado académico obtenido?
- a) Licenciatura
 - b) Especialidad
 - c) Maestría
 - d) Doctorado
7. ¿Participó en la evaluación de permanencia?
- a) Sí
 - b) No (Pase a la pregunta 10)
8. Escriba el año que participó en dicho proceso: _____
9. ¿Qué resultado obtuvo en su evaluación?
- a) Insuficiente
 - b) Suficiente
 - c) Bueno
 - d) Destacado
 - e) Excelente
10. Actualmente, además de su sueldo, ¿recibe un estímulo económico por su tarea académica?
- a) Sí
 - b) No
11. Si su respuesta anterior fue afirmativa, indique el nombre de dicho estímulo
- _____

- Sección 2. Opinión sobre la importancia de la evaluación de la docencia.

El siguiente apartado pretende conocer la opinión de los profesores sobre la importancia de la evaluación del trabajo docente.

12. ¿Qué tan importante considera la evaluación de su trabajo docente?

- a) Muy importante
- b) Importante
- c) Poco importante
- d) Sin importancia

13. ¿Actualmente es evaluado su trabajo docente?

- a) Si
- b) No

14. Si su respuesta anterior fue afirmativa, describa brevemente cómo es evaluado su trabajo docente

15. ¿Qué tan de acuerdo estaría en participar en el diseño de un sistema de evaluación de la docencia de carácter institucional?

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

16. Describa brevemente el porqué de su elección

17. ¿Qué tan de acuerdo estaría en participar en un ejercicio de evaluación docente en la escuela?
- a) Totalmente de acuerdo
 - b) De acuerdo
 - c) En desacuerdo
 - d) Totalmente en desacuerdo

18. Describa brevemente el porqué de su elección

19. ¿Con qué frecuencia cree que debería llevarse a cabo la evaluación de su trabajo docente?
- a) Semestralmente
 - b) Anualmente
 - c) Cada dos años
 - d) Otro: _____

- Sección 3. Agentes de evaluación de la docencia

20. En su opinión, ¿qué instancias deberían conducir un proceso de evaluación de la docencia en la institución?
- a) Cuerpo directivo
 - b) Supervisión escolar
 - c) Órganos estatales (Subsecretaría de Educación Media Superior y la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente)
 - d) Órganos federales (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros)
 - e) Otra: _____

21. ¿Quiénes deberían participar durante el proceso de evaluación de la docencia? Seleccione tres opciones.
- a) El propio docente
 - b) Sus colegas
 - c) El cuerpo directivo
 - d) Las autoridades educativas de la zona escolar
 - e) Las autoridades educativas regionales

22. ¿Qué medios considera los adecuados para la evaluación de la docencia?
Seleccione tres opciones.
- a) Observación de clase presencial por un colega docente a través de una rúbrica
 - b) Observación de clase presencial por el cuerpo directivo a través de una rúbrica
 - c) Observación de clase presencial por parte del personal de la zona escolar o subdirección regional a través de una rúbrica
 - d) Microenseñanza a través de una rúbrica
 - e) Revisión y evaluación de planeación didáctica con una lista de cotejo
 - f) Opinión de los alumnos a través de una escala puntuada
 - g) Autoevaluación del docente a través de un informe de actividades
 - h) Análisis de los resultados académicos de los estudiantes con base en los indicadores institucionales
 - i) Integración del portafolio docente con una lista de cotejo
 - j) Otro: _____

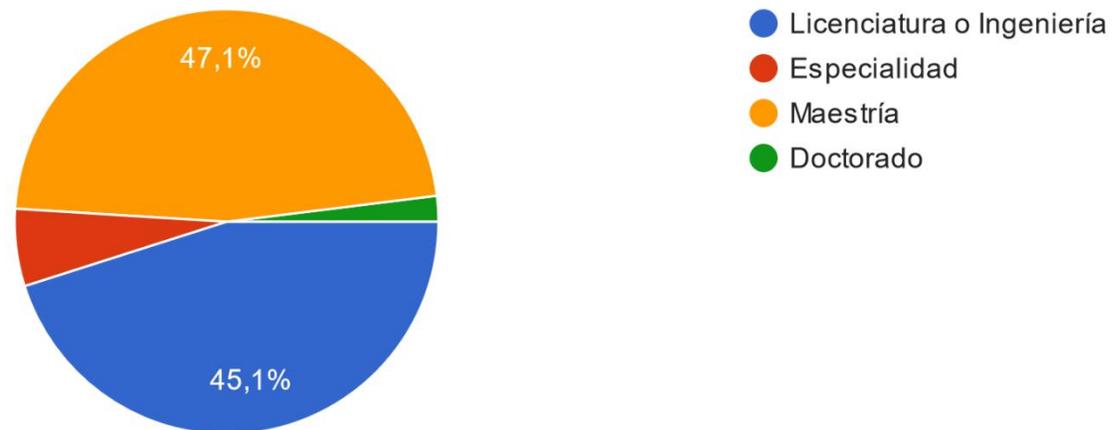
Gracias por su participación.

Anexo 2. Gráficas

Gráfica 1. Formación profesional de la planta docente.¹⁶⁵

¿Cuál fue el último grado académico que obtuvo?

51 respuestas

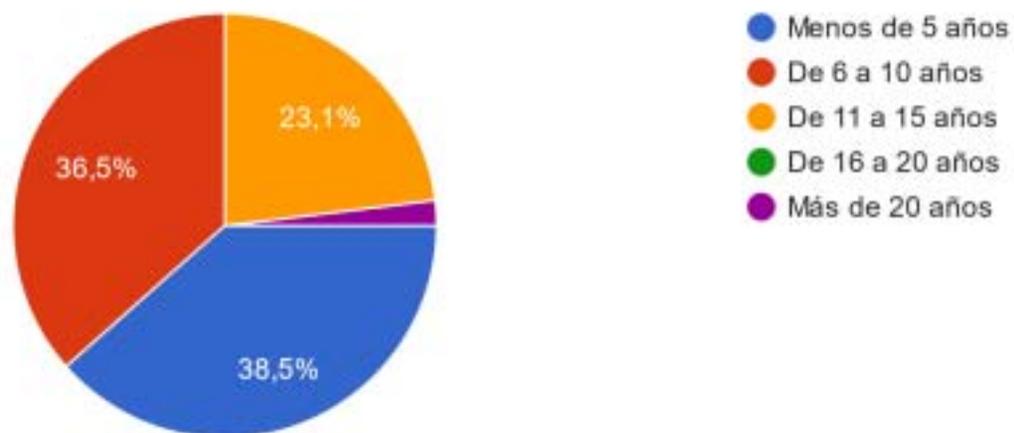


¹⁶⁵ En esta gráfica se puede observar que 51 docentes contestaron el cuestionario, debido a que una profesora de nuevo ingreso cuenta con acta de examen profesional y omitió registrar su respuesta como licenciatura.

Gráfica 2. Antigüedad laboral de los docentes.

Seleccione el número de años que tiene laborando en la institución

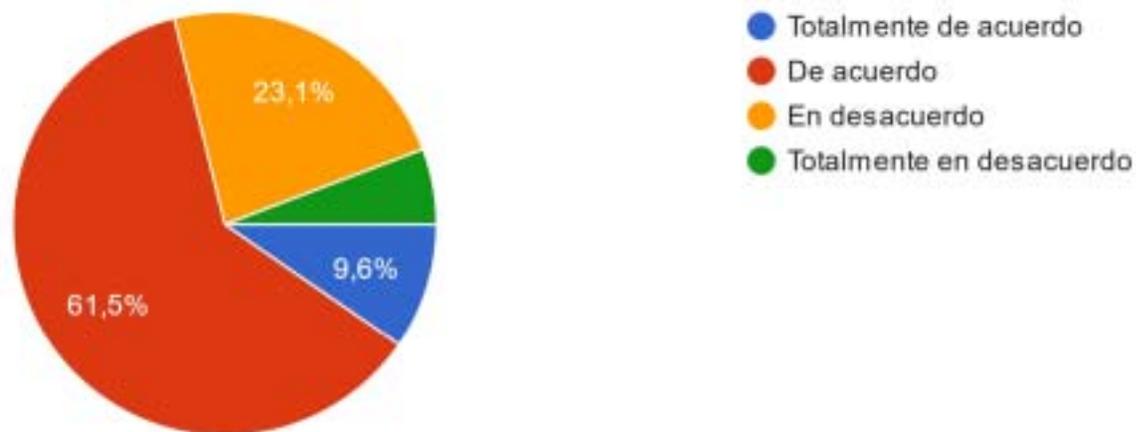
52 respuestas



Gráfica 3. Participación de los docentes en el diseño de un sistema de evaluación de la docencia.

¿Qué tan de acuerdo estaría en participar en el diseño de un sistema de evaluación de la docencia para la institución en la que labora?

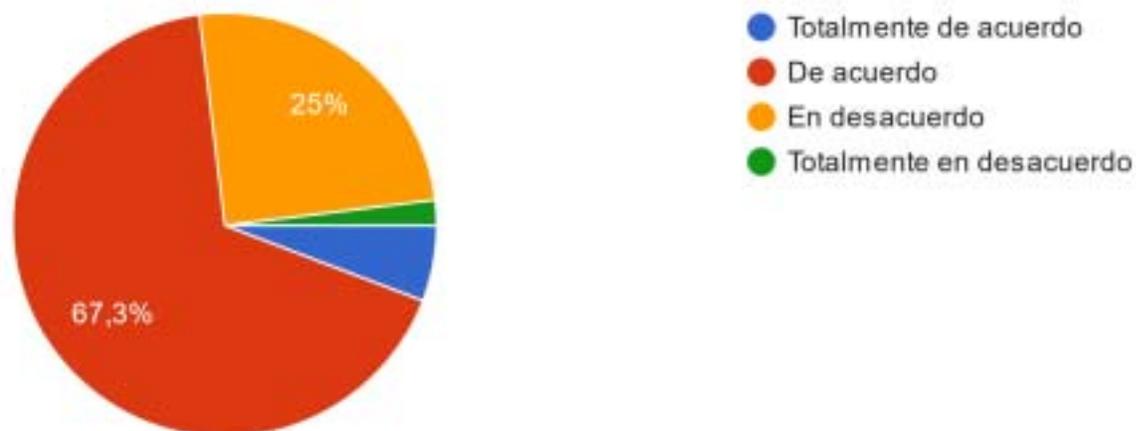
52 respuestas



Gráfica 4. Participación de los docentes en un proceso de evaluación de la docencia a nivel institucional

¿Qué tan de acuerdo estaría en participar en un proceso de evaluación de la docencia a nivel institucional?

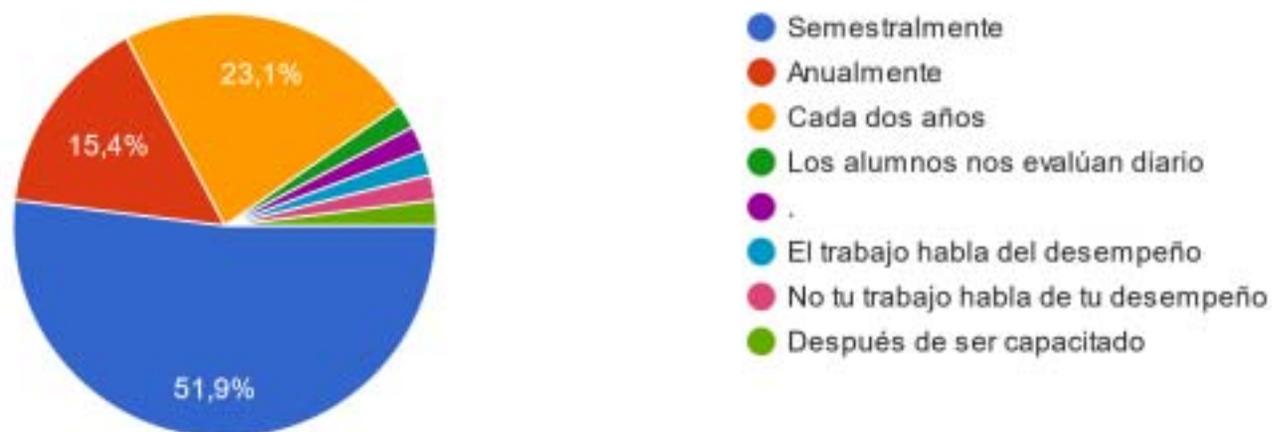
52 respuestas



Gráfica 5. Frecuencia de la evaluación de la docencia.

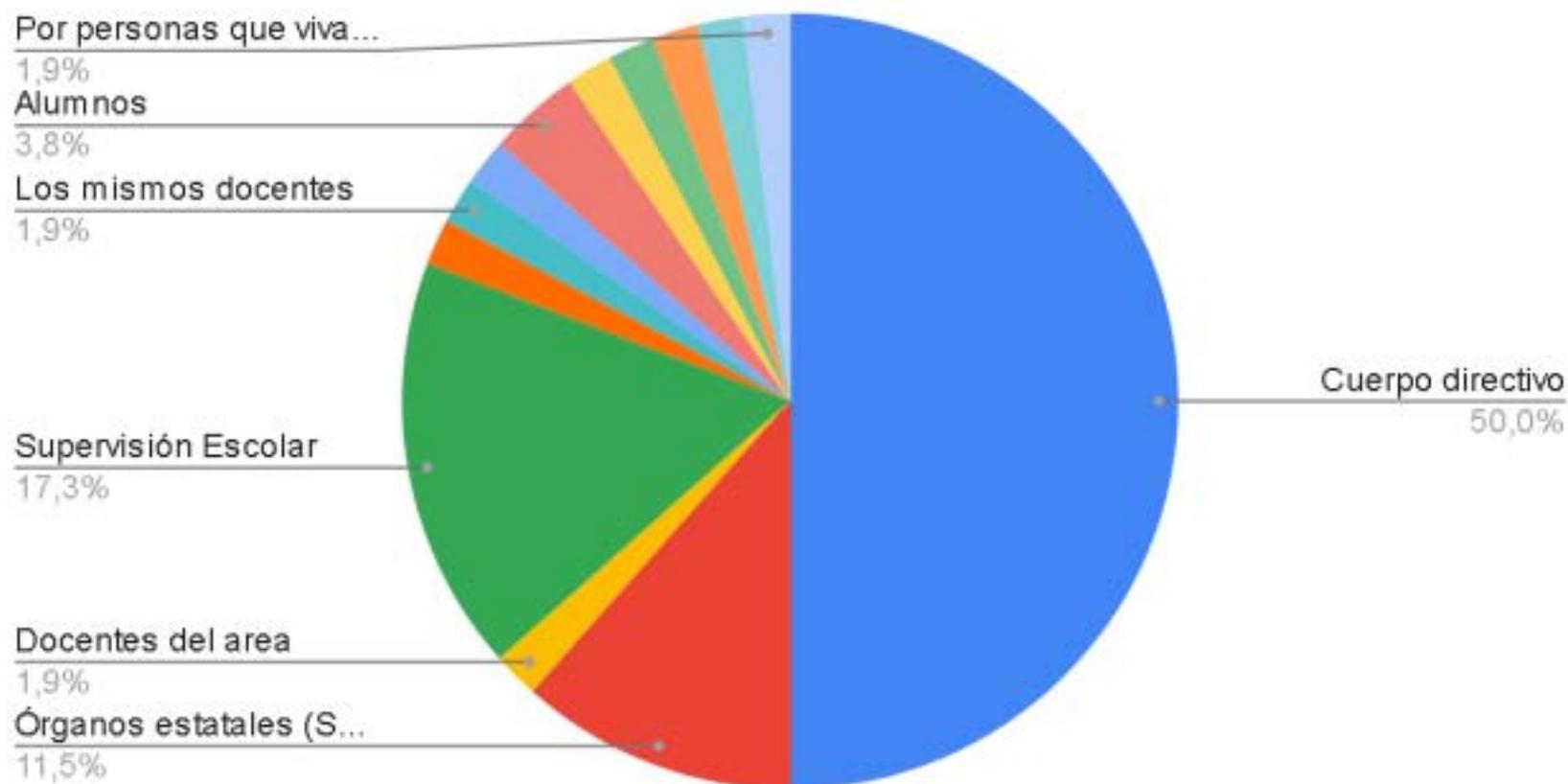
8. ¿Con qué frecuencia cree que debería llevarse a cabo la evaluación de su trabajo docente?

52 respuestas



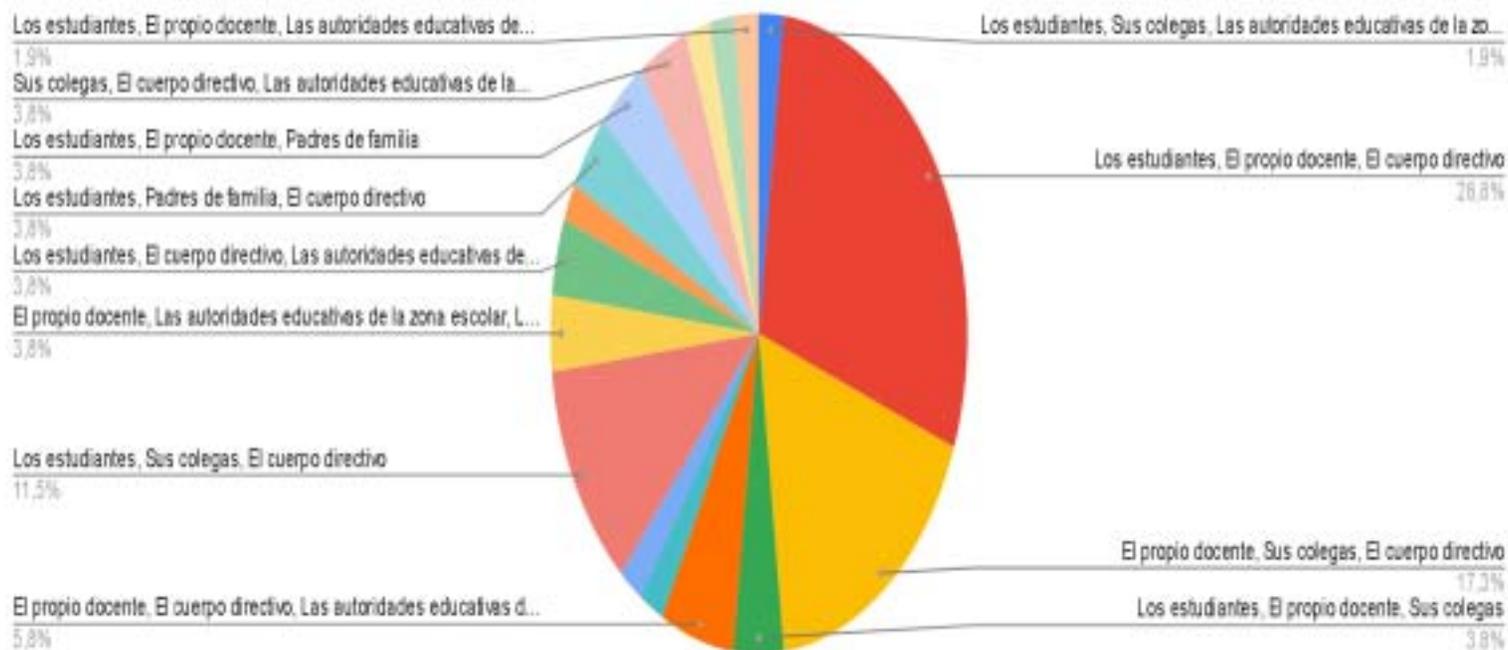
Gráfica 6. Conducción del proceso de evaluación de la docencia

Recuento de En su opinión, ¿qué instancias deberían conducir un proceso de evaluación de la docencia en la institución?



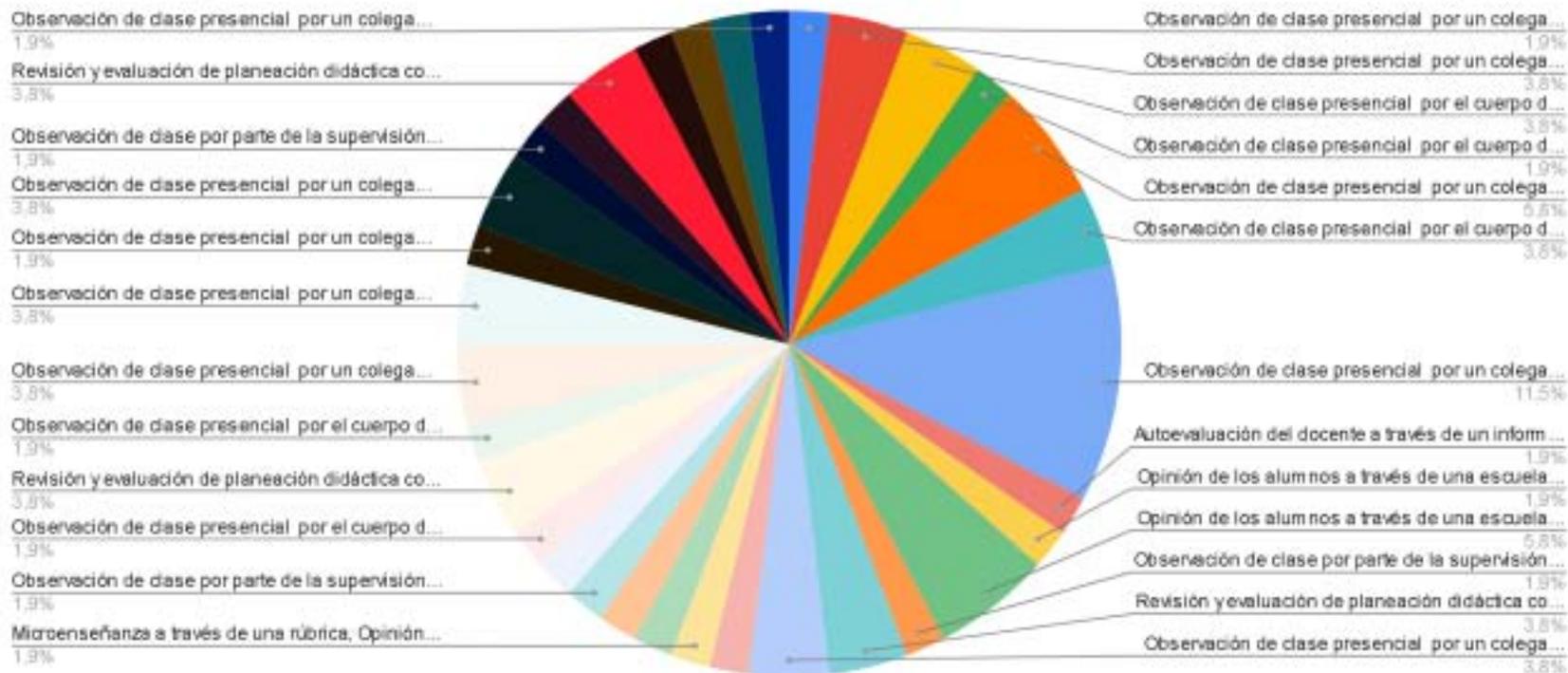
Gráfica 7. Participantes del proceso de evaluación de la docencia

Recuento de ¿Quiénes deberían participar en el proceso de evaluación de la docencia? Seleccione tres opciones.



Gráfica 8. Instrumentos para la evaluación de la docencia

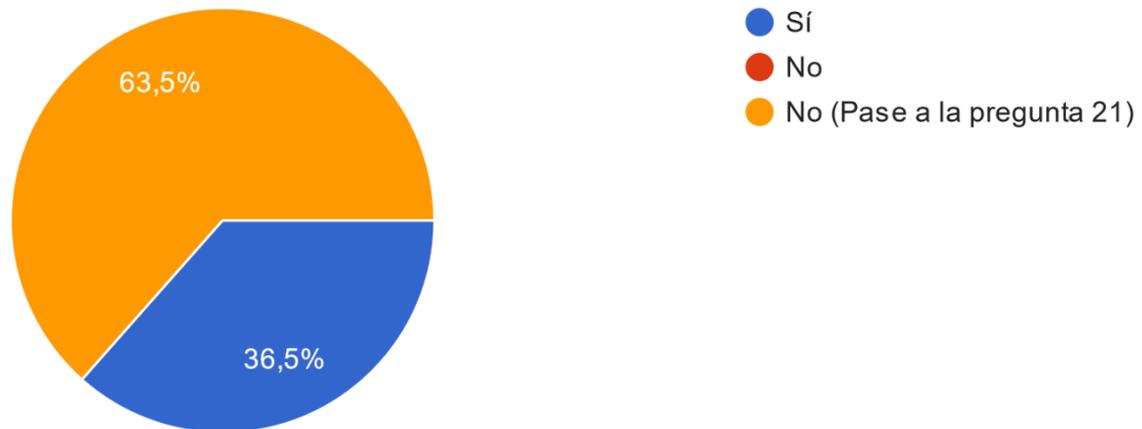
Recuento de ¿Qué medios considera los adecuados para la evaluación de la docencia? Seleccione tres opciones.



Gráfica 9. Participación de los docentes en la evaluación de permanencia (LGSPD)

¿Participó en la evaluación de permanencia?

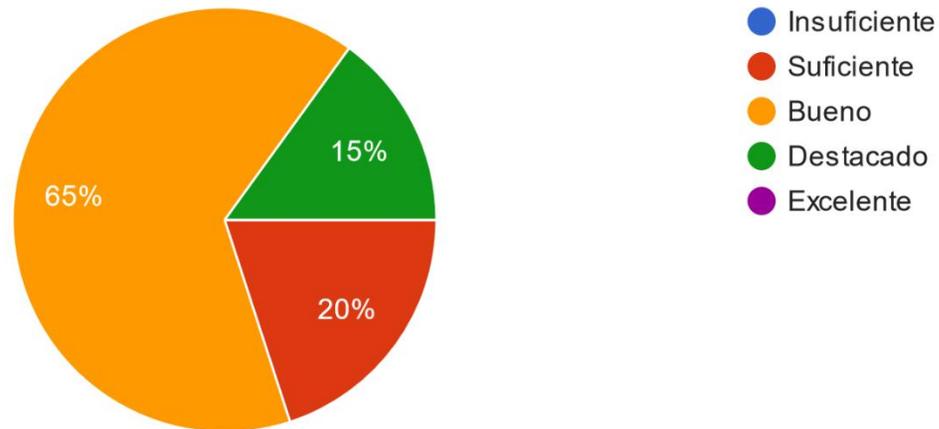
52 respuestas



Gráfica 10. Resultados de la evaluación de permanencia

¿Qué resultado obtuvo en su evaluación? Si no aplica, pase a la siguiente pregunta

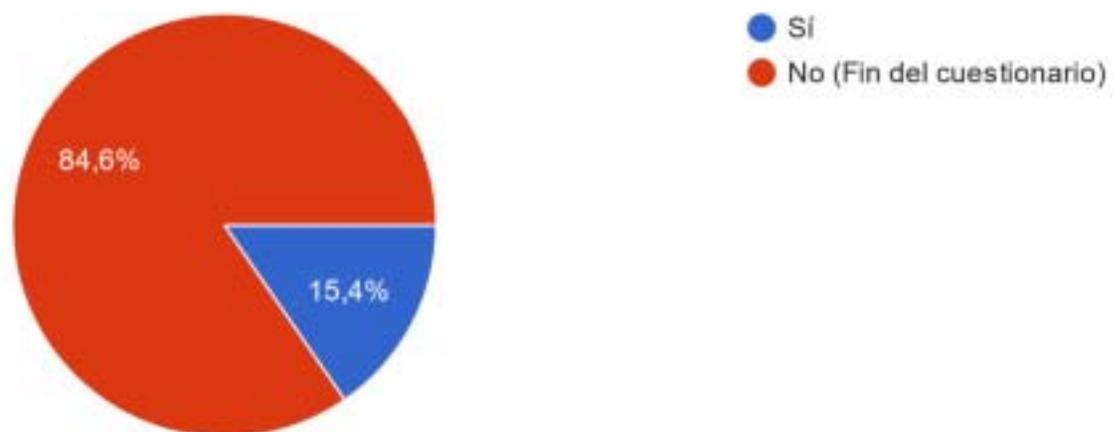
20 respuestas



Gráfica 11. Estímulos económicos adicionales que reciben los docentes por su tarea académica.

Actualmente, ¿recibe algún estímulo económico por su tarea académica?

52 respuestas



Obras consultadas.

ACEVES, Estrada Ana María. “Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica” en GUEVARA, Niebla Gilberto, MELÉNDEZ, Irigoyen María Teresa (coord.) *La evaluación docente en México*. México, FCE-INEE, 2015, p. 49

AGUILAR, Citlali. “La definición cotidiana del trabajo de los maestros” en *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, SEP- El Caballito, 1985, pp. 87-91.

ALBARRÁN, Millán Delia Faustina y ALARCÓN, Albarrán Lucía Esmeralda. “Evaluación del desempeño docente en la Preparatoria 1 de la UAGro” en *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 8, núm. 15, julio-diciembre 2017, p. 21.

ALCARAZ, Solariche Noelia. “Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación a la medición a la generación ecléctica” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, año 8, vol. 1, 2015.

AVVISATI, Francesco e ILIZALITURRI Rodolfo. *PISA 2022. Country Notes, México*. Consultado en: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/mexico-519eaf88/> [20 de julio de 2024].

BAKIEVA, Margarita, CANALES, Alejandro, CISNEROS, Edith J. “Reflexiones generales sobre el contexto para el desarrollo de la docencia “en RUEDA, Mario (Coord.). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. México, IISUE-UNAM, 2016, pp. 299-307.

BOLAÑOS, Martínez Raúl. “Orígenes de la educación pública en México” en SOLANA, Fernando, CARDIEL, Reyes Raúl y BOLAÑOS, Martínez Raúl (Coord.) *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México, FC.E., 2001, 645 pp.

CANALES, Alejandro, LUNA, Edna, MONROY, Miguel *et. al.* “Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia” en RUEDA, Beltrán Mario

y DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida (coord.) *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México, IISUE-Plaza y Valdés, 2004, pp. 87-202.

CARREÑO, Huerta Fernando. *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México, Trillas, 1991, 71 pp.

CARRO, Nava Abelardo. “MEJOREDU desaparece, por qué no la USICAMM” en *Educación Futura*. Consultado en <https://www.educacionfutura.org/mejoredu-desaparece-por-que-no-la-usicamm/> [12 de febrero de 2024]

CASANOVA, María Antonia. *La evaluación educativa*. Madrid, SEP-Muralla, 1998, p. 25.

CASTILLO, Arredondo Santiago y CABRERIZO, Diago Jesús. *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, Pearson, 2010, 488 pp.

COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA TAMAULIPAS. *Evaluación Integral del Desempeño*. Consultado en <https://conalep.tamaulipas.gob.mx/evaluacion-integral-del-desempeno/> [15 de julio de 2022].

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN. *¿Qué hacemos?* Consultado en <https://www.gob.mx/mejoredu/que-hacemos> [13 de marzo de 2023].

CONZUELO, Serrato Sandra. *Evaluación del desempeño docente en Educación Media Superior. Un estudio de caso en el sector privado de México*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2010.

RUEDA, Beltrán Mario. “La evaluación de la docencia en México: experiencias en Educación Media Superior” en *Memorias del I Coloquio Iberoamericano: La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria*. Vol. 3, núm. 1e (2010).

COOK, T.D. y REICHDART CH. S. *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata, 1986, 228 pp.

COORDINACIÓN SECTORIAL DE FORTALECIMIENTO ACADÉMICO. *¿Quiénes somos?* Consultado en <http://cosfac.sems.gob.mx/index.php> [14 de noviembre de 2022].

. “Programa de Formación Docente de Educación Media Superior” en *Acciones y programas*, Consultado en http://cosfac.sems.gob.mx/pa_enfc.php [9 de enero de 2024].

DE LA LLATA, Dorhman Yolanda Gabriela. *La evaluación de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria. Un estudio de caso*. Tesis para optar por el grado de Maestra en Enseñanza Superior. México, UNAM, Posgrado en Enseñanza Superior, 2010.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Consultado en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013 [15 de mayo de 2021].

. *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgscmm.htm>

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. “Reinventar la docencia, una tarea para el siglo XXI. La didáctica ante la sobreestimulación de los sujetos de la educación” en DÍAZ-BARRIGA, Ángel (coord.) *Docente y didáctica. Acercamientos polémicos*. México, UNAM-IISUE, 2022, pp. 44-47.

y JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, Mariela Sonia “Evaluación del desempeño docente en educación básica: de la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente” en DÍAZ-BARRIGA Ángel (coord.) *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones*. México, IISUE. UNAM, 2020, pp. 101-149.

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, PROGRAMACIÓN Y ESTADÍSTICA EDUCATIVA. *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional*. Documento obtenido de

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf [7 de julio de 2024], 144 pp.

DUCOING, Watty Patricia. “La evaluación de la docencia un recuento andando” en DUCOING, Watty Patricia (coord.) *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica*. México, IISUE-UNAM, 2019,

. “Un acercamiento al programa de carrera magisterial” en DUCOING, Watty Patricia (coord.) *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica*. México, IISUE-UNAM, 2019.

DURÁN, Ramos Teresita. *La investigación pedagógica: búsqueda de convergencia entre enfoques metodológicos*. Tesis que para obtener el grado de Maestro en Pedagogía. México, UNAM, FFyL, 1998, 93 pp.

GARCÍA, Cabrero Benilde “Evaluar la docencia y evaluar a los docentes: retos y complejidades” en GUEVARA, Niebla Gilberto, MELÉNDEZ, Irigoyen María Teresa, RAMÓN, Castaño Fausto Enrique *et. al. La evaluación docente en México*. México, FCE-INEE, 2015, pp. 177-209.

GARCÍA, Garduño José María. “El avance de la evaluación en México y sus antecedentes” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, 2005, pp. 1275-1283.

GARDUÑO, Verónica. “Momentos clave de la profesionalización docente en México” en *Revista de Educación para directores*. México, INEE, enero-abril 2019.

GLAZMAN, Nowalski Raquel (Coord.). *Las caras de la evaluación educativa*. México, Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO, *Lineamientos para el Programa de Carrera Docente del Subsistema Educativo Estatal*, México, 2004, 37 pp.

GRANADOS, Otto. *Reforma educativa*. México, Fondo de Cultura Económica, 2018.

GUEVARA, Niebla Gilberto, *et. al.* (coord.) *La evaluación docente en México*. México, Fondo de Cultura Económica, 2015.

HARGREAVES, Andy y Fullan, Michael. *Capital profesional*. Madrid, Morata, 2014.

HERNÁNDEZ, Eugenio Irving. “¿Qué sucedió con ENLACE-básica?” en *Educación Futura*. Consultado en <http://www.educacionfutura.org/que-sucedio-con-enlacebasica/> [5 de noviembre de 2022].

HERNÁNDEZ, Leopoldo. “Chocan la CNTE y la Policía Federal” en *El Economista*. Consultado en <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Chocan-la-CNTE-y-la-Policia-Federal-20160619-0021.html> [2 de enero de 2024]

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. “Acerca del INEE” en *Conócenos*. Consultado en <https://www.inee.edu.mx/sobre-el-inee/historia-inee/> [10 de enero de 2022].

. *La Educación Media Superior en México*. México, INEE, 152 pp.

. “Preguntas frecuentes sobre el INEE” en *Conócenos*. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/sobre-el-inee/preguntas-frecuentes/> [10 de enero de 2022].

Evaluación del desempeño docente 2017. Consultado en <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/evaluacion-del-desempeno-docente-2017/> [9 de agosto de 2021].

LABRADOR, Hernaiz Carmen “La Ratio Studiorum de 1599: un modo de ser y hacer en educación” en *Signos Universitarios*, vol. 32, no. 49, 2013, pp.69-93.

LARROSA, Jorge. *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Barcelona, Laerte, 2020.

LEYVA, Barajas, Yolanda, CONZUELO, Serrato Sandra, GONZÁLEZ, Nava Marina F. y POZOS, Bravo Patricio. “El modelo de evaluación del desempeño docente” en *Revista de Evaluación Docentes y Directivos*, México-INEE, septiembre-diciembre 2017, pp. 22-29.

LÓPEZ, Frías Blanca Silvia. *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desafíos*. México, Trillas-ITESM, 2000, p 16.

LOREDO, Enríquez Javier. “Evaluación docente” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2021, año 14, núm. 1, pp. 7- 11.

MARTÍNEZ, Dunstan Sergio. “La extinción de Mejoredu” en *Educación Futura*. Consultado en <https://www.educacionfutura.org/la-extincion-de-mejoredu/> [27 de febrero de 2025].

MARTÍNEZ, Rizo Felipe y BLANCO, Emilio. “La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos”, en *Los grandes problemas de México*, VII. Coordinado por Alberto Arnaut y Silvia Giorguli. El Colegio de México, 2011.

¿Qué dice PISA 2022 sobre México?” en *Distancia por tiempos. Blog de educación. Nexos*, México, 6 de diciembre de 2023. Consultado en <https://educacion.nexos.com.mx/que-dice-pisa-2022-sobre-mexico/> [4 de enero de 2024].

MASSCHELEIN, Jan y MAARTEN, Simons. *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014, 159 pp.

MEJOREDU. “Mejoredu presenta el nuevo Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI)” en *Prensa*. Consultado en <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/mejoredu-presenta-el-nuevo-modelo-de-evaluacion-diagnostica-formativa-e-integral-medfi-317373?idiom=es> [3 de abril de 2023].

Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación (Resumen). Obtenido de <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/documento-normativo/modelo-de-evaluacion-diagnostica-formativa-e-integral> [3 de abril de 2023].

MORAN OVIEDO, PORFIRIO. “La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula”. En *Perfiles educativos*. 2004, vol.26, n.105-106 pp.41-72. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100003&lng=es&nrm=iso.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA. *¿Qué determina el buen desempeño de un docente?* Consultado en <https://es.unesco.org/news/que-determina-buen-desempeno-docente> [6 de septiembre de 2022].

ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

PACTO POR MÉXICO. *Pacto por México*. Obtenido de <http://pacto-pormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>

PÉREZ, Ruiz Abel “La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales” en *El Cotidiano*, núm. 184, marzo-abril 2014, p. 113-120.

PIMIENTA, Prieto Julio H. *Evaluación de los aprendizajes*. México, Pearson, 2008, 144 pp.

RAMÍREZ, Vázquez Pedro. “Leyes reglamentarias, reglas punitivas” en *La Jornada* <https://www.jornada.com.mx/2013/08/24/opinion/013a1pol> [7 de octubre de 2023].

RAMÓN, Santiago Pedro, AQUINO, Zúñiga Silvia Patricia y ALEJANDRO, Jiménez Mariela. “Evaluación de las competencias docentes de profesores de Educación Media Superior del Estado de Tabasco, México” en *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, no. 48, ITESO, México, 2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [4 de octubre de 2022].

SÁNCHEZ, Mendiola Héctor. “¿La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es realmente complicada? En *Revista Digital Universitaria*. Vol. 19, núm. 6, noviembre-diciembre, 2018.

SANTIAGO, Mauricio. Filosofía en la docencia aportes para su reflexión “en *Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre 2019, pp. 70-83.

SCHMELKES, Sylvia. “La extinción del INEE autónomo” en *Educación Futura*. Consultado en <http://www.educacionfutura.org/la-extincion-del-inee-autonomo/> [6 de noviembre de 2022].

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje*. México, SEP, 2018, 27 pp.

. PLANEA. Consultado en <http://planea.sep.gob.mx/bienvenida/> [5 de noviembre de 2022]

. *Sistema interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Consultado en <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> [4de octubre de 2022].

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN. *Educación Media Superior*. <https://seduc.edomex.gob.mx/educacion-media-superior> [8 de octubre de 2023].

SIMONS, Helen. *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid, Morata, 2009, 316 pp.

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. “EI SNTE celebra anuncio de Claudia Sheinbaum de desaparecer la USICAMM”. Consultado en <https://snte.org.mx/blog/anuncio-cs-usicamm/> [27 de febrero de 2025].

STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, 1998, 159 pp.

STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, Paidós Ibérica, 1987.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. *Programa de Formación Docente de Educación Media Superior*. Obtenido de <http://registro.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/> [17 de enero de 2023].

Programa de formación docente de educación media superior.
<http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/> [10 marzo 2023].

TENTI, Fanfani (comp.) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2016.

TUIRÁN, Rodolfo. "Formación y evaluación docente en la educación media superior" en *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, año 1, no. 1, marzo-junio de 2015, p. 11-13.

UNIDAD DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS. *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. México, SEP, 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. *Proyecto de modificación del Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*. Obtenido de <https://madems.posgrado.unam.mx/>

"El positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria" en *Revista Digital Universitaria*. 10 de marzo de 2005 Vol. 6, No. 3. Consultado en <https://www.revista.unam.mx/vol.6/num3/art22/art22-2.htm>

. "El ser docente y la ética" Unidad de apoyo para el aprendizaje. Consultado en <https://uapa.cuaed.unam.mx/sites/default/files/minisite/static/cedce33d-601b-4bfd-a534-1889053b2c8d/ElSerDocenteylaEtica/index.html> [1 de septiembre de 2024].

ZORRILLA, Alcalá Juan F. "Un sistema nacional de educación media superior" en ZORRILLA, Alcalá Juan Fidel *et. al. La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. Coord. De Miguel Ángel Martínez Espinosa. México, F.C.E-SEP, 2012, 291 pp.