



# La evaluación del desempeño docente.

Propuestas y contradicciones

Ángel Díaz-Barriga (coordinador)

educación

**iisue**

Los trabajos reunidos en este libro son resultado de diferentes indagaciones realizadas por investigadores y profesores del Seminario de Investigación en Didáctica, del IISUE, las cuales responden a dos propósitos claros: examinar el impacto que la política de evaluación del desempeño de inicios de siglo tuvo en maestros de educación básica y, al mismo tiempo, reivindicar la imagen profesional de quienes ejercen el magisterio. Los autores sostienen que la evaluación docente reclama ser reintegrada al campo de las ciencias educativas para cumplir con una función importante: acompañar el trabajo pedagógico de los profesores en la mejora, en primer término, de su tarea docente y, en consecuencia, del sistema educativo. La evaluación no puede funcionar vinculada a los intereses del poder o de quienes pretenden, con una lógica de corte empresarial, orientar el trabajo educativo. Por el contrario, el progreso de la educación empieza en las labores cotidianas que realizan muchos docentes en el país.

# La evaluación del desempeño docente.

Propuestas y contradicciones

educación

**iisue**

Descarga más libros de forma gratuita en la página del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.  
iisue.  
unam.  
mx/  
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN  
*Colección Educación*

# La evaluación del desempeño docente.

Propuestas y contradicciones

Ángel Díaz-Barriga (coordinador)



**iisue**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
México, 2020

### Catalogación UNAM

Nombres: Díaz Barriga, Ángel, editor.

Título: La evaluación del desempeño docente : propuestas y contradicciones / Ángel Díaz-Barriga (coordinador).

Descripción: Primera edición | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020 | Serie: IISUE educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2091859 | ISBN 978-607-30-3844-7

Temas: Maestros -- Evaluación -- México | Educación -- México -- Evaluación.

Clasificación: LCC LB2838.E8295 2020 | DDC 371.144—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes externos a doble ciego, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación editorial

*Jonathan Girón Palau*

Edición y formación tipográfica:

*Enrique Saldaña Solís*

Edición digital

*Jonathan Girón Palau*

Diseño de cubierta

*Diana López Font*

Primera edición: 2020

Primera edición (digital): 2021

DR © Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,

Coyoacán, 04510, México, D. F.

Tel 56 22 69 86

Fax 56 65 01 23

[www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx)

ISBN: 978-607-30-3844-7

ISBN (PDF): 978-607-30-4574-2



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

# ÍNDICE

- 9 Introducción  
*Ángel Díaz-Barriga*
- 17 Cómo diseñar un modelo de evaluación docente  
basado en estándares: las lecciones de Australia  
*José María García Garduño*
- 63 Políticas de formación docente en educación básica  
en la Reforma Educativa 2013  
*Yazmín Cuevas*
- 101 Evaluación del desempeño docente  
en educación básica: de la revalorización  
a la vulnerabilidad de la profesión docente  
*Ángel Díaz-Barriga y Mariela Sonia Jiménez-Vásquez*
- 151 Impacto de la evaluación  
en los profesionales de educación básica  
en el marco de la Reforma Educativa 2013  
*Carolina Domínguez Castillo*
- 193 Sentidos y tensiones de la evaluación educativa  
en Chiapas: el caso del Ineval  
*Nancy Leticia Hernández Reyes y Leticia Pons Bonals*
- 235 Siglas y acrónimos
- 239 Los autores



## INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa es un tema permanentemente polémico, que provoca la gestación de defensores a ultranza sobre las bondades de esta práctica, así como de quienes argumentan que los programas que la llevan a cabo nacen desvirtuados y no siempre producen el efecto deseado: mejorar los procesos vinculados con la educación.

Las prácticas de evaluación se mueven en un conjunto de confusiones y contradicciones. El camino más útil que se ha seguido para imponerlas en los sistemas educativos es confiar en la supuesta científicidad de los datos que sus instrumentos proporcionan, la cual es demostrada a través de números, calificaciones, indicadores y un sinnúmero de cuantificaciones. De ser posible se apoyan en el trabajo de la psicometría, perspectiva fundamentada en la teoría de la medición y, aun en aquellos procesos donde la medición no está afianzada o reconocida, también sus resultados se expresan en cantidades, sin necesariamente tener claridad sobre la relación conceptual que puede existir entre un atributo establecido y el número resultante con el que se califica al mismo. Un caso evidente es la forma como en México los resultados de las rúbricas elaboradas para ponderar algunos aspectos de los portafolios de evidencias que entregan los docentes terminan en una presentación numérica, la cual en nada se refiere a la cualidad del atributo que intentan valorar.

Se puede afirmar que la evaluación educativa se aleja cada vez más de ser considerada una disciplina de las ciencias de la educación; por el contrario, se realiza desde una perspectiva de administración de sistemas, administración de recursos humanos y administración de políticas públicas que influyen notoriamente en la valoración social de los sistemas educativos.

Las acciones de evaluación aplicadas a los sistemas educativos guardan una relación más estrecha con los sistemas de poder, con el establecimiento de una perspectiva homogénea sobre el sistema educativo, en el que todo el trabajo y esfuerzo se traduce en mostrar el logro de determinados indicadores. Es evidente que detrás del establecimiento de los sistemas de evaluación se encuentra una serie de grupos poderosos, entre ellos algunos organismos internacionales, que han generado una doctrina de calidad, de elevar los niveles de resultados de la educación, así como un conjunto de recomendaciones, cada vez más apremiantes, hacia los sistemas educativos. Aquí destacan los múltiples aspectos que las autoridades educativas le han confiado a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a lo largo del siglo XXI, la cual ya no sólo se limita al ámbito original que ostenta en su nombre, sino que tiene cada vez más una doctrina educativa concentrada sólo en la eficacia y homogeneidad de los sistemas educativos mundiales, la cual parte de una noción, una especie de tipo ideal weberiano, que supone que todos los habitantes del planeta cuyos sistemas educativos sigan sus recomendaciones lograrán una ciudadanía global, una productividad que eliminará la pobreza y logrará que todos los países obtengan una igualdad económica, política y cultural. La OCDE realiza una cooptación intelectual, invitando a destacados académicos de nivel internacional, pero también nacional, a realizar diagnósticos y estudios orientados hacia sus intereses. Los textos sobre evaluación producidos por tales académicos bajo el sello de esa organización no dejan lugar a dudas sobre esta cuestión.

Otros grupos de la sociedad han participado en la conformación —y en cierta forma en la imposición— de esta perspectiva, como los de empresarios que, de repente, empiezan a preocuparse por la educación pública. Su poder y su capacidad de influencia son innegables, porque las autoridades políticas del país les abren sus puertas de par en par y sus expresiones en los medios de comunicación y en redes sociales se escuchan atentamente. Sin embargo, con toda claridad podemos afirmar que ven la paja en el ojo ajeno pues, mientras detractan y denostan la educación pública, sus hijos nunca pisarán alguna de estas instituciones ya que para ellos existe cierto

tipo de educación privada que podemos considerar de élite, aunque necesitan que el sistema educativo habilite en sus futuros trabajadores las competencias que requieren para el desenvolvimiento de sus empresas. En este marco se pueden reconocer también las llamadas competencias socioemocionales, que también responden a un proyecto de la OCDE para preparar sujetos que tengan capacidad de adaptarse a las normas. Los planteamientos educativos se habían apegado mucho más a la idea de que el *desarrollo* (no *formación*) afectivo forma parte del desarrollo integral del ser humano.

También hay que añadir al grupo de académicos que, desde una posición de intelligentsia técnica, dan contenido a esos proyectos. Aquí sobresalen los psicómetras, especializados en la teoría de la medición, que parten del supuesto de que aquello que no es medible sencillamente no existe, o bien de que lo que no se mide no se mejora. De ahí su obsesión por la medida, por mostrar la fundamentación que subyace en la elección de los instrumentos que elaboran o aprueban. No juzgan su pertinencia conceptual, menos su vinculación con una práctica o con un proceso complejo, como puede ser el aprendizaje o el trabajo en el aula, su tarea es más sofisticada: mostrar que detrás de cada una de sus acciones existe un fundamento estadístico que la justifica.

No obstante, lo que más caracteriza la evaluación establecida en México, en particular la evaluación del desempeño docente aprobada a todo vapor por el Congreso de la Unión en 2013, es su falta de fundamentación teórica, su carencia de un análisis riguroso sobre las diversas corrientes y escuelas de pensamiento que existen en el campo de la evaluación educativa. Tenemos que reconocer que se fueron de bruces y aplicaron a rajatabla (e incluso, en algunos momentos, en medio de un ambiente policiaco-militarizado) el llamado ejercicio de evaluación del desempeño. Y luego, frente a la avalancha de cuestionamientos y críticas al trabajo realizado, los responsables de esta acción sostuvieron que, si bien hubo errores, éstos no afectaron la validez de la tarea realizada ni de sus resultados.

El error de los políticos, de los organismos internacionales y de los psicómetras originó el desprestigio de la profesión docente y la aplicación de un sistema que parte de la descalificación para cuan-

tificar. Así, los docentes se encontraron con que los frutos de las llamadas tareas evaluativas se limitaban a tildarlos de insatisfactorios, satisfactorios, buenos o destacados. Esto ha sido el resultado de los despropósitos de tal práctica.

Esto explica tanto las jubilaciones prematuras de profesores, que aún tenían mucho que ofrecer al país, como la inconformidad silente o abierta de la mayor parte de ellos. Se trata de un rechazo a un sistema estructuralmente punitivo, no sólo —como lo interpretan sus responsables— porque llevaba al despido de unos maestros o a la asignación de trabajo de escritorio de otros, sino porque la estructura completa del proceso establecido violentó permanentemente el trabajo de estos profesionales e incluso su imagen.

En el momento de concluir los estudios que conforman este libro se estaba realizando una modificación a las reformas constitucionales establecidas en 2013. De esta manera, en 2019 se realizó una nueva reforma constitucional al artículo 3º, asimismo se estableció una nueva legislación en la que se creó la Comisión para el Mejoramiento de la Educación, instancia que —si bien recupera la mayoría de las tareas del antiguo Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)— realizará fundamentalmente actividades de evaluación diagnóstica y formativa. Estos cambios en lo inmediato son resultado del triunfo de un candidato a la presidencia de la república que en su campaña electoral, atendiendo la demanda de los docentes, prometió cancelar la reforma. Ciertamente los argumentos para abolirla o modificarla fueron expresados en el transcurso de los seis años en la que ésta se mantuvo. Los resultados realizados por diversas investigaciones —entre otras, las que presentamos en este libro— plantean la necesidad de considerar todas las implicaciones que tiene una reforma en la realidad educativa.

En este contexto los integrantes del Seminario de Investigación en Didáctica, que se reúne en el IISUE desde principios del siglo actual, nos dimos a la tarea de realizar investigaciones sobre la manera como estas decisiones de política educativa afectaron a los docentes y a su trabajo académico. Los capítulos que conforman este libro son el resultado de un proyecto para conocer la situación de la evaluación de la docencia en México a partir de la Reforma 2013

y se fueron trabajando en particular después de la aplicación de la primera etapa de evaluación realizada en 2015. Incluyen análisis, conceptualizaciones y estudios de campo que dan cuenta de la forma en que estas actividades afectaron la vida cotidiana del docente. Sus avances fueron presentados y discutidos en las reuniones que tiene el seminario para tal fin.

En el primer artículo, José María García Garduño analiza la experiencia australiana de diseño y desarrollo de estándares de evaluación docente, muestra que en el proceso seguido en este país, además de invertirle un tiempo considerable, se realizó un trabajo de permanente intercambio entre una comisión estatal designada para tal efecto y los grupos docentes, quienes ponderaban y retroalimentaban la propuesta. En este ir y venir de información se construyó uno de los sistemas más sofisticados hasta ahora en el mundo. El autor sostiene que de este modelo de evaluación se derivan diez lecciones ejemplares que pueden orientar el trabajo que otros sistemas educativos pueden realizar cuando tienen frente a sí la realización de esta tarea.

Yazmín Cuevas analiza las políticas de formación docente para maestros en el marco de la Reforma Educativa 2013. Para lograr tal objetivo, se apoya en los conceptos de política educativa, políticas docentes y políticas de formación docente. Además, hace una revisión de documentos legales, lineamientos de tutoría docente, estrategias de actualización y el modelo educativo 2017. En los resultados, la autora muestra que las políticas de formación continua de la Reforma 2013 se contentaron con capacitar y nivelar al personal docente para acreditar las evaluaciones de desempeño con las cuales se otorgaba el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio; es decir que las acciones establecidas para actualizar a los maestros en el plan y los programas de estudios del modelo 2017 sólo servían para “preparalos” a aprobar exámenes, más que al fortalecimiento de su desarrollo profesional.

Por su parte, Ángel Díaz-Barriga y Mariela Sonia Jiménez-Vásquez exponen la manera no sistemática en que se llevó a cabo, durante distintas etapas previas a la década de 1990, la evaluación de los docentes y la forma como, a partir de la llamada Carrera

Magisterial, se estableció un modelo de evaluación voluntario, cuyos resultados tuvieron efectos directos en el salario. Los autores concluyen su artículo con la presentación de un estudio sobre las percepciones y valoraciones que presentan un grupo de docentes que fueron obligados a ser evaluados en 2015, so pena de perder su plaza, en el marco de la reforma constitucional de 2013. A partir de una serie de entrevistas a docentes de seis estados mexicanos, analizan la forma como fueron notificados para presentarse a esta evaluación, las incertidumbres que pasaron, las dificultades para realizar su registro en línea y para presentar las evidencias que les solicitaron, en ocasiones cuando ya no tenían un grupo escolar, el tratamiento un tanto humillante y descuidado con el que ingresaron al lugar donde tendrían que resolver el examen escrito y la llamada planeación argumentada, en todos los casos bajo un ambiente policiaco-militarizado, así como las valoraciones que los maestros hacen de la experiencia resultante. Una cuestión relevante en este caso es mostrar que esos profesionales no se negaban a ser evaluados, sino que sencillamente reclamaban que la actividad no se realizara de esa manera.

Carolina Domínguez Castillo desarrolla un estudio de caso, centrado en la persona del profesional docente, desde una perspectiva sistémica para indagar los ámbitos personal y profesional en los que ha impactado la evaluación del servicio profesional docente, puesto que con base en ella se determina la permanencia en el ejercicio de su profesión y la magnitud de las consecuencias de esta evaluación, donde la experiencia y la formación carecen de valor, lo que ha menguado al docente en su ámbito profesional y personal. A través de las narrativas de los docentes devela los significados y los sentidos que este tipo de evaluación ha tenido, amén de la profundidad de sus efectos, que iniciaron con la incredulidad ante la propuesta evaluativa hasta llegar al desaliento frente a su profesión. El docente a través de sus relatos va decantando el haz de ámbitos trastocados que se van hilando, entre otros su identidad como profesor, las repercusiones en su vida personal y familiar, en su salud e incluso en sus relaciones e interacciones, en un contexto donde su imagen social se ha visto desvalorizada. Con todo, ante los embates

de la evaluación del servicio profesional docente, el maestro sigue mostrando su esencia profesional. Con el estudio se pretende poner atención a la necesidad y la oportunidad de construir alternativas que fortalezcan la identidad docente y coloquen en el centro la persona del profesional, en lo individual y en lo colectivo

En el último capítulo, Nancy Hernández Reyes y Leticia Pons Bonals analizan los sentidos que asume la evaluación educativa para el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa en Chiapas (Ineval), sentidos que posibilitan entenderla como un proceso permanente de mejora continua. Se entiende que la evaluación educativa debe partir del conocimiento profundo de las necesidades presentes en los contextos escolares y se asume que en el caso de México se presentan diferencias regionales significativas entre sus estados y dentro de éstos, por lo que las medidas homogeneizantes que proponen las reformas educativas, no impactan favorablemente en el cambio educativo.

No es fácil para los investigadores especializados producir materiales que permitan orientar las definiciones de la política educativa. Con todo, los textos presentados en este libro constituyen un testimonio de lo que aconteció con un proyecto concebido a la carrera e implementado con toda la fuerza del Estado, sin atender cuestionamientos, sugerencias ni críticas que los docentes realizaron a lo largo y ancho del país y sin escuchar tampoco los planteamientos que estudiosos de la evaluación, la profesión docente y los procesos didácticos aportamos durante esos años.

*Ángel Díaz-Barriga*  
*Seminario de Investigación en Didáctica*



## Cómo diseñar un modelo de evaluación docente basado en estándares: lecciones de Australia

*José María García Garduño*

### INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación básica, junto con la equidad, es una de las políticas educativas más importantes alrededor del orbe; una razón fundamental de esto es que está asociada con el crecimiento económico (Hanushek y Wößmann, 2007). Un sistema educativo de calidad tiende a desarrollar más en los estudiantes las habilidades relacionadas con un mejor desempeño laboral. Entonces, para crecer económicamente se requiere de un sistema educativo de calidad. Como ocurre en lo económico, los países también compiten tácitamente por tener sistemas educativos competentes. Actualmente el indicador internacional más notable para medir la calidad de los sistemas educativos es su desempeño en la prueba PISA (Programme for International Student Assessment o Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

En varios países, los resultados en la prueba PISA se han constituido en una variable que ejerce influencia en la formulación de políticas y reformas educativas, tanto en los países desarrollados que tienen desempeños promedio, como Estados Unidos (Walker, 2013) y otros como los latinoamericanos que se desempeñan abajo del promedio (Rivas, 2015). En México, los bajos resultados de la prueba PISA 2015 fueron objeto de noticia en la prensa nacional de primera plana y el propio secretario de Educación Pública declaró

que “México no está satisfecho” con ellos (*El Economista*, 2016). De ahí que, en los últimos lustros, los responsables de la formulación de las políticas educativas han puesto como prioridad la mejora del desempeño de los alumnos. Entre las políticas más aceptadas en el medio internacional está elevar la calidad educativa por medio de la mejora del desempeño docente y la rendición de cuentas. Al respecto, Darling-Hammond y Rothman (2011) indican que la política de mejora de la eficacia docente se ha colocado rápidamente a la cima en la agenda de las políticas educativas.

Una de las políticas asociadas con la mejora de la eficacia docente fue la creación de estándares o parámetros curriculares. En 1989, en Estados Unidos, se crearon los primeros para el área de las matemáticas (NCTM, 2014), lo cual dio pie a su creación en otras disciplinas y latitudes. Por ejemplo, en 1999 Brasil fue de los primeros países de la región en diseñar estándares curriculares (Casimiro, 2002). Poco después, se crearon los estándares de evaluación del desempeño docente.

En 1992 el grupo de expertos estadounidenses del Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), encabezados por Linda Darling-Hammond, diseñó los primeros estándares de evaluación (INTASC, 1992), los cuales, inicialmente, estaban dedicados a la evaluación de los nuevos docentes. Un poco más tarde, en 1996, Charlotte Danielson diseñó su *Marco para la enseñanza*, el cual está dirigido a evaluar el desempeño de los docentes de recién ingreso (Danielson, 2013). Una década después, en 2011, el INTASC reformuló ese diseño e incluyó la evaluación de docentes experimentados (CCSSO, 2011). A partir de estas experiencias, otros sistemas educativos anglosajones diseñaron estándares y políticas, como el de Inglaterra (UK Statutory Instruments, 2006) y el de la provincia canadiense de Ontario (EDU, 2009). Asimismo, surgieron otros marcos como el de Marzano, creado en el 2011 (LSI, 2013).

El modelo de Danielson sirvió de inspiración para que Chile, en 2003 —antes o a la par de varios países anglosajones— fuera el primer país de la región en diseñar un sistema de evaluación docente basado en estándares. Su Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2008) fue construido con bases conceptuales sólidas y una inves-

tigación nacional sobre la eficacia docente en la que participaron los docentes en ejercicio. Además, dicho marco ha sido sometido a evaluaciones posteriores (Taut y Sun, 2014).

México no ha sido tan exitoso en el diseño y la puesta en marcha de una política de evaluación docente. Bajo los auspicios de la Ley de Servicio Profesional de 2013, se diseñó el *Perfil, parámetros indicadores para docentes y técnicos docentes* (SEP, 2014). A diferencia de los estándares anglosajones y chilenos, que son universales para todos los docentes, los mexicanos tienen más de una decena de perfiles para docentes de diferentes niveles y especialidades (por ejemplo, educación indígena, preescolar, secundaria, especial, de inglés, etcétera). El documento no señala en qué marco conceptual se fundamentó la existencia de tantos y variados perfiles, ni los procesos metodológicos seguidos para construirlos (SEP, 2014). Sólo informa que participaron docentes, directores de escuelas, asesores técnico-pedagógicos y autoridades a través de reuniones de trabajo y envíos de propuestas a cada entidad federativa. Además, todo parece indicar que no se retomaron los estudios nacionales previos sobre el tema, como fueron los encabezados por Armando Loera y el Centro de Estudios Educativos (OEI, 2010).

Como es conocido, la puesta en marcha de la evaluación docente fue abrupta y traumática. La nueva administración federal decidió abrogar la Ley General del Servicio Profesional Docente; sin embargo, como lo señaló el secretario del ramo, la evaluación docente continuará, pero será fundamentalmente de tipo formativo, asociada a la mejora y separada de lo laboral (Juárez, 2019). Es decir, México, como otros países de la región, no se sustraerá de las tendencias internacionales que sugieren crear e implementar evaluaciones del desempeño profesional docente como medio para elevar la calidad de la educación.

Entonces, ¿cómo se debe construir un sistema de evaluación del desempeño docente basado en estándares? La respuesta a esta pregunta está en analizar las experiencias de los países que han construido exitosamente tal tipo de sistemas. En este terreno, los sistemas educativos anglosajones tienen recorridos un trecho y una experiencia que merecen ser conocidos por otros sistemas que ape-

nas se han iniciado o están por iniciarse en la evaluación del desempeño docente, como México. Una de las muestras más notables y recientes es Australia. Si se tuviera que caracterizar el sistema de evaluación docente australiano podría decirse que es uno creativo y planeado en todos sus detalles y que no fue hecho de prisa. Australia es un caso ejemplar y único que ilustra una manera ideal de diseñar e implementar un sistema de este tipo.

De ahí que el propósito de este trabajo fue analizar el proceso que siguió Australia para formular y desarrollar una política de evaluación docente basada en estándares de desempeño. Las fuentes de información fueron los documentos oficiales que se han difundido en internet a través de las páginas oficiales; además, se emplearon otras fuentes complementarias.<sup>1</sup> Del análisis realizado, y a manera de conclusiones, se desprendieron diez lecciones o principios que idealmente deben seguir quienes deseen crear un sistema semejante.

#### EVALUACIÓN BASADA EN ESTÁNDARES: FUENTES CONCEPTUALES

El afán por la mejora escolar y la rendición de cuentas probablemente influyó para que los sistemas educativos anglosajones hayan sido los primeros en crear y ejecutar sistemas de evaluación docente basados en estándares, cuya definición más breve y aceptada, que citan muy diversas fuentes, es *lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer*. Una definición más amplia la proporciona el modelo australiano:

son declaraciones públicas de lo que constituye la calidad docente [que] definen el trabajo de los docentes y hacen explícitos los elementos de alta calidad, enseñanza eficaz a lo largo de tres dominios: Conocimiento Profesional, Práctica Profesional y Compromiso Profesional (AITSL, 2011: 2).

1 Cabe aclarar que las traducciones al castellano son nuestras.

Hasta la primera década del siglo XXI, la evaluación docente australiana y sus procedimientos eran facultad de cada estado y territorio y de sectores como la educación católica. A finales de esa década, las autoridades nacionales y estatales iniciaron un plan comprensivo de mejora de la educación básica que involucró a todo el país. Los estándares de evaluación docente australianos se diseñaron dentro de un marco y un plan nacional de mejora de la calidad de la enseñanza único en el mundo.

La investigación realizada sobre la mejora de la eficacia escolar señala que la evaluación del desempeño docente es uno de los pilares para mejorar la eficacia docente. De acuerdo con Darling-Hammond (2012: 3), la eficacia docente tiene dos componentes básicos: las *cualidades del docente* y la *calidad de la enseñanza*. Las primeras se refieren al conjunto de rasgos personales o predisposiciones, que incluyen habilidades y la comprensión, que se aporta a la enseñanza. Darling-Hammond señala que entre las cualidades sobresalientes del docente se encuentran los conocimientos sobre la forma de enseñar, la comprensión de la manera en que aprenden los estudiantes, las habilidades generales para explicar y organizar ideas y hacer diagnósticos, así como las disposiciones para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, entre éstas ser justo e imparcial, adaptar la enseñanza a los estilos de aprender de los estudiantes.

Por su parte, la *calidad de la enseñanza* se refiere a una enseñanza sólida que permita aprender a una amplia gama de estudiantes, la cual depende, en parte, de las cualidades del docente y del entorno en que se imparte (Darling-Hammond, 2012: 3-4). Asimismo, depende de cumplir con las demandas de la disciplina, los objetivos de la enseñanza y las necesidades de los estudiantes. La eficacia docente entonces es la piedra angular del mejoramiento de la calidad y el desempeño educativos. Con base en las evidencias derivadas de la investigación propia y de otros —como los trabajos de Charles T. Clotfelter, Helen F. Ladd y Jacob L. Vigdor— Darling-Hammond (2012) sostiene que la eficacia docente se relaciona fuertemente con la preparación, los antecedentes académicos sólidos y la certificación de los docentes y que estas variables predicen mejor el desem-

peño de los estudiantes que las relacionadas con la escolaridad de los padres y el origen étnico.

Darling-Hammond (2012) propone un modelo sistémico integral para mejorar el desempeño docente, el cual se basa en una investigación realizada por la propia autora y sus colaboradores (Darling-Hammond y Rothman, 2011) sobre las buenas prácticas de países y provincias reconocidos por su alto desempeño, como Singapur, Finlandia y Ontario. Los componentes del modelo son:

- 1) *Estándares curriculares de enseñanza*: que estén relacionados con el aprendizaje significativo de los estudiantes.
- 2) *Sistema de evaluación del desempeño basado en estándares*: que guíe la preparación de los nuevos docentes, su ingreso y certificación de las habilidades de los docentes relacionadas con la planeación, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.
- 3) *Evaluación de la escuela alienada con los dos puntos anteriores*: que debe estar conformada por tres componentes: a) evaluación de la práctica basada en los estándares; b) evidencias de las contribuciones del docente al trabajo de sus colegas y de la escuela en su conjunto, las cuales deben formar parte del proceso de evaluación, y c) evidencias de las contribuciones del docente al aprendizaje de los estudiantes, las cuales deben estar sustentadas en fuentes múltiples de información que reflejen el trabajo en el aula y en otras evaluaciones apropiadas del currículum y de los estudiantes.
- 4) *Estructuras de apoyo*: que deben incluir, como mínimo, evaluadores capacitados con un conocimiento profundo de la enseñanza y el aprendizaje, mentoría/tutoría para docentes que requieran ayuda, estructuras de gobernanza que permitan decisiones adecuadas sobre la permanencia de los docentes y recursos para monitorear el sistema.
- 5) *Alineación de las oportunidades de desarrollo profesional*: para que apoyen la mejora docente y la enseñanza de calidad, que deben enlazar el desarrollo profesional y el desarrollo profesional dentro y fuera de los horarios laborales.

Las evidencias de investigación (por ejemplo, Jaquith *et al.*, 2010) permiten afirmar a la autora que la evaluación docente debe estar acompañada por un decidido apoyo del desarrollo profesional, continuo, intensivo y vinculado con la práctica y las iniciativas de la escuela que se enfoque a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos académicos específicos y que construya relaciones sólidas entre los docentes. Estos aspectos son clave en el logro de los estudiantes. De acuerdo con los autores mencionados, los docentes que sobresalen en su desempeño son aquellos que han tenido una preparación *ad hoc* ligada a los estándares curriculares, también han sido evaluados a través de estándares y son acompañados por programas de desarrollo o aprendizaje profesionales.

#### CÓMO DISEÑAR UN SISTEMA DE ESTÁNDARES DESDE EL INICIO

La primera acción que tomó la nación australiana fue que el Consejo de los Gobiernos Australianos (COAG) —que incluye todos los estados y territorios— firmara el Acuerdo Nacional de Educación para establecer qué habilidades y conocimientos debían adquirir sus estudiantes para participar de manera eficaz en la sociedad y emplearse en una economía globalizada. El COAG determinó que:

- 1) Todos los niños y jóvenes están comprometidos y se benefician con la educación.
- 2) Éstos cumplen con estándares de competencia numérica y de lectura y escritura, y sus niveles de logro mejoran.
- 3) Los estudiantes australianos sobresalen de acuerdo con los estándares internacionales.
- 4) La escuela promueve la inclusión y reduce las desventajas educativas de los niños, particularmente de los niños indígenas.
- 5) Los jóvenes hacen una transición exitosa de la escuela al trabajo y a estudios superiores (COAG, 2008).

El Acuerdo Nacional de Educación logrado por las autoridades federales y territoriales no sólo quedó en el papel. El paso siguiente fue hacerlo efectivo por medio de la firma de la Declaración de Melbourne (MCEETYA, 2008), un acuerdo entre los ministros de educación de los estados y territorios que buscaba alcanzar el nivel de colaboración más alto con el gobierno, el sector católico y los sectores independientes de la educación y comprometerse a lograr que la educación australiana promoviera equidad y excelencia y que todos los jóvenes australianos se convirtieran en *aprendientes (learners)* exitosos, individuos seguros y creativos, así como ciudadanos activos e informados.

En la Declaración de Melbourne también se indicó que el gobierno australiano estaba plenamente dispuesto a trabajar con todos los sectores escolares para atraer, desarrollar, apoyar y retener una fuerza de trabajo docente y directiva de alta calidad (MCEETYA, 2008: 11). Los ministros de educación advirtieron que debían emprender las siguientes actividades para cumplir tales objetivos:

- 1) Desarrollar colaboraciones más estrechas con padres, estudiantes, tutores y familias.
- 2) Apoyar la calidad de la enseñanza y el liderazgo escolar.
- 3) Fortalecer la educación inicial.
- 4) Mejorar el desarrollo de la educación media.
- 5) Apoyar a los estudiantes en sus últimos años de educación básica y su transición a estudios superiores.
- 6) Promover un currículum de clase mundial y su evaluación.
- 7) Mejorar los resultados educativos de los jóvenes indígenas y jóvenes en desventaja, especialmente los de antecedentes socioeconómicos bajos.
- 8) Fortalecer la rendición de cuentas y la transparencia.

Dentro de las actividades enlistadas arriba se inscribe la evaluación del desempeño docente. Podrá apreciarse que ésta está relacionada sobre todo con el apoyo a la calidad de la enseñanza y el liderazgo escolar y con la rendición de cuentas y la transparencia.

## ESTÁNDARES PROFESIONALES AUSTRALIANOS PARA DOCENTES

Con base en la Declaración de Melbourne y sus objetivos, se construyeron los postulados que dieron pie a la creación de los estándares.

La principal justificación es que los estándares contribuyen a la mejora de la calidad docente —esencial para asegurar que Australia tenga un sistema educativo de clase mundial— y que el más grande recurso que tienen las escuelas australianas son los docentes ya que, además de que a ellos se destina gran parte del presupuesto educativo, éstos tienen el impacto más importante en el aprendizaje de los estudiantes, mayor que cualquier otro programa o política en educación (AITSL, 2011).

El Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL)<sup>2</sup> expresó que, en los niveles internacional y nacional, los sistemas educativos estaban desarrollando estándares profesionales —con el fin de atraer, desarrollar, reconocer y retener docentes de calidad—, donde estaban descritos los elementos clave de la calidad docente. Asimismo, este país considera que su educación está colocada entre las mejores del planeta.

El documento oficial (AITSL, 2012b: 1) señala que el desarrollo de estándares profesionales para docentes puede guiar el aprendizaje profesional, el cual es nueva manera de denominar al desarrollo profesional docente. Asimismo, también se indica que la práctica y el compromiso docentes facilitan la mejora de la calidad y contribuyen positivamente al prestigio público de la profesión. Es decir, los estándares de calidad abonarán a mejorar la calidad educativa.

2 Este organismo fue creado en 2001 por el gobierno australiano y, de acuerdo con la información de su sitio web, es autónomo y se sostiene con fondos federales. Está dedicado al diseño de políticas educativas, alianzas con otras instituciones y a la investigación sobre enseñanza y liderazgo.

## DISEÑO, CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS ESTÁNDARES

Los Estándares Profesionales Australianos para Docentes (Australian Professional Standards for Teachers) es el nombre oficial y más reciente dado al sistema de evaluación docente de ese país (AITSL, 2012a); antes se conocieron como Estándares Nacionales para Docentes (National Professional Standards for Teachers) (AITSL, 2011). El desarrollo de los estándares profesionales fue uno de los componentes para asegurar la calidad de la docencia y el aprendizaje en las escuelas australianas (AITSL, 2012b). Bajo los auspicios y la coordinación del Consejo Ministerial de Educación, Empleo, Capacitación y Asuntos de la Juventud (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs o MCEETYA) se formó el Subgrupo de Estándares Nacionales (National Standards Subgroup) que estuvo conformado por tres comités: uno representando al Consejo de Ministros, otro encargado de redactar los estándares y el tercero responsable de su validación en el campo. En los dos últimos grupos participaron asociaciones profesionales de docentes y directores, sindicatos, universidades, institutos formadores de docentes, de los estados y territorios.

### **Cómo se diseñaron los estándares profesionales para docentes**

El diseño de los estándares comenzó en 2009. El proceso duró 18 meses. Posteriormente fueron evaluados por un grupo independiente encabezado por académicos de la Universidad de New England, con los auspicios del AITSL. Los diseñadores se basaron en una investigación internacional y nacional que arrojó luz sobre el papel del docente y la utilidad de emplear estándares para evaluar su desempeño. También apuntaron que los docentes comparten una responsabilidad significativa en la preparación de los jóvenes para conducirlos a una vida productiva y exitosa (AITSL, 2012b). Existe

un amplio consenso internacional en que la calidad del docente es el factor singular que más contribuye al logro de los estudiantes: los maestros eficaces pueden ser fuente de inspiración y proveen una influencia sobre los jóvenes confiable y consistente en sus elecciones futuras de estudio, trabajo y vida.

Como ya vimos, el AITSL (2012b: 2) considera que estos estándares son declaraciones públicas de lo que es la calidad docente; es decir, no sirven sólo para evaluar el desempeño, también para definir qué es un docente eficaz. Los estándares definen el trabajo de los profesores y hacen explícitos los elementos de una docencia de alta calidad en las escuelas del siglo XXI, que servirán para mejorar los resultados educativos de los alumnos (AITSL, 2012b). Esto debido a que proporcionan un marco que pone en claro los conocimientos y el compromiso con la práctica profesional requeridos a lo largo de la carrera profesional docente. Los estándares articulan lo que se espera que los docentes sepan y sean capaces de hacer en cuatro etapas de desarrollo de la carrera profesional: *graduado*, *competente*, *experto* y *líder*. Asimismo, orientan las metas de desarrollo profesional pues proporcionan un marco por medio del cual los docentes pueden juzgar los logros de su aprendizaje, reforzando sus procesos de autorreflexión y autoevaluación (AITSL, 2012b: 2). En suma, contribuyen a la profesionalización de la docencia, elevan su estatus y, asimismo, pueden ser empleados como base para un modelo eficaz de rendición de cuentas.

La validación de los estándares —su borrador, la propuesta de cuatro etapas de desarrollo de la carrera que acabamos de mencionar, así como su nivel de dificultad y pertinencia y el grado de preparación de los docentes— se efectuó a través de tres estudios realizados nacionalmente y con una muestra de 6000 docentes. La conclusión y la redacción final estuvieron a cargo del AITSL. La aprobación final de los estándares fue realizada en 2011 por el MCEETYA (AITSL, 2011)

## DOMINIOS DE LA ENSEÑANZA: SUS ESTÁNDARES Y DESCRIPTORES

Organizados en tres dominios de la enseñanza, existen siete estándares, cada uno con sus descriptores correspondientes, los cuales representan el análisis de la práctica contemporánea eficaz de los docentes en toda Australia (cuadro 1).<sup>3</sup> Además, identifican los componentes de la docencia de calidad en cada etapa del desarrollo profesional y expresan las características acordadas de lo que representa el complejo proceso de la enseñanza (AITSL, 2011). Cabe señalar que en la segunda versión los descriptores ya no fueron generales, sino específicos para cada etapa de la carrera docente (AITSL, 2012b). Los dominios son tres: *conocimiento profesional*, *práctica profesional* y *compromiso profesional*.

- 1) *Dominio 1. Conocimiento profesional*: está integrado por dos estándares, 1) *conoce a los alumnos y cómo aprenden* y 2) *sabe el contenido y cómo enseñarlo*. Aquí se describen los conocimientos que debe tener el docente y cómo los debe emplear. La segunda versión de los estándares (AITSL, 2012b) espera que los docentes respondan a las necesidades de los estudiantes dentro de su contexto con base en un cuerpo de conocimientos y de investigación. Este dominio enfatiza la importancia que tiene el que los docentes conozcan bien a sus estudiantes, incluyendo sus diversos antecedentes lingüísticos, culturales y religiosos. De igual forma, se señala que los docentes deben conocer bien el contenido de las materias y el currículum, así como los conceptos fundamentales, la estructura de la materia y el proceso de indagación de la materia que se enseña. Asimismo, este dominio indica que los docentes desarrollan en los estudiantes competencias de lectoescritura y numéricas dentro de las áreas de las materias y que son capaces de emplear las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para contextualizar y ampliar los modos de aprendizaje de los estudiantes.

3 Agradecemos a Laura Cedillo su ayuda en la elaboración de los cuadros de este trabajo.

- 2) *Dominio 2. Práctica profesional*: describe los elementos esenciales que debe tener la práctica del docente. Está integrado por tres estándares: 3) *planea e implementa una enseñanza y aprendizaje eficaz*, 4) *crea y mantiene un ambiente de aprendizaje apropiado y seguro* y 5) *evalúa, informa y proporciona retroalimentación del aprendizaje de los estudiantes* (AITSL, 2011 y 2012b). La caracterización de ese dominio señala que los docentes son capaces de hacer que los estudiantes se comprometan con su aprendizaje y lo perciban como algo valioso. Este dominio indica que los docentes son capaces de crear y mantener un ambiente de aprendizaje, seguro y desafiante, así como de instaurar una gestión justa y equitativa del manejo del comportamiento en el aula.
- 3) *Dominio 3. Compromiso profesional*: se relaciona con el compromiso del docente con su desarrollo profesional y ético. Está integrado por dos estándares: 6) *comprometido con el aprendizaje profesional* y 7) *comprometido profesionalmente con colegas, padres o tutores y la comunidad* (AITSL, 2012b). Los descriptores tienen que ver con la capacidad de los docentes para identificar sus propias necesidades de analizar, evaluar y ampliar su aprendizaje profesional tanto individual como colegiadamente. El dominio indica que demuestren respeto y profesionalismo en todas sus interacciones con estudiantes, colegas, padres o tutores y la comunidad y que sean sensibles a las necesidades de los padres o tutores y se puedan comunicar eficazmente con ellos acerca del aprendizaje de sus hijos.

#### LAS CUATRO ETAPAS DE LA CARRERA DOCENTE SEGÚN LOS ESTÁNDARES

El cambio principal que trajo consigo la segunda edición de los estándares (AITSL, 2012b) fue la descripción del desempeño docente esperado en cada estándar, de acuerdo con las etapas profesionales de desarrollo docente (*graduado, competente, experto y líder*). De

## Cuadro 1

Organización de estándares profesionales australianos para docentes

<b>Dominio de la docencia</b>	<b>Estándares</b>	<b>Descriptores/ áreas de intereses</b>
<i>Conocimiento profesional</i>	1. Conoce a los estudiantes y cómo aprenden	1.1 Desarrollo físico, social e intelectual y características de los estudiantes 1.2 Comprensión de cómo aprenden los estudiantes 1.3 Estudiantes con diversos antecedentes lingüísticos, culturales, religiosos y socioeconómicos 1.4 Estrategias para enseñar a estudiantes isleños y del estrecho de Torres 1.5 Docencia diferenciada para cumplir con las necesidades específicas de aprendizaje de estudiantes a través del rango completo de habilidades 1.6 Estrategias para apoyar la total participación de estudiantes con discapacidades
	2. Sabe el contenido y cómo enseñarlo	2.1 Contenido y estrategias docentes del área de enseñanza 2.2 Selección y organización del contenido 2.3 Currículum, evaluación e informes 2.4 Entiende y respeta a la población aborígen e isleña del estrecho de Torres para promover la reconciliación entre los australianos indígenas y no indígenas 2.5 Estrategias para competencias de lectura y numéricas 2.6 TIC
<i>Práctica profesional</i>	3. Planea e implementa una enseñanza y un aprendizaje eficaces	3.1 Establece objetivos de aprendizaje desafiantes 3.2 Planea, estructura y secuencia programas de aprendizaje 3.3 Emplea estrategias de enseñanza 3.4 Selecciona y emplea recursos (didácticos) 3.5 Emplea eficazmente la comunicación en el aula 3.6 Evalúa y mejora los programas de enseñanza 3.7 Involucra a los padres o tutores en el proceso educativo
	4. Crea y mantiene un ambiente de aprendizaje apropiado y seguro	4.1 Propicia la participación de los estudiantes 4.2 Gestiona las actividades en el aula 4.3 Maneja los comportamientos difíciles en el aula 4.4 Preserva la seguridad de los estudiantes 4.5 Emplea las TIC de manera responsable, ética y segura
<i>Compromiso profesional</i>	5. Evalúa, informa y proporciona retroalimentación del aprendizaje de los estudiantes	5.1 Evalúa el aprendizaje de los estudiantes 5.2 Proporciona retroalimentación a los estudiantes sobre su aprendizaje 5.3 Elabora juicios consistentes y comparables 5.4 Interpreta los resultados de los estudiantes 5.5 Informa sobre el desempeño de los estudiantes
	6. Comprometido con el aprendizaje profesional	6.1 Identifica y planea necesidades profesionales de aprendizaje 6.2 Participa en el aprendizaje profesional y mejora de la práctica 6.3 Participa con colegas y mejora de la práctica 6.4 Aplica conocimiento profesional y mejora el aprendizaje de los estudiantes
	7. Comprometido profesionalmente con colegas, padres, tutores y la comunidad	7.1 Cumple con la ética y las responsabilidades profesionales 7.2 Cumple con la normatividad legislativa, administrativa y organizacional 7.3 Colabora con padres o tutores 7.4 Participa en redes profesionales de docentes y comunidades más amplias

Fuente: AITSL (2011).

acuerdo con el AITSL (2012b), los descriptores son las características acordadas de lo que constituye el proceso complejo de la docencia, perfilan lo que un docente eficaz es capaz de integrar y aplicar conocimiento y compromiso profesionales y crear el ambiente de enseñanza en el cual se valora el aprendizaje. La capacidad de los docentes se divide en cuatro etapas, las cuales reconocen el crecimiento profesional del docente. Las diferencias entre una etapa y otra son progresivas.

- *Docentes graduados*: son aquellos que tienen todas las calificaciones que requieren los programas nacionales de acreditación inicial de los docentes. Se caracterizan por conocer y, en ciertos aspectos, demostrar que poseen los conocimientos y habilidades para concebir y manejar programas de aprendizaje para los estudiantes, diseñar planes de clase, comprender los principios de inclusión y las estrategias para diferenciar la enseñanza de acuerdo con las necesidades específicas de los estudiantes con diferentes habilidades, para trabajar eficazmente con padres y tutores, así como demostrar capacidad de interpretar los resultados de la evaluación del aprendizaje, conocer cómo modificar su práctica docente y estar familiarizados con los principios éticos de la profesión (AITSL, 2012b).
- *Docentes competentes*: la principal característica que diferencia a los docentes graduados de los competentes es que estos últimos no sólo son capaces de demostrar que poseen conocimientos y habilidades, sino también de aplicarlos tanto en el aula como en su desarrollo profesional y en la relación con los padres o tutores y la comunidad. Son capaces de diseñar una docencia y experiencias de aprendizaje eficaces y ambientes de aprendizajes productivos y seguros, donde los estudiantes son animados a participar. Emplean la retroalimentación y la evaluación para realizar análisis que permitan apoyar el conocimiento y la comprensión de sus estudiantes y adaptar su estilo de enseñanza a las características de éstos. Los docentes competentes se valen de una gama de recursos, incluyendo los

resultados de los alumnos, para evaluar su manera de enseñar y adaptar los programas para satisfacer las necesidades de éstos. Otra característica importante de este tipo de maestros es que son participantes activos en su profesión y, con el consejo de sus colegas, evalúan sus propias necesidades de aprendizaje. Además trabajan en equipo, se comunican eficazmente con los estudiantes y los padres o tutores. Se comportan profesional y éticamente en cualquier situación (AITSL, 2012b).

- *Docentes expertos*: además de reunir las características y desempeños de los docentes competentes, los expertos se caracterizan por ser reconocidos como profesionales altamente eficaces y habilidosos, que trabajan tanto de manera independiente como colaborativa. Además, los docentes expertos se distinguen por contribuir al aprendizaje de sus colegas y tomar el rol de asesores o guías. Asimismo, demuestran un comportamiento ético en cualquier circunstancia.
- *Docentes líderes o guías*: es la última etapa que los docentes australianos pueden lograr. Además de tener el desempeño de los docentes expertos, las características principales por las que se distinguen es porque son reconocidos y respetados por sus colegas, padres o tutores y la comunidad en general. Estos docentes han demostrado tener una docencia innovadora y ejemplar. Los docentes líderes también se caracterizan por iniciar, guiar y evaluar programas y actividades de mejora docente, así como por promover un pensamiento creativo entre sus colegas.

Cada foco de interés —que también podría ser llamado *indicador* o *subestándar*— tiene especificado el desempeño del docente, de acuerdo con la etapa de la carrera profesional en que se encuentra. Vale la pena reiterar que los desempeños para cada etapa fueron validados en el campo antes de darse a conocer oficialmente y están claramente diferenciados. El docente graduado es completamente capaz de emprender la enseñanza y a veces lo demuestra, el competente posee un desempeño sólido en los siete estándares y los lleva plenamente a la práctica, el experto sirve de modelo y apoya a sus

colegas para desempeñarse mejor, el líder o guía sirve de ejemplo, pone en marcha nuevas estrategias, conduce y hace funcionar nuevas iniciativas, y evalúa los resultados. Hasta donde llega nuestro conocimiento, ningún sistema contemporáneo de evaluación docente basado en estándares ha alcanzado ese grado de refinamiento y diferenciación del desempeño de los docentes, de acuerdo con la etapa de la carrera profesional en la que se encuentren. Véase los cuadros 2-8 para una presentación pormenorizada de los estándares.

### **Sistema de certificación de profesores expertos y líderes**

La estrategia australiana no sólo consideró diseñar y validar el desempeño en los estándares de acuerdo con el nivel de desarrollo profesional en que se encuentra el docente, sino también crear un sistema de promoción para éste.

El AITSL, en colaboración con otros expertos, esbozó una guía para la certificación de docentes a las etapas de experto y líder. Este sistema de acreditación forma parte de la estrategia para mejorar la calidad a través del reconocimiento y apoyo de los docentes excelentes. Se señala que el reconocimiento de dichos docentes puede contribuir a reconocer y promover la calidad de la enseñanza y liderazgo en las escuelas y proveer las oportunidades para que los docentes reflexionen sobre su propia práctica (AITSL, 2012c).

La certificación se hace con base en los niveles de desempeño que se describen en los estándares (cuadros 2-8). Como se podrá observar, en dichas descripciones, se hace un fuerte énfasis en la colaboración de los docentes expertos y líderes con sus pares y de acompañar a los docentes más jóvenes en su aprendizaje profesional. Los principios que los diseñadores emplearon en la construcción de este sistema fueron:

- 1) *Basada en estándares*: la certificación se otorga evaluando los docentes mediante estándares.

- 2) *Enfocada a la mejora de los estudiantes*: la certificación reconoce a los docentes que son sumamente eficaces en la mejora de los resultados de los estudiantes.
- 3) *Orientada al desarrollo profesional*: la certificación forma parte de una carrera más amplia de aprendizaje profesional, evaluación del desempeño y desarrollo.
- 4) *Creíble*: este proceso adquiere credibilidad cuando se fundamenta en estimaciones transparentes, rigurosas, válidas y confiables de los procesos de acreditación.
- 5) *Basada en evidencia*: la certificación debe estar diseñada por medio de buenas prácticas reconocidas internacional y nacionalmente (AITSL, 2012c).

Los pasos que el AITSL (2012c) señala para que los docentes se sometan al proceso de certificación son:

- 1) *Preevaluación*: los docentes hacen una autoevaluación para determinar si son elegibles para la certificación y si están listos para someterse a la misma.
- 2) *Evaluación 1 (primera etapa)*: remisión de evidencias sobre el desempeño en los estándares, las cuales pueden ser directas, reportes de observación, productos de clase (artefactos), reflexiones del docente, cartas de arbitros (supervisores, directores, colegas).
- 3) *Evaluación 2 (segunda etapa)*: consiste en la observación directa y la discusión con el docente solicitante. Los asesores proporcionarán evidencias adicionales acerca de si éste cumple con el desempeño establecido en los estándares de evaluación.
- 4) *Toma de decisión y certificación*: con base en las recomendaciones de los asesores o evaluadores, el comité respectivo determinará si el solicitante es certificado o no.
- 5) *Renovación*: la certificación se otorga por un periodo de cinco años y requiere un documento escrito por los asesores/evaluadores en el cual recomiendan la renovación de la certificación. Un asesor externo determinará si la renovación es pertinente.

## Cuadro 2

Estándar 1. Conoce a los alumnos y cómo aprenden

Focos de interés	Docente graduado	Docente competente	Docente experto	Docente líder
1.1. <i>Desarrollo físico, social e intelectual y características de los estudiantes</i>	Demuestra conocimiento y comprensión del impacto de la cultura, la identidad cultural y los antecedentes lingüísticos en la educación de estudiantes AIET.*	Diseña e implementa estrategias eficaces de enseñanza que responden al contexto lingüístico y cultural de la comunidad local y a los antecedentes etnolingüísticos e historias de estudiantes AIET.	Provee de orientación y apoyo a colegas en la implementación de estrategias eficaces de enseñanza para estudiantes AIET empleando el conocimiento y apoyo de los representantes comunitarios.	Desarrolla programas de enseñanza que apoyan de manera equitativa y continua la participación de estudiantes AIET, al involucrarse en relaciones de colaboración con representantes comunitarios padres y tutores.
1.2. <i>Comprensión de cómo aprenden los estudiantes</i>	Demuestra conocimiento y comprensión de la investigación sobre cómo aprenden los estudiantes y sus implicaciones en la enseñanza.	Estructura programas de enseñanza empleando la investigación producida y la asesoría del colegio de docentes acerca de cómo aprenden los estudiantes.	Amplía la comprensión de cómo aprenden los estudiantes empleando la investigación y el conocimiento generado en la propia escuela o centro de trabajo.	Encabeza procesos para evaluar la eficacia de los programas de enseñanza empleando la investigación y el conocimiento de la escuela o centro de trabajo.
1.3. <i>Estudiantes con antecedentes diversos (lingüísticos, culturales, religiosos y socioeconómicos)</i>	Demuestra conocimiento de las estrategias de enseñanza que responden a las fortalezas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes con antecedentes diversos.	Diseña e implementa estrategias de enseñanza que responden a las fortalezas y necesidades de aprendizaje de estudiantes con antecedentes diversos.	Apoya a colegas en el desarrollo de estrategias eficaces de enseñanza que abordan las fortalezas y necesidades de aprendizaje de estudiantes con antecedentes diversos.	Evalúa y revisa los programas escolares de enseñanza empleando conocimiento docente experto con experiencia y conocimiento de la comunidad para satisfacer las necesidades de estudiantes con antecedentes diversos.
1.4. <i>Estrategias para enseñar a estudiantes AIET</i>	Demuestra amplio conocimiento y comprensión del impacto de la cultura, identidad cultural y lingüística de estudiantes AIET.	Diseña e implementa estrategias eficaces de enseñanza que responden al contexto cultural y lingüístico de la comunidad y a los antecedentes e historia de estudiantes AIET.	Proporciona asesoría y apoyo a colegas en la implementación de estrategias eficaces de enseñanza para estudiantes AIET empleando conocimiento y apoyo de representantes de la comunidad.	Desarrolla programas de enseñanza para apoyar la participación continua y equitativa de estudiantes AIET a través de involucrarse en relaciones de colaboración con la comunidad y padres y tutores.
1.5. <i>Docencia diferenciada para cumplir con necesidades específicas de aprendizaje de estudiantes en una gama completa de habilidades</i>	Demuestra conocimiento y comprensión de las estrategias para diferenciar la enseñanza con el fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje específicas de los estudiantes en una gama completa de habilidades.	Desarrolla actividades de enseñanza que incorporan estrategias diferenciadas para satisfacer las necesidades de aprendizaje específicas de estudiantes en una gama completa de habilidades.	Evalúa programas de enseñanza y aprendizaje empleando datos de la evaluación, que están diferenciados de acuerdo con las necesidades de aprendizaje específicas de los estudiantes en una gama completa de habilidades.	Encabeza a sus colegas para evaluar la eficacia de programas diferenciados de enseñanza y aprendizaje para satisfacer las necesidades específicas de aprendizaje en una gama completa de habilidades.
1.6. <i>Estrategias para apoyar la total participación de estudiantes con discapacidades</i>	Demuestra amplio conocimiento y comprensión de requerimientos legislativos y estrategias de enseñanza que apoyan la participación y aprendizaje de esos estudiantes.	Diseña e implementa actividades de enseñanza que apoyan la participación y aprendizaje de esos estudiantes y aborda los requerimientos de política escolar y legislación relevantes.	Trabaja con colegas para acceder al conocimiento especializado y a políticas y legislación relevantes para desarrollar programas de enseñanza que apoyen la participación y aprendizaje de esos estudiantes.	Pone en marcha y dirige el análisis de las políticas escolares para apoyar el involucramiento y total participación de esos estudiantes y asegurar el cumplimiento de políticas legislativas o del sistema escolar.

Fuente cuadros 3-9. AITSL (2012b).

\* AIET: aborígenes e isleños del estrecho de Torres.

### Cuadro 3

Estándar 2.. Sabe el contenido y cómo enseñarlo

Focos de interés	Docente graduado	Docente competente	Docente experto	Docente líder
2.1 <i>Contenido y estrategias docentes del área de enseñanza</i>	Demuestra conocimiento y comprensión de conceptos, sustancia y estructura del contenido y estrategias de enseñanza del área docente correspondiente.	Aplica el conocimiento del contenido y de estrategias de enseñanza de su área docente para desarrollar actividades de enseñanza participativas.	Apoya a colegas en el uso de conocimiento amplio y actual de contenido y de estrategias de enseñanza para desarrollar e implementar programas de enseñanza atractivos y participativos.	Dirige iniciativas dentro de la escuela para evaluar y mejorar el conocimiento del contenido y de estrategias de enseñanza, y demuestra una docencia ejemplar en la enseñanza de las materias, empleando aprendizaje eficaz basado en los resultados de la investigación y en los programas de enseñanza.
2.2 <i>Selección y organización del contenido</i>	Organiza el contenido en una secuencia de aprendizaje y enseñanza eficaz.	Organiza el contenido del aprendizaje y programas de enseñanza de manera coherente y con una secuencia apropiada.	Muestra prácticas innovadoras en la selección y organización del contenido y ejecución de programas de aprendizaje y enseñanza.	Encabeza iniciativas que utilizan el conocimiento amplio de los contenidos, para mejorar la selección y secuencia en programas de aprendizaje y enseñanza coherentes y organizados.
2.3 <i>Curriculum, evaluación e informes</i>	Emplea el currículum, la evaluación y los informes sobre el estado del conocimiento para diseñar secuencias de aprendizaje y planes de clase.	Diseña e implementa programas de aprendizaje y enseñanza empleando el conocimiento sobre el currículum, resultados de las evaluaciones y el de los reportes de evaluación.	Apoya a sus colegas en la implementación y planeación de programas de aprendizaje y enseñanza con base en el conocimiento actual y la comprensión de la evaluación del currículum y de los informes de evaluación.	Guía a sus colegas en el desarrollo del aprendizaje y enseñanza empleando el conocimiento actual y la comprensión de la evaluación del currículum y de los informes de evaluación.
2.4 <i>Entiende y respeta a la población AET para promover la reconciliación entre australianos indígenas y no indígenas</i>	Demuestra un conocimiento amplio de la comprensión y respeto de la cultura, idiomas e historias de los AET.	Provee a los estudiantes de oportunidades para desarrollar comprensión y respeto de las culturas, idiomas e historias de los AET.	Apoya a colegas para proveer oportunidades a los estudiantes para desarrollar comprensión y respeto por la cultura, historias e idiomas de los AET.	Encabeza iniciativas para apoyar a colegas en el desarrollo de oportunidades para que los estudiantes desarrollen comprensión y respeto de la cultura, historias e idiomas de los AET.
2.5 <i>Estrategias para competencias de lectura y numéricas</i>	Sabe y comprende las estrategias de enseñanza de competencias de lectoescritura y numérica y su aplicación en las áreas de enseñanza.	Aplica conocimiento y comprende las estrategias de enseñanza eficaz para apoyar el logro de competencias de lectoescritura y numéricas de los estudiantes.	Apoya a colegas en la implementación de estrategias eficaces para mejorar el logro en las competencias de lectoescritura y numéricas.	Supervisa y evalúa la implementación de estrategias de enseñanza dentro de la escuela para mejorar lograr competencias de lectoescritura y numéricas empleando conocimiento basado en la investigación y datos de los estudiantes.
2.6 <i>TIC</i>	Implementa estrategias de enseñanza para el empleo de TIC en el currículum para ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.	Emplea estrategias de enseñanza efectivas para integrar las TIC en los programas de aprendizaje y enseñanza para hacer relevante y significativo el contenido seleccionado.	Modela conocimiento y habilidades de enseñanza de alto nivel y trabaja con colegas para usar TIC para mejorar su práctica docente y hacer relevante y significativo el contenido.	Encabeza y apoya a colegas en la escuela para seleccionar y emplear TIC con estrategias de enseñanza eficaces a fin de ampliar las oportunidades de aprendizaje y el conocimiento de contenidos para todos los estudiantes.

## Cuadro 4

Estándar 3. Planea e implementa una enseñanza y aprendizaje eficaz

<b>Focos de interés</b>	<b>Docente graduado</b>	<b>Docente competente</b>	<b>Docente experto</b>	<b>Docente líder</b>
3.1 <i>Establece objetivos de aprendizaje desafiantes</i>	Establece objetivos de aprendizaje que conlleven desafíos alcanzables para estudiantes de diversas habilidades y características.	Establece objetivos de aprendizaje y alcanzables para todos los estudiantes.	Desarrolla una cultura de altas expectativas y establecimiento de objetivos de aprendizaje desafiantes.	Demuestra una práctica ejemplar y altas expectativas, conduce a los colegas a animar a los estudiantes a perseguir metas desafiantes en todos los aspectos de su educación.
3.2 <i>Planea, estructura y secuencia programas de aprendizaje</i>	Planea secuencias de planes de clase empleando el conocimiento del aprendizaje de los estudiantes, el contenido y estrategias de enseñanza eficaces.	Planea e implementa programas de enseñanza bien estructurados o secuencias de planes de clase que hacen participar a los estudiantes y promueven el aprendizaje.	Trabaja con colegas para planear, evaluar y modificar los programas de enseñanza-aprendizaje y para crear ambientes de aprendizaje productivos que involucren a todos los estudiantes.	Exhibe una práctica ejemplar y conduce a sus colegas a planear, implementar y analizar la eficacia de los programas de aprendizaje y enseñanza para desarrollar en los estudiantes conocimiento, comprensión y habilidades.
3.3 <i>Empieza estrategias de enseñanza</i>	Incluye una gama de estrategias de enseñanza.	Selecciona y emplea estrategias de enseñanza relevantes para desarrollar conocimiento, habilidades, resolución de problemas y pensamiento crítico y creativo.	Apoya a colegas para seleccionar y aplicar estrategias eficaces de enseñanza para desarrollar conocimiento, habilidades, resolución de problemas y pensamiento crítico y creativo.	Trabaja con colegas para evaluar, modificar y ampliar el repertorio de estrategias de enseñanza, con el fin de habilitar a los estudiantes en el uso del conocimiento, habilidades, resolución de problemas y pensamiento crítico y creativo.
3.4 <i>Selección y emplea recursos (didácticos)</i>	Demuestra conocimiento de una gama de recursos, incluyendo TIC, los cuales hacen que los estudiantes se involucren en su aprendizaje.	Selecciona o crea y emplea una gama de recursos, incluyendo TIC, para hacer que los estudiantes se involucren en su aprendizaje.	Apoya a colegas para crear, seleccionar y emplear una amplia variedad de recursos, incluyendo TIC, para hacer que los estudiantes se involucren en su aprendizaje.	Modela ejemplarmente habilidades y guía a sus colegas en la selección, creación y evaluación de recursos, incluyendo TIC, para su aplicación por los docentes dentro y fuera de la escuela.
3.5 <i>Empieza eficazmente la comunicación en el aula</i>	Demuestra una gama de estrategias de comunicación verbal y no verbal para apoyar la participación de los estudiantes.	Empieza eficazmente estrategias de comunicación verbal y no verbal para apoyar comprensión, participación, involucramiento y logro académico de los estudiantes.	Apoya a colegas a seleccionar una amplia gama de estrategias de comunicación verbal y no verbal para apoyar comprensión, participación, involucramiento y logro académico de los estudiantes.	Demuestra y guía con el ejemplo estrategias de comunicación verbal y no verbal empleando conocimiento del contexto para apoyar comprensión, participación, involucramiento y logro académico de los estudiantes.
3.6 <i>Evalúa y mejora los programas de enseñanza</i>	Demuestra un amplio conocimiento de las estrategias que pueden ser empleadas para evaluar los programas de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Evalúa programas de enseñanza y aprendizaje personales empleando evidencias, incluyendo retroalimentación de los estudiantes y datos de la evaluación de los estudiantes para servir a la planeación.	Trabaja con colegas para evaluar programas vigentes de enseñanza y aprendizaje, empleando la retroalimentación de datos de su evaluación de estudiantes, conocimiento del currículum y de las prácticas docentes en la escuela.	Dirige evaluaciones periódicas de los programas de enseñanza y aprendizaje empleando fuentes múltiples de evidencia que incluyen datos de evaluación de los estudiantes, documentos del currículum, prácticas docentes y retroalimentación de padres y tutores, estudiantes y colegas.
3.7 <i>Involucra a los padres y tutores en el proceso educativo</i>	Describe una amplia gama de estrategias para involucrar a los padres y tutores en el proceso educativo.	Planea oportunidades para padres y tutores apropiadas, relevantes y contextualizadas para que se involucren en el aprendizaje de los estudiantes.	Trabaja con colegas para proporcionar a padres y tutores oportunidades apropiadas, relevantes y contextualizadas para que se involucren en el aprendizaje de los estudiantes.	Pone en marcha procesos relevantes y contextualizados para establecer programas que involucren a padres y tutores en la educación de sus hijos y se amplíen las prioridades y actividades de la escuela.

## Cuadro 5

Estándar 4. Crea y mantiene un ambiente de aprendizaje apropiado y seguro

Focos de interés	Docente graduado	Docente competente	Docente experto	Docente líder
4.1 <i>Propicia la participación de los estudiantes</i>	Identifica estrategias para apoyar la participación inclusiva de los estudiantes en las actividades del aula.	Establece e implementa interacciones positivas e inclusivas para involucrar y apoyar a todos los estudiantes en las actividades del aula.	Modela prácticas eficaces y apoya a colegas para implementar estrategias inclusivas para involucrar y apoyar a todos los estudiantes.	Demuestra y guía con el ejemplo el desarrollo de ambientes de aprendizaje productivos e inclusivos en la escuela, por el análisis de las estrategias inclusivas y exploración de nuevos enfoques, para involucrar y apoyar a todos los estudiantes.
4.2 <i>Gestiona las actividades en el aula</i>	Demuestra la capacidad de organizar actividades en el aula y de proporcionar instrucciones claras.	Establece y mantiene rutinas ordenadas y viables para crear un ambiente donde el tiempo de los estudiantes se emplea en actividades de aprendizaje.	Modela y comparte con colegas un repertorio de estrategias flexibles para la gestión del aula, a fin de garantizar que todos los estudiantes se involucren en actividades deliberadas.	Pone en marcha estrategias y guía a colegas para implementar una gestión eficaz del aula y promover la responsabilidad de los estudiantes por el aprendizaje.
4.3 <i>Maneja los comportamientos desafiantes en el aula</i>	Demuestra conocimiento de enfoques prácticos para gestionar comportamientos desafiantes.	Gestiona comportamientos desafiantes estableciendo y negociando con los estudiantes expectativas claras y abordando asuntos de disciplina justa, rápida y respetuosamente.	Desarrolla y comparte con colegas un repertorio de estrategias flexibles de gestión de comportamiento empleando conocimiento experto y la experiencia del lugar de trabajo.	Guía e implementa iniciativas de gestión del comportamiento para auxiliar a colegas a ampliar su gama de estrategias.
4.4 <i>Preserva la seguridad de los estudiantes</i>	Describe estrategias que apoyan el bienestar de los estudiantes y su protección dentro de la escuela o sistema educativo, el currículum y la normatividad.	Garantiza el bienestar de los estudiantes y su protección dentro de la escuela o sistema educativo y los requerimientos del currículum y la normatividad.	Inicia y asume la responsabilidad de implementar los requerimientos, curriculares y normativos vigentes de la escuela o sistema educativo para garantizar el bienestar y protección de los estudiantes.	Evalúa la eficacia de las políticas de bienestar y protección de los estudiantes empleando los requerimientos vigentes de la escuela o sistema educativo, y auxilia a colegas en la actualización de sus prácticas.
4.5 <i>Emplea las TIC de manera responsable, ética y segura</i>	Demuestra una comprensión de los temas relevantes y estrategias disponibles para apoyar el uso seguro, responsable y ético de las TIC en el aprendizaje y enseñanza	Incorpora estrategias para promover el uso seguro, responsable y ético de las TIC en el aprendizaje y enseñanza	Modela y apoya a colegas en el desarrollo de estrategias para promover el uso seguro, responsable y ético de las TIC en el aprendizaje y la enseñanza	Revisa o implementa estrategias para garantizar el uso seguro, responsable y ético de las TIC en el aprendizaje y enseñanza

## Cuadro 6

Estándar 5. Evalúa, informa y proporciona retroalimentación del aprendizaje de los estudiantes

Focos de interés	Docente graduado	Docente competente	Docente experto	Docente líder
5.1 <i>Evalúa el aprendizaje de los estudiantes</i>	Demuestra comprensión de las estrategias de evaluación, incluyendo enfoques formales, informales, diagnósticos, formativos y sumativos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	Desarrolla, selección y emplea estrategias de evaluación informal, formal, diagnóstica, formativa y sumativa para evaluar el aprendizaje.	Desarrolla y aplica una gama amplia de estrategias de evaluación para diagnosticar necesidades de aprendizaje, cumplir con los requerimientos del currículum y apoyar a colegas para evaluar la eficacia de sus enfoques de evaluación.	Evalúa las políticas y estrategias de evaluación de la escuela para apoyar a colegas en el empleo de datos de evaluación para diagnosticar necesidades de aprendizaje, cumplir con los requerimientos de evaluación del currículum, sistema escolar o la escuela y emplear una gama de estrategias de evaluación.
5.2 <i>Proporciona retroalimentación a los estudiantes sobre su aprendizaje</i>	Demuestra una comprensión del propósito de suministrar retroalimentación oportuna y apropiada a los estudiantes acerca de su aprendizaje.	Provee a los estudiantes de retroalimentación oportuna, eficaz y apropiada acerca de su desempeño relativo a los objetivos de aprendizaje.	Selección de una gama de estrategias eficaces que proveen retroalimentación dirigida basada en juicios oportunos e informados de las necesidades de cada estudiante, con el fin de avanzar en el aprendizaje.	Modela prácticas ejemplares y pone en marcha programas para apoyar a colegas en la aplicación de una gama de estrategias de retroalimentación eficaces y apropiadas.
5.3 <i>Elabora juicios consistentes y comparables</i>	Demuestra comprensión de medir la evaluación y su aplicación para apoyar de manera consistente y comparable los juicios acerca del aprendizaje de los estudiantes.	Comprende y participa en la medida de actividades de evaluación para apoyar de manera consistente y comparable los juicios acerca del aprendizaje de los estudiantes.	Organiza actividades moderadas de evaluación que apoyan de manera consistente y comparable los juicios acerca del aprendizaje de los estudiantes.	Encabeza y evalúa actividades moderadas que garantizan de manera consistente y comparable los juicios acerca del aprendizaje de los estudiantes para cumplir con los requerimientos del currículum y de la escuela o el sistema.
5.4 <i>Interpreta los resultados de los estudiantes</i>	Demuestra capacidad de interpretar datos de evaluación de los estudiantes para evaluar el aprendizaje y modificar su práctica.	Emplea datos de la evaluación de los estudiantes para analizar y evaluar la comprensión de los contenidos/materias, identificar intervenciones y modificar la práctica docente.	Trabaja con colegas para emplear datos de evaluación de los estudiantes externos e internos a fin de evaluar el aprendizaje y la enseñanza, identifica intervenciones y modifica su práctica.	Coordina programas de desempeño y evaluación de los estudiantes empleando datos de evaluaciones externas e internas de los estudiantes para mejorar su práctica.
5.5 <i>Informa sobre el desempeño de los estudiantes</i>	Demuestra comprensión de una gama de estrategias para informar a estudiantes padres y tutores el propósito de mantener registros correctos y confiables del desempeño de los estudiantes.	Informa clara, correcta y respetuosamente a los estudiantes y padres y tutores acerca del desempeño de los estudiantes empleando registros confiables y correctos.	Trabaja con colegas para construir informes de evaluación para estudiantes y padres y tutores correctos, informativos y oportunos acerca del aprendizaje y desempeño de los estudiantes.	Evalúa y revisa informes y el mecanismo de rendición de cuentas en la escuela para satisfacer las necesidades de estudiantes, padres y tutores y colegas.

## Cuadro 7

## Estándar 6. Comprometido con el aprendizaje profesional

Focos de interés	Docente graduado	Docente competente	Docente experto	Docente líder
6.1 <i>Identifica y planea necesidades profesionales de aprendizaje</i>	Demuestra comprensión del papel de los estándares de evaluación docente en la identificación de necesidades profesionales de aprendizaje.	Emplea los estándares de evaluación docente y orienta a colegas en la identificación y planeación de necesidades profesionales de aprendizaje.	Analiza los estándares de evaluación docente para planear metas personales de desarrollo profesional, apoyar a colegas para identificar y lograr metas de desarrollo personal y a docentes en formación a fin de mejorar su práctica.	Emplea un conocimiento amplio de los estándares de evaluación docente para planear y guiar el desarrollo de políticas y programas de aprendizaje profesional que abordan las necesidades profesionales de colegas y docentes en formación.
6.2 <i>Participa en el aprendizaje profesional y mejora de la práctica</i>	Comprende los recursos apropiados y relevantes de aprendizaje profesional para docentes.	Participa en aprendizajes para actualización del conocimiento y práctica, dirigida a las necesidades profesionales y a las prioridades de la escuela o el sistema.	Planea las necesidades profesionales a través del acceso a investigación crítica y relevante, se involucra en oportunidades de alta calidad dirigidas a mejorar la práctica y ofrecer orientaciones de calidad a los docentes en formación, en su caso.	Pone en marcha relaciones de colaboración para ampliar las oportunidades de aprendizaje profesional, participa en investigaciones y provee de oportunidades de ubicación de calidad a los docentes en formación.
6.3 <i>Interactúa con colegas y mejora su práctica</i>	Busca y aplica una retroalimentación constructiva de supervisores y docentes para mejorar su práctica docente.	Contribuye a discusiones colegiadas y aplica retroalimentación constructiva de colegas para mejorar el conocimiento profesional.	Pone en marcha y se involucra en discusiones profesionales con colegas en una amplia gama de foros para evaluar la práctica dirigida a la mejora del conocimiento profesional y la práctica y los resultados educativos de los estudiantes.	Implementa diálogos profesionales dentro de la escuela o redes de aprendizaje profesional que están sustentadas en la retroalimentación y el análisis de la investigación actual, para mejorar los resultados educativos de los estudiantes.
6.4 <i>Aplica conocimiento profesional y mejora el aprendizaje de los estudiantes</i>	Demuestra comprensión de los fundamentos para el aprendizaje profesional continuado y las implicaciones a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Emprende programas de aprendizaje diseñados para abordar las necesidades identificadas de aprendizaje de los estudiantes.	Participa con colegas en la evaluación de actividades de aprendizaje docente profesional para abordar necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	Promueve, participa y conduce oportunidades de aprendizaje profesional de alta calidad para colegas que se enfocan a la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

## Cuadro 8

Estándar 7. Comprometido profesionalmente con colegas, padres y tutores y la comunidad

Focos de interés	Docente graduado	Docente competente	Docente experto	Docente líder
<i>7.1 Cumple con la ética y las responsabilidades profesionales</i>	Comprende y aplica los principios clave descritos en los códigos de ética de la profesión docente.	Cumple con los códigos de ética y comportamiento establecidos por las autoridades del sistema y la escuela.	Mantiene altos estándares éticos y apoya a colegas para interpretar los códigos de ética y hace juicios sólidos en todos los contextos escolares y comunitarios.	Modela ejemplarmente el comportamiento ético y hace juicios sólidos e informados sobre todos los asuntos profesionales con estudiantes, colegas y la comunidad.
<i>7.2 Cumple con la normatividad legislativa, administrativa y organizacional</i>	Comprende los procesos organizacionales, políticas y procesos relevantes requeridos para los docentes de acuerdo con la escuela.	Comprende las implicaciones y cumple con los requerimientos normativos, administrativos, organizacionales y profesionales, y con políticas y los procesos.	Apoya a colegas para analizar e interpretar los requerimientos normativos, administrativos y organizacionales, políticas y procesos.	Pone en marcha, desarrolla e implementa políticas y procesos relevantes para apoyar que sus colegas comprendan y cumplan con sus responsabilidades legislativas, administrativas, organizacionales y profesionales, ya sean nuevas o preexistentes.
<i>7.3 Colabora con padres y tutores</i>	Comprende las estrategias para trabajar eficaz, sensible y confidencialmente con padres y tutores.	Establece y mantiene relaciones respetuosas de colaboración con padres y tutores en relación con el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.	Demuestra receptividad en todas las comunicaciones con padres y tutores acerca del bienestar y aprendizaje de los estudiantes.	Identifica, pone en marcha y desarrolla oportunidades que involucren a padres y tutores en el aprendizaje de los estudiantes y en las prioridades de la escuela.
<i>7.4 Participa en redes profesionales de docencia y comunidades más amplias</i>	Comprende el papel de los profesionales externos y los representantes de la comunidad en la ampliación del conocimiento y la práctica profesional de los docentes.	Participa en redes profesionales, comunitarias y foros para ampliar el conocimiento y mejorar la práctica.	Contribuye con las redes y asociaciones profesionales para desarrollar lazos productivos con la comunidad más amplia para mejorar la enseñanza y aprendizaje.	Asume un papel de liderazgo en las redes profesionales y comunitarias para apoyar la participación de colegas en las oportunidades externas de aprendizaje.

## MARCOS CONCEPTUALES DE LOS ESTÁNDARES

El AITSL no concluyó su tarea con el diseño y la validación de estándares. Poco tiempo después de haber iniciado ese proceso se dio a la tarea, en colaboración con otras instituciones y expertos, de crear marcos conceptuales para fundamentar y operar una cultura de aprendizaje profesional o desarrollo docente. De acuerdo con el modelo australiano, una condición indispensable para llevar a cabo la evaluación es que vaya acompañada de un fuerte programa de aprendizaje profesional del docente.

Es importante subrayar que, al igual que otros países anglosajones, Australia ha sustituido el concepto tradicional de *desarrollo* o *perfeccionamiento profesional* por el de *aprendizaje profesional*.

Esta nueva acepción implica que el docente sea proactivo y autónomo en la búsqueda del aprendizaje que requiera para mejorar su práctica docente y, por ende, los resultados de la enseñanza. Los marcos conceptuales más importantes que se diseñaron para sustentar, fortalecer y guiar el aprendizaje profesional docente fueron el Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders o Estatuto Australiano para el Aprendizaje Profesional de los Docentes y la Escuela y el Australian Teacher Performance and Development Framework o Marco Australiano de Desempeño y Desarrollo Docentes (AITSL, 2012a y 2012d).

El Estatuto es el documento central del cual emanó el resto de los documentos. Está dedicado a sustentar la importancia que tiene el desarrollo del conocimiento profesional, del aprendizaje profesional docente, en la calidad y los resultados de la enseñanza. El Estatuto tiene la intención de:

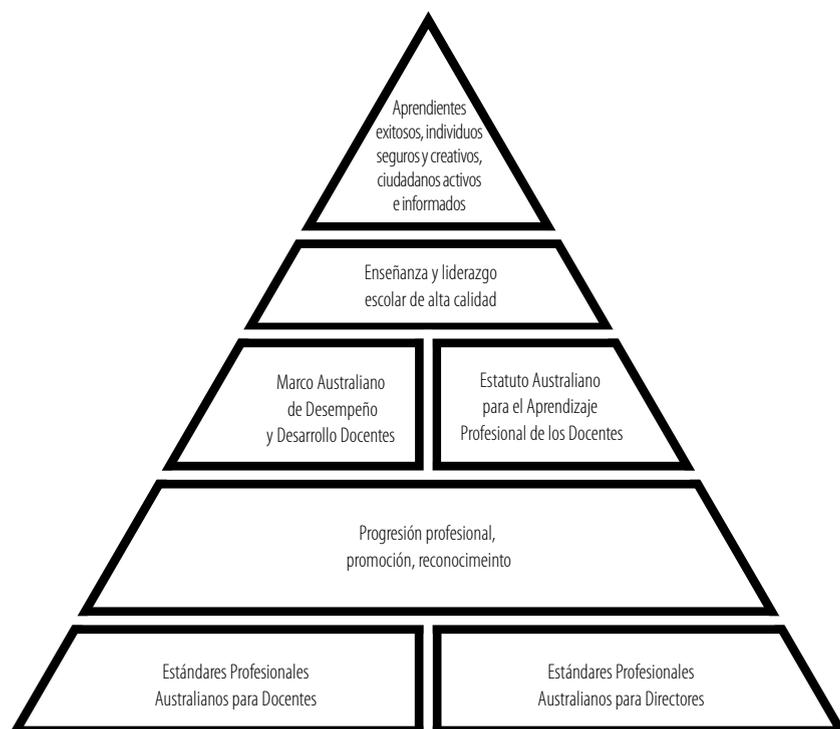
- Afirmar la importancia del aprendizaje en el mejoramiento del conocimiento profesional, la práctica y el compromiso de todos los docentes y líderes escolares para lograr la mejora en los resultados de los estudiantes.
- Articular las expectativas de todos los docentes y líderes escolares para que se involucren activamente en el aprendizaje profesional a través de sus carreras profesionales.

- Describir las características de una cultura de aprendizaje profesional docente de alta calidad y de un aprendizaje profesional eficaz para asistir a los docentes, líderes escolares y quienes los apoyan para obtener lo más posible del aprendizaje profesional (AITSL, 2012c: 2).

A través de este documento se aprecia que la estrategia australiana de mejorar la calidad de la educación no sólo se ocupó del diseño y validación de un sistema de evaluación basado en estándares claros que reflejaran la calidad profesional de los docentes, sino también del aprendizaje profesional docente, que es el otro brazo articulador de los estándares (esquema 1).

### Esquema 1

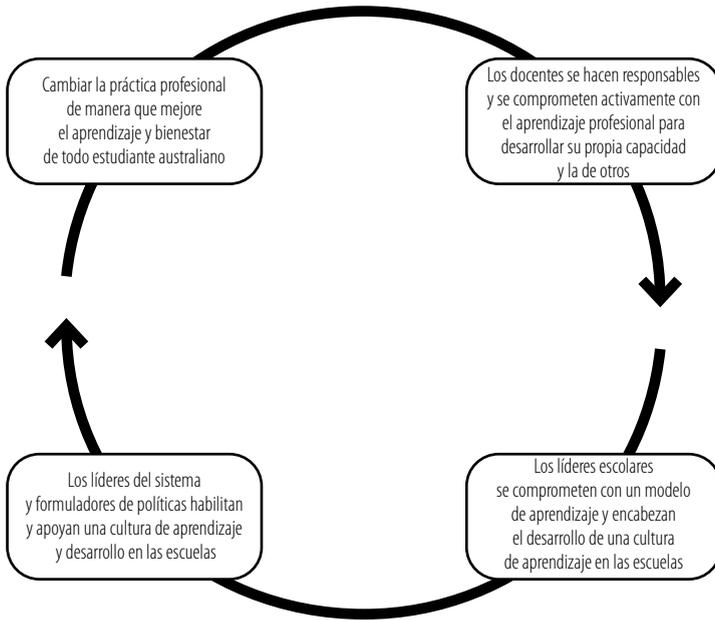
Modelo australiano para mejorar la calidad de la educación



Fuente: AITSL (2012a).

## Esquema 2

Modelo australiano de aprendizaje profesional docente



Fuente: AITSL (2012a).

El Estatuto Australiano para el Aprendizaje Profesional de los Docentes y la Escuela destaca la importancia de que los docentes construyan una cultura de su aprendizaje profesional y cambien sus prácticas, de tal manera que se mejore la calidad del aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Esto no es responsabilidad exclusiva de los profesores, sino que debe acompañarse del compromiso de las altas autoridades y de los líderes escolares. Los estándares de evaluación —base operativa del modelo— y el desarrollo profesional de los docentes son el sustento de la calidad de la enseñanza, cuyos principios, fundamentos y estrategias se plasman en los marcos de desarrollo profesional respectivos. La progresión o promoción de docentes y directivos depende del desempeño que se tenga en estos estándares. Lo anterior produce un liderazgo y enseñanza de alta calidad y repercute en el aprendizaje de todos los estudiantes australianos.

En el esquema 2 se ve con más detalle el papel de los líderes del sistema educativo y de los líderes escolares en el apoyo al aprendizaje profesional de los docentes, y la responsabilidad de estos últimos para cambiar su práctica profesional y mejorar el bienestar de los alumnos. Se puede observar que este modelo está constituido por cuatro elementos.

El modelo australiano de aprendizaje profesional, además de hacer hincapié en los resultados de aprendizaje, lo hace también en el bienestar de los alumnos; estos dos factores son la razón de ser del cambio en la práctica profesional. Para que esto ocurra, los docentes deben comprometerse y hacerse responsables de su aprendizaje y los líderes escolares deben hacer algo semejante en su propio ámbito (esquema 2).

## CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

### Presupuestos

Para los australianos, el desempeño docente está estrechamente relacionado con su desarrollo o aprendizaje profesional. Su modelo está integrado por dos elementos, uno *exterior*, que establece las características del modelo de aprendizaje, y uno *interior*, el núcleo mismo del modelo —que señala cómo se lleva a cabo el *ciclo de desempeño y desarrollo*— (esquema 3). Este aprendizaje profesional se caracteriza por:

- 1) *Estar centrado en los resultados de los estudiantes*: la mejora de la enseñanza no es un fin en sí mismo, se dirige a mejorar los resultados de los alumnos.
- 2) *Proveer un entendimiento claro de lo que es la eficacia docente*: necesario para lograr la mejora de la enseñanza, lo cual se puede lograr a través de los estándares.

- 3) *Destacar la importancia del liderazgo*: la investigación no únicamente es clara sobre la importancia del liderazgo escolar en la mejora del desempeño escolar, también en el papel crucial de los líderes en la creación de una cultura de desempeño y desarrollo.
- 4) *Ser flexible*: se refiere a que el aprendizaje profesional debe adaptarse a las necesidades específicas de las escuelas y de sus docentes, a sus contextos e historias singulares.
- 5) *Ser coherente*: los procesos de desempeño y desarrollo en la escuela deben ser afines a programas y objetivos en los cuales los docentes y líderes escolares estén involucrados, especialmente los primeros deben percibir que su desempeño está estrechamente vinculado con el desarrollo profesional (AITSL, 2012d).

## Ciclo de desempeño y desarrollo

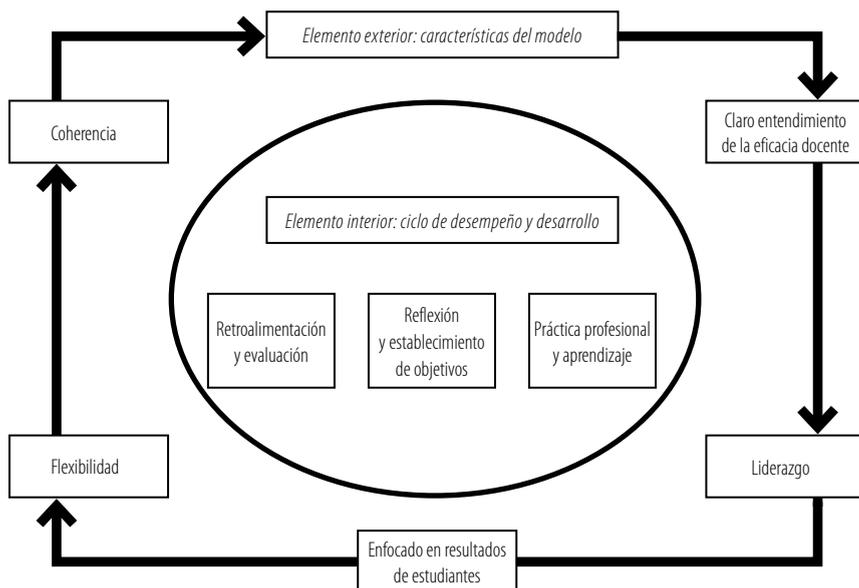
Para operar, este ciclo requiere tres elementos que, a su vez, cuentan con ciertos *elementos esenciales*:

- 1) *Reflexión y establecimiento de objetivos*: el ciclo comienza con este paso, ya que, para que el docente se involucre con la evaluación del desempeño y el desarrollo con el apoyo del director escolar, debe articular claramente los objetivos acordados con base en el punto de vista compartido de la escuela sobre docencia eficaz, el cual se deriva de los estándares profesionales para docentes. *Elemento esencial*: todos los docentes deben tener un conjunto de objetivos, documentados y revisados con regularidad, que se relacionen tanto con el desempeño como con el desarrollo, de manera que se pueda medir los progresos en ambos.
- 2) *Práctica profesional y aprendizaje*: los objetivos de desempeño y desarrollo forman las bases de las acciones subsecuentes para cambiar y mejorar la práctica docente. Esto conlleva la recolección de evidencias que proporcionen indicios de esta práctica y orienten el acceso a un aprendizaje profesional de alta calidad.

*Elemento esencial 1:* todos los docentes reciben apoyo en la realización de sus objetivos, incluyendo el acceso a un aprendizaje profesional de alta calidad. *Elemento esencial 2:* las evidencias se emplean para reflexionar y evaluar el desempeño docente y deben provenir de fuentes diversas.

- 3) *Retroalimentación y evaluación:* el ciclo finaliza y comienza nuevamente con este paso. Las escuelas que han adoptado el enfoque de desempeño y desarrollo tienen el compromiso de proveer a los docentes de retroalimentación formal e informal y *coaching* para encauzar los esfuerzos en la mejora de su práctica y guiar las opciones de aprendizaje profesional. *Elemento esencial:* todos los docentes reciben periódicamente retroalimentación, formal e informal, sobre su desempeño, la cual incluye una evaluación anual formal de sus objetivos de desarrollo *versus* su desempeño, con retroalimentación oral y escrita (esquema 3).

**Esquema 3**  
Modelo de aprendizaje profesional



Fuente: AITSL (2012d).

Como se ha visto, el aprendizaje profesional es la pieza clave para mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados educativos. Australia ha publicado y difundido otros materiales con la intención de proveer de guías y estrategias para crear una cultura de desarrollo profesional que haga énfasis en la innovación, la colaboración y la evaluación de las actividades relacionadas con el aprendizaje profesional. Se aprecia que algunos de estos trabajos fueron surgiendo conforme evolucionaba la puesta en marcha del sistema y su común denominador es el fuerte énfasis que tienen en el aprendizaje profesional del docente y en la calidad de la enseñanza. Estos documentos capturan los hallazgos y tendencias nacionales e internacionales del aprendizaje profesional y la evaluación de estándares. Asimismo, el AITSL encargó otras investigaciones a consorcios y universidades que complementarían o servirían de fundamento para los documentos mencionados.

## CÓMO APRENDEN LOS DOCENTES

La cultura de formación docente, en la que tradicionalmente los profesores se perfeccionan y desarrollan profesionalmente, ha estado centrada, sobre todo, en cursos y talleres impartidos o coordinados por algún instructor experto. De ahí que es muy común que ante alguna reforma, la primera reacción de ciertos docentes es afirmar que no les han dado suficiente “capacitación”. Esta estrategia asume de algún modo que el docente es un receptáculo, una casilla que hay que llenar con los nuevos avances. Paradójicamente, las nuevas reformas conllevan un aprendizaje activo pero la manera de preparar a los docentes para ponerlas en práctica es pasiva. Sin embargo, en los últimos años, los países anglosajones y otros que ocupan los primeros lugares en la prueba PISA han creado una concepción más amplia de formación y desarrollo docentes. Ésta no implica sólo cursos y talleres, también otras múltiples estrategias. Australia, al denominar aprendizaje profesional a la formación y

desarrollo docentes, también forma parte del grupo selecto de sistemas educativos que miran al maestro como un auténtico profesional, quien tiene un papel proactivo, no pasivo, ante los cambios y reformas, y se hace responsable no únicamente de su desempeño, sino también de su aprendizaje profesional. El cuadro 9 muestra las principales estrategias de aprendizaje profesional que sugiere el modelo australiano.

### Cuadro 9

Contraste entre representaciones colectivas y representaciones sociales

<b>Estudio de planes de clase</b>	<b>Coaching</b>	<b>Trabajo entre pares</b>	<b>Mentoría</b>	<b>Reflexión</b>
Establecimiento de objetivos	Análisis de datos de los estudiantes	Evaluación de la docencia	Encuestas a estudiantes	
Conversación entre pares	Observación de otros	Ser observado por otros	Visitas breves a las aulas <i>(instructional walks)</i>	Análisis <i>(review)</i>
Aprendizaje a través de la indagación	Investigación-acción	Colaboración disciplinada (equipos docentes que trabajan juntos para probar y refinar nuevas estrategias)	Demostraciones	

Fuente: AITSL (2014c).

La AITSL publicó otras cuatro guías específicas sobre el aprendizaje profesional. Una de ellas dio continuación a los estatutos y al marco profesional de desempeño docente, enfocada a ampliar, reenfrendar y proponer estrategias que fomenten el desarrollo de la cultura de aprendizaje profesional docente y que describe las características de una cultura profesional de alta calidad y eficaz

para el aprendizaje profesional (AITSL, 2014c).<sup>4</sup> El documento, aparte de conjuntar los avances más recientes sobre aprendizaje profesional, propone estrategias creativas para el desarrollo de esa cultura. Es un trabajo original y valioso cuya lectura debería ser obligada para docentes y especialistas en formación y desarrollo docentes de otras latitudes. Según esta guía, una cultura de profesional de aprendizaje es exitosa cuando:

- Se facilitan conversaciones sobre aprendizaje profesional empleando un lenguaje común y el marco de Estándares Profesionales para Docentes.
- El aprendizaje profesional corresponde a las experiencias, las fortalezas, el conocimiento actual, la etapa de desarrollo profesional y los objetivos de cada adulto aprendiente.
- El aprendizaje profesional está ligado estrechamente con la escuela, el sector y los objetivos del sistema educativo y sus iniciativas.
- Los líderes se involucran en ciclos de indagación y construcción de conocimiento y son ejemplo de progresos en sus propios objetivos profesionales como son identificados en los Estándares Australianos para Directores.
- Los docentes y líderes se involucran en una reflexión continua sobre el impacto de su aprendizaje profesional y el empleo de información para orientar sus futuras opciones en este sentido.
- Los docentes son apoyados por su pares y líderes para ser innovativos en el aula, probar nuevas estrategias y evaluar eficazmente su alcance.

4 Además de esta guía, el AITSL ha publicado una dedicada a destacar la importancia de la evaluación de programas de aprendizaje profesional docente, así como a proponer estrategias para su evaluación (AITSL, 2013), otra que analiza y anima el papel de la innovación en el aprendizaje profesional (AITSL, 2014c), y otra más para sustentar la importancia y proponer estrategias del aprendizaje profesional colaborativo y proponer estrategias al respecto (AITSL, 2014b). En fin, en este artículo sería imposible revisar todas las publicaciones que ha realizado ese organismo con el fin de orientar, informar y formar sobre evaluación docente basada en estándares y el aprendizaje profesional docente, por lo que remitimos al lector su sitio web para que revise y aprecie su innumerable oferta al respecto: <<http://www.aitsl.edu.au/>>.

- El aprendizaje profesional no comprende sólo una serie de eventos aislados, incluye oportunidades planeadas y coordinadas que maximizan el impacto (AITSL, 2014c: 1).

Con ciertas adaptaciones, los indicadores de arriba pueden transformarse en una guía para desarrollar y evaluar programas de aprendizaje profesional dirigidos a los docentes. Puede notarse nuevamente que este modelo de desarrollo de una cultura profesional de aprendizaje está estrechamente vinculado con los estándares de evaluación docente y el actuar de los líderes escolares.

## ESTRATEGIAS DE DIFUSIÓN IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

### Difusión

Virtualmente desde el principio de la iniciativa de evaluación con base en estándares de desempeño, el AITSL emprendió una campaña de difusión a través de su sitio web, en YouTube y en otros medios, con el fin de que los docentes y la sociedad estuvieran informados. Para difundir el nuevo enfoque entre docentes y líderes escolares, el AITSL diseñó, con el auxilio de expertos australianos e internacionales, una serie de un poco más de medio centenar de materiales agrupados en seis áreas:

- 1) Práctica en el aula.
- 2) *Coaching* y mentoría.
- 3) Colaboración.
- 4) Desempeño y desarrollo.
- 5) Aprendizaje profesional.
- 6) Autoevaluación y reflexión.

Un material que vale la pena destacar son los videos para ilustrar los diferentes niveles de desempeño (recién graduado, competente, experto y líder). Son videos cortos en los que docentes seleccionados muestran en el aula y otros lugares su desempeño de acuerdo con alguna de las cuatro etapas profesionales. Otro material son las Herramientas de Autoevaluación Docente (The Teacher Self-Assessment Tool) que consiste en un cuestionario en línea que permite a los docentes reflexionar en diferentes contextos sobre su práctica, de acuerdo con los estándares.

### **Evaluación del diseño e implementación de los estándares**

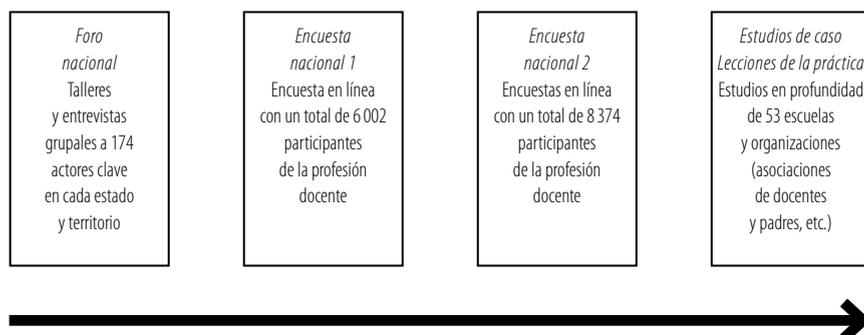
Hasta ahora, la evaluación de los estándares se ha llevado a cabo en dos etapas. En la primera, como se ha dicho antes, se evaluó su diseño, así como la pertinencia de las descripciones para las cuatro etapas profesionales de desarrollo docente.

En la segunda los estándares fueron sujetos a una evaluación. Fue un proyecto de tres años de duración que terminó en 2016 y que el AITSL encomendó a la Universidad de Melbourne y a su asociado, El Colegio Australiano de Docentes. El equipo de evaluación estuvo integrado por expertos altamente calificados, entre ellos, Amy Gullickson, una graduada del doctorado interdisciplinario en Evaluación, del prestigiado Centro de Evaluación de la Universidad de Western Michigan, creado y dirigido por el fallecido Daniel Stufflebeam.

El proyecto buscó evaluar la utilidad, eficacia e impacto de su implementación en la práctica (AITSL, 2016b) y estuvo integrado por cuatro componentes. Se empleó un diseño longitudinal que involucró datos cuantitativos y cualitativos. No tenemos información de una evaluación de magnitud parecida que se haya hecho en el medio internacional acerca de la puesta en marcha de un sistema de evaluación de esta naturaleza (esquema 4).

#### Esquema 4

Evaluación de la implementación de los estándares profesionales



Fuente: AITSL (2016a).

La Universidad de Melbourne elaboró cuatro informes de evaluación, tres parciales y uno final. En el primero se dieron a conocer los resultados del Foro Nacional y la Encuesta Nacional 1 (AITSL, 2014d). El segundo presentó los resultados de la Encuesta Nacional 2 (AITSL, 2014a). El tercero correspondió a la evaluación realizada a través de los estudios de caso, concebida como una evaluación participativa a la que fueron convocados abiertamente escuelas, organizaciones de padres, docentes y directores de todo el país (AITSL, 2016a). La cuarta entrega fue el informe final de la evaluación en 2016. Algunos de los resultados más sobresalientes del estudio se resumen a continuación:

- La tasa de aceptación de los estándares —estimada mediante la percepción, el conocimiento y las actitudes e intenciones de ponerlos en práctica— entre las escuelas y docentes se incrementó entre 2013 y 2015.
- Los docentes tienen menos conocimiento de los estándares que los líderes escolares.
- Los docentes con experiencia de cero a cinco años tienen una actitud más positiva y mayor empleo de los estándares que sus colegas con más experiencia. Los docentes en formación son los que tienen una actitud más positiva.

El equipo evaluador hizo las siguientes recomendaciones para mejorar la sustentabilidad e implementación de los estándares:

- Destinar recursos para incrementar el compromiso con éstos.
- Equilibrar su uso para el desarrollo profesional, más que para la rendición de cuentas.
- Aprovechar el compromiso al respecto por parte de los docentes que están en las primeras etapas de su carrera.
- Animar a que se apoye su práctica.
- Desarrollar un liderazgo eficaz, que apoye su práctica.
- Asignar responsabilidades para su implementación futura.
- Anclarlos en las políticas educativas actuales.
- Relacionar la mejora de los resultados de los estudiantes con los cambios en la práctica docente influidos por los estándares (AITSL, 2016a: 4).

Si se analiza el contenido de las recomendaciones, la puesta en funcionamiento de los estándares no se ha completado. Existen retos por superar, como lograr mayor compromiso de los docentes —especialmente los de mayor experiencia— y que no sólo los vean como un asunto de rendición de cuentas, más bien como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo profesionales. Un aspecto que se manifiesta en los resultados de las evaluaciones es la importancia que tiene el liderazgo del director en la aceptación, conocimiento e implementación en la materia. La evaluación docente basada en estándares no es una tarea sencilla que se logre de la noche a la mañana.

#### DIEZ LECCIONES DE LA EXPERIENCIA AUSTRALIANA EN DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE ESTÁNDARES

Estas lecciones, naturalmente, son colegidas de los aspectos analizados a lo largo del presente artículo. Además de éstas, podrían inferirse otras más. Eso es tarea del lector, según sus intereses y prioridades.

## *Un sistema de evaluación docente basada en estándares:*

*Lección 1. Debe ser parte de un proyecto nacional de mejora de la calidad de la educación:* los jefes de los estados y territorios de la nación formularon un acuerdo sobre los conocimientos y habilidades que deben adquirir los niños y jóvenes australianos. Posteriormente, los ministros de Educación lo materializaron a través de la Declaración de Melbourne.

*Lección 2. Es una de las estrategias esenciales para mejorar la calidad de la educación y el bienestar de niños y jóvenes:* el AITSL, en colaboración con otros expertos, determinó que los estándares de evaluación docente son una estrategia esencial para mejorar la práctica docente y por consiguiente la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes. Éstos son los fines últimos de la evaluación docente. Esta decisión fue aprobada por los ministros de Educación de los estados y territorios.

*Lección 3. Debe ser un proyecto colaborativo:* para diseñar los estándares el IATSL no trabajó en solitario, antes bien, solicitó asesoría de expertos nacionales e internacionales y encomendó a universidades australianas la realización de proyectos específicos.

*Lección 4. Debe ser validado en el campo:* su diseño, además de requerir una validación conceptual realizada a través de los hallazgos de la investigación y el juicio de expertos, necesita también una validación empírica, donde esos estándares se aplicarán. Esto fue lo que hizo el AITSL al patrocinar un proyecto de evaluación de los estándares en el territorio nacional.

*Lección 5. Debe discriminar los niveles de desempeño de los docentes de acuerdo con su nivel de desarrollo profesional:* una aportación original del modelo australiano de evaluación es la diferenciación del desempeño docente conforme al nivel profesional en que se encuentra el docente (graduado, competente, experto y líder), descripciones que fueron validadas en el campo.

*Lección 6. Debe ir acompañado de un fuerte programa de difusión a través de diferentes medios:* el AITSL se encargó de difundir desde el principio la importancia y los beneficios del proyecto. Asimismo, elaboró materiales de apoyo que los docentes podían consultar en línea, así como videos que muestran el desempeño docente en cada etapa de la carrera profesional.

*Lección 7. No garantiza la calidad docente si no se acompaña de un fuerte y sostenido programa que estimule la cultura de aprendizaje profesional docente:* en este modelo los estándares guardan una relación codependiente con el aprendizaje profesional. No puede existir uno sin el otro. El aprendizaje profesional es una condición necesaria para la operación de los estándares. El docente no es el único responsable de crear y cultivar esta cultura, igualmente lo son las autoridades educativas y los líderes escolares. Esto va más allá de cursos y talleres: debe comprender múltiples estrategias de aprendizaje individual y colectivo.

*Lección 8. Debe evaluarse su implementación:* el AITSL emprendió un proyecto de evaluación de tres años acerca de la puesta en marcha de los estándares, llevado a cabo por expertos de la Universidad de Melbourne. Los responsables elaboraron tres informes parciales de evaluación y uno final. La evaluación fue participativa, tanto cuantitativa como cualitativa. Los resultados se están empleando para mejorar el proceso.

*Lección 9. Su creación no se da de la noche a la mañana, es un proyecto a plazos mediano y largo:* este proceso comenzó en 2009. En diciembre de 2016, fecha del informe final de evaluación (AITSL, 2016b), los estándares de evaluación aún no terminaban de aplicarse en todas las escuelas de la nación. El proyecto ha sido llevado paso a paso, aparentemente sin ninguna presión externa ni tiempo político que conlleve a los ministros de Educación de los estados y territorios a decretar su aplicación universal.

*Lección 10. Lo que probablemente no se debería tomar del modelo australiano:* si bien la evaluación docente basada en estándares debe ser un esfuerzo a largo plazo, la experiencia australiana también puede indicar que, al menos en lo que concierne a los

países latinoamericanos, un proyecto de este tipo no puede tomarse tanto tiempo. A casi ocho años de haberse iniciado, y según la información del proyecto final (AITSL, 2016b), la evaluación basada en estándares todavía no es universal. Este lapso parece excesivo, sobre todo para naciones como México en que la vigencia de las políticas educativas está sujeta al tiempo que dure el ejercicio de la administración federal y al tamaño de la presión ejercida por grupos externos e internos. Además, el costo de un proyecto de tan largo plazo puede ser oneroso para las arcas de un país que no tenga tantos recursos como Australia.

## REFERENCIAS

- AITSL (2016a), *Evaluation of the implementation of the Australian Professional Standards for Teachers: Interim report 3, 2014 Case studies – Lessons from practice, prepared in partnership with The University of Melbourne*, <[https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/evaluation-of-the-implementation-of-the-australian-professional-standards-for-teachers—interim-report-3.pdf?sfvrsn=8aec3c\\_0](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/evaluation-of-the-implementation-of-the-australian-professional-standards-for-teachers—interim-report-3.pdf?sfvrsn=8aec3c_0)>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- AITSL (2016b), *Final report – Evaluation of the Australian Professional Standards for Teachers, prepared in partnership with The University of Melbourne*, <<https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/final-report-evaluation-of-the-australian-professional-standards-for-teachers>>, consultado el 25 de junio de 2020.
- AITSL (2014a), *The essential guide to professional learning: Leading culture*, <<https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/the-essential-guide-to-professional-learning-evaluation>>, consultado el 25 de mayo de 2020.
- AITSL (2014b), *The essential guide to professional learning: Innovation*, <<https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/the-essential-guide-to-professional-learning-leading-culture>>, consultado el 25 de mayo de 2020.

- AITSL (2014c), *The essential guide to professional learning: Collaboration*, <<http://www.toolkit.aitsl.edu.au/category/professional-learning-resource/129>>, consultado el 25 de mayo de 2020.
- AITSL (2014d), *Evaluation of the implementation of the Australian Professional Standards for Teachers: Interim report on baseline implementation 2013 key findings, prepared in partnership with The University of Melbourne*, Melbourne, <[https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/evaluation-of-the-implementation-of-the-australian-professional-standards-for-teachers-interim-report-3.pdf?sfvrsn=8aec3c\\_0](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/evaluation-of-the-implementation-of-the-australian-professional-standards-for-teachers-interim-report-3.pdf?sfvrsn=8aec3c_0)>, consultado el 25 de mayo de 2020.
- AITSL (2013), *The essential guide to professional learning: Evaluation*, <<https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/the-essential-guide-to-professional-learning-evaluation>>, consultado el 21 de mayo de 2017.
- AITSL (2012a), *Australian professional standards for teachers*, <<https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/certification-of-highly-accomplished-and-lead-teachers-in-australia>>, consultado el 5 de diciembre de 2014.
- AITSL (2012b), *Certification of highly accomplished and lead teachers in Australia*, <<https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/certificationresources/fact-sheet-certification-of-highly-accomplished-and-lead-teachers.pdf>>, consultado el 3 de enero de 2014.
- AITSL (2012c), *Australian charter for the professional learning of teachers and school leaders*, <<http://www.aitsl.edu.au/professional-growth/australian-charter-for-the-professional-learning-of-teachers-and-school-leaders>>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- AITSL (2012d), *The Australian teacher performance and development framework*, <[https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-teacher-performance-and-development-framework.pdf?sfvrsn=4a7fff3c\\_6](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-teacher-performance-and-development-framework.pdf?sfvrsn=4a7fff3c_6)>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- AITSL (2011), *Australian Professional Standards for Teachers*, <<http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers>>, consultado el 1 de agosto de 2014.

- Casimiro Lopes, Alice (2002), “Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização”, *Educação & Sociedade*, vol. 23, núm. 80, pp. 386-400.
- CCSSO (2011), “Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC)”, *Model core teaching standards: A resource for state dialogue*, Washington, DC.
- COAG (2008), *National Education Agreement*, <[http://www.federalfinancialrelations.gov.au/content/npa/national\\_agreements/national-education-agreement.doc](http://www.federalfinancialrelations.gov.au/content/npa/national_agreements/national-education-agreement.doc)>, consultado el 5 de enero de 2017.
- CPEIP (2008), *Marco para la buena enseñanza*, Santiago de Chile, Mineduc, <<https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>>, consultado el 18 de abril de 2019.
- Danielson, Charlotte (2013), *The framework for teaching evaluation instrument*, 2013, <<http://www.loccsd.ca/~div15/wp-content/uploads/2015/09/2013-framework-for-teaching-evaluation-instrument.pdf>>, consultado el 2 de agosto de 2017.
- Darling-Hammond, Linda (2012), *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*, Stanford, Stanford University-Stanford Center for Opportunity Policy in Education, <<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teacher-and-leader-effectiveness.pdf>>, consultado el 10 de diciembre de 2014.
- Darling-Hammond, Linda y Robert Rothman (2011), *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*, Stanford University-Center for Opportunity Policy in Education, <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bvPi4hLZAEEJ:<https://edpolicy.stanford.edu/publications/pubs/150+&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>>, consultado el 9 de enero de 2017.
- EDU (2009), *New Teacher Induction Program: Manual for performance appraisal of new teachers*, Ontario, <<http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/23007/294249.pdf>>, consultado el 20 de abril de 2018.
- El Economista* (2016), “Mexico no está satisfecho con los resultados de PISA”, 6 de diciembre, <<http://eleconomista.com.mx/sociedad/2016/>

- 12/06/mexico-no-satisfecho-resultados-pisa-nuno>, consultado el 10 de diciembre de 2016.
- Hanushek, Eric A. y Ludger Wößmann (2007), *Education quality and economic growth*, Washington, The World Bank, <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/Edu\\_Quality\\_Economic\\_Growth.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/Edu_Quality_Economic_Growth.pdf)>, consultado el 5 de enero de 2017.
- INTASC (1992), *Model standards for beginning teacher licensing, assessment and development: A resource for state dialogue*, Washington, CCSO, <<http://programs.ccsso.org/content/pdfs/corestrd.pdf>>, consultado el 12 de mayo de 2017.
- Jaquith, Ann, Dan Mindich, Ruth Chung Wei y Linda Darling-Hammond (2010), *Teacher professional learning in the United States: case studies of state policies and strategies. Technical report*, Stanford Center for Opportunity Policy in Education, <<https://learningforward.org/docs/pdf/2010phase3report.pdf?sfvrsn=0>>, consultado el 12 de mayo de 2017.
- Juárez Pineda, Erick (2019), “Continuará evaluación docente pero no se ligará a lo laboral: Esteban Moctezuma”, *Educación Futura*, México, 30 de enero, <<http://www.educacionfutura.org/continuara-evaluacion-docente-pero-no-se-ligara-a-lo-laboral-esteban-moctezuma/>>, consultado el 20 de agosto de 2019.
- LSI (2013), *The Marzano teacher evaluation model*, <<http://www.go-nordics.com/MTEM%20Michigan%2006012016.pdf>>, consultado el 5 de abril 2018.
- MCEETYA (2008), *Melbourne declaration on educational goals for young Australians*, <[http://www.curriculum.edu.au/verve/\\_resources/National\\_Declaration\\_on\\_the\\_Educational\\_Goals\\_for\\_Young\\_Australians.pdf](http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf)>, consultado el 5 de diciembre de 2016.
- NCTM (2014), *Principles to actions. Executive summary*, <[https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards\\_and\\_Positions/PtAExecutiveSummary.pdf](https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PtAExecutiveSummary.pdf)>, consultado el 15 de septiembre de 2019.
- OEI (2010), *Estándares para la gestión de escuelas. Etapa piloto*, <<http://cee.edu.mx/referentes/3-3-4.pdf>>, consultado el 20 de septiembre de 2018.

- Rivas, Axel (2015), *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Instituto Natura.
- SEP (2014), *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*, Subsecretaría de Educación Básica, México, <[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/parametros\\_indicadores/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/parametros_indicadores/)>, consultado el 10 de diciembre de 2016.
- Taut, Sandy y Yulan Sun (2014), “The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 22, núm. 71, <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>>, consultado el 25 de junio de 2020.
- UK Statutory Instruments (2006), *Education (School Teacher Performance Management) (England) Regulations 2006*, <<https://www.legislation.gov.uk/ukSI/2006/2661/contents/made>>, consultado el 16 de septiembre de 2019.
- Walker, Tim (2013), “What do the 2012 PISA scores tell us about U.S. schools?”, *NEA Today. News and Features from the National Education Association*, <<http://neatoday.org/2013/12/03/what-do-the-2012-Pisa-scores-tell-us-about-u-s-schools-2>>, consultado el 10 de diciembre de 2016.



## Políticas de formación docente en educación básica en la Reforma Educativa 2013

*Yazmín Cuevas*

### INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa 2013 se presentó con el propósito de asegurar la calidad de la educación básica<sup>1</sup> mediante la mejora de la planta docente. El elemento central para cumplir con tal objetivo fue la evaluación a través de la cual los aspirantes a ser profesores podían ingresar a la función docente y los maestros en activo reafirmaban su permanencia y obtenían promociones a puestos directivos, además de otros incentivos. Sin embargo, aunque se pusieron en marcha procesos de evaluación del desempeño para regular la carrera docente, poco se conocieron las acciones establecidas respecto de los programas de formación docente (LGSPD, 2013). Para Cordero (2015: 9) esta evaluación “ha recibido toda la atención en el proceso de reforma vigente y no se ha hecho lo propio en el caso de los procesos de formación”.

La pregunta de investigación que orientó a este estudio fue la siguiente: *¿cuáles fueron las políticas de formación docente para maestros de educación básica en el marco de la Reforma Educativa 2013 que diseñó la Secretaría de Educación Pública (SEP)?* Se partió del supuesto de que las políticas de formación docente que se formu-

1 La Reforma Educativa 2013 se dirige a la educación básica y media superior. En este estudio nos limitamos a estudiar lo concerniente a la educación básica.

laron respondieron al esquema de evaluación de desempeño y a la actualización de los maestros en los planes y programas de estudio vigentes en ese momento.

La organización del capítulo se compone de seis apartados. El primero, “Marco conceptual”, comprende una explicación de los conceptos en los que se apoya la investigación, a saber, política educativa, políticas docentes y políticas de formación docente. El segundo apartado, “Procedimiento analítico”, expone el camino que siguió el trabajo y los documentos utilizados. En “Antecedentes de las políticas de formación docente en México”, el tercer apartado, se presenta una breve contextualización de la formación docente inicial y continua que había para los maestros antes de la Reforma Educativa 2013 y las tendencias que marcaron en las políticas educativas. En “Políticas internacionales de formación docente: recomendaciones para México”, nuestro cuarto apartado, se indaga lo que los organismos internacionales han dicho, y establecido, en esta materia. En el quinto apartado, “Políticas de formación docente a partir de la Reforma Educativa 2013”, se presentan los resultados del análisis. El sexto y último apartado son las consideraciones finales del estudio.

## MARCO CONCEPTUAL

### Políticas educativas

Son acciones específicas del Estado para el logro de objetivos educativos, generalmente dirigidas a solucionar problemas particulares y, sobre todo, a ofrecer una formación pertinente a las necesidades sociales, económicas y culturales de un país que, a su vez, forman parte de un mundo interconectado. De acuerdo con Pedró y Puig (1999: 22) son “líneas de actuación específica adoptadas por una autoridad con competencias educativas, que se dirigen a resolver [una] determinada cuestión”. Las políticas educativas están constituidas por un contenido que pretende conseguir ciertos objetivos

y productos concretos. Así, se expresan en un conjunto de acciones articuladas y planeadas, que tienen que ser consecuentes con los valores de los sistemas educativos (Rizvi y Lingard, 2013). Estas políticas se condensan en reformas y programas, los cuales conllevan la modificación de leyes, reglamentos y normas que ordenan los aspectos trascendentes de un sistema educativo. El propósito de ese tipo de sistemas es regular la institución escolar y a los actores involucrados (alumnos, maestros, directores, sindicatos); es decir que éstos son una manifestación de decisiones tomadas a nombre de los gobiernos (Rizvi y Lingard, 2013; Roth, 2006).<sup>2</sup>

En la definición de las políticas educativas no sólo participan los gobiernos: actualmente se han incorporado otros actores, como la sociedad civil, los sindicatos y los organismos internacionales: “aunque los gobiernos nacionales aún tienen la principal autoridad para desarrollar sus propias políticas, la naturaleza de la autoridad ya no es la misma, y está afectada por los imperativos de la economía global” (Rizvi y Lingard, 2013: 25). Así, los sistemas educativos nacionales generan sus políticas educativas tomando en consideración las recomendaciones de los organismos internacionales. Éstos se especializan en presentar investigaciones y reportes sobre la problemática de distintos sistemas de educación, revisados a su vez por los responsables gubernamentales quienes, en muchas ocasiones, no cuentan con la sistematización suficiente y tampoco realizan un análisis de información adecuado acerca de lo que acontece en el ámbito educativo. Tales reportes son la base para el desarrollo de políticas, reformas, programas y planes de estudio. De este modo, los organismos internacionales se posicionan como uno de los principales generadores de políticas educativas y marcan tendencias en el diseño de éstas.

Así, teniendo en cuenta que actualmente en la definición e instauración de reformas y programas en educación intervienen diferentes actores y contextos, es imprescindible echar mano de un

2 El concepto de *política educativa* se ha vuelto muy complejo debido a la multiplicidad de actores y estructuras que intervienen en él. En este artículo se le considera, de manera general, como las acciones formuladas por el Estado.

concepto heurístico de *política educativa* (Rizvi y Lingard, 2013). De esta manera, cada política educativa propuesta necesita ser analizada en su contexto de influencia (por ejemplo, las recomendaciones de los organismos internacionales), en los contextos donde se produce el texto (el momento en que se construye y enuncia el discurso político) y el contexto de la práctica, o sea cuando las políticas son adaptadas por los actores educativos (maestros, directores, supervisores).

Para Ball (2012) las políticas educativas tienen un ciclo que está altamente vinculado con el contexto, a las dinámicas históricas y a la geografía local. Este ciclo abre con la formulación de recomendaciones de los organismos internacionales. Posteriormente se da la instrumentación, donde los responsables de los sistemas educativos asimilan tales sugerencias y producen textos políticos —como reformas, planes, acuerdos, programas— que necesitan ser entendidos en el contexto sociohistórico en el que fueron producidos (Rizvi y Lingard, 2013). Finalmente, los actores a los que van dirigidas las políticas hacen adaptaciones de las reformas y programas para incorporarlas a sus prácticas escolares cotidianas. En este estudio se atenderá a los dos primeros momentos del ciclo de las políticas educativas: las recomendaciones que hacen los organismos internacionales a los sistemas educativos en materia de formación docente y al proceso de interpretación que ha hecho el Estado mexicano de éstas.

## Políticas docentes

Se entienden como aquellas acciones derivadas de un plan o proyecto de gobierno dirigidas a los maestros de educación básica (Ball, 2008; Vaillant, 2004). Tales acciones comprenden la *evaluación docente* y la *formación docente*, que desembocan en la regulación de la carrera profesional de los maestros. De acuerdo con Ball (2008), las políticas docentes actuales se focalizan en que los maestros sean productivos, lo cual se verifica a través de evalua-

ciones, generalmente estandarizadas, para conocer el cumplimiento de metas. Así, las políticas docentes incorporan un ingrediente, el *desempeño* que se dirige a contabilizar la producción del maestro a fin de determinar su capacidad de rendimiento laboral (Ball, 2008). Para establecer el desempeño de los docentes los sistemas educativos formulan criterios y estándares como medida. Ahora bien, las consecuencias de esta medición del desempeño en los maestros van desde la exhortación a ser productivos hasta el retiro de sus puestos de trabajo. Las políticas docentes se concentran en tres aspectos:

- 1) *Carrera docente*: es la plataforma o estructura legal, técnica y organizacional que regula el curso que siguen los maestros en términos de ingreso a la docencia, permanencia en el puesto, promoción a direcciones escolares, incentivos salariales y salida del sistema (jubilación) (Cuenca, 2015; Murillo, 2007). Existen diferentes modelos de carreras docentes de acuerdo con el contexto sociohistórico y las características de los sistemas educativos. La carrera docente se conforma por los derechos laborales de los maestros.<sup>3</sup>
- 2) *Políticas de evaluación docente*: son diseñadas y llevadas a cabo por las autoridades educativas para conocer el estado de las prácticas de enseñanza de los maestros. Estas políticas se bifurcan, por un lado, en indagaciones sobre la práctica docente a través de diagnósticos o autoevaluaciones para establecer estrategias de mejoramiento de la enseñanza; por otro, en acciones para evaluar el desempeño con el propósito de fijar el cumplimiento de funciones del maestro, mediante la suficiencia de conocimientos disciplinares y pedagógicos (Ball, 2008; Bolívar, 2008; Isoré, 2010). Los resultados de la evaluación del desempeño se emplean para regular la carrera docente.
- 3) *Políticas de formación docente*: comprenden acciones encaminadas a la preparación profesional para convertirse en maestro y, además, el acompañamiento para la inserción de nuevos pro-

3 Para conocer la carrera docente de maestros de educación primaria en México se recomienda revisar a Rangel (2018).

fesores en la profesión y la formación en el servicio, de acuerdo con las necesidades de estos actores educativos. Esto se desarrollará enseguida.

## Políticas de formación docente

### *Formación inicial*

Involucra las acciones y planes dirigidos a la preparación profesional que se debe cursar para convertirse en maestro de educación básica. Ducoing (2013) señala que esta formación tiene dos grandes tendencias. La primera es considerarla como un entrenamiento elemental que se ofrece a los futuros maestros, una suerte de canasta de técnicas para que los profesores, en su práctica profesional, logren transmitir los contenidos del currículum a sus alumnos. La segunda tendencia es reconocer que la formación docente inicial es un trayecto que demanda solidez teórica para que los aspirantes a docentes, en el contacto con situaciones de aula, vislumbren y pongan en práctica estrategias para lograr el aprendizaje de los alumnos.

Así, la formación inicial docente se debate entre constituirse como un entrenamiento de carácter técnico, para que los maestros operen planes y programas de estudio, o bien como una preparación profesional para que éstos tomen sus propias decisiones pedagógicas en el curso de la tarea de enseñar. Estas tendencias se reflejan en las diferentes políticas que siguen los sistemas educativos nacionales. Por ejemplo, en Estados Unidos contar con un título universitario relacionado con la educación es suficiente para convertirse en maestro, con lo que los conocimientos pedagógicos pasan a segundo plano (Ingersoll, 2011). En Finlandia los aspirantes docentes necesitan cursar licenciaturas especializadas en educación y una maestría donde se abocan a la enseñanza de un área, por lo que se establece una relación entre el dominio de una disciplina

(matemáticas, lengua o ciencias) y el conocimiento pedagógico de contenido (Sahlberg, 2013). Con estos dos extremos se observa que cada sistema educativo asume una postura propia con respecto de la formación docente inicial y establece las políticas en consecuencia.

## Políticas de inserción a la docencia

Se dirigen a los maestros de nuevo ingreso en sus primeros años. Éste es un lapso que se caracteriza por la tensión y el aprendizaje de los maestros para convertirse en profesionales autónomos (Marcelo, 2012; Tardif, 2013). Durante esta etapa el maestro conoce el ámbito escolar y, sobre todo, se configura la identidad docente:

los primeros años de la docencia no sólo representan un momento de aprendizaje del oficio de enseñanza, especialmente en el contacto con los alumnos en las clases. Significa también un momento de socialización profesional. Durante las prácticas los futuros profesores empiezan a conocer la cultura escolar (Marcelo, 2012: 127).

Un elemento fundamental de estos programas es que los maestros experimentados fungen como tutores de los noveles: los primeros dan un seguimiento a la práctica del docente con el fin de que los segundos manifiesten sus dudas e inquietudes acerca del currículum, los alumnos y la escuela misma.

Al respecto, Marcelo (2012) realizó un estudio de diferentes modelos de inserción a la docencia de sistemas en educación básica de Europa, Asia y América y encontró que todos se componen por tres niveles de apoyo:

- 1) El acercamiento del docente a la escuela y su familiarización con los materiales educativos.
- 2) El acompañamiento del tutor para poner en marcha el currículum en el aula, donde el nuevo maestro establece un vínculo con

el tutor mediante la observación de su práctica docente y la retroalimentación, de tal suerte que el maestro ponga en marcha estrategias de aprendizaje con sus alumnos, modifique su práctica docente y establezca acciones pertinentes para su desarrollo profesional;

- 3) La alta interacción con el tutor, la reducción de carga extracurricular y la participación en programas de formación continua.

En suma, los programas de inserción a la docencia, además de integrar al nuevo docente en su práctica profesional, tienen el propósito de conseguir la retención de maestros debido a que, generalmente, en los primeros cinco años se da una deserción importante de la profesión (Tardif, 2013).

### *Formación continua*

Tiene diferentes sentidos: capacitación, desarrollo profesional, formación permanente o actualización. Precisamente una de sus debilidades es que carece de una conceptualización rigurosa. Terigi (2010) realizó un estudio sobre las tendencias de formación continua en América Latina, en el cual identificó dos vertientes: la *formación inicial*, que ya vimos, y la *formación en servicio*. La autora indica que la formación en servicio se ha centrado en ser una acción remedial para tratar de compensar vacíos de la formación inicial para docentes que están frente a grupo; así, desafortunadamente, se considera que la formación continua únicamente es la actualización del personal docente en nuevos enfoques pedagógicos, planes de estudio o materiales educativos e ignora las necesidades e intereses que surgen en la práctica cotidiana de los maestros.

De acuerdo con Cordero (2015), en México la formación continua se ha dirigido a la actualización de maestros, pero a partir de la década de 2000, por influencia del llamado *Informe Delors* (Delors, 1997), las recomendaciones en política internacional han planteado

que debe ser un espacio que responda a los intereses y necesidades del maestro a partir de su trabajo frente a grupo. Para Terigi (2010: 5), se debe conceptualizar esta formación como un “continuo que requiere que se enfoque como totalidad, no sólo como referencia a las definiciones teóricas, sino, sobre todo, con respecto al diseño de políticas”. Lo que descolla en la formación docente continua es que se vincula con los problemas y necesidades que derivan de la práctica docente; no obstante, cada sistema educativo opta por darle un matiz que descansa en programas de actualización, capacitación o intereses de los maestros.

Un rasgo distintivo en el que se enmarcan las políticas de formación docente en educación básica es que sus procesos formativos —a diferencia de lo de otras profesiones que son generados por los gremios profesionales— son definidos por el Estado, debido a que la educación básica tiene como principio la formación de ciudadanos con una ideología y unos valores determinados. Entonces, las demandas de preparación de maestros se dirigen a su desarrollo profesional. Ahora bien, estas políticas, en la actualidad, están sumamente influidas por el enfoque de desempeño ya que, desde el momento mismo en que una persona ingresa a formarse, tiene como referente alcanzar ciertos estándares para que pueda ser contratado como maestro. Por su parte, la formación continua responde a los resultados que los docentes obtienen en las evaluaciones de su productividad (Ball, 2008).

## PROCEDIMIENTO ANALÍTICO

Una vez que se clarificaron los conceptos que sostienen a esta investigación, trazamos la estrategia metodológica. Para analizar las políticas de formación docente en la educación básica mexicana nos dirigimos al discurso oficial de la SEP. En este sentido, Beech y Meo (2016) advierten que una política educativa es una compleja codificación de significados que se plasman en textos —decretos, leyes, reglamentos, manuales— que serán reinterpretados por los actores

involucrados. Para analizar estos textos se necesita considerar sus condiciones de producción y el contexto de la práctica que se pretende modificar. Por esta razón se conformó el corpus de estudio con los textos oficiales vinculados con las políticas de formación docente en el marco de la Reforma 2013:

- *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD) (CGEUM, 2013).
- *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017a).
- *Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en educación básica. Docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018* (CNSPD, 2016).
- *Manual para el tutor del docente y del técnico docente de nuevo ingreso. Educación básica* (SEP, 2015).
- *Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de Conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para maestros de la educación básica. Estrategia Nacional 2017* (SEP, 2017b).
- *Orientaciones para elaborar la Estrategia Estatal de Formación Continua 2017* (SEP, 2017c).

La presentación de los resultados se organizó en tres categorías analíticas: formación docente inicial, atención al periodo de inserción a la docencia y formación continua, que se pueden ver en el apartado “Políticas de formación docente a partir de la Reforma Educativa 2013”.

## ANTECEDENTES DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

La intención de este apartado no es exponer detalladamente la historia de la formación docente en México, sino identificar a grandes rasgos las tendencias que han imperado en este ámbito. Con este

propósito se hace una revisión en los aspectos que tratamos en el apartado “Políticas de formación docente”: *formación inicial, inserción a la docencia y formación continua*.

Con respecto de la *formación inicial* en México, desde finales del siglo XIX las escuelas normales han sido responsables de formar maestros (Arnaut, 1998). A partir de 1921, con el objetivo de uniformar y centralizar la educación primaria, se dio mayor peso y responsabilidad a esas escuelas.<sup>4</sup> Sin embargo, en ese momento el carácter de estas instituciones no era obligatorio, puesto que había otras vías para trabajar como docente —por ejemplo, quienes deseaban ser maestros rurales debían demostrar que tenían cuatro años de escolaridad primaria—. Un momento decisivo para la formación docente inicial fue en 1944, en el Primer Congreso de Educación Normal, donde se estableció que las normales eran las únicas responsables de formar maestros (Mercado, 2002). Con diferentes modificaciones, altas y bajas, desde ese año y hasta 2013 la formación docente inicial estuvo a cargo de las Escuelas Normales.

Ibarrola, Silva y Castelán (1997) consideran que con la creación de la Escuela Nacional de Maestros se institucionalizó el naciente sistema educativo de formación de maestros rurales, urbanos, misioneros y de preescolar. Cabe señalar que para ingresar a estas escuelas se demandaba contar con educación secundaria y, aunque en un principio la formación docente inicial constó de dos años, debido a las modificaciones curriculares fue pasando a tres y finalmente a cuatro años. Podría considerarse a esta formación como de nivel técnico pertinente para las necesidades del México pos-revolucionario, cuyos planes y programas de estudio siempre han sido dictados por el Estado a través de la SEP (Medrano, Ángeles y Morales, 2017).

En 1984 hubo un cambio importante en las políticas de formación docente inicial: la elevación de la educación normal al nivel de licenciatura. El fin explícito de esta medida fue profesionalizar la docencia, ya que los aspirantes tendrían que contar con estudios de bachillerato. No obstante, la verdadera razón de imponer tal requi-

4 Para conocer a detalle las políticas de formación docente inicial véase Arnaut (1998).

sito, y que no se admitía abiertamente, era restringir el ingreso a estas instituciones, cuya gran demanda obedecía a que la mayoría de sus alumnos obtenían de manera automática una plaza docente al término de sus estudios (Ducoing, 2013). Lo cierto es que conceder el rango de educación superior a las escuelas normales fue algo súbito cuando no se contaba con una estructura sólida que respondiera a esos fines. Dicho de otra forma, fue una medida política que fortaleció poco la formación docente, lo que mermó tanto el número de aspirantes a cursar los estudios como la plantilla docente de las escuelas normales. Para Medrano, Ángeles y Morales (2017), la reforma de 1984 provocó que, en menos de 20 años, el perfil de los egresados se volviera poco específico para las distintas modalidades escolares (urbana, rural, indígena, por mencionar algunas) y sólo conservara un carácter general por nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria). De igual forma, los egresados contaban con poca experiencia frente a grupo y, sobre todo, carecían de formación especializada en las didácticas de las disciplinas (lengua, matemáticas, ciencias). En palabras de Ibarrola y Silva (2015: 161), con esta reforma a las normales se insertó la idea de que “la manera de mejorar la enseñanza es hacer al maestro investigador de su propia práctica [...] se perdió el foco de la formación para la docencia, el de la formación para el trabajo frente a grupo y el de la formación para el trabajo con alumnos”.

Con el fin de fortalecer la formación que se ofrece en las escuelas normales, a partir de 1984 se han diseñado e instaurado diferentes programas. En 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el propósito de ofrecer a los maestros licenciaturas asociadas a las necesidades de la institución escolar (administración educativa, pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación). No obstante, rápidamente esta institución comenzó a ofrecer programas de nivelación a docentes que no contaban con el título de licenciado en Educación. Así, apareció una opción diferente a las escuelas normales para ofrecer formación docente.

Por su parte, sobre las políticas de *inserción a la docencia*, en la revisión que se realizó no se encontraron acciones bien definidas. Lo que se identificó fue que la inserción a la profesión docente se

ofrecía en el transcurso de la formación inicial, dado que los planes de estudio de las escuelas normales reservaban a los estudiantes trayectos de prácticas docentes frente a grupo. Parte de la formación profesional docente ha consistido en establecer un lazo con las escuelas, los maestros en servicio y los alumnos.

Respecto de la *formación continua*, se identificó que ésta es una política que ha persistido desde 1944 con la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). Su nacimiento respondió a la necesidad de nivelar a 18000 maestros que no contaban con formación docente especializada (Arnaut, 1998). En 1971, el IFCM dio paso a la Dirección General de Mejoramiento del Magisterio, cuyo fin era ofrecer actualización a los docentes en 46 centros regionales donde se ofrecían cursos teóricos y prácticos relacionados con el manejo de los planes, programas de estudio y libros de texto (Arnaut, 1998; Ibarrola y Silva, 2015). En 1978, esta instancia se transformó en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y continuó con sus labores brindando nivelación de educación a maestros que no tenían estudios profesionales.

En 1993 se estableció el Sistema de Formación, Actualización y Superación del Magisterio, con el objetivo de que los maestros se familiarizaran con los nuevos planes de estudio y libros de texto (Latapí, 2004). Posteriormente, se creó el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Educación Básica en Servicio (Pronap), con el que se ofrecía formación continua a los docentes en los centros de maestros. Lo destacado de este programa fue que la responsabilidad de actualización del personal docente estuvo a cargo de cada estado, con lo cual la formación continua operó de manera diferente y dio resultados dispares (Ibarrola y Silva, 2015). Paralelamente, se creó el Programa de Carrera Magisterial que abrió la posibilidad de promoción horizontal al gremio docente con una mejora en su salario a través de recursos extraordinarios. Un rasgo importante de este programa es que, además de una evaluación, los maestros debían tomar cursos de actualización (Latapí, 2004), y éstos, a su vez, condicionaba la asignación de estímulos económicos. En 2008, con la Alianza por la Calidad de la

Educación, se permitió la participación de otras instituciones de educación superior para generar una oferta de formación continua.

De acuerdo con Ibarrola y Silva (2015), este tipo de formación se ha distinguido por programas de actualización con poca pertinencia y alejados de los intereses de sus actores. Generalmente han empleado una estrategia de formación en cascada, es decir, se ofrecía un curso a un grupo de maestros y éstos a su vez lo replicaban con otros grupos. De esta suerte, se desdibujaban los propósitos de la formación continua, ya que los maestros simplemente tomaban los cursos para cumplir un requisito laboral o para obtener recursos monetarios. Los mismos autores apuntan que la formación continua que ha otorgado el Estado a los docentes es compleja de entender y siempre se ha conectado con consecuencias laborales y escalafonarias.

En suma, las políticas de formación continua han servido para capacitar a los docentes sin formación especializada en enseñanza, para nivelar a quienes no cuentan con el título de profesores, para actualizar al personal docente en los nuevos planes y programas de estudios y para obtener un incentivo pecuniario.

#### POLÍTICAS INTERNACIONALES DE FORMACIÓN DOCENTE: RECOMENDACIONES PARA MÉXICO

A partir de la primera década de este siglo, los organismos internacionales han enfatizado el papel del docente y su trabajo para la mejora de la calidad educativa. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el papel del docente está en plena mutación como consecuencia de los cambios que hay en la sociedad global y en la productividad, de modo tal que se demandan a esta figura cualidades y conocimientos que respondan a las necesidades sociales de los alumnos (OCDE, 2005). Para conseguir lo anterior, se recomienda atraer a los mejores aspirantes a convertirse en docentes, desarrollar una formación sólida e implementar esquemas de evaluación de maestros, lo que implica crear y refinar el proceso de selección para el ingreso a los pro-

gramas de formación docente, con el criterio de que los aspirantes cuenten con promedios altos en su ciclo anterior y participen en estrictos exámenes de selección para ser incorporados.

En materia de formación docente, el Banco Mundial (BM) apunta que América Latina tiene debilidades porque su calidad es baja y los prestadores de servicios particulares que ofrecen formación adolecen de una falta de criterios de calidad (Bruns y Luque, 2014). Por su lado, la OCDE señala que en los sistemas educativos exitosos la formación inicial de docentes tenga una duración de entre tres y cuatro años, o bien que los egresados de otras disciplinas realicen un posgrado en enseñanza (Barber y Mourshed, 2007).

El diagnóstico que hace cada organismo internacional conlleva la emisión de recomendaciones para los sistemas educativos nacionales. Para el BM, es necesario que en cada país se mejore “la calidad de los nuevos profesores, [que] consiste en evitar por completo los institutos de baja calidad y contratar a profesores que se hayan formado en otras disciplinas, práctica que se le conoce como certificación alternativa” (Bruns y Luque, 2014: 31). Asimismo, el BM enfatiza que la creación o consolidación de instituciones de formación docente debe llevarse a cabo mediante el incremento de los criterios de calidad, la certificación docente a egresados de otras profesiones —omite explicar cómo es el proceso de certificación docente alternativa— y un periodo de inducción por cinco años a los nuevos profesores con el seguimiento de los docentes experimentados (Bruns y Luque, 2014).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomienda centrar el mejoramiento de la formación por medio de cuatro aspectos: a) la formación y comprensión de las disciplinas que van a enseñar los docentes; b) el dominio de cómo enseñar las disciplinas; c) la vinculación de la formación con la práctica en el aula —es decir que los estudiantes tengan contacto directo con la práctica docente—, y d), contar con formación continua a lo largo de la carrera docente, lo que permite que el maestro se encuentre a la vanguardia en temas de enseñanza. Este organismo sugiere atraer a profesionales de otras disciplinas y que reciban una certificación docente (UNESCO, 2014).

Por su parte, la OCDE considera que para fortalecer la formación docente se necesita de la acreditación de instituciones o programas formadores y que sea una opción profesional flexible y activa. Sobre todo, este organismo recomienda favorecer experiencias de aprendizaje en el salón de clase para los futuros profesores, además de la incorporación de programas de formación a lo largo de la carrera docente (OCDE, 2005).

Cabe destacar que el BM, la UNESCO y la OCDE reconocen las bondades de incorporar como maestros a docentes de otras disciplinas. Esto puede ofrecer alguna pista hacia la aspiración de dar mayor peso a la formación profesional genérica en detrimento de una formación docente especializada.

En 2010, la OCDE presentó a México 15 estrategias para mejorar el sistema de educación básica. En materia de formación docente se establecieron tres orientaciones:

- 1) *Fortalecer la formación inicial docente*: implica crear un sistema de acreditación (basado en estándares) dirigido a las escuelas normales e instituciones de educación superior que forman profesionales relacionados con la docencia.
- 2) *Creación de periodos de inserción profesional para nuevos maestros*: involucra programas de acompañamiento a docentes principiantes.
- 3) *Mejorar el desarrollo profesional del gremio docente*: esto es, presentar una oferta de formación continua pertinente a las necesidades de los maestros mediante cursos, talleres y diplomados (OCDE, 2010).

## POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LA REFORMA EDUCATIVA 2013

La Reforma Educativa 2013 tuvo el propósito de garantizar la calidad de la educación. Esta medida legal consideraba al maestro como el agente más relevante en la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Por consiguiente, la formación docente resultaba indispensable. Como ya hemos mencionado, los ejes de la revisión de las políticas de formación docente en este estudio son formación inicial, inserción a la docencia y formación continua. En el cuadro 1 se muestran de manera sintética las acciones que se establecieron al respecto.

### Cuadro 1

Acciones sobre formación docente en el marco de la Reforma Educativa 2013

Formación docente inicial	Inserción en la docencia	Formación continua
Apertura de profesiones afines a la docencia siempre y cuando los aspirantes cumplan el perfil	Programa nacional de tutoría para docentes de nuevo ingreso	Apertura de instituciones de educación superior para ofrecer formación continua y actualización docente
Formulación de un plan integral para fortalecer el sistema de escuelas normales públicas		Estrategia Nacional de Formación Continua
Transformar a la docencia en una profesión atractiva para los aspirantes		
Alineación de la formación docente (planes de estudio) con el planteamiento pedagógico 2017		

Fuente: elaboración propia con datos de CGEUM (2013), GobMx (2013) y Rangel (2018).

## Formación docente inicial

Sobre este aspecto, la SEP indicó cuatro puntos: a) apertura de la profesión docente a egresados de carreras relacionadas con la educación; b) formulación de un plan de apoyo a las escuelas normales; c) convertir a la docencia en una profesión atractiva, y d) vinculación entre los planes de estudio de formación docente con el Modelo Educativo 2017.

*Apertura a otras profesiones.* La ley, en su artículo 24, marcaba que en los concursos de oposición para el ingreso podría participar cual-

quier persona que cumpliera con tener un perfil relacionado con el nivel, el tipo, la modalidad y la materia educativa correspondiente: “En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente, pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos” (GobMx, 2013: 144-145).

La cita anterior es indicativa de la política de formación docente inicial que siguió el Estado mexicano, la cual consistió en que el egresado de licenciaturas relacionadas con la docencia, si cumplía con los perfiles, parámetros o indicadores trazados por la SEP (2018), podía convertirse en maestro. Entonces, la política de formación inicial no privilegiaba, como en otros sistemas educativos, que los docentes dominaran disciplinas como matemáticas, lengua o ciencias, sino que contaran con algunos conocimientos de pedagogía o relacionados con la educación (psicología, sociología, ciencias de la educación). Destaca el énfasis que se hizo para que los aspirantes a docentes dominaran los perfiles, parámetros e indicadores y que lo demostraran al aprobar la evaluación del ingreso que consistió en dos exámenes de opción múltiple (SEP, 2018). Se debe aclarar que provenir de profesiones afines no garantizaba tener conocimientos pedagógicos especializados en educación preescolar, básica o secundaria. Con todo, esto está acorde con una de las recomendaciones de la OCDE (2010) para México: atraer a los mejores candidatos docentes, pero no exclusivamente de las escuelas normales.

*Fortalecimiento a las escuelas normales.* En el artículo transitorio vigésimo segundo, la SEP indicó que se formularía “un plan integral para iniciar a la brevedad los trabajos formales a nivel nacional, de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas a efecto de asegurar la calidad de la educación que imparta” (GobMx, 2013: 169-170). De este modo, se pretendió fortalecer a las escuelas normales con programas compensatorios, una política que ha sido recurrente desde la reforma a estas instituciones en 1984. La siguiente cita es reveladora: “las escuelas normales tienen

que organizarse como instituciones de educación superior y funcionar con la calidad necesaria para ofrecer opciones de innovación” (SEP, 2017a: 144). Sería importante conocer las acciones que realizó la SEP en esta materia y por qué no han dado resultados, pues,

aunque se han implementado diversas acciones para consolidar a estas escuelas como instituciones de educación superior, no han sido las convenientes para lograr que la mayoría de las escuelas normales accedan a recursos suficientes para su desarrollo y alcancen mejores resultados (Medrano, Ángeles y Morales, 2017: 63).

Asimismo, en el Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017a) se mencionó la necesidad de un sistema de incentivos para fomentar la calidad de las escuelas normales, lo que deja entrever que, para el gobierno de entonces, estas instituciones probablemente no tenían la capacidad de ofrecer formación docente adecuada. Una manera de paliar este hecho, según se indicó, sería mediante el diseño de un sistema de calidad para su acreditación.

*Convertir a la docencia en una formación atractiva.* El Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017a) contó con un capítulo dedicado a la formación y desarrollo profesional de los maestros. En nuestro análisis detectamos algunas menciones sobre la formación inicial; por ejemplo, se decía que las licenciaturas ofrecidas en las escuelas normales necesitaban convertirse en una opción atractiva para los egresados de la educación media superior, pero no se encontró alguna ruta estratégica a fin de conseguir tal propósito.

Llama la atención que la matrícula de las escuelas normales se ha reducido de manera considerable; concretamente, para el ciclo escolar 2001-2002 el número de alumnos era de 184 100 y en el ciclo 2015-2016 la matrícula fue de 108 555 (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). Esto es que, en 15 años, estas escuelas dejaron de recibir a casi 60 por ciento de aspirantes. En consecuencia, hacer que la docencia sea una profesión atractiva plantea un reto signifi-

cativo, por lo que se requiere de una revisión crítica sobre la actividad misma y el desarrollo profesional que se ofrece a los aspirantes a cursarla.

*Vinculación de la formación docente con el modelo pedagógico.* El gobierno en turno tenía el propósito de emprender una reforma curricular de las escuelas normales dirigida a formar maestros que dominaran el plan de estudios de 2017, conocido como Nuevo Modelo Educativo, lo cual se pone de manifiesto en la siguiente cita: “la formación inicial debe alinearse al planteamiento pedagógico del Modelo Educativo” (SEP, 2017a: 141). Ésta es una acción que la SEP, de manera permanente, ha emprendido en el ámbito de la formación docente, la cual se limita únicamente a adaptar o a especializar a los futuros maestros en el conocimiento y operación de los planes de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Para la actualización de los planes de estudios de escuelas normales se recomendó:

- Dominio de contenidos y estrategias para transmitirlos.
- Desarrollo de la habilidad de aprender de los docentes.
- Dominio del idioma inglés.
- Uso de tecnologías de la información y comunicación.
- Comprensión de los principios de equidad.
- Reconocimiento de la interculturalidad en los procesos educativos (SEP, 2017a).

Se identificó que el cambio curricular que se pretendía en la escuela normal se concentraba en tres núcleos: a) los contenidos y la operación del enfoque pedagógico de los planes de educación básica y la capacidad del docente para continuar con la búsqueda de nuevos conocimientos; b) la incorporación del inglés, el uso de tecnologías y plataformas que ofrecen los dispositivos electrónicos (computadoras, tabletas, teléfonos celulares), y c) apelar a los principios de igualdad y equidad de la educación.

## Atención al periodo de inserción a la docencia: la tutoría

Como se ha mencionado, la inserción docente conlleva el diseño de acciones o programas a fin de hacer un seguimiento de los maestros de reciente ingreso. Al respecto, la Reforma Educativa 2013, a través de la LGSPD, estableció que los nuevos docentes se sujetaran a un lapso de dos años de acompañamiento con un tutor. Al finalizar ese tiempo, se sometería al maestro a una evaluación de desempeño y, con base en los resultados, se determinaría su permanencia en el puesto de trabajo.

Como antecedente es necesario señalar que, en las escuelas normales, como parte de sus planes de estudio, se contempla un trayecto formativo de práctica profesional donde los futuros maestros se inserten en el trabajo frente a grupo con el apoyo de un profesor veterano, con lo cual se puede identificar que se cubre un aspecto de la inserción docente. Sin embargo, quienes ingresan a tales puestos sin cursar una formación especializada en enseñanza carecen de esa indispensable experiencia. Se advierte que la manera en que se subsanaría la ausencia de conocimientos pedagógicos de los maestros con formaciones afines a la docencia era la tutoría. En este sentido, salta a la vista lo estrecho que era la concepción de formación inicial en la LGSPD, ya que se privilegiaba que los docentes conocieran los contenidos, aunque se descuidara el basamento pedagógico. Marcelo (2012: 112) señala que tal parecía que “enseñar es fácil, que los formadores de profesores viven en una torre de marfil, que los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas”.

En el *Manual para el tutor del docente y del técnico docente de nuevo ingreso. Educación básica* (SEP, 2015) se indicó que en el periodo de tutoría se orientaría al maestro de reciente ingreso a fin de aleccionarlo en planeación didáctica, inclusión de alumnos, ambientes de aprendizaje, dominios de contenidos, uso de tecnologías en el salón de clases y actividades extracurriculares. No obstante, en su marco general para organizar la tutoría (CNSPD, 2016) se señalaba que en el programa Escuela al Centro, que se propuso en el

Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017a), este proceso de acompañamiento serviría para fortalecer a los nuevos maestros en competencias de lectura, escritura y matemáticas, disminuir el rezago escolar y fomentar la convivencia en la escuela.

Entonces, la tutoría se transformó en un elemento para instaurar y promover un proyecto político, lo cual hizo de lado al acompañamiento en cuanto eslabón importante para que los maestros se fortalezcan. Además, el proceso de inserción fue muy contradictorio porque, más que servir de acompañamiento, la tutoría se concentró en ser una vía para impartir actualización en el Modelo Educativo 2017.

Una de las cuestiones que señala la literatura especializada es que, en el proceso de tutoría, los maestros debutantes expresen dudas e inquietudes surgidas en el desarrollo de su práctica docente. De igual forma, no se recomienda imponer la discusión de temas o contenidos porque la tutoría da seguimiento a toda la práctica docente de cada una de las asignaturas del programa. Así, las autoridades educativas, al establecer de antemano las líneas en las que se reforzaría a los docentes, evidenciaron un tratamiento superficial con respecto del proceso de mentorazgo (Marcelo, 2012).

En relación con los tutores, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) apuntó que sólo los maestros en servicio interesados podrían ofrecer acompañamiento a los nuevos docentes (CNSPD, 2016). Para este efecto, necesitaban cubrir cinco dimensiones de los perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes (SEP, 2018):

- 1) Dominio del conocimiento del aprendizaje de los alumnos.
- 2) Sistematización de la práctica docente.
- 3) Perfeccionamiento de la profesión docente a partir de la formación continua.
- 4) Ejercicio de la docencia apoyado en la ética y la normatividad.
- 5) Participación en la comunidad educativa.

En resumen, un aspecto angular de los programas de inserción docente es el tutor, porque cumple el rol de formador de profesores y es un modelo de docencia para los maestros noveles, el cual “desempeña un papel de gran importancia en el programa de inserción, pues es la persona que ayuda y da las orientaciones, tanto en el currículum como en la gestión de la clase al profesor principiante” (Marcelo, 2012: 141). El tutor necesita ser un maestro experimentado, no sólo por sus años de servicio, sino porque al desarrollar su práctica pone en juego un conjunto de conocimientos y habilidades que logra transmitir a sus pares. Por eso los sistemas educativos exitosos conciben y ponen en marcha rigurosos procesos de selección de tutores, ya que no basta con formar un grupo de docentes excelentes, se requieren competencias particulares para dialogar y acompañar a los nuevos maestros.

En las líneas de acción de la Reforma Educativa 2013 se indicó que el maestro que quisiera convertirse en tutor tendría que solicitarlo ante la autoridad educativa, para después ser seleccionado por los Comités Colegiados de Revisión<sup>5</sup> de cada zona (CNSPD, 2016). Si hubiera falta de tutores necesarios para cubrir la demanda, se designaría a directores, supervisores o asesores técnico-pedagógicos para cumplir esta actividad. Cabe señalar que la figura del tutor no necesariamente fue desempeñada por maestros con experiencia frente a grupo, lo que pudo influir en la manera en que los nuevos profesores se adentraron en la profesión.

Asimismo, se determinó que los tutores continuarían ejerciendo sus funciones como maestros frente a grupo y que el acompañamiento lo realizarían fuera del horario de trabajo, de modo que la tutoría fue una actividad extraordinaria a sus funciones. Por otra parte, el pago que se ofreció a los tutores fue mediante una compensación anual. Probablemente esto hizo que la tutoría fuera poco atractiva para los maestros frente a grupo, ya que suponía una saturación a sus actividades escolares cotidianas.

5 Conformados por el Consejo Técnico de Zona, el supervisor escolar y un representante de los docentes (CNSPD, 2016).

Si bien la CNSPD (2016) estableció programas de formación a tutores —que comprendieron un taller (20 horas), un diplomado (120 horas) y el *Manual para el tutor del docente y del técnico docente de nuevo ingreso*—, no se encontró información que permitiera identificar si fueron ofrecidos a los tutores antes de realizar el acompañamiento a los docentes (CNSPD, 2015).

Es importante advertir que se identificaron tres puntos críticos del programa de tutoría, dos de ellos emanados directamente de sus dos modalidades, la *presencial* y *en línea* (CNSPD, 2016) y uno del *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica* (CNSPD, 2016).

- 1) *Primer punto crítico, la modalidad presencial:* en la cual el tutor se podía responsabilizar de hasta tres nuevos maestros con los que tenía que trabajar por tres horas semanales de la siguiente manera: una vez que el tutor y el maestro de nuevo ingreso se conocían, en conjunto desarrollaban un plan de trabajo, de acuerdo con las necesidades educativas del maestro debutante, con el calendario, las dudas y las actividades de acompañamiento. En el transcurso del ciclo escolar, el tutor realizaba tres observaciones de la clase del docente de nuevo ingreso para identificar el desarrollo de contenidos, el manejo de grupo, los materiales educativos y la planeación didáctica. Después de cada observación, el tutor y maestro tenían una reunión para reflexionar sobre el desarrollo de la clase. Al finalizar el año escolar ambos elaboraban un reporte para las autoridades. Aquí el punto crítico consiste en la realización de las tres observaciones, tarea inherentemente contradictoria pues, como ya mencionamos, todas las actividades de tutoría se desarrollaban fuera del horario de trabajo del tutor, ya fuera maestro, director, supervisor o asesor técnico-pedagógico, así que no queda claro en qué momento se podían efectuar. Además, había otras actividades que también requerían tiempo (por ejemplo, la elaboración del plan de trabajo anual, la retroalimentación y la asesoría) y que tampoco se explicó cuándo o

cómo se cubrieron dado que no hubo una descarga de responsabilidades para el tutor (SEP, 2015).

- 2) *Segundo punto crítico, la tutoría en línea:* en la cual el tutor, a través de una plataforma digital, podía dar seguimiento a hasta diez maestros durante nueve horas a la semana por diez semanas por semestre, en un trabajo estructurado en tres fases: a) el grupo de maestros del que se encarga el tutor compartía sus experiencias sobre la práctica docente en una plataforma virtual; b) los nuevos maestros analizaban su práctica docente y diseñaban estrategias de mejora, y c) se hacía una evaluación de los resultados de las acciones de mejora. Sin duda, la educación virtual es un espacio que, llevado a cabo con seriedad, ofrece ventajas en procesos formativos, capacitaciones, cursos y diplomados. No obstante, es cuestionable el ejercicio en este ámbito que se propuso con la Reforma Educativa 2013. De hecho, la razón por la que surgieron tales programas de inserción fue la falta de contacto de los egresados de formación docente con el aula. Como bien reporta Marcelo (2012), los primeros pasos de un profesor novato, en especial en lo tocante a egresados de carreras afines a la docencia, son un momento de fuerte tensión que puede aliviarse con la presencia física de un tutor como guía para orientar y acompañar. Una tutoría en línea, si bien puede ser un espacio donde se compartan experiencias y se intente sistematizar la práctica docente, no sustituye la fase de observación en el aula ni el *rapport* que necesita el nuevo docente.
- 3) *Tercer punto crítico, que el proceso respondiera a las necesidades de Escuela al Centro:* este programa involucraba fortalecer la lectura, la escritura y las matemáticas en los alumnos. De esta forma, se fijaron tanto los temas como los problemas que docentes debutantes y tutores atenderían, lo que desplazó la naturaleza de los programas de inserción escolar que es responder a las inquietudes y tensiones que genera incorporarse a la docencia (CNSPD, 2016).

En fin, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), de una muestra de 6008 maestros de nuevo ingreso del ciclo escolar 2016, solamente 56.7 por ciento recibió tutoría. De éstos, 53.3 por ciento tuvo la primera tutoría tres meses después de incorporarse al puesto de trabajo (INEE, 2017). Tales datos demuestran que el programa de tutoría no se cumplió a cabalidad y que un número considerable de nuevos docentes no se benefició de un acompañamiento a su práctica profesional.

### **Formación continua: ¿actualización docente?**

Para cumplir con las políticas de formación continua en la LGSPD (2013) se especificó que la SEP garantizaría la formación permanente de los maestros de manera gratuita y tomando en cuenta sus necesidades. En este proceso participaron tres instancias (SEP, 2017b):

- 1) *Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica*: responsable de proponer, coordinar y evaluar las diferentes estrategias de formación y actualización para docentes. Era una instancia central.
- 2) *Autoridades educativas locales*: es decir, las oficinas de cada estado del país encargadas de esta labor, que proponían y daban seguimiento a todos los procesos de formación en colaboración con la oficina central.
- 3) *Instancias formadoras*: podían ser instituciones de educación superior, escuelas normales u organizaciones no gubernamentales que presentaban propuestas de formación continua para maestros. Los proyectos de estas instituciones se sometían a un proceso de evaluación que consideraba su experiencia, calidad, capacidad de gestión y apoyo técnico para que fueran aprobadas.

Como se ha visto, desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP-SNTE, 1992), con la descen-

tralización de la educación básica comenzó a operar la oferta de formación continua por cada estado. Ahora bien, en 2008, con la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP *et al.*, 2008), se permitió que instituciones ajenas a la SEP propusieran formación continua y de actualización a los maestros. Con la Reforma Educativa 2013, en el rubro organizativo y de oferta de cursos, continuaron operando las mismas acciones. Por su parte, se encontró que el objetivo de la Estrategia Nacional de 2017 de Formación Continua fue

impulsar el desarrollo profesional del personal educativo, mediante acciones de formación continua y actualización, que favorezcan el desarrollo de sus capacidades con la finalidad de fortalecer el desempeño en el aula y en la escuela para la mejora del aprendizaje de los alumnos en el marco de la educación de calidad e inclusión (SEP, 2017b: 11).

Es notorio que la formación continua se ligara al desarrollo profesional del docente, o sea a factores salariales, de contratación, condiciones de trabajo y promoción profesional (Imbernón y Canto, 2013). En el contexto de la Reforma Educativa 2013 la formación continua se redujo a ser un requisito de orden laboral para procesos como la contratación, la promoción o la obtención de estímulos salariales.

Además, en el objetivo se hacía referencia a que la formación continua tenía el propósito de promover el desempeño docente en el aula, siempre y cuando el maestro alcanzara los parámetros trazados por la autoridad educativa. La formación continua se dirigió a elevar el cumplimiento de los estándares marcados en los *Perfiles, parámetros e indicadores docentes* (SEP, 2018) que se constataban con las evaluaciones de desempeño. Así, se observa un estrecho vínculo entre la evaluación del desempeño y la formación docente.

En la Estrategia Nacional de Formación Continua (SEP, 2017c), se apuntaba que se atendería a tres líneas de formación para los maestros:

- 1) “Formación para el proyecto de enseñanza y los proyectos correspondientes a cada figura educativa, como elementos fundamentales de la evaluación del desempeño” (SEP, 2017b: 13). Esta línea de formación se dirigió a brindar apoyo a maestros y a otras figuras de la educación básica (directores, supervisores, asesores técnico-pedagógicos) para presentar la evaluación del desempeño docente. Es decir, toda vez que a los maestros les correspondía realizar la evaluación para certificar su permanencia en el servicio, recibían cursos para prepararse y así aprobar la examinación. En las *Orientaciones para elaborar la Estrategia Estatal de Formación Continua* (SEP, 2017c), se enfatizó que esta línea de formación se concentraba en que el personal docente se preparara para elaborar el proyecto de enseñanza (maestros), el proyecto de mejora de la escuela (directores y supervisores) o el de acompañamiento (asesores técnico-pedagógicos). Esta línea se convirtió en cursos o ayudas propedéuticas para que los maestros aprobaran su evaluación de desempeño.
- 2) “Atención al personal educativo a partir de las necesidades de formación derivadas de los mecanismos y procesos del servicio profesional docente” (SEP, 2017b: 14). Esta segunda línea de formación continua atendió a los resultados de las evaluaciones de desempeño para los maestros de nuevo ingreso, maestros, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos en servicio y para el personal docente interesado en promociones de puesto. Particularmente, se enfocó en quienes en sus evaluaciones de desempeño obtuvieron resultados insuficientes o no idóneos. A estos programas se les denomina de regularización docente. De esta manera, esta línea se dirigió a la preparación de maestros y personal docente en general con respecto de la formación de tutores, la promoción para cambio a puestos directivos, la aprobación de la evaluación para la permanencia y el ingreso de los maestros noveles. En la revisión de los textos de política de formación continua no se reconocieron estrategias específicas de cómo se realizó el seguimiento del personal docente. Sería importante conocer esto, dado que sin duda los

resultados de la evaluación al personal docente sacan a relucir diferentes fortalezas y debilidades. También resta una pregunta pendiente: ¿cómo se atendió a la diversidad de los resultados de la evaluación docente que tuvieron los maestros?

- 3) “Fortalecimiento y actualización en temas educativos prioritarios y socialmente relevantes: la escuela al centro, el planteamiento curricular, la formación y el desarrollo profesional docente, la inclusión y la equidad, la gobernanza del sistema educativo, el fortalecimiento de los conocimientos pedagógicos disciplinarios y el desarrollo personal y social” (SEP, 2017b: 17). Esta línea puede denominarse de actualización, porque el interés fue que los maestros conocieran y se familiarizaran con el enfoque pedagógico del Nuevo Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017c). Específicamente, se señaló que se atendería a la oferta de bases de la política de la educación básica (inclusión, equidad, Escuela al Centro) y de los nuevos enfoques curriculares (didáctica en lengua, matemáticas, ciencias, ciencias sociales).

Al realizar la revisión de la estrategia de formación continua de la Reforma Educativa 2013, se puede clasificar que lo que se pretendió atender fue a la preparación de maestros para aprobar su evaluación del desempeño, lo cual se llevó a cabo al generar una oferta de cursos remediales para el personal docente que obtuvo resultados insuficientes o no idóneos.

También se devela que un centro de interés de la estrategia fue la actualización docente, ya que había una preocupación porque los maestros manejaran el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017c). Además, se constata que a lo que se denominó formación continua en realidad fueron actividades para que los maestros acreditaran las evaluaciones de desempeño, que tienen como referente el cumplimiento de estándares docentes (SEP, 2018).

## CONSIDERACIONES FINALES

Las tendencias en las políticas educativas internacionales y nacionales hacen énfasis en el papel del maestro como un agente de cambio fundamental para la consecución de la calidad de los sistemas educativos. En México, esto se ha reconocido y ha sido el centro de la política educativa, que se expresó en la Reforma Educativa 2013 y en el Nuevo Modelo Educativo 2017. Se observa que las acciones derivadas de estas políticas se dirigieron principalmente a la evaluación del desempeño que reguló la carrera de los docentes en el ingreso, la permanencia, la promoción y el reconocimiento. Al respecto, diferentes especialistas (Tardif, 2013; Ball, 2008; Bolívar, 2008) han hecho análisis críticos y concienzudos sobre los riesgos que conlleva centrarse en la evaluación docente como una medida de control, lo que no necesariamente llevará al logro de la anhelada calidad educativa, ya que se descuidan elementos esenciales del docente e incluso de la historia y la composición del sistema educativo.

Con el desarrollo de este texto se perfilan elementos para el análisis. Quizá el aspecto más trascendental es la necesidad de una discusión entre dos actores: por un lado, los tomadores de decisiones; por otro, el gremio docente y los especialistas. El diálogo debe girar en torno a una pregunta: *¿qué tipo de formación docente de educación básica se necesita para México?* Como se ha revisado, hay dos tendencias al respecto, una con un carácter integral, que considera a la profesión como el dominio de conocimientos disciplinares y de especialización en enseñanza, donde el docente —en contacto con los alumnos, el contexto escolar y sus necesidades— traza una ruta de enseñanza pertinente para que, en el salón de clases, se logre concretar el aprendizaje; otra comprende una formación de corte instrumental, que considera al maestro, más que un especialista en enseñanza, un ejecutor de planes y programas de estudio, lo que implica que, con cada modificación curricular, se deba actualizar a los maestros para que instrumenten nuevos enfoques.

Cada una de estas tendencias demanda diferentes tipos de instituciones formadoras, profesores especialistas en docencia e infraes-

estructura. De esta discusión deriva el diseño e implementación de políticas docentes. Con el análisis que se ha hecho en este trabajo se observa que las políticas docentes tienden a empobrecer la profesión docente por cuatro razones:

- 1) *Formación inicial de los maestros:* en la Reforma Educativa 2013 tuvo como norte que los estudiantes normalistas a su egreso cumplieran con los perfiles, parámetros e indicadores (SEP, 2018) para aprobar el examen de ingreso al servicio profesional docente. Adicionalmente, advertimos que se privilegió el que estos maestros en formación dominaran el Nuevo Modelo Educativo 2017 por sobre otros ámbitos esenciales de la docencia, como los contenidos disciplinares y las didácticas especiales.
- 2) *Apertura al servicio profesional docente a egresados de otras profesiones:* cuestión que está presente en otros países con programas como Teach for All o Teach for America, de Estados Unidos. Con todo, este tipo de profesionales, para impartir docencia, deben cursar posgrados en enseñanza y ser asesorados y acompañados por profesores expertos. En México es impostergable hacer un seguimiento puntual de los docentes que carecen de formación docente y que se encuentran en servicio, conocer cómo trabajan con sus alumnos, sus dudas, las relaciones que entablan con la comunidad escolar y cómo desarrollan su práctica. De lo contrario, se perfila una formación docente genérica, con maestros que improvisan sobre la marcha. En la Reforma Educativa 2013, la decisión de abrir la docencia a otras profesiones sin ofrecer seguimiento fue irresponsable.
- 3) *Programa de tutoría a los nuevos docentes:* indudablemente, ofrecer seguimiento a los maestros de reciente ingreso por profesores con amplia experiencia es imprescindible, en razón de que lleva a que la inserción a la profesión sea gradual y bien fundamentada. No obstante, el programa de tutoría de esta reforma tuvo un carácter burocrático, que soslayó el factor pedagógico. A pesar de que la tutoría estaba asociada al proceso de ingreso y permanencia en el servicio profesional docente de los nuevos

maestros, en realidad el programa careció de medidas concretas para ponerlo en práctica. Por ejemplo, en lo concerniente a los tutores, los procedimientos rigurosos para seleccionarlos —que fueran maestros experimentados y con habilidades para dar seguimiento a docentes— brillaron por su ausencia, la descarga de tiempo para que ejercieran su función fue nula y las retribuciones monetarias y profesionales que obtuvieron fueron escasas. Por otro lado, el proceso de tutoría en línea fue opaco, no se sabe cómo se llevó a efecto y se ignora si los maestros noveles contaron con la infraestructura adecuada para recibirla. Por si esto fuera poco, la autoridad en la materia indicó como esencial que el seguimiento a los maestros nuevos fuera definido por sus dudas, mientras que el programa de tutoría de nuestro país se dirigió a que los maestros memorizaran el programa Escuela al Centro y el Nuevo Modelo Educativo 2017. Ahora bien, en el mejor de los casos sólo 60 por ciento de los maestros recibió tutoría y se desconocen por completo sus efectos (INEE, 2017). En pocas palabras, el programa de tutoría no se generalizó.

- 4) *Formación continua propuesta por la Reforma Educativa 2013*: se concentró en dos aspectos: a) las evaluaciones del desempeño para la permanencia de los maestros en sus puestos y su promoción a funciones directivas, y b) el dominio del conocimiento del Nuevo Modelo Educativo. Así, se programó una oferta de cursos para que los maestros prepararan su evaluación de desempeño. Por consiguiente, más que una formación continua lo que realmente se ofreció fue una actualización en planes, programas y materiales educativos: una preparación para aprobar una evaluación.

A partir del desarrollo de este capítulo se considera que, con la Reforma Educativa 2013 y particularmente con la LGSPD, la evaluación del desempeño se convirtió en un principio totalizador de muchos procesos, en especial el de la formación docente, la cual se restringió a tener éxito en los procesos de examinación de los maestros. Cuando en los procesos formativos la preparación y el aprendizaje son el

centro, la evaluación es el medio por el que se obtiene información para mejorar los procesos de enseñanza. De esta manera, las políticas de formación docente respondieron a la evaluación del desempeño. Esto lleva a formular la siguiente pregunta: ¿en el ejercicio de otras profesiones la evaluación del desempeño conduce los procesos formativos?

Con la Reforma Educativa 2019 y la aprobación de las leyes secundarias (que al cierre de este capítulo se discuten en las Cámaras del Poder Legislativo), es necesario revisar, analizar y reflexionar lo que respecta a la formación docente (inicial y continua), de forma tal que se considere a la docencia como una profesión autónoma, se tome en cuenta el desarrollo que ha tenido por más de 70 años y las aportaciones del gremio docente —no necesariamente representadas por el poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)—, para comprender los aciertos que se han tenido, las carencias y los nuevos planteamientos que se necesitan subsanar. Además, es importante reconocer que se requieren reformas educativas de formación docente de largo aliento, que partan de diagnósticos serios, que analicen las tenencias existentes en materia de formación inicial, que establezcan propuestas fundamentadas en la profesión docente, que cuenten con la discusión de especialistas y maestros, cuyas acciones darán resultados en tiempos que van más allá de un sexenio. Lo que no puede continuar es que cada nuevo gobierno proponga y cambie diametralmente las políticas de formación docente sin un rumbo claro.

## REFERENCIAS

- Arnaut, Alberto (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Ball, Stephen J. (2012), *Global Education Inc.: New policy network and neo-liberal imaginary*, Londres, Routledge.

- Ball, Stephen J. (2008), “El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado”, *Educación y Ciudad*, núm. 14, pp. 115-137.
- Barber, Michael y Mona Mourshed (2007), *How the world's best-performing school systems come out on top*, McKinsey & Company/ Social Sector Office, <[http://www.mckinsey.com/clientservice/social\\_sector/our\\_practices/education/knowledge\\_highlights/best\\_performing\\_school.aspx](http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.aspx)>, consultado el 10 de enero de 2019.
- Beech, Jason y Analía Inés Meo (2016), “Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 23, pp. 2-19, <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2417/1732>>, consultado el 10 de enero de 2019.
- Bolívar, Antonio (2008), “Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 57-74, <<https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/4666/5103>>, consultado el 5 de enero de 2018.
- Bruns, Barbara y Javier Luque (2014), *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Washington, BM.
- CGEUM (2013), “Ley General del Servicio Profesional Docente”, México, DOF, 11 de septiembre.
- CNSPD (2016), *Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en educación básica. Docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018*. México, SEP, <[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/general/docs/normatividad/TUTORES/Marco\\_general\\_para\\_la\\_organizacion\\_y\\_funcionamiento\\_de\\_la\\_tutoria.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/general/docs/normatividad/TUTORES/Marco_general_para_la_organizacion_y_funcionamiento_de_la_tutoria.pdf)>, consultado el 10 de mayo de 2018.
- CNSPD (2015), *Manual para el tutor del docente y del técnico docente de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016*, México, SEP, <[http://www.sepbcgob.mx/contenido/documentos/programas/prodep/tutoria/Manual\\_Tutor.pdf](http://www.sepbcgob.mx/contenido/documentos/programas/prodep/tutoria/Manual_Tutor.pdf)>, consultado el 17 de noviembre 2018.
- Cordero Arroyo, Graciela (2015), “La formación continua y la evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa mexicana”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 32, pp. 5-10, <<http://www>.

- cucs.udg.mx/revistas/edu\_desarrollo/anteriores/32/32\_Cordero.pdf>, consultado el 10 de noviembre de 2017.
- Cuenca, Ricardo (2015), *Las carreras docentes en América Latina: La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile, OREALC-UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf>>, consultado el 10 de febrero 2018.
- Delors, Jacques (dir.) (1997), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Madrid, Santillana Editores-UNESCO.
- Ducoing, Patricia (2013), “De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984”, en Patricia Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro*, México, IISUE-UNAM, pp. 117-156.
- GobMx (2013), *Ley General del Servicio Profesional Docente*, México. LXII Legislatura-Cámara de Diputados-INEE.
- Ibarrola, María de y Gilberto Silva (2015), “Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 45, núm. 1, pp. 143-196.
- Ibarrola, María de, Gilberto Silva Ruiz y Adrián Castelán Cedillo (1997), *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Imbernón, Francesc y Pedro Canto (2013), “La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica”, *Revista Sinéctica*, núm. 4, pp. 1-12, <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/44/showToc>>, consultado el 10 enero de 2018.
- INEE (2017), *Principales resultados de la encuesta de satisfacción a docentes y técnicos docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2015-2016, al término del primer año*. México.
- Ingersoll, Richard M. (2011), *Estudio comparado sobre la formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones. Serie Documentos núm. 56*, PREAL, <[http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/1\\_doc56\\_formaciondocente\\_seispaises\\_2011.pdf](http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/1_doc56_formaciondocente_seispaises_2011.pdf)>, consultado el 6 de enero 2018.

- Isoré, Marlène (2010), *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura. Documentos núm. 46*, Santiago de Chile, PREAL, pp. 1-36.
- Latapí, Pablo (2004), *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Marcelo García, Carlos (2012), “Políticas de inserción en la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente”, en Marcela Gajardo (comp.), *La importancia del docente en la reconfiguración de la educación en América Latina*, México, SEP-PREAL, pp. 119-171.
- Medrano, Verónica, Eduardo Ángeles y Miguel Ángel Morales (2017), *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, México, INEE.
- Mercado, Laura (2002), “El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, FFYL-UNAM, <<http://132.248.9.195/pdtestdf/0308662/Index.html>>, consultado el 24 de febrero de 2018.
- Murillo, Javier (2007), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago de Chile, ORELAC-UNESCO.
- OCDE (2010), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, París.
- OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité—Rapport final*, París.
- Pedró, Francesc e Irene Puig (1999), *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Paidós.
- Rangel, Karla (2018), “La reforma educativa 2013 y la carrera docente en educación primaria: del enfoque burocrático al enfoque meritocrático”, tesis de licenciatura en Pedagogía, México, FFYL-UNAM, <<http://132.248.9.195/ptd2017/noviembre/0768451/Index.html>>, consultado el 30 de marzo de 2018).
- Rizvi, Fazal y Bob Lingard (2013), *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid, Morata.
- Roth Deubel, André-Noël (2006), *Políticas públicas, formulación, implementación y evaluación*, Bogotá, Aurora.

- Sahlberg, Pasi (2013), *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?*, Buenos Aires, Paidós.
- SEP (2018), *Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica, ciclo escolar 2018-2019. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*, México, <[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI\\_EB\\_INGRESO\\_16\\_01\\_2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf)>, consultado el 5 de mayo de 2018.
- SEP (2017a), *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, México, SEP.
- SEP (2017b), *Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para maestros de la educación básica. Estrategia Nacional 2017*, México.
- SEP (2017c), *Orientaciones para elaborar la Estrategia Estatal de Formación Continua 2017*, México.
- SEP (2015), *Manual para el tutor del docente y del técnico docente de nuevo ingreso. Educación Básica*, México.
- SEP-SNTE (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, México.
- SEP-SNTE-SHCP-Sedesol-SSA (2008), *Alianza por la Calidad de la Educación*, México.
- Tardif, Maurice (2013), “El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos futuros”, en Margarita Poggi (coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, Buenos Aires, UNESCO-IIPE, pp. 19-44.
- Terigi, Flavia (2010), *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documentos núm. 50*, Santiago de Chile, PREAL, pp. 1-51, <[https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PBAAC238.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAC238.pdf)>, consultado el 20 de enero de 2018.
- UNESCO (2014), *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*, París.
- Vaillant, Denise (2004), *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Documento de trabajo 31*, PREAL, Santiago de Chile.



## Evaluación del desempeño docente en educación básica: de la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente

*Ángel Díaz-Barriga*

*Mariela Sonia Jiménez-Vásquez*

### INTRODUCCIÓN

La evaluación docente en México es una actividad reciente, por lo menos en la forma como se implantó a partir de la Reforma Educativa 2013. Actores nacionales e internacionales se encuentran detrás de la construcción de una política dirigida a los docentes a partir de los años noventa del siglo pasado. En conjunto, estas acciones responden a una transformación de la concepción global de la educación con la que se había estructurado el sistema educativo mexicano.

A la visión nacionalista, a través de la cual se buscó hacer llegar la educación a todos los rincones del país, se opuso una visión eficientista y tecnicista cuya tarea es preparar para el empleo en la visión de una ciudadanía global.

La primera estaba centrada en la formación cabal del ser humano, heredera tanto del ideario educativo posrevolucionario como de la asunción de diversas fuentes de la doctrina pedagógica humanista (Johann Friedrich Herbart, Wilhelm Dilthey, Célestin Freinet), que se materializó en lo que se podría denominar la doctrina pedagógica mexicana de la década de 1950, expresada a través del pensamiento de Francisco Larroyo, José Manuel Villalpando, Santiago

Hernández Ruiz, Jesús Mastache Román, entre otros. La segunda, conformada por el Estado mexicano, heredera del pragmatismo estadounidense de principios del siglo xx (Carlos, 2014), vinculada con lo que en su momento se denominó el pensamiento neoliberal, de cara a la globalización económica.

Esta concepción del Estado tiene una influencia determinante en la conformación de las políticas educativas y, en particular, en los diversos proyectos de evaluación de los docentes. Si bien esta actividad no se inicia sino en la segunda década de este siglo, las modificaciones constitucionales realizadas en 2013 imprimieron una visión de la evaluación que, de alguna forma, la aleja de las prácticas que la precedieron.

En 2015, derivada de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), se realizó una primera etapa de evaluación del desempeño docente en el nivel nacional en educación básica y media superior. Los docentes debieron cumplir con distintas etapas: generar un portafolio de evidencias con productos de una sesión de clase, resolver un examen en línea elaborado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)<sup>1</sup> y realizar una planeación didáctica argumentada, de acuerdo con un guion previamente establecido, aunque en el desarrollo de la disciplina didáctica nunca se haya enunciado la planeación bajo esta perspectiva.

Según cifras emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), fueron convocados 153 086 docentes y participaron 134 140 en el proceso de evaluación, de los cuales 15.3 por ciento obtuvo la calificación de *insuficiente*, 36.2 por ciento *suficiente*, 40.5 por ciento *bueno* y ocho por ciento se distribuyó entre los niveles de *destacado* o *excelente* (Gómez, 2016). Dadas las condiciones, en general adversas, en que fue realizado este proceso —falta de comunicación clara y oportuna por parte de las autoridades educativas respecto del mecanismo empleado para la selección de los docentes que serían evaluados y opacidad en los procesos, etapas

1 De manera adicional, los profesores de educación secundaria de la asignatura de Inglés y Tecnologías debieron realizar otro examen en línea.

y alcances de los resultados— se distorsionó el propósito formativo explícito de la ley: mejorar la forma como se trabaja en el aula y por lo tanto la educación en su conjunto, que el propio Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reivindicaba en sus documentos. Se adoptó en cambio un enfoque cuantitativo en el que se otorgaba una calificación numérica, traducida a un adjetivo (*insuficiente, suficiente, bueno, destacado*) que en nada coadyuvó a cumplir con ese propósito.

En este contexto, este capítulo se encuentra estructurado en dos grandes secciones: la primera, centrada en la conformación de los procesos de evaluación docente, los sistemas y programas de estímulos en el siglo xx y principios del xxi; la segunda, que analiza la conformación de un sistema de evaluación/medición de la docencia con sesgos punitivos, desvinculado de la complejidad de la práctica docente real y con consecuencias colaterales: la amenaza de la pérdida del empleo para quienes al ser seleccionados no se presenten a ella y que en la práctica obligó a que quienes tuvieran las condiciones optaran por una jubilación temprana, muchos contra su voluntad, haciendo de lado la riqueza que sus años de su experiencia podrían ofrecer al sistema educativo nacional.

En la primera sección se describe el *sistema de escalafón vertical*, que tuvo una larga permanencia en el ámbito laboral docente, cuya finalidad principal era establecer un sistema de promoción jerárquica para docentes hacia puestos directivos. De manera sucinta, se describe a continuación el Esquema de Educación Básica, un programa que pasó casi inadvertido por los docentes, de corta duración —entre 1987 a 1993— y bajo impacto.

Posteriormente, se analiza con mayor amplitud el programa Carrera Magisterial, que se estableció entre 1992 y 2014 —si bien oficialmente se reconoce su decreto a partir de 1993—, que buscó estimular, reconocer y arraigar a los docentes en el aula mediante un modelo de escalafón horizontal que funcionaba de manera paralela al vertical.

Entre sus hitos estuvo la puesta en marcha, en 2009, del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes<sup>2</sup> con la intención de eliminar las prácticas de herencia, recomendación y venta de éstas que caracterizaron la compleja relación entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y las autoridades educativas y estatales, que un visitador de las Naciones Unidas definió en 2008 como “una simbiosis atípica” (Muñoz, 2010: 15). Este concurso fue el preámbulo de los procesos de evaluación docente con fines de ingreso, permanencia o promoción. Asimismo, en 2012, se establecieron con corta duración los programas Evaluación Universal de Docentes y Estímulos a la Calidad Docente, vinculándose con los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, conocida como prueba ENLACE.

En la segunda sección se analiza la evaluación del desempeño docente, en fase inicial a partir de 2015, proceso que se ha caracterizado —a diferencia de los dos anteriores que eran de participación voluntaria— por su carácter obligatorio y con tendencias punitivas para el gremio docente.

Así, la evaluación docente ha transitado primeramente de un sistema voluntario, de promoción jerárquica y vertical, pasando después a uno de evaluación horizontal, también voluntario y centrado en la mejora de ingresos económicos, hasta llegar a la etapa de un modelo obligatorio que busca evaluar el desempeño docente con la idea de garantizar una educación de calidad y que desconoció los derechos laborales adquiridos por los docentes, no sólo a causa de la amenaza de ser despedidos si rehúsaban ser evaluados, sino por obligarlos a firmar un documento en el que aceptaban que esa evaluación era válida sólo por cuatro años, dejando condicionado su empleo al resultado obtenido en la nueva evaluación, con lo que perdían su estabilidad laboral. En el marco de las reformas constitucionales realizadas en 2013, los docentes en México son los

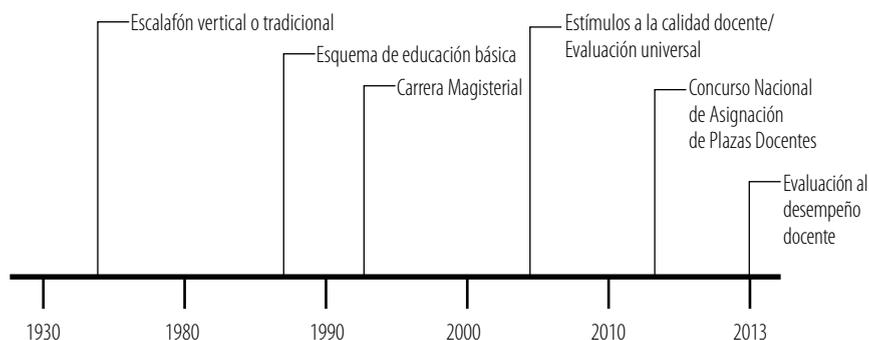
2 Esta convocatoria se abrió en dos vertientes, para nuevo ingreso o para profesores en servicio que desearan postular por una plaza de base o incrementar, para profesores de secundaria y Educación Física, el número de horas para avanzar gradualmente hacia la plaza inicial. Fueron emitidas por el gobierno federal, la SEP y la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP, s/a).

únicos profesionales y trabajadores que no tienen derecho a una estabilidad de tal naturaleza.

Este modelo de evaluación ha sido reivindicado por políticos, empresarios, especialistas del INEE y por algunos sectores de la sociedad; mientras que, por otra parte, es cuestionado por los profesores sujetos de la evaluación, y por investigadores en educación en temas de profesión docente, aprendizaje y didáctica en virtud de que tienen mayor relevancia sus aspectos de castigo que una retroalimentación real al trabajo docente (INEE, 2014). En los hechos sólo se trabaja con evidencias indirectas y con la aplicación de un examen estandarizado de conocimientos construido con la base en el documento *Perfil, parámetros e indicadores de desempeño docente* (SEP-CSPD, 2017 y 2015a), que desde 2014 viene ajustándose anualmente y que en estricto sentido no corresponde a la especificidad de los saberes y prácticas profesionales del magisterio. Para entender esta situación es importante caracterizar los propósitos y acciones que han sido más significativos en cada uno de estos sistemas y programas (esquema 1).

### Esquema 1

Sistemas de promoción y evaluación docente



Fuente: elaboración propia con base, por orden de aparición de cada acontecimiento, en *DOF* (1973), SEP (2013a), SEP (1992), SEP (2013b), SEP-SNTE (2011), SEP-(s/a), *DOF* (2013a).

## PRIMERA ETAPA: DE LA PROMOCIÓN JERÁRQUICA A LA HORIZONTAL

### Sistema de escalafón vertical o tradicional

La evaluación docente en esta primera etapa se estableció básicamente con propósitos de ascenso jerárquico, con base en un cumplimiento de responsabilidades profesionales (podría decirse que, en realidad, no se realizaba una evaluación de la práctica docente propiamente dicha). Se basó en un sistema denominado *escalafón vertical* o *escalafón tradicional* que tuvo una larga vigencia, de más de 80 años, y funcionó de manera paralela a otros sistemas de promoción o evaluación docentes. Esta tarea se asignó al Sistema de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la SEP. Inició su funcionamiento en 1933 con la creación de la Ley de Escalafón y la posterior publicación de su reglamento en 1947, reformado en 1973 (DOF, 1973).

Se conceptualizó como un sistema organizado para someter a concurso los ascensos de trabajadores de base. En este sentido, el ascenso se refería a la promoción de una categoría inferior a una superior y operaba cuando se creaban nuevas plazas o se liberaban éstas por renuncia, jubilación, cese o defunción de los trabajadores.

Los criterios para participar en la promoción incluían plaza de base, antigüedad mínima de seis meses y ser calificado en cuatro factores: conocimientos, aptitud, antigüedad y disciplina y puntualidad. Este programa no tuvo la finalidad de evaluar la actuación del docente en el aula ni el desempeño académico de los estudiantes, más bien la de verificar conocimientos y aptitudes con miras a a obtención de ascensos.

Su aplicación fue responsabilidad de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón (CNME) hasta 1992, cuando, a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se descentralizaron los servicios educativos del gobierno federal a los estados de la república, creándose la Comisión Estatal Mixta de Escalafón (CEME), a la cual se otorgó autonomía. Este sistema de promoción se diseñó con una estructura piramidal, con poca mo-

vilidad: quienes lograron ascensos en su gran mayoría, 90.75 por ciento, eran maestros frente a grupo, 8.2 por ciento correspondía a subdirectores y directores, 0.79 por ciento a inspectores y jefes de enseñanza y 0.25 por ciento al nivel más alto del escalafón, inspectores generales y jefes de sector (SEP, s/a).

Sin embargo, estas cifras no evidencian cuántos profesores lograron ascensos y en qué subsistemas, ya que este sistema no siempre funcionó con principios de equidad. La tarea de promoción, en algunos subsistemas, la realizaba directamente el director de la escuela donde el docente o algún directivo desempeñaban su labor, a través de un procedimiento en el que convergían la autoridad educativa y el sindicato. El docente obtenía alguna promoción que consistía en mejorar alguna de sus condiciones laborales, como ser cambiado de lugar de trabajo a alguna zona más adecuada por su cercanía o porque su grupo familiar radicaba ahí. Lo que, en los hechos, significaba el permanente tránsito de las zonas rurales a las urbanas. También se tomaba en cuenta para lograr un incremento de horas frente a grupo, alguna coordinación u otro puesto directivo. En otros casos, el docente buscaba componendas sindicales u oficiales para conseguir una promoción o un ascenso sin necesidad de concursar en un sistema de escalafón que no siempre tenía resultados positivos.

Las distintas acciones que se realizaron a partir de 2009 —inicialmente los Concursos Nacionales de Asignación de Plazas y, posteriormente, en 2013 con la creación de la LGSPD— establecieron las condiciones para que las tareas que realizaba la CNME —promoción, ascensos, permutas y valoración de cursos por actualización— se modificaran, clausurando de manera definitiva este sistema. El subsecretario de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP anunció el término de esta modalidad de escalafón a partir del 31 de agosto de 2015 (Radio Fórmula, 2015).

En esa misma etapa, de manera paralela al escalafón tradicional y, por un corto periodo, se formalizó en 1987 un sistema que buscaba promover, de manera incipiente, el mejoramiento de la calidad de la educación mediante el pago de un estímulo por las horas dedicadas a actividades cocurriculares a partir de un progra-

ma denominado Esquema de Educación Básica. Entre los criterios para la participación de los docentes estaba la preparación profesional y la antigüedad. Con todo, no se establecieron mecanismos de movilidad dentro de sus diferentes categorías ni tuvo criterios de control y seguimiento de las acciones de fortalecimiento curricular, así como tampoco se difundió ampliamente en el gremio magisterial, por lo cual su efecto en la calidad de la educación siempre fue opaco. Su vigencia se dio por terminada en marzo de 1993, cuando inició el programa de Carrera Magisterial (SEP, 2013a).

### Programa Carrera Magisterial

Fue un programa de larga duración, de 22 años, que alentó a los docentes a una mejora tanto profesional como económica. Se estableció consolidando la visión eficientista que se materializó en los años noventa a partir del discurso educativo de organismos internacionales, en particular del Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El BM, en *Educación primaria. Documento de política* (BM, 1992), recomendó que el incremento salarial del docente no se basara en el porcentaje determinado para los funcionarios públicos, antes bien que se diera en función de los resultados de su trabajo. De forma en parte coincidente, la CEPAL, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO y los ministros de Educación de América Latina elaboraron el documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL-UNESCO, 1996),<sup>3</sup> que constituye un parteaguas en la doctrina educativa de ambos organismos, pues co-

3 El cambio en la forma de argumentación de la UNESCO en América Latina se puede seguir si se analizan los diversos documentos elaborados desde la conformación de lo que se denominó *El proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, que tuvo vigencia de 1980 a 2000 a través del cual se realizaban bianualmente reuniones de los ministros de Educación de la región. Si bien el origen del proyecto era garantizar la educación primaria a todos los niños latinoamericanos, paulatinamente se fue incorporando el concepto de *calidad*. En el

loca la calidad y eficiencia de la educación como eje de su propuesta. Con su publicación se inicia un nuevo ciclo de políticas para la educación. Ambos documentos constituyen una pista valiosa para analizar el establecimiento de políticas de evaluación educativa en nuestro país enmarcadas en una perspectiva pedagógica de corte eficientista.

La nueva política educativa avanzó en una agenda vinculada con la eficiencia, para lo cual se apoyó en el discurso de la calidad de la educación y asumió como estrategia la realización de evaluaciones que en la década de 1990 se materializaron en el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994 (SEP, 1990). A través de éste se impulsó la descentralización administrativa de la educación y se estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992) que se concretó en el programa de evaluación docente Carrera Magisterial, un esquema de promoción horizontal en el cual los docentes que voluntariamente se presentaran podían obtener un complemento salarial. Este programa se convirtió en un modelo retomado por otros países de la región (Vegas y Umansky, 2005).

A diferencia del escalafón vertical que promovía a los docentes a plazas de mayor jerarquía, en este programa se buscaba una promoción que arraigara a los docentes en sus instituciones, primordialmente frente a grupo. Con una lógica que apuntaba a mejorar la calidad educativa, al estimular a los docentes a que participaran en un sistema de escalafón horizontal a fin de progresar profesional, material y socialmente.

Ante todo, este programa buscó reconocer y motivar a los docentes frente a grupo (primera vertiente), aunque también a los pertenecientes a los cuerpos directivos y de supervisores (segunda vertiente) y a los responsables de las mesas técnico-pedagógicas y de formación continua (tercera vertiente). Carrera Magisterial, como lo menciona Díaz-Barriga (1997), funcionó bajo la lógica de su antecedente estadounidense denominado *pago por mérito* (me-

---

marco de este proyecto la UNESCO recomendó inicialmente que el gasto gubernamental en educación fuera de ocho por ciento del PIB (OREALC-UNESCO, s/f).

rit pay), el mérito en este caso se obtenía mediante un puntaje de acuerdo con calificaciones obtenidas en función de un reglamento específico. Sus resultados se presentaron en cinco niveles: A, B, C, D y E que otorgaban un estímulo económico sobre el sueldo base, lo que representaba un ingreso significativo para los docentes, con un incremento real al salario base inicial en la medida que se obtenían promociones de ascenso. No obstante, dada la exigencia académica, los altos puntajes requeridos y un reducido techo financiero, pocos docentes lograron ingresar al programa y menos aún obtener los niveles superiores C, D y E.

Los lineamientos iniciales de Carrera Magisterial se establecieron en 1992, a modo de prueba piloto con cuatro indicadores que acumulaban 62 puntos<sup>4</sup> y cuyos resultados se reconocieron en 1993, cuando ingresaron los primeros docentes al programa. Se elaboraron después reformas a los lineamientos en 1993, 1998 y 2011 en los que el puntaje máximo alcanzable en los tres casos fue de 100. En estos cambios algunos indicadores se modificaron, surgieron o desaparecieron, incrementaron o disminuyeron su valor, de conformidad con las tendencias del debate educativo del momento. De manera global, los indicadores de Carrera Magisterial se clasificaron en seis aspectos que evaluaron al docente durante dos décadas: *antigüedad, grado académico, preparación profesional, formación continua, aprovechamiento escolar y desempeño profesional*:

- 1) *Antigüedad*: este indicador tuvo un peso marginal, si bien permaneció estable, con diez puntos, durante casi toda la vigencia del programa. Un docente con un año de antigüedad tenía derecho a cinco puntos al momento de su incorporación, valor que se incrementaba de manera muy gradual, dos décimas por año de servicio, hasta alcanzar su puntaje máximo de diez. Para muchos docentes esta gradualidad denotaba poca valoración a

4 Aun cuando en la búsqueda de datos no se hallaron registros de estos primeros lineamientos, se encontró una cédula de resultados del primer año que se evaluó a los docentes inscritos a la primera etapa. También se revisaron cédulas de resultados que evidencian los cambios a los indicadores en 1993, 1998 y 2011.

la experiencia acumulada durante su vida profesional, como se menciona en la investigación realizada por Tyler (1997). Para obtener el puntaje máximo se requerían 26 años de permanencia en el sistema. Sin embargo, en la última etapa, de 2011, este indicador sufrió una disminución abrupta: su valor disminuyó a la mitad, es decir, representó un máximo de cinco puntos.

- 2) *Grado académico*: también tuvo un peso secundario en el programa. La idea no fue impulsar la profesionalización docente mediante la realización de estudios de posgrado, pues su puntaje siempre fue menor al que se podía obtener mediante lo que se denominó *formación continua*. A pesar de que alcanzar grados académicos era un trabajo de largo aliento para los profesores, de dos a cuatro años por grado académico después de la licenciatura, el valor era relativamente bajo: nueve puntos para licenciatura, 12 para maestría y 15 para doctorado. Este indicador se eliminó inexplicablemente en la última reforma del programa, en 2011, sin un análisis crítico de sus implicaciones en la formación y profesionalización docentes (cuadro 1).
- 3) *Preparación profesional*: indicador que mostró la importancia que el programa concedía al dominio de conocimientos de los docentes. Se presentaba un examen a gran escala, que constaba de 60 reactivos a contestar en tres horas, en el que se exploraban los conocimientos en tres rubros: a) los lineamientos de Carrera Magisterial; b) la normatividad educativa, es decir, el artículo 3º, la Ley General de Educación, así como los distintos acuerdos con carácter educativo emitidos en el *Diario Oficial de la Federación*; c) la parte pedagógica-disciplinar del plan de estudios: propósitos, enfoques, estrategias didácticas y de evaluación, así como los contenidos específicos de educación preescolar y primaria y disciplinares de la asignatura que el docente impartía en secundaria. El valor que se otorgaba a este indicador se mantuvo relativamente estable durante los tres primeros lineamientos, con 25 puntos en 1992 y 1993, y 28 puntos en 1998. Empero, en 2011, a partir de las recomendaciones que hizo la OCDE (2010), se redujo de manera significativa a cinco puntos.

### Cuadro 1

Evolución de los indicadores de Carrera Magisterial (1992-2014)

Indicador	1992	1993	1998	2011
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
<i>Puntaje total</i>	62	100	100	100

Fuente: elaboración propia basada en los distintos lineamientos de Carrera Magisterial (SEP, 2011a, 2011b, 1998 y 1993).

- 4) *Acreditación de cursos de actualización del magisterio (posteriormente denominado Formación continua)*: indicador que tuvo un incremento gradual durante el funcionamiento del programa: 12 puntos en 1992, 15 en 1993, 17 en 1998, 20 en 2011. Lo que evidencia la intención de limitar la formación sólo a aspectos reconocidos por la autoridad educativa como necesarios para el desempeño docente. De esta manera la SEP creó el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), en el cual se establecía una oferta de cursos estatales que eran impartidos en dos

semanas, o en 40 horas a contra turno<sup>5</sup> o bien en cursos sabatinos; los cursos nacionales, por su parte, eran de larga duración en dos modalidades: asesorías sabatinas o programas en línea. Para los docentes era prioritario acudir a estos cursos estatales, con valor de cinco puntos y a los nacionales con un valor de 12 puntos, lo que permitía obtener un total de 17 puntos. En contraposición a los tres puntos por grado de maestro y seis de doctorado que otorgaba el programa. A diferencia de otros países, en México se desalentó la profesionalización docente a través de la realización de estudios de posgrado. Más aún, en algunos estados sólo se reconocían los estudios realizados en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las representaciones estatales del Pronap, mediante capacitadores, formaban a profesores en servicio de cualquier nivel educativo de la educación básica. La estrategia seguida fue replicar estos cursos en una estrategia denominada *en cascada*. En este sentido, un profesor de preescolar, primaria o secundaria podía estar impartiendo estos cursos a sus colegas nacionales o estatales, lo que generó una crítica sobre la improvisación y falta de dominio del tema que tenían quienes realizaban la tarea de dictar uno de estos cursos. En los cursos nacionales, el mecanismo de selección de los formadores de docentes era similar, pero estaban diseñados de tal manera que había flexibilidad para cursarlos. Además, ofrecían retroalimentación dado que en la entrega de resultados se establecían indicaciones de los temas o contenidos que tenía que profundizar el docente. A partir de 2011, se estableció el concepto *trayecto formativo* que modificó la estructura de la formación continua. Se cambió el nombre del indicador al de *Formación continua* y se elevó el puntaje de 17 a 20 puntos. Esta estrategia consistía en la selección, en estricto apego a su nivel y modalidad educativa, de un curso o módulo que podían conformar un diplomado con una duración total de 120 horas, impartidos por universidades públicas o privadas, de una oferta

5 Por *contra turno* se entiende que un docente cuyo contrato laboral es matutino o vespertino puede realizar el curso de capacitación en el horario diferente al de ese contrato.

establecida en el Catálogo Nacional de Carrera Magisterial a través del Pronap. Cada hora acreditada de formación continua equivalía a 0.1666 puntos (SEP-SNTE, 2011). Los módulos podían ser presenciales o en línea, lo que dio nuevamente flexibilidad al trayecto formativo de los docentes, quienes decidían la manera en que querían cursar la formación.

- 5) *Aprovechamiento escolar*: indicador que muestra más claramente la evolución del programa a una postura cada vez más eficientista. Buscaba determinar la calidad del trabajo docente mediante el puntaje que los alumnos obtenían en un examen a gran escala, inicialmente denominado *factor de aprovechamiento escolar*. Su incremento en las distintas etapas fue visible: de no ser considerado en los lineamientos de 1992, en 1993 se estableció con valor de siete puntos y llegó a 50 puntos en 2011. El valor de este indicador en la última etapa de Carrera Magisterial respondió al Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, firmado el 31 de mayo de 2011 por el SNTE y la SEP, en ese orden (SEP-SNTE, 2011), en el que se establecía la obligatoriedad de la evaluación de los docentes, conservando la articulación entre ésta y el beneficio económico. Esta acción vinculó los resultados de la prueba ENLACE otorgando el 50 por ciento del puntaje que se asignaría al programa Carrera Magisterial en el factor de aprovechamiento escolar. De manera paralela, en 2012 y 2013 operaron los programas de Evaluación Universal de Docentes<sup>6</sup>

6 Estas recomendaciones cerraron el ciclo en el que los resultados de la evaluación docente eran dirigidos únicamente al profesor. Los resultados de la evaluación universal de cada profesor debieron hacerse públicos en 2015, de acuerdo con la orden del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI), antes IFAI (Figueroa, 2015). Éstos se publicaban de manera abierta en la página web de la SEP, indicando estado de la república, nivel educativo, escuela y nombre del docente, mostrando los resultados en cuatro campos del plan de estudios: *lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración del mundo natural y social*, así como *desarrollo personal y convivencia*. Los resultados tenían dos niveles: *requiere atención inmediata* o *requiere atención en el corto plazo* y se daban orientaciones para el trayecto formativo del profesor, recomendándole los cursos de formación docente por cubrir. La evaluación universal también consideraba otros indicadores como preparación profesional (examen cada tres años), desempeño profesional y formación continua obligatoria.

y Estímulos a la Calidad Docente<sup>7</sup> que se asociaron también a la prueba ENLACE. Esta prueba cobró una importancia inusitada, que sobrepasó el ámbito de la práctica docente ya que, en muchas ocasiones, los maestros se consagraron a entrenar a sus alumnos a resolver preguntas similares a las de ese instrumento, lo cual acabó siendo campo fecundo para las editoriales de textos de educación básica que crearon guías para contestarlas o vendían evaluaciones parecidas.

- 6) *Desempeño profesional*: otro indicador que no dio los resultados esperados al crearse situaciones que desvirtuaron su sentido. La valoración del desempeño profesional del docente en su institución era asignada por el Órgano de Evaluación (OEE) conformado por un director, un subdirector y un representante del SNTE, así como por dos profesores. Sin embargo, en un número importante de instituciones se asignaba el valor máximo de 28 puntos de manera generalizada a los docentes participantes, por lo que la comisión paritaria SEP-SNTE determinó la aplicación de un factor de corrección que reducía los puntajes asignados por el OEE. Ante esta situación, algunos docentes solicitaban de manera explícita que no se les evaluara con el puntaje máximo para evitar la aplicación del factor de corrección que podía disminuir el puntaje de este indicador. Un efecto colateral fue la generación de tensiones y fracturas en las comunidades escolares, al considerar que en la emisión del puntaje se incurría en situaciones de favoritismo o venganzas (Rojas, 1997). En 1998 su valor se redujo a diez puntos. En 2011, durante su última etapa, este indicador fue suprimido y para suplirlo se estableció el indicador *Actividades cocurriculares*, con la finalidad de impulsar el trabajo extraclase de los docentes en las instituciones. Se definió como el conjunto de acciones extraordinarias que debían realizar los docentes, no incluidas

7 La entrega de este estímulo reconocía, por una parte, la labor individual de aquellos maestros de educación especial, preescolar, primaria y secundaria de todo el país que lograban que sus alumnos obtuvieran resultados en su desempeño escolar arriba de la media nacional e institucional; por otra, la de los colectivos docentes que tuvieran mejores resultados que el ciclo escolar anterior en el nivel nacional (SEP, 2013b).

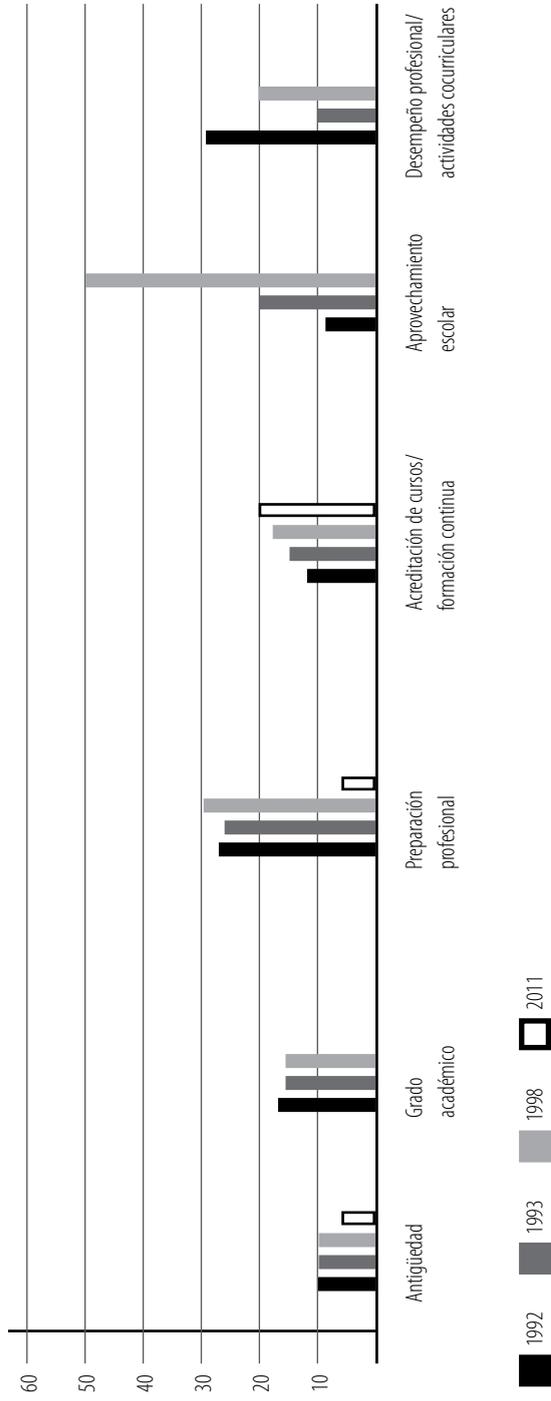
en las funciones asignadas (SNTEBCS, 2010). Sin embargo, la creación de este indicador fue enteramente descontextualizado, entre otras cosas porque demandaba que un docente dedicara un importante número de horas fuera de su contrato laboral para realizar diversas actividades. Para la obtención de los 20 puntos el mecanismo tampoco era sencillo, ya que la mitad correspondía al desarrollo, en tiempo y forma, de todas las actividades programadas, multiplicadas por un factor de .08, mientras que el resto se obtenía en función de las horas de servicio que realizaba el docente fuera del horario de trabajo. Por ejemplo, un docente con plaza de 36 a 42 horas debía cubrir de diez a 65 horas adicionales, que se multiplicaban por un factor de .153. Este factor tenía un valor menor para docentes con jornadas de tiempo completo y aumentaba a medida que el docente tenía una plaza con menos horas ante grupo, en profesores con diez a 15 horas el factor era de .5, por ejemplo (gráfica 1).

### *Efectos de Carrera Magisterial*

Este programa fue pionero de los programas de estímulo docente en América Latina. Desde su conformación de acuerdo con la lógica del *merit pay*, fue un programa con efectos positivos y negativos, como asevera Cramer (1983), por lo que deben reconocerse sus bondades, pero también sus desaciertos.

En cuanto a sus características favorables, en su concepción se buscó fortalecer, reconocer y enaltecer a los profesores ante grupo y en ese sentido propició las buenas prácticas docentes y el fortalecimiento académico de numerosos profesores, quienes establecieron verdaderos trayectos formativos y acciones basadas en la disciplina, el trabajo y el estudio, para ir escalando posiciones en los niveles de promoción del programa.

**Gráfica 1**  
Cambios en el valor de los indicadores de Carrera Magisterial



Fuente: elaboración propia con datos de rúbrica de evaluación 1992, 1993, 1998 y 2011.

En cambio, también ocurrieron prácticas que lo desvirtuaron, como que el SNTE, encargado de emitir los dictámenes, asignara niveles a algunos docentes no por mérito académico, los cuales después eran cuestionados por la misma SEP.<sup>8</sup>

Entre los aciertos del programa estuvo que, paralelamente a los incentivos salariales, se establecieron acciones relacionadas de reconocimiento para docentes destacados, sin afectar a aquellos que no lograron su ingreso o que decidieron no participar. Algunas de las acciones de reconocimiento se derivaron de los resultados de los exámenes de los cursos nacionales impartidos por el Pronap y otorgados por la SEP en el nivel nacional, tales como conceder diplomas al mérito académico a aquellos docentes que alcanzaban puntajes superiores a 85 por ciento, enviar a docentes a cursos impartidos fuera del país e invitaciones a participar en foros nacionales —como el de Docentes que Hacen Escuela, al que acudieron maestros de todo el país—, mientras que la comisión paritaria SEP-SNTE otorgaba el reconocimiento Manuel Ignacio Altamirano al Desempeño en Carrera Magisterial, entregado de manera anual por la presidencia de la república a un profesor que obtuviera el alto puntaje en cada nivel educativo por estado.

No obstante, la entrega de estos estímulos, tanto económicos como de reconocimiento académico, constituyó, desde el punto de vista de muchos docentes, un filtro al que accedían muy pocos dadas las exigencias y las constantes actividades de formación y actualización que el programa implicaba, los gastos que esto generaba, así como por el reducido techo financiero, razones por las que en el gremio docente se le llamaba cotidianamente “Barrera Magisterial”. Asimismo, se le tachó de ser un programa excluyente, que aplicaba evaluaciones homogéneas, sin considerar las con-

8 En una entrevista en octubre de 2016, una profesora de secundaria que alcanzó el nivel E externó que la SEP, por medio de la oficina de Carrera Magisterial, se le pidió todos sus dictámenes o las publicaciones en los periódicos de cada cambio de nivel para comprobar que los había obtenido por mérito, lo que significó que tuviera que documentar su expediente desde su ingreso en 1992, con el argumento de que se estaba haciendo lo mismo con todos los docentes. Estas acciones permiten sospechar que en algunos casos las promociones a los distintos niveles fueron asignadas fuera del proceso institucional establecido.

diciones en las que se desarrollaba profesionalmente cada profesor, como lo muestran las investigaciones realizadas por Tyler (1997) y Valdez (1997).

A pesar de estos señalamientos, es pertinente reconocer que los distintos lineamientos de Carrera Magisterial disminuían de manera contradictoria el requisito cronológico exigido para lograr el nivel E a los profesores que laboraban en zonas de bajo desarrollo o marginadas. De esta manera, mientras los profesores de zona rural o urbana tenían que cumplir un periodo mínimo de 14 años para llegar a ese nivel, los de zonas de bajo desarrollo podían alcanzarlo en ocho años.<sup>9</sup> Algunos docentes asumieron el reto de su desarrollo profesional, buscando alcanzar perfiles profesionales de alto nivel, a través de la formación continua y la realización de estudios de posgrado, en pos de su ascenso horizontal, por méritos propios, que reemplazaron a los relacionales.

Después de más de dos décadas de funcionamiento, las repercusiones académicas y sociales del programa Carrera Magisterial se han puesto en entredicho y se tildan de inapropiadas, ya que las evidencias muestran que no hubo avances sustanciales entre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes en los exámenes a gran escala. El estudio más revelador en este sentido es el realizado por la corporación Rand Education, mediante un contrato con la SEP (Santibáñez *et al.*, 2006), el cual señaló la falta de evidencias que mostraran diferencias estadísticas significativas en el aprendizaje de los alumnos cuyos docentes estaban en el programa y los que no participaban en él. Finalmente, estos resultados, aunados a las recomendaciones emitidas por distintos organismos internacionales, dieron la pauta para cerrar Carrera Magisterial con el ciclo de evaluación 2013-2014, correspondiente a la vigésimotercera etapa.

9 Para los profesores de zonas rurales o urbanas el periodo mínimo de permanencia en los niveles A y B era de tres años y en los C y D de cuatro. Después de este recorrido podía aspirar al nivel E. Para las zonas de bajo desarrollo o marginadas la permanencia mínima en los niveles A, B, C y D era de dos años.

## SEGUNDA ETAPA: MODELO PUNITIVO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

La actual etapa de la evaluación al desempeño docente en México se establece a partir de las reformas constitucionales y el establecimiento de las leyes, decretadas en 2013, del INEE y la LGSPD.

Sus antecedentes se encuentran en diversos documentos y estudios efectuados en 2009 en la primera reunión del Consejo Asesor de la OCDE sobre Evaluación y Políticas de Incentivos en México por dos grupos de trabajo, uno sobre gestión escolar y política docente en México, presidido por Sylvia Schmelkes, el otro sobre evaluación y políticas de incentivos en México, presidido por Carlos Mancera. De esta manera se publicaron los documentos *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México* (OCDE, 2011) y *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio* (Mancera y Schmelkes, 2010), en donde se enfatiza la evaluación docente a partir de la observación directa de su trabajo en el aula, con base en una perspectiva de evaluación formativa, de la cual prácticamente no quedaron huellas cuando se definió el modelo actual de evaluación. Finalmente, en 2010, el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación en las Escuelas Mexicanas estableció una serie de recomendaciones sobre la profesión docente, tales como “construir un sistema sólido para seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas”, también las propuestas de “definir la enseñanza eficaz”, “abrir todas las plazas docentes a concurso”, “crear periodos de inducción y prueba” y “evaluar para ayudar a mejorar”, así como que era urgente establecer un “sistema de evaluación docente basado en estándares [y] que los docentes con bajo desempeño sean excluidos” (OCDE, 2010: 6). Fue así que, atendiendo a las presiones de grupos empresariales formados para impulsar políticas que incidieran en la educación pública—aun cuando sus miembros envían a sus hijos al sector de educación privada—, se estableció una legislación que atendiera al último segmento de recomendaciones de la OCDE.

Durante el sexenio 2012-2018, en el marco de un gran acuerdo entre partidos políticos denominado Pacto por México, se respondió a la presión de la OCDE que demandaba profundizar las acciones de evaluación docente que estaba implantando el Estado mexicano. En este contexto prevaleció una amplia, estridente y constante campaña mediática de desprestigio hacia la profesión docente, sin que necesariamente se hiciera un profundo diagnóstico educativo sobre el significado pedagógico de la evaluación y con la inclusión de nuevos actores, provenientes en su mayoría del mundo empresarial, como las organizaciones Mexicanos Primero, México Evalúa, Suma por la Educación, entre otras. Así, se establecieron las modificaciones constitucionales y leyes secundarias de 2013 sobre los mecanismos de evaluación al desempeño docente.

Para establecer estas modificaciones a la ley no hubo un debate entre expertos en evaluación sobre las alternativas existentes para establecer un sistema nacional de evaluación, tampoco se analizaron con los docentes ni con los especialistas las diversas alternativas para construir un modelo de evaluación que no tuviera un enfoque totalmente cuantitativo, en el que predominó la medición centrada en la calidad. Se definió entonces la evaluación al desempeño como la manera de medir la calidad y los resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de asesoría técnica-pedagógica o cualquier otra que tuviera naturaleza académica (DOF, 2015).

De esta manera, la nueva administración gubernamental inició su paquete de reformas con la denominada Reforma Educativa, en la que se realizaron modificaciones a los artículos 3º y 71 de la Constitución, se modificó la Ley General de Educación y asimismo se promulgaron dos leyes secundarias: la LGSPD y la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Senado de la República, 2015).

El argumento inicial fue acabar con la venta y la herencia de plazas docentes, que se obtendrían por concurso de oposición, acción que se tradujo en un examen estandarizado de conocimientos. Se le concedió autonomía constitucional al INEE, una autonomía regulada, pues al mismo tiempo que se establecía una junta de gobierno y se le asignaba la tarea de coordinar todo el sistema de evaluación

de la educación básica y obligatoria del país, se le obligaba a acordar varias acciones de su trabajo con la Coordinación Nacional del Servicio Docente, instancia dependiente de la SEP. A partir de esta etapa, la evaluación docente pasó de ser una actividad voluntaria a una obligatoria. La legislación que el Congreso de la Unión aprobó en 2013 iba en contra de los derechos laborales adquiridos por los docentes. Así, podrían perder el empleo de ser convocados y no presentarse a la evaluación o, si obtenían un resultado de *insatisfactorio* en tres ocasiones consecutivas, serían retirados del servicio frente a grupo a menos que hubieran ingresado a la docencia antes de la modificación de la ley. Aun más, en caso de haber ingresado después de 2013, serían despedidos sin “ninguna consecuencia para la SEP” (SEP, 2017). Esta situación llevó a que diversos actores consideraran la reforma como más de tipo laboral que educativo.

El proceso para la aprobación tanto de la reforma constitucional como de las leyes secundarias fue a todas luces precipitado pues, en los hechos, lo legislado obligaba al INEE y a la Coordinación del Servicio Profesional Docente (CSPD) a evaluar a 1 359 293 profesores en cuatro años (SEP, 2017).<sup>10</sup> Ante ello, se generaron acciones improvisadas e incoherentes: en 2015 se estableció un ejercicio inusitado de evaluación que ocasionó una enorme cantidad de problemas entre el magisterio, entre los especialistas en evaluación y en la sociedad en su conjunto. Unos propugnaban porque se aplicara la ley sin miramientos, mientras que otros exigían que la evaluación del desempeño fuese una tarea realizada profesionalmente, que respetara la dignidad docente. A fin de cuentas, la evaluación del desempeño docente se realizó de una forma autoritaria, obligando al evaluado a permanecer ocho horas en las instalaciones donde tenía lugar, en medio de una amplia militarización.

Así, la conformación de este modelo de evaluación docente ha generado diversos conflictos en México, ya que en 2015 no fueron claros los procedimientos y acciones establecidos. En estas circunstancias hubo tres actores que, al cumplir con sus obligaciones y

10 Dato inferido del Sistema Nacional de Información Estadística sumando el número de docentes de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato (SEP, 2017).

ejercer sus derechos, crearon una confusión sobre quién era responsable de la evaluación, ya que el INEE, la CNSPD y el Ceneval —asociación civil subcontratada por la SEP— compartían funciones interrelacionadas<sup>11</sup> (esquema 2).

El INEE, de acuerdo con la LGSPD, tenía atribuciones para formular criterios, aprobar el perfil de parámetros e indicadores, certificar evaluadores y periodos de evaluación, definir procesos de calificación, diseñar rúbricas para la evaluación de los expedientes de los docentes, así como de aprobar los elementos, métodos e instrumentos.

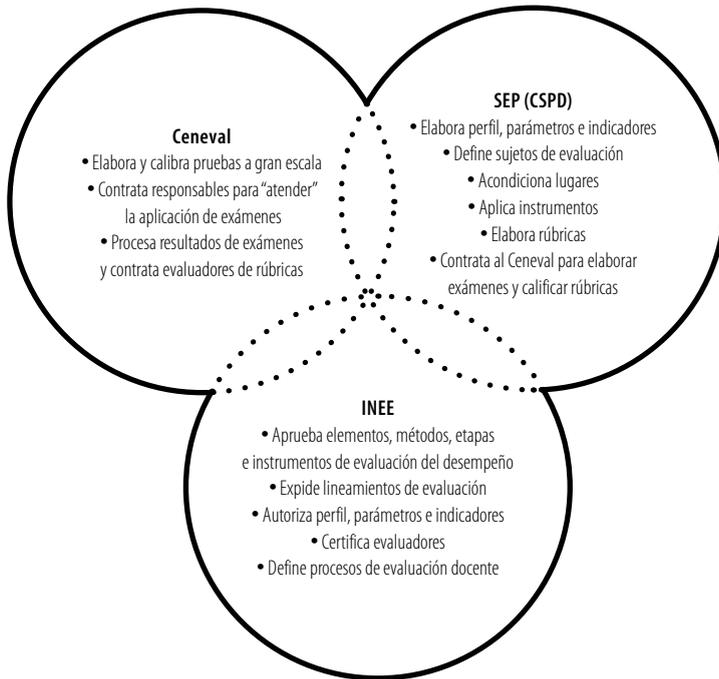
Por lo tanto, resultan absurdas las afirmaciones de las autoridades del INEE desde 2016 y con mayor énfasis al término del periodo gubernamental —en el que se planteaba la cancelación de la reforma—, en el sentido de que la SEP fue responsable de la evaluación del desempeño docente.

La SEP por medio de la CNSPD, tenía la capacidad de aceptar o rechazar los criterios de evaluación, formular el perfil, los parámetros y los indicadores, elegir a los docentes que serían evaluados, mantener contacto con ellos durante las distintas etapas, elaborar y manejar la plataforma para el envío de evidencias, aplicar instrumentos, acondicionar los lugares para el examen. Asimismo, tenía la capacidad de contratar al organismo evaluador que aquí, como ya mencionamos, fue el Ceneval. Este centro elaboró en tiempo récord 64 exámenes sin lograr cumplir a cabalidad con las exigencias técnicas para su calibración, lo que provocó serias dudas sobre el valor conceptual de las mismas.

11 La falta de rigurosidad académica en el diseño de los instrumentos de evaluación al desempeño docente abre cuestionamientos en el manejo de la coordinación responsable de éstos. Las entrevistas a docentes evaluados y a diseñadores de reactivos —se realizaron 52 entrevistas, algunos de cuyos resultados se presentan en Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga (2019)— señalan amplias irregularidades: los maestros reconocieron el contenido absurdo que tenían varios reactivos, con situaciones descontextualizadas, confusas en sus planteamientos y con una alta carga de memorización. Mientras que algunos de los profesores entrevistados que fueron contratados por el Ceneval para elaborar reactivos expresaron haber recibido instrucciones explícitas de los coordinadores para diseñar los reactivos de manera confusa a fin de que los docentes no supieran elegir adecuadamente las respuestas.

## Esquema 2

Traslación de funciones



Fuente: DOF (2013a y 2013b).

El Ceneval intentó medir los conocimientos y habilidades de los maestros con criterios emanados del documento *Perfil, parámetros e indicadores* (SEP-CSPD, 2017, 2015a y 2014) para lo cual, a su vez, contrató a diseñadores de reactivos y aplicadores para los exámenes, así como a quienes calificaron con rúbricas las llamadas *evidencias de información construida*, personal que fue sometido a estrictos acuerdos de confidencialidad.

Los procesos de elaboración de los reactivos se realizaron en condiciones no académicas, forzando a los profesores contratados a elaborar reactivos a destajo, sin acceso a información por cuestiones de la misma confidencialidad y a dejar de lado criterios académicos.

## Modelo de evaluación al desempeño docente

En estas complejas circunstancias se diseñó, también de manera precipitada, el modelo de evaluación al desempeño docente para los subsistemas de educación básica y educación media superior, cuyo sustento se fundamenta en los siguientes documentos:<sup>12</sup> *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la educación básica* (SEP-CSPD, 2014), *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la educación media superior* (SEP-CSPD, 2015a) y *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, supervisión y de asesoría técnico pedagógica* (SEP-CSPD, 2015b) como parte de las acciones de articulación entre estos dos sistemas de educación en el país.

El perfil ideal del docente se conformó a partir de cinco dimensiones en las que se plasmaba su actuación profesional:

- 1) Conocimiento de sus alumnos.
- 2) Organización, intervención y evaluación de la práctica educativa.
- 3) Mejora profesional.
- 4) Responsabilidad legal y ética.
- 5) Colaboración con la escuela y la comunidad.

Para la evaluación al desempeño docente de 2015 estas dimensiones se vincularon con cinco etapas que, a su vez, se convirtieron en instrumentos:

- 1) Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales.
- 2) Expediente de evidencias de enseñanza.

12 Los documentos dirigidos a docentes y directivos tuvieron la finalidad de sustentar los exámenes de oposición para el ingreso, no para la permanencia, al servicio profesional docente en educación básica en los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016. Para educación media superior no se precisa qué se establece para el ingreso o la permanencia. De manera indistinta se consideraban en el diseño y aplicación de instrumentos perfiles, parámetros e indicadores para profesores sin reconocer las distintas etapas de carrera profesional que se cursaban.

- 3) Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos.
- 4) Planeación didáctica argumentada.
- 5) Examen complementario para docentes de inglés y tecnología.

La preparación y vinculación de estas etapas con los parámetros establecidos implicó una preparación de hasta ocho meses para quienes fueron avisados de forma oportuna, mientras que para otros fue un proceso de inesperada rapidez, de dos o tres meses, dada la extemporaneidad de la notificación. La CNSPD publicó una serie de guías técnicas y académicas por niveles educativos y asignaturas para cada una de las etapas-instrumentos. Sin embargo, esto no fue un apoyo suficiente dada la premura de las fechas, el desconcierto generado por la presión mediática, así como por la falta de un acompañamiento académico presencial que apoyara a los docentes en su preparación.

Los instrumentos utilizados para la evaluación respondieron parcial o íntegramente a los perfiles, parámetros e indicadores de la evaluación docente. Éstos y su aplicación en 2015 presentaron las siguientes características:

- 1) *Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales*, consistió en un documento elaborado por el director de la escuela o en su caso el supervisor, cuya intención era identificar el grado de cumplimiento y compromiso de las responsabilidades profesionales del docente, tales como su práctica en el aula, su participación en el funcionamiento de la escuela y en órganos colegiados y su vinculación con los padres de familia y con la comunidad. No obstante, a pesar de haberse establecido como una etapa por evaluar, en realidad fue un indicador que no se consideró en 2015 en la emisión de resultados.
- 2) *Expediente de evidencias de enseñanza*. En este rubro se pretendieron plasmar las tareas cotidianas del docente con sus alumnos. Consistió en la documentación de los trabajos de los estudiantes que evidenciara las características de la práctica de enseñanza

del docente, quien mediante un ejercicio de reflexión analizaría y resaltaría los efectos en el aprendizaje de sus alumnos. Para ello se solicitó al docente recuperar los trabajos de estudiantes destacados y no destacados, o sea de alto y bajo desempeño académico. El expediente se elaboró de manera preliminar y posteriormente se colocó en la plataforma a contrarreloj, con un tiempo establecido de cuatro horas para la realización de la tarea. La falta de capacitación generó sentimientos de angustia e incertidumbre entre los profesores debidos a las situaciones académicas y técnicas que afrontaron en su preparación.

- 3) *Examen de conocimientos y competencias didácticas*. Instrumento que fue el único que consideró todas las dimensiones del perfil ideal del docente. Se evaluó el conocimiento de los contenidos de los programas de estudios, así como la capacidad del docente para afrontar y resolver con éxito diversas situaciones de la práctica profesional, a partir del planteamiento de situaciones hipotéticas, que se pretendió que fueran basadas en situaciones reales. Su elaboración fue solicitada al Ceneval por la CSPD. Con todo, estos exámenes fueron altamente criticados por su descontextualización. Además de las irregularidades académicas, los aplicadores se convirtieron no sólo en vigilantes de los docentes, sino que llegaron a coartar la posibilidad de ingresar al espacio del examen materiales para apoyar la resolución del mismo (hojas o insumos de primera necesidad como una botella de agua).
- 4) *Planeación didáctica argumentada*. Se pretendía evaluar la organización de la planeación educativa a partir de un concepto no utilizado anteriormente en la docencia: la *argumentación de la planeación*. Asimismo se incluyeron elementos no requeridos en los formatos<sup>13</sup> establecidos para esta tarea: un amplio análi-

13 Los formatos de planeación académica que se entregaban a los profesores al inicio de cada año escolar requerían los siguientes elementos, que podían variar de acuerdo con el contexto o nivel educativo: datos generales de la escuela y de los grupos, turno, profesor, asignatura, campo formativo, bloque, estándares curriculares, competencias que se favorecen, contenidos de aprendizaje, número de sesiones, aprendizajes esperados, actividades de aprendizaje, recursos y ambientes de aprendizaje, estrategias de evaluación, productos y evidencias. Los

sis del contexto, las características de los alumnos y los recursos de la escuela.<sup>14</sup> En este indicador se evaluó el análisis y la argumentación a las estrategias de intervención didáctica, así como el nivel de reflexión del docente acerca de lo que esperaba que aprendieran sus alumnos y la forma de evaluar lo aprendido. Sin embargo, en un ejercicio totalmente opuesto a los preceptos del plan de estudios, en su aplicación se exigió a los docentes evaluados plasmar la planificación de manera memorística, a contrarreloj, en un plazo de tres horas después de haberse sometido a la presión del examen que tuvo una duración de otras tres horas.

- 5) *Examen complementario*. Se definió como un examen estandarizado para dar cuenta de las competencias específicas correspondientes a la función que realizaban aquellos profesores que imparten una lengua, ya fuera indígena o extranjera, como inglés o francés, así como también para los docentes de tecnologías (SEP-CSPD, 2017). La aplicación de este instrumento también presentó irregularidades académicas, técnicas y de contexto, en su diseño y aplicación.

Como hemos visto, el proceso de evaluación al desempeño docente en México en 2015 fue un ejercicio totalmente inusitado y alejado de lo que había sido anteriormente. De manera súbita e irregular se cambió de un modelo que valoraba y estimulaba el trabajo de los docentes en el aula por un modelo de evaluación restricti-

---

formatos se estructuraban con tablas que permitían solamente registrar datos objetivos en los que no se requería ningún tipo de argumentación que sustentara las decisiones pedagógicas del docente.

14 La manera en que se planteaba la *planeación o planificación argumentada*, como fue llamada indistintamente por los docentes evaluados, era utópica y poco viable para los subsistemas de educación secundaria técnica o general, así como para la educación media superior. Mientras que los profesores de preescolar, primaria o telesecundaria atienden en su jornada a un solo grupo (o a un grupo integrado por varios grados escolares en las escuelas multigrado), los de escuelas secundarias y media superior pueden tener hasta 14 grupos (lo que llega a comprender cerca de 700 alumnos), situación que complica enormemente el que un docente conozca a todos sus estudiantes y tenga un registro pormenorizado de sus necesidades de aprendizaje.

vo, antipedagógico en su diseño y punitivo en su aplicación. Se implantó con irregularidades en todos los aspectos: selección de los participantes, improvisaciones y cambios en las fechas establecidas para cada una de las etapas, sin capacitación formal para afrontar situaciones metodológicas y técnicas —como la planificación argumentada o el portafolio de evidencias—, con mecanismos de intimidación para obligar a que los docentes que fueron seleccionados participaran obligatoriamente. Asimismo, hubo un gran dispositivo mediático de desprestigio y presión por parte de las autoridades, que incluso hicieron uso de la presencia policiaca para su cumplimiento, acontecimiento por completo inusual en el gremio docente mexicano y que dio una connotación totalitaria a la evaluación docente.

Los hechos demuestran que la evaluación al desempeño de los docentes adoleció en gran medida de propósitos pedagógicos, el “día terrible” como muchos docentes lo llamaron,<sup>15</sup> implicó de ocho hasta 12 horas sentados, en espacios que no tenían las condiciones ergonómicas básicas, ante equipos de cómputo que muchas veces no funcionaron, restringiéndoles tiempo para el examen y para la planeación argumentada, en un ambiente de alta tensión emocional por las condiciones violentas de ingreso, las fallas técnicas y la planeación antipedagógica con que fue pensada, que afectó la capacidad de respuesta ante la evaluación de varias personas.

Fue evidente que el propósito de la evaluación al desempeño docente respondió en gran medida a una reforma laboral más que de índole educativa, haciendo aún más precarias las condiciones laborales de los docentes y quebrantando los derechos de quienes tenían una larga trayectoria en el campo. Lo más delicado de esta transición, como se puede observar en los periódicos de los meses de septiembre a noviembre de 2015, fue el establecimiento de un modelo militarizado de evaluación, pues ésta sólo se pudo llevar a cabo gracias al apoyo de la fuerza pública, generando un significativo conflicto entre los docentes convocados y obligados a presentar la evaluación, frente a sus compañeros docentes que les pedían y

15 En diversos testimonios obtenidos por entrevistas a profundidad (Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019: 171), profesores de distintas entidades federativas aluden a este término.

exigían que no acudieran a este acto en tales condiciones.<sup>16</sup> Golpes, insultos y otros hechos inesperados y desagradables constituyeron el signo de la evaluación al desempeño docente realizada en 2015, signo que también prevaleció en 2016, en algunos casos.<sup>17</sup>

### **Evaluación 2017, ¿replanteamiento o maquillaje del modelo establecido?**

Como ya mencionamos, el ejercicio de evaluación de 2015 engendró un amplio malestar no sólo entre los docentes —tanto en los que participaron en este proceso como en los que se mantuvieron al margen—, sino también en especialistas en educación y en diversos sectores de la sociedad. Una manifestación indudable de esta desazón fue la manta con la que se manifestaron docentes del estado de Chihuahua, cuyo lema fue “Evaluación sí, pero no así” (Díaz-Barriga, 2016). Por otra parte, los investigadores educativos en el Decimotercer Congreso Nacional de Investigación Educativa acordaron realizar un desplegado en donde establecían argumentos académicos para pedir que se suspendiera la evaluación.

En la mesa convocada por el Instituto Belisario Domínguez para ponderar los logros obtenidos hasta el año 2015 del sexenio en materia de educación, el senador Juan Carlos Romero Hicks (Senadores-PAN, 2016) afirmó en la inauguración del evento que “las leyes no están escritas en piedra”, dando a entender que había sensibilidad en algunos sectores del legislativo sobre el malestar que habían gene-

16 En varios estados —como en Chihuahua, Chiapas, Guerrero y Oaxaca entre otros— la presencia de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) hizo más álgido este proceso.

17 Hubo enfrentamientos entre policías federales y docentes en lugares como Oaxaca y Chiapas, que ocasionaron muertes. En ese último estado, donde al menos 2 300 docentes fueron examinados, la protesta de la CNTE dejó un maestro muerto y seis detenidos, según dio a conocer la Secretaría de Educación estatal (Mandujano, 2015). En Nochixtlán, Oaxaca, nueve personas fallecieron y más de un centenar quedaron heridas el domingo 19 de junio de 2016 en enfrentamientos entre un sector del sindicato de maestros y las fuerzas policiales (AP, 2016).

rado las acciones de evaluación. Mientras que Sylvia Schmelkes, en ese momento presidenta de la Junta Directiva del INEE, afirmaba que no “era el momento de impulsar cambios legislativos” (Senadores-PAN, 2016) vinculados con el ejercicio de evaluación realizado, prometiendo que la evaluación en el año 2016 sería voluntaria y la de 2017 se realizaría bajo un formato diferente al establecido, pues los estudios que habían encargado a dos instancias de la UNESCO mostraban con claridad que la manifestación de inconformidad se debía a los diferentes procesos seguidos para realizar esta tarea.

Al analizarla en perspectiva, la premura en el establecimiento de la LGSPD en 2013 denota el poco interés o conocimiento que el propio sistema educativo mexicano tenía con respecto de su estructura, y por ende de los docentes que conforman la educación básica y la educación media superior: se ignoraban las distintas etapas y los diversos trayectos formativos en los que se encontraban los docentes, así como las varias evaluaciones que habían recibido muchos de ellos a lo largo de dos décadas. También se pasaban por alto las diferencias sustantivas entre la profesión docente de preescolar y primaria y la de secundaria y bachillerato, especialmente en lo concerniente al número de grupos bajo su cargo. Este desconocimiento actuó en contra de la misma LGSPD, ya que el propio sistema carecía de la capacidad de evaluar a toda su planta docente en cuatro años. Entonces, el INEE incurrió en una nueva violación de la LGSPD, como lo afirman los lineamientos, dados a conocer en 2017, de selección para docentes.

Sin embargo, la gravedad del esquema de evaluación al desempeño docente es que el sistema sigue funcionando con grandes deficiencias. El modelo de evaluación para la convocatoria 2017 no modificó de manera sustancial la perspectiva de evaluación/medición que se había realizado en 2015: en vez de evaluar cuatro rubros éstos se redujeron a tres, se eliminó la solicitud de elaborar una planeación de memoria, pero se incrementaron las exigencias para realizar una planeación “ideal”, que se denominó *argumentada*, tema que no existía en el debate didáctico previo, pero que sobre todo no refleja la realidad del trabajo docente en el aula. La convocatoria 2017 presentó grandes contradicciones. Los nuevos

lineamientos del servicio profesional docente enunciaron que todos los docentes que tuvieran más de tres años en el servicio y que hubieran estado activos en el ciclo escolar 2016-2017 eran susceptibles de ser evaluados en el ciclo 2017-2018, así como también los que obtuvieron resultado de *insuficiente*, estableciéndose dos grupos para la evaluación: *primera oportunidad* y *segunda oportunidad*. Se establecieron “cuotas voluntarias” de docentes para cada entidad federativa, si bien, contradictoriamente, la cuota se tornaba obligatoria dado que en donde no se cubriera cualquier docente podía ser obligado a presentar la evaluación (SEP-CSPD, 2014).

Por la parte estructural de la evaluación, a partir de las críticas realizadas por una gran cantidad de docentes e investigadores<sup>18</sup> al modelo implantado, así como de la propia investigación realizada por el INEE (2016), se anunciaron cambios sustanciales a la evaluación que se realizaría en 2017 (cuadro 2).

Los principales fueron a) *llenado en línea*, por el director de la escuela y el docente, del informe de responsabilidades a partir de dos cuestionarios con escala de Likert; b) la *síntesis de etapas*, que ahora se denomina Etapa 2 “Proyecto de enseñanza”, que une las etapas 2 “Expediente de evidencias de enseñanza” y 4 “Planeación argumentada” de la evaluación anterior; c) el *examen*, se denominó ahora de conocimientos didácticos y curriculares<sup>19</sup> establecido como Etapa 3, aunque no sufrió cambios sustancia-

18 Además del gran movimiento magisterial que se generó en los estados, así como en las redes sociales, en contra de la implantación de la evaluación al desempeño docente, en el Congreso Nacional de Investigación Educativa del Comie, realizado en Chihuahua en 2015, la comunidad académica expresó ampliamente que en este proceso se habían suscitado arbitrariedades, incongruencias e irregularidades. En ese diálogo, el INEE reconoció, a pesar de su autonomía, las dificultades de vinculación con el servicio profesional docente para hacer consultas desde los Consejos Técnicos Escolares y la premura de los plazos establecidos. Por parte de los docentes e investigadores, entre ellos Imanol Ordorika de la UNAM, se mencionó la violencia sin precedentes en los procesos de evaluación, así como el desconocimiento y la vulnerabilidad que sufrió la profesión docente y el daño colateral a los estudiantes (Lechuga, 2015).

19 A partir de la implementación del Nuevo Modelo Educativo en 2017, el término *competencias* desapareció inexplicablemente del lenguaje curricular y se denominó *aprendizajes clave*, por lo que se cambió el nombre del examen suprimiendo esta palabra.

les, incurriendo nuevamente en el diseño descontextualizado de las preguntas a pesar de que fue uno de los aspectos más criticados de la evaluación.

## Cuadro 2

Características del programa de evaluación al desempeño docente

<i>Fundamento legal</i>	Ley General del Servicio Profesional Docente	
<i>Temporalidad</i>	2015-2017	
<i>Organismos ejecutores</i>	SEP/INEE/Ceneval (aplicador)	
<i>Propósitos</i>	Valoración del desempeño del personal docente y técnico docente de educación básica para definir los procesos de promoción y reconocimiento	
<i>Aspectos evaluados</i>	2015	2017
	1) Reporte de responsabilidades profesionales	1) Informe de responsabilidades profesionales
	2) Evidencias de enseñanza	2) Proyecto de enseñanza
	3) Planificación argumentada	3) Examen de conocimientos didácticos y curriculares
	4) Examen de conocimientos y competencias didácticas	
	5) Examen complementario	
<i>Participación</i>	Obligatoria	Voluntaria/cuotas obligatorias

Fuente: Segob (2015), SEP-CNSPD (2017a y 2017b).

El cambio más tangible fue el establecimiento de un mecanismo de menor presión hacia el docente, quien dispuso de más tiempo y mayor acompañamiento en el diseño de su proyecto de enseñanza, con la posibilidad de hacer uso de recursos de su práctica sin tener

que hacer el llenado en una plataforma a contrarreloj. Con todo, la estructura organizacional, pedagógica y técnica ofrecida por la CSPD pecó de las mismas inconsistencias en varios rubros: a) de *organización*, ya que la selección fue en muchos casos realizada por los directivos, los periodos fueron cambiados varias veces, el informe de responsabilidades no fue elaborado por los directivos quienes en consecuencia no requirieron a los docentes;<sup>20</sup> b) de *estructura académica*, pues las preguntas no respondían a ejes rectores claros, parecían repetirse una y otra vez en los distintos momentos del proyecto de enseñanza (lo que ponía de manifiesto la escasa congruencia metodológica en su diseño), se pidieron nuevamente datos del contexto que no respondía a la capacidad de atención real del docente que con alto número de grupos; c) de *capacitación*, en razón de que muchos de los formadores desconocían los aspectos metodológicos y técnicos para dar asesoría a los docentes por evaluarse y aun en las CSPD estatales no se tenía claridad de los procedimientos.

### *Como reflexión*

En este contexto, sin una resistencia magisterial tan explícita como la generada en 2015, se realizó la evaluación 2017. Los procesos de este ejercicio reclaman ser objeto de análisis nuevamente con el fin de determinar hasta dónde los cambios realizados a esta práctica atendieron los problemas sustantivos de la evaluación del desempeño docente o únicamente realizaron modificaciones en la forma, dejando íntegra la estructura conceptual en la que se realiza esta práctica del INEE, así como si lo que se evalúa es el desempeño docente o sólo se trataron de enmascarar las cuestiones que generaban mayor tensión social.

20 En entrevistas algunos docentes evaluados mencionaron no haber sido requeridos por sus directivos para la realización del informe de responsabilidades. Al cuestionarlos, les mencionaron que no sería necesario, sin explicar el porqué. Los docentes manifestaron preocupación de tener una evaluación incompleta (Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019: 171).

Para poder conocer a cabalidad los cambios realizados en la evaluación del desempeño es necesario tener presente que la crítica efectuada en 2015 se refería fundamentalmente a tres aspectos: a) la cuestión jurídica; b) los procedimientos seguidos para realizar la evaluación, y c) la fundamentación técnica del ejercicio.

### *La cuestión jurídica*

En este aspecto hay dos críticas sustantivas: la reforma constitucional de 2013 eliminó los derechos laborales adquiridos por los docentes y, al mismo tiempo, dejó indefensos a estos profesionales cuando, por decisión propia, por presión o por causas de fuerza mayor, no podían realizar la evaluación a la que eran convocados.

Hasta antes de la reforma 2013, los docentes habían firmado un contrato con la autoridad educativa por el cual obtenían una plaza, esto es, garantizaban su estabilidad en el empleo. Este derecho les fue quitado sin la defensa del SNTE, al establecerse que cada cuatro años debían ser evaluados para conservarla. A estos docentes, aun cuando su resultado hubiera sido el de *destacado*, se les pidió que firmaran un documento en el que se les reconocía esta calidad por los siguientes cuatro años. Pero lo que jurídicamente no se admitía es que *de facto*, por medio de su firma, los maestros renunciaban a la estabilidad laboral que habían adquirido al obtener su nombramiento, una evidente vulneración a sus derechos laborales que los colocaba en una condición de indefensión, contraria a la Ley Federal del Trabajo.

La LGSPD, al considerar a la docencia como una profesión de Estado, única en México con ese estatus, lejos de beneficiar a los docentes, los relegó a ser profesionistas de segundo nivel, sin posibilidad de adquirir en ningún momento o etapa de su vida laboral la estabilidad requerida. De esta forma, el modelo de trabajo flexible se instauró con la Reforma Educativa 2013.

Por otra parte, al no diferenciar los rasgos profesionales que reclama el desempeño en educación preescolar y primaria frente

a los requerimientos para trabajar en secundaria y bachillerato, la ley establecía que cualquier egresado de educación superior podía concursar por una plaza docente. Este concurso en realidad era un examen con un puntaje que concluía si el candidato era idóneo o no para la docencia. Ahora bien, en la historia de la educación mexicana diferentes profesionales (ingenieros, abogados, sociólogos, químicos, biólogos) han sido aceptados para dar clases en secundaria y es habitual que ocupen las plazas docentes de bachillerato. En estos casos la expresión de la ley puede ser adecuada. Sin embargo, también hay una diferencia significativa con respecto del pasado pues hasta la década de 1960, se pedía a los profesionales que tenían contrato en la escuela secundaria que realizaran en la escuela normal superior o en escuelas sede tres cursos anuales de nivelación pedagógica, que se centraban en temas de didáctica, aprendizaje, adolescencia, entre otros. Esta acción se fue perdiendo al aparecer el programa Carrera Magisterial, que establecía, por medio del Pronap, los cursos estatales y nacionales con los que los profesores podían adquirir formación continua. Para la ley actual, la formación continua se reduce a que el docente de reciente ingreso reciba una tutoría (que en los hechos no lo es) y que al término de sus años primero y segundo presente una evaluación del desempeño donde, se supone, le informarían sobre los cursos de educación continua que debe tomar. El desprecio a la profesión docente en este aspecto es real. La demanda de realizar adecuaciones a la ley fue rechazada por los miembros del Congreso de la Unión y por el Ejecutivo Federal, quienes se negaron a presentar un proyecto de reforma, y por las propias autoridades del INEE quienes consideraron que no era el momento para realizar tal solicitud al Congreso. La profesión docente en los hechos quedó ninguneada.

### *Procesos para realizar la evaluación del desempeño*

Los principales cambios que el INEE y la CSPD realizaron en este rubro fueron la forma de emitir la convocatoria, la manera de comunicar a los docentes que habían sido escogidos para ser evalua-

dos<sup>21</sup> y en que se extendió el plazo para subir todo a la plataforma. Además, se estableció que el director emitiría una opinión, la cual se asemejaba a una lista de control. En esta sección, el docente debía responder a una serie de preguntas, llamada *autoevaluación*, pero finalmente no se hizo así, de acuerdo con algunos docentes (Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019). De igual forma, al fusionar la elaboración de la planeación argumentada con la experiencia didáctica se redujeron las evidencias de tres a dos y se permitió el uso de apoyos didácticos. Igualmente, se estableció un tiempo más racional para realizar el examen, evitando que fuera de ocho horas continuas y se impidió la concentración y la presencia policiaca en los lugares donde se respondería el examen. Por último, a diferencia del ejercicio 2015, se tuvo mayor cuidado en que el equipo de cómputo para resolver el examen estuviera en mejores condiciones.

### *Fundamentación técnica del ejercicio*

Las dos últimas evidencias se calificaron sobre 170 puntos. El examen a través de un sistema estadístico, mientras que lo que denominan *evidencias de respuesta construida*, también se calificaba sobre 170 puntos, tarea realizada por un grupo de evaluadores, cer-

21 En el corto periodo, de 2014 a 2018, en el que se ha hecho el proceso de selección de profesores, éste ha sufrido cambios. Para la convocatoria 2015 los directores o supervisores eligieron a los profesores bajo criterios propios, lo que dio lugar a amplias inconformidades. En 2016, de acuerdo con lo manifestado por un directivo de educación básica al que se entrevistó para indagar sobre el proceso de selección, mencionó que "fue una lista directa, emitida por la SEP". Para 2017 se dio la opción de voluntariedad por cuotas; es decir, la SEP emitió una lista del número de docentes a evaluar por entidad federativa, estableciendo la condición de que si no se completaba la "cuota" con docentes voluntarios se debía establecer un mecanismo de selección a criterio de las autoridades. Para 2018, en estados como Tlaxcala, Sonora, Sinaloa, Morelos, Hidalgo, Puebla y Colima, se realizó el "Proceso de insaculación para la evaluación del desempeño. Cuarto grupo", que se efectuó al azar, mediante una plataforma en línea, en vivo, con presencia de autoridades educativas y sindicales, así como de docentes, y se publicaron listas de jefes de sector, supervisores, directivos y docentes que realizarían la evaluación en el ciclo escolar 2018-2019, como parte de las acciones de transparencia de los gobiernos estatales (SEP Tlaxcala, 2018).

tificados por el INEE,<sup>22</sup> que trabajaban bajo una supervisión muy estrecha, en la que no se les permitía tener celulares, se les contaban las hojas en blanco entregadas para hacer anotaciones, con la obligación de devolver el mismo número al término de la actividad. En esos momentos no podían tener contacto con ninguna otra persona. Pese a esto, refieren que en realidad su tarea consistía en trabajar con rúbricas integradas por cuatro rubros de valoración, cuyos resultados se traducían finalmente a un puntaje para dar una calificación máxima de 170 puntos. También se les pedía que hicieran comentarios sobre algunos temas en línea que no necesariamente llegarían al evaluado. Cada expediente era calificado por dos evaluadores. De no coincidir los puntajes, pero siempre y cuando se encontraran próximos (*insuficiente/suficiente* o *suficiente/bueno*), se asentaba como calificación la del puntaje superior. Cuando ambos puntajes eran más extremos (*insuficiente/bueno* o *suficiente/destacado*), se invitaba a los evaluadores a revisar su evaluación. Si de nuevo eran divergentes, se nombraba un tercer evaluador. Después de muchos años de exigir transparencia sobre las rúbricas, finalmente fueron publicadas en septiembre de 2018 en la página de la CSPD (SEP-CNSPD, 2018).

Por último, el docente recibiría algunos meses después de haber llenado su información en línea, presentado su examen y evidencias, una calificación sobre 2 600 puntos. Las conversiones numéricas de 340 a 1 600 no son claras, implican una compleja operación del modelo de evaluación de la teoría clásica centrada en la estadística descriptiva, la curva normal de Gauss y el manejo de desviaciones estándar, con el modelo de calificación de Rash, que permitió calibrar el examen en función de elementos criteriosales o de desempeño, como el documento *Perfil, parámetros e indicadores* (SEP-CSPD,

22 Es importante señalar algunas contradicciones patentes entre quienes se desempeñaron como evaluadores contratados por el INEE y los docentes evaluados. Los primeros recibían cursos para su certificación en evaluación formativa, mientras que cuando a los segundos les pedían efectuar la evaluación, eran colocados en un ambiente policiaco, donde no podían tener contacto con personas ajenas, estaban siempre supervisados (vigilados), aunque el personal se le denominaba “de apoyo”, y la actividad no guardaba ninguna relación con la formación en evaluación formativa.

2017, 2015a y 2014), con la finalidad de realizar de manera minuciosa una calificación que distinguiera con toda precisión distintos niveles de desempeño.

Por ejemplificarlo de alguna manera, ¿qué puede diferenciar un desempeño ideal de 10 puntos, de uno de 9.9, 9.8 o 9.7? La calibración del instrumento en este particular es una tarea muy exigente que no necesariamente refleja que, desde el punto de vista de lo que se podría considerar una *teoría de la docencia*, los contenidos de las preguntas fueran significativos.<sup>23</sup>

Si atendemos a lo que refieren los docentes, podemos afirmar que se mantiene la tendencia a elaborar preguntas referidas a situaciones educativas ficticias e irreales (lejos del desempeño docente que pretender medir). Al mismo tiempo, varias preguntas requieren memorizar el documento *Perfil, parámetros e indicadores* (SEP-CSPD, 2014, 2015a y 2017) o el plan y el programa de estudios, tarea que no necesariamente contribuye a mejorar el desempeño docente en el aula. También resultan disparatadas las preguntas que exigían la memorización de diversas regulaciones y normas sobre el funcionamiento escolar. En efecto, la realidad educativa siempre demanda interpretar y responder a una situación inédita, real, que no tiene relación con la ficción que se presenta en el examen.

23 Dado que la prueba PISA que elaboró la OCDE para estudiantes de 15 años tiene muy buena reputación entre autoridades educativas y diversos sectores de la sociedad, al considerarla como un instrumento realizado con los mejores estándares que se exigen a las pruebas a gran escala, es importante señalar que dicha organización da una importancia singular no sólo a la validez estadística de su instrumento, sino a la significatividad del contenido disciplinario, lo cual la ha llevado a publicar lo que considera un *marco teórico* de lectura, matemáticas o ciencias según sea el caso (OCDE, 2017). Es significativo que para México y, en particular en el caso del examen de desempeño, no se elabore un marco teórico sobre la docencia y que sólo se presente un cuadro en donde se especifican los temas que serán objeto de exploración y el número de preguntas que se formularán en cada uno de éstos. Por otra parte, el marco teórico es “sustituido” por una sugerencia bibliográfica, que para la docencia resulta absurda, incompleta y absolutista. Absurda porque ningún desempeño docente se rige solamente por una literatura. Incompleta porque, siendo la docencia una práctica profesional compleja y muy diversa, cada docente puede asumir una o varias corrientes de pensamiento o mostrar su predilección por determinados autores del amplio mundo de la educación, provenientes de la literatura sajona, francófona, castellana o latinoamericana, ninguno de los cuales es verdad absoluta para el trabajo educativo. Absolutista es la visión de la evaluación al desempeño porque quienes elaboran el examen imponen un punto de vista sobre la docencia que no corresponde al plan de estudios de la escuela normal y tampoco a la docencia real.

El sistema educativo mexicano tiene una gran deuda con sus profesores y estudiantes que debe solventar a través del esclarecimiento normativo de los alcances y las finalidades de los tres actores que entretujan los mecanismos de la evaluación al desempeño docente —el INEE, la CSPD y el Ceneval—; asimismo, se requiere crear mecanismos fehacientes de vinculación con objetivos comunes, una toma de decisiones adecuadas y congruencia entre lo formal y lo real. Sobre todo, se tiene que respetar a la profesión docente.

## CONCLUSIONES

No es fácil sacar conclusiones de un tema como la evaluación del desempeño docente, pues primero se tiene que admitir que la propia docencia es de suyo una actividad sumamente compleja. Para el profesor no son suficientes, aunque sean necesarias, la formación y la experiencia, no basta con contar con las condiciones adecuadas (ciertamente muy difíciles de lograr en nuestro país, dadas las diferencias que existen entre las distintas escuelas por el medio donde se ubican), tampoco basta partir de una necesaria planeación didáctica. La realidad del aula, momento que enfrenta cada docente, necesariamente obliga a realizar ajustes *in situ* a toda previsión. Los grupos de estudiantes no son idénticos, ni siquiera en la misma institución, cada uno tiene su dinámica, cada circunstancia los afecta individualmente, por lo que siempre están cambiando. Los docentes deben realizar ajustes de manera permanente. Esta tarea es muy diferente entre los maestros que interactúan con un solo grupo (en preescolar, primaria, telesecundaria y telebachillerato), y aquellos que lo hacen con varios (en secundaria y bachillerato).

La vida profesional de los docentes también transcurre por diversos estadios que van modificando su desempeño: docentes noveles, en consolidación, consolidados y en proceso de retiro. En cada etapa el desarrollo de las habilidades que demanda su desempeño se va modificando continuamente. De suerte que evaluar el desempe-

ño docente es mucho más complejo que contar con un instrumento que tipifique su labor.

Salta a la vista que en México se ha pasado por tres grandes etapas en la evaluación de docentes. La primera era más de carácter burocrático, en la cual el eje estaba en la antigüedad que se tenía en el servicio. Con el ingreso de las políticas de corte neoliberal en la década de 1990 se estableció un modelo de evaluación que se denominó *horizontal*, la Carrera Magisterial. Este sistema de evaluación se concentró en conceder puntos a determinados aspectos que podía mostrar el docente: su antigüedad, su formación, haber llevado cursos de actualización, las calificaciones que sus alumnos obtenían en un examen, las calificaciones obtenidas en un examen y las opiniones del llamado Consejo Técnico o del director de la escuela. Los puntajes asignados a cada aspecto fueron variando en el transcurso de los 20 años que funcionó. Era un programa de adscripción voluntaria por el cual el docente podía recibir una recompensa económica ligada a su salario, un modelo de evaluación/dinero que, en razón de este último elemento, fue aceptado en general por el magisterio. Quienes no lo aceptaban sencillamente no participaban en él. La última etapa del modelo, ya en 2010, se caracterizó por el tránsito a la llamada Evaluación Universal de Docentes, programa que al iniciar en las postrimerías de un periodo gubernamental, sólo tuvo una aplicación.

En el sexenio 2013-2018, a partir de un acuerdo político entre tres partidos mayoritarios, en el Congreso de la Unión se construyó lo que se nombró el Pacto por México, a partir del cual se realizaron modificaciones constitucionales al artículo 3°, que instauraron la obligatoriedad para que los docentes fueran evaluados. Al mismo tiempo se estableció, por primera ocasión en el país, que esa evaluación tendría repercusiones laborales: los docentes que ingresaran al servicio a partir de entonces no tendrían de estabilidad en el empleo pues cada cuatro años tendrían que demostrar que contaban con las habilidades y capacidades para permanecer en el puesto, mientras que, quienes habían ingresado al sistema previamente, perderían *de facto* la que habían gozado y, en caso de ser

evaluados desfavorablemente por tres ocasiones, serían relegados a tareas administrativas.

La política de evaluación del desempeño fue rechazada por los docentes, a veces abiertamente, con manifestaciones de inconformidad en diversas partes de la república; otras de forma más silenciosa, encarnada en la ya mencionada frase “Evaluación sí, pero no así” (Díaz-Barriga, 2016). En toda esta etapa el INEE permaneció ajeno a ese malestar, aunque realizó pequeñas modificaciones a las acciones de evaluación en 2017 para intentar diferenciarse de lo acontecido en 2015. Ciertamente, si bien en ese último año la evaluación ya no fue militarizada, los problemas sustanciales no fueron modificados: se exigió un portafolio de evidencias sobre una situación docente, en donde se mantuvo el concepto inventado por esa institución de *planificación argumentada*, una cantidad de ítems en general repetitivos que iban desde analizar condiciones individuales de los alumnos referentes a su contexto social y familiar —convirtiendo al docente en un trabajador social—, hasta detalles puntuales del trabajo con dos o tres alumnos; al mismo tiempo, se mantuvo la aplicación de un examen de conocimientos, elaborado por el Ceneval, cuyas preguntas definitivamente estaban lejos de permitir conocer el desempeño docente en situaciones específicas. La demanda de los docentes de ser evaluados en su salón de clases sencillamente no se escuchó.

Por su lado, en 2015 las tres evidencias se calificaron sobre 170 puntos, siendo 100 el mínimo aprobatorio, la calificación final se entregó sobre 1600 puntos, creando una amplia confusión entre los docentes respecto de los resultados obtenidos en esas evidencias.

Para 2017, las dos evidencias se calificaron sobre 170 puntos, siendo 100 el mínimo aprobatorio; pero al examen se le concedió 40 por ciento del puntaje, mientras que se destinó 60 por ciento al portafolio de evidencias, más tres puntos adicionales que se podían obtener por el informe de actividades elaborado por el director y por el docente calificado sobre 100. La calificación final entregada al docente oscilaba entre menos de 100 puntos hasta 117. La confusión sobre el significado de esta calificación se mantuvo.

El portafolio de evidencias fue calificado por evaluadores certificados por el INEE, que trabajaron en condiciones de estricta supervisión, impidiendo la entrada de celulares e incluso de cualquier hoja de papel, en un modelo de rúbricas, sólo publicado hasta septiembre de 2017, que la computadora reducía a un puntaje.

El sistema llamado evaluación del desempeño no logró, en los años en que estuvo operante, evaluar el desempeño del magisterio ni retroalimentar su trabajo. Simplemente sirvió para clasificar y jerarquizar a los docentes de acuerdo con supuestos niveles de desempeño: *insuficiente, suficiente, bueno y destacado*.

Todos estos factores explican que el tema de la evaluación del desempeño docente formara parte de las diversas campañas presidenciales del año 2018 y que un conjunto importante de docentes apoyara al candidato a la presidencia de la república que prometía cancelar ese modelo.

La historia de la evaluación docente en México ha pasado por muy diversas etapas y quedan temas pendientes para un futuro próximo, pero todo indica que México será el primer país que, después de haber aplicado de manera rígida las recomendaciones de la OCDE, las revierte a partir del rechazo amplio de los docentes hacia tales prácticas y las deficiencias técnicas con las que se aplicaron.

## REFERENCIAS

AP (2016), “Nueve muertos en enfrentamiento entre la policía y los maestros en Oaxaca, al sur de México”, *The New York Times*, <<https://www.nytimes.com/es/2016/06/20/seis-muertos-en-enfrentamiento-entre-la-policia-y-los-maestros-en-oaxaca-al-sur-de-mexico>>, consultado el 16 de junio de 2017.

BM (1992), *Educación primaria. Documento de política*, Washington D.C..  
Carlos, Jesús (2014), “Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de la Facultad de Ingeniería de la UNAM”, tesis de doctorado, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

- CEPAL-UNESCO (1996), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (versión resumida)*, Lima, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>>, consultado el 14 de mayo de 2017.
- Cramer, Jerome (1983), “Merit pay: Challenge of the decade”, *Curriculum Review*, vol. 22, núm. 5, pp. 7-10.
- Díaz Barriga, Ángel (2016), “Una perspectiva pedagógico social de los entramados que se han creado a partir de la evaluación del desempeño docente”, ponencia presentada en el Seminario A Tres Años de la Reforma Educativa, México, Instituto Belisario Domínguez, <<https://www.youtube.com/watch?v=5UpqgW68hZU>>, consultado el 24 de noviembre de 2016.
- Díaz-Barriga, Ángel (1997), “Los académicos ante el programa *merit pay* (presentación)”, en Ángel Díaz-Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM, pp. 9-22.
- DOF (2015), *Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior*, México, <[http://www.DOF.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5388001&fecha=07/04/2015](http://www.DOF.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5388001&fecha=07/04/2015)>, consultado el 16 de marzo de 2017.
- DOF (2013a), *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*, México, <[http://www.DOF.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.DOF.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)>, consultado el 16 de marzo de 2017.
- DOF (2013b), *Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como órgano administrativo des-concentrado de la Secretaría de Educación Pública*, México, <[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5322028&fecha=14/11/2013](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5322028&fecha=14/11/2013)>, consultado el 26 de marzo de 2017.
- DOF (1973), *Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública*, México, <[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc-572c3e4439/reglamento\\_escalafon\\_sep.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc-572c3e4439/reglamento_escalafon_sep.pdf)>, consultado el 27 de mayo de 2017.

- Figuroa, Héctor (2015), “SEP debe hacer pública la evaluación a los maestros”, *Excélsior*, 6 de junio, <<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/05/06/1022676>>, consultado el 17 de abril de 2017.
- Galaz Ruiz, Alberto, Mariela Sonia Jiménez-Vásquez y Ángel Díaz-Barriga (2019), “Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización”, *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 163, pp. 156-176.
- Gómez, Natalia (2016), “SEP: 69 mil maestros con bajo desempeño en la evaluación”, *El Universal*, 10 de marzo, <<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/03/1/sep-69-mil-maestros-con-bajo-desempeno-en-la-evaluacion>>, consultado el 14 de junio de 2017.
- INEE (2016), *Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes. Consulta con docentes que participaron en la primera Evaluación del desempeño 2015*, México, <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/207/P1F207.pdf>>, consultado el 12 de abril de 2017.
- INEE (2014), *Posibles tareas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente*, <[https://entremaestros2014.files.wordpress.com/2014/06/instrumentos\\_eval\\_desempec3b10\\_1806.pdf](https://entremaestros2014.files.wordpress.com/2014/06/instrumentos_eval_desempec3b10_1806.pdf)>, consultado el 13 de marzo de 2017.
- Lechuga, Aldo (2015), *Titulares del INEE en el CNIE (Congreso Nacional de Investigación Educativa) del Comie*, video, <<https://www.youtube.com/watch?v=SirNervJRQE>>, consultado el 13 de febrero de 2020.
- Mancera, Carlos y Sylvia Schemlkes (2010), *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio*, <<https://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>>, consultado el 13 de julio de 2017.
- Mandujano, Isaín (2015), “Ríspida evaluación en Chiapas; un docente muerto y seis detenidos”, *Proceso*, <<https://www.proceso.com.mx/422877/enfrentamiento-entre-policias-y-maestros-en-chiapas-un-muerto-seis-lesionados>>, consultado el 17 de mayo de 2017.
- Muñoz, Vernor (2010), *Informe del relator de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. Sr. Vernor Muñoz. Misión México*,

- <[http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/RelatorDE/Documentos/Informe\\_Final\\_Relator.pdf](http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/RelatorDE/Documentos/Informe_Final_Relator.pdf)>, consultado el 15 de junio de 2017.
- OCDE (2017), *Marco de evaluación y análisis de PISA para el desarrollo*, París, <[https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D20Framework\\_PRELIMINARY%20version\\_SPANISH.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf)>, consultado el 26 de junio de 2018.
- OCDE (2011), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México*, <<https://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>>, consultado el 15 de abril de 2017.
- OCDE (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, <<https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>>, consultado el 30 de abril de 2017.
- OREALC-UNESCO (s/f), *El proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe. 1980-2000*, <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/previous-international-agenda/the-major-project-of-education-1980-2000>>, consultado el 6 de junio de 2006.
- Radio Fórmula (2015), “El 31 de agosto termina promoción por el escalafón: SEP”. *Con Loret de Mola*, <<http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=523174&idFC=2015>>, consultado el 19 de junio de 2017.
- Rojas, Verónica (1997), “El órgano escolar de evaluación en Carrera Magisterial. Propuesta y realidad en la escuela primaria”, en Ángel Díaz-Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM, pp. 100-110.
- Santibáñez, Lucrecia, José-Felipe Martínez, Ashlesha Datar, Patrick J. McEwan, Claude Messan-Setodji, Ricardo Basurto-Dávila (2006), *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*, Santa Mónica, Rand Education, <[https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2007/RAND\\_MG471.1.sum.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2007/RAND_MG471.1.sum.pdf)>, consultado el 29 de mayo de 2017.
- Senado de la República (2015), *Reforma educativa. Marco normativo*, México, <[http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs\\_](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_)

- INEE/Reforma\_Educativa\_Marco\_normativo.pdf>, consultado el 1 de mayo de 2017.
- Senadores-PAN (2016), *Sen. Romero Hicks en el seminario “A tres años de la reforma educativa”* 180816, <<https://www.youtube.com/watch?v=Lvqoun4PIRo>>, consultado el 24 de noviembre de 2016.
- SEP (2017), *Estadística e indicadores educativos por entidad federativa (ciclo 2015-2016)*, México, <[http://snie.sep.gob.mx/x\\_entidad\\_federativa.html](http://snie.sep.gob.mx/x_entidad_federativa.html)>, consultado el 16 de julio de 2017.
- SEP (2013a), *Antecedentes de otros sistemas de estímulo y promoción*, México, <[http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm\\_antecedentes#.woke2itH6Uc](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_antecedentes#.woke2itH6Uc)>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- SEP (2013b), *Estímulos a la calidad docente*, México, <<http://www.programaestimulos.sep.gob.mx/>>, consultado el 17 abril de 2017.
- SEP (2011a), *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos de Carrera Magisterial*, México, <[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/22411/images/lineamientos\\_generales\\_2011.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/22411/images/lineamientos_generales_2011.pdf)>, consultado el 22 de mayo de 2017.
- SEP (2011b), *Normas y procedimiento para evaluar el factor actividades cocurriculares*, México, <[http://www.seduzac.gob.mx/carrera/documentos/normas\\_y\\_procedimiento\\_factor\\_actividades\\_cocurriculares\\_2011.pdf](http://www.seduzac.gob.mx/carrera/documentos/normas_y_procedimiento_factor_actividades_cocurriculares_2011.pdf)>, consultado el 23 de junio de 2017.
- SEP (1998), *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos de Carrera Magisterial*, México, <[https://www.centrodemaestros.mx/Carrera\\_m/lineamientos.pdf](https://www.centrodemaestros.mx/Carrera_m/lineamientos.pdf)>, consultado el 12 de mayo de 2010.
- SEP (1993), *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos de Carrera Magisterial*, México.
- SEP (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, DOF, <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>>, consultado el 13 de febrero de 2017.
- SEP (1990), *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994*, México, DOF, <[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990)>, consultado el 7 de febrero de 2017
- SEP (s/a), *Alianza por la Calidad de la Educación. Convocatoria nacional examen para nuevo ingreso al servicio docente, ciclo escolar 2009-*

- 2010, México, <<http://concursonacional.sep.gob.mx/CONAPDO9/docs/cn/conapd-convnac-ni.pdf>>, consultado el 9 de junio de 2012.
- SEP-CNSPD (2018), *Manual para el evaluador. Etapa 2. Proyecto de Enseñanza para la Evaluación del Desempeño del Personal Docente y Técnico Docente. Educación Primaria*, México, <[http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/manuales/Manual\\_Primary.pdf](http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/manuales/Manual_Primary.pdf)>, consultado el 23 de mayo de 2017.
- SEP-CNSPD (2017a), *Criterios de selección para la evaluación del desempeño, tercer grupo, insuficientes 2ª oportunidad, insuficientes 3ª oportunidad*, México.
- SEP-CNSPD (2017b), *Guía académica del sustentante para la evaluación del desempeño del personal docente tercer grupo 2017. Educación Secundaria, Educación Básica (Español, Matemáticas, Física, Química, Biología, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética e Inglés)*, México, <[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/evaluacion\\_desempeno/guias/05\\_A\\_docedusecaEb\\_c.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/evaluacion_desempeno/guias/05_A_docedusecaEb_c.pdf)>, consultado el 14 de abril de 2017.
- SEP-CSPD (2017), *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la educación básica*, México.
- SEP-CSPD (2015a), *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la educación media superior*, México, <[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2014/permanencia/PPI\\_DESEMPEÑO\\_EMS.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2014/permanencia/PPI_DESEMPEÑO_EMS.pdf)>, consultado el 12 de abril de 2017.
- SEP-CSPD (2015b), *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión*, México, <<https://www.snte.org.mx/seccion56/vernoticias/659/32/perfil-parametros-e-indicadores-personal-funciones-direccion-supervision>>, consultado el 12 de abril de 2017.
- SEP-CSPD (2014), *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la educación básica*, México, <[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2014/ba/PPI/Docente\\_Tecdocente.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2014/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf)>, consultado el 12 de abril de 2017.
- SEP-SNTE (2011), *Acuerdo para la evaluación universal para docentes y directivos en servicio de educación básica*, México, <<https://z33pre->

- escolar.files.wordpress.com/2011/09/evaluacion-universal-educacion-bc3a1sica.pdf>, consultado el 11 de agosto de 2017.
- SEP-Tlaxcala (2018), *Proceso de insaculación para la evaluación del desempeño. Cuarto grupo, 2018-2019*, <<https://septlaxcala.gob.mx/insaculacion/>>, consultado el 11 de febrero de 2020.
- SNTEBCS (2010), *Normas y procedimientos para evaluar actividades co-curriculares en Carrera Magisterial*, La Paz, Baja California, <[http://www.sntebcs.org.mx/docs/Carrera\\_magisterial/normas\\_procedimiento\\_evaluar\\_factor\\_actividades\\_cocurriculares.pdf](http://www.sntebcs.org.mx/docs/Carrera_magisterial/normas_procedimiento_evaluar_factor_actividades_cocurriculares.pdf)>, consultado el 24 mayo de 2010.
- Tyler, Nora (1997), “Carrera o barrera magisterial. Un estudio preliminar del impacto en docentes de primaria”, en Ángel Díaz-Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM, pp. 82-99.
- Valdez, Silvia (1997), “Carrera magisterial, una mirada desde los docentes”, en Ángel Díaz-Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM, pp. 111-124.
- Vegas, Emiliana e Ilana Umansky (2005), *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?*, BM, <<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Documents/Mejorar%20la%20ense%C3%Banza%20y%20el%20aprendizaje%20por%20medio%20de%20incentivos.%20Vegas,E.%20Umansky,I.pdf>>, consultado el 12 de octubre de 2020.



## Impacto de la evaluación en los profesionales de educación básica en el marco de la Reforma Educativa 2013

*Carolina Domínguez Castillo*

### INTRODUCCIÓN

En México, la persona del profesional docente de educación básica se vio alterada por la irrupción de la evaluación docente para 2014, propuesta en la LGSPD (Ley General del Servicio Profesional Docente), promulgada en 2013 para el ingreso, permanencia y promoción de los docentes, cuya justificación, por parte del poder ejecutivo, era lograr la calidad educativa. Entre otras cuestiones, se asignaba una categoría a los docentes y directivos evaluados: *idóneo, no idóneo, suficiente e insuficiente*, cada una de las cuales conllevaba distintas secuelas. Ante esta reforma, el docente se enfrentaba a la incertidumbre respecto de la permanencia en su trabajo y en aprobar un examen cuyo resultado indicaría si era apto para la docencia o no, independientemente de su experiencia profesional, además de requerir este proceso cada cuatro años. La profesión docente estuvo en entredicho: el maestro como persona y profesional fue olvidado por la Reforma Educativa 2013.

Esta reforma educativa significó para los docentes de educación básica en un primer momento un impacto emocional: esperaban respeto y reconocimiento por parte de las autoridades y de los medios de comunicación (Domínguez, 2015), más adelante, ya con su puesta en marcha y con la implementación de las evaluaciones, los

maestros se sintieron escindidos entre su compromiso profesional y el que tenían con sus alumnos, pues se consideraban amenazados laboralmente (Domínguez 2016). Más adelante los docentes, como profesionales de la educación, se percibieron trastocados, afectados en su identidad profesional y en sus ambientes de trabajo, con sus relaciones cimbradas (Domínguez, 2017a), hasta llegar a repercutir en su bienestar personal y profesional.

Con este trabajo pretendemos dar cuenta de las narrativas de docentes de educación básica, conocer su versión y su visión del impacto de la Reforma Educativa 2013 en su vida personal y profesional y, por ende, en la calidad educativa, lo que podríamos llamar globalmente el *bienestar docente*, el cual, de acuerdo con Day y Gu (2012), comprende la conducta en relación con la institución, incluyendo la satisfacción en el trabajo y la salud, y cubre aspectos psicológicos y sociales.

Específicamente, constatamos que los problemas de los docentes se han agudizado con la obligación de presentar evaluaciones conforme a las indicaciones del servicio profesional docente. La profesión docente está en entredicho en razón de que el maestro, en cuanto persona y profesional, no fue tomado en cuenta.<sup>1</sup>

1 Esto queda de manifiesto en la experiencia de ciertos docentes. Por ejemplo, en la de las siguientes dos maestras, cuyos nombres se cambiaron: 1) *Alex* es una maestra de primaria de 50 años de edad, con 18 años de servicio, se evaluó por primera vez en agosto de 2015, con un resultado de *insuficiente*, no cuenta con internet en casa por lo que tiene que recurrir a un establecimiento público para utilizarlo y las condiciones personales para presentarlo no fueron las mejores, ya que estaba por realizarse una cirugía programada; su directora nunca le dijo que iba a ser evaluada, sólo le decía “me vas a entregar unos trabajitos”. En 2016 volvió a presentar la evaluación, pero como no contaba con las habilidades adecuadas en cómputo al subir sus evidencias éstas no se registraron, el sistema cerró y volvió a ser *insuficiente*. Para 2017 estaba programada para presentar el examen por tercera y última ocasión, la presión ante la posibilidad de perder su trabajo iba en aumento. 2) *Tina* es una maestra asesora pedagógica de 30 años de edad y nueve de servicio. Fue de las primeras docentes en ser evaluadas, a fines del ciclo escolar 2013-2014 con resultado de *idónea*. Después de dos años debía refrendar su resultado para poder acceder a una plaza de asesora. Sin embargo, experimenta un futuro incierto. No le resulta claro el servicio profesional docente. Tiene a su cargo 11 jardines de niños, 55 docentes y nueve directivos a quienes, dice, debe responder día a día en su trabajo. En tanto tendrá que preparar su proyecto para su examen antes de salir de vacaciones por 15 días. Estuvo en un curso de capacitación para su próximo examen pero, durante el último día de trabajo, empezó a sentirse mal y fue hospitalizada. El diagnóstico, después de una semana en observación, fue que tenía problemas en la vesícula biliar. Fue operada. Los médicos le

El capítulo se organiza de la siguiente forma: presentamos, en principio, las perspectivas teóricas que facilitaron el planteamiento, indagación, análisis e interpretación de la problemática por estudiar; después, ofrecemos un atisbo a los alcances de la evaluación docente; enseguida, exponemos el abordaje metodológico; finalmente, exponemos el análisis y la interpretación de los resultados.

## EL ENFOQUE SISTÉMICO Y LA PERSONA DEL DOCENTE COMO PERSPECTIVAS DEL ESTUDIO

Ante la complejidad que significó comprender la situación desencadenada por la Reforma Educativa 2013, cuando el docente fue puesto en el centro de la misma para evaluar su desempeño, empleamos dos perspectivas para el planteamiento de la investigación, su análisis e interpretación: el *enfoque sistémico* y el constructo teórico *persona del docente*.<sup>2</sup>

Desde el enfoque sistémico es posible abordar los fenómenos de estudio como totalidades, a fin de observar interrelaciones en lugar de partes, para mirar patrones, considerar las dinámicas en los fenómenos y no verlos de manera estática, además de visualizar estructuras relacionales (Domínguez, 2017b).

Por su parte, recurrir al constructo *persona del docente* resultó apropiado para emprender el estudio y comprenderlo, pues concibe al profesor de manera completa, donde su vida profesional y personal están imbricadas en su accionar docente y a la inversa. Este

---

dijeron que el problema con la vesícula podía deberse a la alimentación y por emociones o enojos que afectan al organismo. Aun con incapacidad médica acudió a sus cursos de capacitación, llamados de *inducción*, para el examen. Su historia podría titularse: "trabajo *versus* evaluación al desempeño". Se sentía "muy insegura, inestable totalmente, muy inestable en mi función. La verdad es muy poco valorada, es sentirse desvalorizada en cuanto al trabajo que se hace. Los docentes buscan un equilibrio emocional y estabilidad [...] Algunos otros maestros han renunciado y se dedican a otros oficios [...] Buenos maestros están emigrando de su profesión". Después de presentar la evaluación, se le informó que no era la idónea para ella y que tendría que volver a presentarla.

2 Venimos trabajando el constructo *persona del docente* desde nuestra tesis de doctorado (Domínguez, 2010) y a partir de ahí en varias investigaciones.

constructo aparece en investigación educativa a principio de los años setenta con Ada Abraham (1975), quien propone el término *persona* en referencia a una unidad de funcionamiento con el exterior e interior de sí mismo. En otras palabras, “la edad, la etapa de carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total” (Fullan y Hargreaves, 2000: 57).

Autores como Goodson (2003b) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001) emplean el término *persona* para referirse al docente, pero subsumido en las historias de vida y biografías docentes, enfoque empleados por estos autores. Para Hargreaves (1999: 19), “la calidad, la amplitud y la flexibilidad del trabajo de los profesores en el aula están íntimamente ligadas con su desarrollo profesional, con la forma de desarrollarse como personas y profesionales”. Se asume, entonces, *persona del docente* que “sintetiza problemáticas diversas, no consideradas en la educación formal y que, junto con la profesional, interactúan con las tareas docentes” (Domínguez, 2014: 89).

La *persona del docente* se visualiza como un sistema en constante resonancia con otros sistemas de pertenencia o de relación, que comprende tanto los aspectos afectivos y relacionales de manera integrada, y se va construyendo a partir de sus experiencias de vida manifiestas en sus explicaciones. Constituye así un contexto que enmarca sus acciones profesionales (Domínguez, 2010: 120-121).

En este sentido, la manera idónea de conocer las subjetividades del docente es a través de sus narrativas. Para Bruner (1988) la narrativa da cuenta de lo subjetivo, las explicaciones del mundo y de nosotros y se da a través del lenguaje, y desde ahí nos relacionamos y operamos con nuestro acontecer social y personal.

Las *narrativas docentes* son las vías por las cuales podemos acceder, a las construcciones subjetivas que se organizan a partir “del sistema cultural donde integralmente se tienen *emociones, cogniciones y las acciones*, en estrecha interdependencia estructural, por lo que no deben plantearse como regiones de la mente o abstracciones; los tres constituyen un todo unificado” (Bruner, 1988: 123). Así, cada persona construye su realidad y sus interpretaciones.

Otro apoyo teórico lo encontramos en autores como Goodson (2003a), quien expone cómo la aplicación de pautas para controlar administrativa y políticamente cada vez más a los profesores ha generado que la vida y la carrera de éstos experimenten significativos cambios, además de alterar la propia visión que tienen de su trabajo. El papel del *docente como persona*, capaz de tomar decisiones sobre su trabajo y ser agente de transformaciones en su ámbito social concreto se ve disminuido, a la vez que los investigadores soslayan su interés de la vida individual de los enseñantes.

#### ALCANCES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE, UN ATISBO

La evaluación docente ha sido una constante a través de la trayectoria profesional de todo enseñante, y ha constituido generalmente un estímulo económico y no una condicionante.

El docente mexicano no es ajeno a los procesos de evaluación de su ejercicio profesional, los cuales le han sido requeridos en formación o a través de los supervisores y directivos respecto del desempeño de su trabajo o bien al atender evaluaciones como la del programa Carrera Magisterial, que constituía un medio para mejorar económicamente, a manera de estímulo profesional. Sin embargo, elevar al rango de ley la evaluación del servicio profesional docente coloca a la evaluación como un tamiz y juez de entrada y permanencia del maestro en su función, en su trabajo.

El docente de educación básica también ha ejercido una función de evaluador de los aprendizajes de sus estudiantes, por lo que conoce las limitaciones de aplicar instrumentos, la necesidad de conocer los procesos particulares de cada estudiante, las dificultades por las que puede atravesar un alumno —desde la falta de alimentación, de espacio, de estimulación extraescolar— y que la decisión de aprobarlo o reprobalo no es flor de un día, requiere reflexionar, cursar y recusar todo un proceso, pues las implicaciones para el futuro escolar del alumno resultan cruciales.

¿Evaluar al evaluador por excelencia, el maestro? Es difícil, y más lograr un consenso sobre los mecanismos al respecto.

Debemos reconocer que resulta ingenuo creer que se puede medir y evaluar la calidad del docente mediante la aplicación de un instrumento en un momento determinado. Más difícil aun es medir el impacto específico de su trabajo sobre la subjetividad de los alumnos [...] En efecto, ¿cómo medir la pasión, la emoción, el interés o la motivación por el conocimiento o la cultura que pueda suscitar un docente sobre un grupo de alumnos? [...] Son ellos mismos (los docentes), haciendo uso de su autonomía profesional, quienes están en mejores condiciones de definir las reglas y los principios para determinar la valoración de su desempeño (Tenti y Steinberg, 2011: 92).

Afirmamos que la docencia conlleva preocupaciones semejantes en cualquier nivel educativo, de ahí que echemos mano de la investigación de Bain (2006) que, si bien está enfocada al nivel superior, amplía nuestro conocimiento sobre lo que hacen los mejores profesores en el plano de la evaluación de su docencia. Asimismo, aprovechamos las conclusiones que el investigador extrajo, su análisis y sus interpretaciones.

Bain (2006: 181) encontró que la evaluación de la docencia se construye con base en una tendencia: “cualquier acto se centra en torno a, y en definitiva surge de la preocupación por el aprendizaje del estudiante”. Así, los esfuerzos y compromisos del docente, su interés, su atención y cometido se concentran en lograr este aprendizaje, es decir, la formación integral de sus estudiantes.

Hay diferencias entre los aspectos que deben ser considerados en lo concerniente a la evaluación de la docencia, con un sinnúmero de posturas respecto de lo que debe evaluarse: algunas niegan que pueda hacerse —por la misma naturaleza de la enseñanza—, otras que debían evaluarse los métodos empleados por el maestro, otras lo que el maestro hace en el aula —si usa tecnología, genera discusiones, llama a los alumnos por su nombre, escribe en el pizarrón, devuelve pronto el examen—. En otras palabras, la atención se centra en el profesor y no en lo que hacen los estudiantes para aprender.

Bain demuestra que los mejores profesores abordan el aprendizaje de sus alumnos con preguntas, por ejemplo, “¿ayuda y estimula la docencia a los estudiantes a aprender de manera que se consiga una diferencia positiva, sustancial y sostenida en la forma como piensan, actúan o sienten— sin causarles ningún daño apreciable?” (Bain, 2006: 182). Estos docentes introducen el objetivo del desarrollo personal además del intelectual en su enseñanza.

Otra tendencia en la evaluación de la docencia, más reciente, está en el uso de *portafolios*, que consisten en compilaciones personales de información que evidencian y documentan lo que el profesor concibe y ha conseguido en su docencia. Estos portafolios docentes pueden asumir dos alternativas: una que sólo pueden ser una colección de información y que no sirven para la evaluación; otra que los concibe como una evidencia útil cuando se dirigen al aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, el uso de los portafolios para evaluar la docencia no resulta confiable.

Bain (2006) esboza un procedimiento de evaluación de la docencia basado en la premisa de que un profesor debería recapitar sobre la docencia como una actividad intelectual seria, una creación erudita. De esta forma, una evaluación podría consistir en que el docente, a partir de un argumento desarrollado durante sus clases o cursos, escriba un ensayo donde explique la calidad de los objetivos o propósitos de los aprendizajes, lo que ha hecho para favorecer su logro, la manera en que fue mediando el proceso de esta consecución y finalmente añada un apéndice con las evidencias que cite en su texto de lo que ha hecho para que los estudiantes apliquen, analicen, sinteticen y evalúen. El resultado puede ser un artículo académico que evidencie la creación de la docencia. Finalmente, una pauta o un punto de partida en este procedimiento de posible evaluación de la docencia estaría dado por lo que los evaluadores entiendan por *aprendizaje humano*, por *formación de los estudiantes*, por la manera en que aprenden las personas: “los profesores excelentes desarrollan sus habilidades gracias a una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar” (Bain, 2006: 191).

Como un ejemplo concreto de este tipo de evaluación podríamos citar a Chile, que cuenta con el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, el cual busca fortalecer al maestro, orientándolo hacia la mejora de los aprendizajes de sus alumnos, a fin de mejorar la calidad educativa en el país. La evaluación es de dos tipos: una *formativa*, la cual se orienta a mejorar la pedagogía del docente, y otra *explícita*, donde el docente conoce previamente los criterios. Los docentes cuentan con el Marco de la Buena Enseñanza (MBE), que consta de cuatro dimensiones: a) preparación de la enseñanza; b) creación de ambientes propicios para el aprendizaje; c) enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y d) responsabilidades profesionales. Uno de los instrumentos empleados es la *pauta de autoevaluación*, con la cual se invita al docente a reflexionar sobre su docencia y valorar su propio desempeño y, finalmente, presentar, dar a conocer, esa autoevaluación de su desempeño profesional esa percepción. Un punto notable es que el docente destaca los aspectos relevantes del contexto en que trabaja (situaciones o condiciones de la escuela y de sus alumnos). El docente en Chile es evaluado mediante una entrevista por pares que cuentan con un mínimo de cinco años de experiencia y que se postulan como evaluadores pares, al ser seleccionados son preparados para realizar la evaluación. En suma, este sistema busca retroalimentar al docente y acompañarlo antes que descalificar sus capacidades o aptitudes para el magisterio (CPEIP, 2014), todo lo contrario a lo ocurrido en México con la LGSPD.

## DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

Se consideró que un estudio cualitativo sería mejor para conocer y comprender la complejidad y la singularidad de la problemática suscitada por la Reforma Educativa 2013 en los docentes. De ahí que nos propusimos darle voz al docente de educación primaria. Nuestro interés estuvo puesto en sus historias y narrativa. Nos basamos en el método de los estudios de caso, que en su aplica-

ción a grupos de personas se denomina *estudio de caso colectivo* (Stake, 2005).

Las preguntas que se formularon fueron las siguientes: ¿cómo perciben los docentes el impacto de la Reforma Educativa 2013 en su vida y en su profesionalidad?; ¿de qué manera afectó su desempeño y la relación con sus estudiantes?; ¿cómo visualizaban los cambios profesionales y educativos en la puesta en marcha de esa reforma?; ¿cómo concebían la evaluación del servicio profesional docente en ese contexto?

Se llevó a cabo una entrevista grupal, a manera de grupo focal, y entrevistas a profundidad individuales, con la *perspectiva de mediación* propuesta por Díaz-Barriga (2014) para la obtención de evidencias empíricas, con base en una guía de preguntas cuyos ejes comprendían las experiencias docentes en la evaluación a su desempeño profesional, las consecuencias en su vida profesional, personal, profesional y en sus relaciones con colegas, padres de familia y alumnos. En el cuadro 1 pueden verse los datos de los entrevistados y las claves que usamos para identificarlos en las entrevistas.

La edad promedio de los participantes era de 41 años. Seguramente tenían hijos y, por consiguiente, también fuertes compromisos económicos, aunque creían encontrarse, laboralmente hablando, en un momento estable. Su experiencia de trabajo fluctuaba entre los diez y los 31 años. Los dividimos en tres grupos de tres personas cada uno, de acuerdo con los resultados del examen *insuficientes*, *buenos* y que *no habían sido evaluados*.

En este trabajo concebimos al maestro como interlocutor y observador de su experiencia, pues es él quien la vive, piensa y experimenta, quien cuenta con los antecedentes y el conocimiento de sus contextos, personales y profesionales. El otrora *informante clave* aquí es considerado un *observador y experto* de su propio entorno, situación y contexto, con el cual se conversa, a través de una entrevista enfocada en el tema de interés de la investigación. Para el análisis de los datos se utilizaron las técnicas y procedimientos de Strauss y Corbin (2002), con dos alternativas a las que se pudo llegar por medio del análisis que proponen: a) el desarrollo de una teoría fundamentada a partir de los datos, y b) un ordenamiento conceptual.

### Cuadro 1

Características generales de los participantes en el estudio de caso

Docente	Género	Edad	Experiencia (años)	Grupo que atendía	¿Fue evaluado?	Resultados
A	Femenino	50	18	1°	Sí (agosto 2015)	Insuficiente
B	Femenino	35	12	5°	Subió evidencias. No entró al examen	Insuficiente (en proceso)
C	Femenino	50	31	Directora	No	
D	Masculino	42	19	1°	Sí (noviembre 2015)	Insuficiente
E	Femenino	37	11	3°	Sí (noviembre 2015)	Bueno
F	Femenino	35	13	Subdirectora	No	
G	Femenino	41	15	6°	No	
H	Femenino	32	10	3°	Sí	Bueno
I	Femenino	42	15	4°	Sí	Bueno

### RESULTADOS: IMPACTO DE LA EVALUACIÓN EN LA PERSONA DEL PROFESIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA

La Reforma Educativa 2013 afectó a los docentes en lo general y lo particular porque privilegió ante todo la evaluación de su desempeño y “finalmente se configura más como una reforma laboral” (Aboites, 2013: 34), donde el docente sería supervisado de manera constante y se sujetaría a estrictos criterios, términos y condiciones para su tránsito y permanencia en el sistema educativo. Cabe señalar que “un examen no es comparable en profundidad y certeza con los años de trayectoria de formación y/o desempeño en el trabajo” (Aboites, 2013: 31).

La organización de los datos se presenta en dos bloques, en el primero, “La intrincada senda de la evaluación docente”, se muestra el análisis del devenir y percepciones de los docentes sobre la trayectoria seguida en su evaluación, así como sus opiniones y recomendaciones al respecto; en el segundo, “Impacto de la evaluación en los docentes, se expone el análisis y la interpretación en dos ámbitos, la vida personal y la profesional”.

## **La intrincada senda de la evaluación docente**

En este apartado se agrupan las características y dimensiones que nos permiten apreciar las vivencias, los significados y las emociones de los docentes en torno a la evaluación puesta en marcha en 2015. Se consideran cinco aspectos que conforman un continuo y nos facilitan observar los diferentes momentos por los que transita el docente, clasificados en sendos apartados: “Experiencias y significados de la evaluación”, “Notificación para el examen”, “Entrada y preparación al examen”, “Presentación del examen”, “Resultados y consecuencias del examen”, “Alternativas a la evaluación personal” (esquema 1).

### *Experiencias y significados de la evaluación*

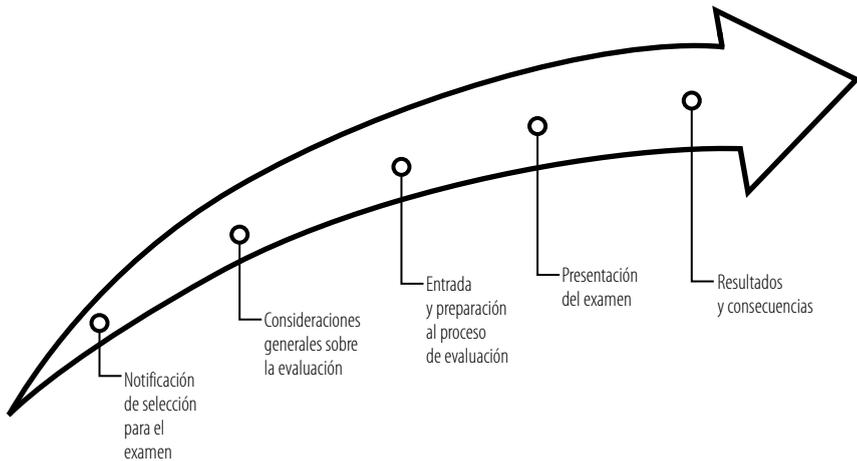
Además de aquéllas de los docentes, aquí se presentan algunas declaraciones que emitieron miembros de la junta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tanto antes de darse las primeras evaluaciones de los docentes como a mediados de 2016, en momentos en que los maestros se manifestaban sobre la evaluación.

En su puesta en marcha, la evaluación docente se ha distinguido por sus inconsistencias, debidas, entre otras cosas, a que no se ha considerado la diversidad de los docentes y sus contextos. Los

directores estuvieron considerados y convocados para evaluar a sus docentes, pero finalmente el llenado de sus respuestas por internet no fue parte del proceso.

### Esquema 1

Etapas propuestas del proceso de presentación del examen del servicio profesional docente



Fuente: elaboración propia

Para los docentes la evaluación entraba en el terreno administrativo, opuesto a lo concerniente a la enseñanza de sus alumnos:

Pues porque no estamos haciendo lo que debemos de hacer para enseñar al niño, para que el niño aprenda, nos estamos yendo por todo lo administrativo, por tratar de salvar mi trabajo, por tratar de que no me señalen como *no idóneo*, por estarme estudiando; me pasé noches estudiando, ¿y mis alumnos? Entonces ahí es cuando los programas se equivocan, cuando la política educativa se equivoca, cuando no está tomando datos reales ahí en el campo de acción (I-F-15).

Asimismo, el público en general no entiende en qué consiste un maestro *idóneo* pues, para algunos,

El mejor maestro es el que pasa el examen y es idóneo, para otros es aquel maestro que les enseñó a vivir, a saber, que podía, que los impulsó [...] entonces cómo mides eso (I-F-15).

Para algunos docentes la evaluación al desempeño significó un instrumento del gobierno para quitarlos de sus plazas y poder hacer otro tipo de contrataciones. Todos tenían en el centro de sus pensamientos la evaluación a la que tendrían que someterse por ley. Así lo expresó una profesora:

Estamos tan mal en nuestro sistema y como maestros que ya [nada] ni el sindicato y sus negociaciones ya es válido. Entonces el mismo gobierno nos está sacando, sacando y sacando y nosotros no podemos hacer nada porque estamos ocupados en la evaluación. Todos estamos pensando en la evaluación y que si me hablan para evaluarme, ¿qué voy a hacer? Ésa es la preocupación general. Y entendemos que no es una evaluación que me sirva, que le sirva a mis alumnos, que le sirva a los padres de familia, no, o sea [...] es una evaluación que le sirve al patrón porque ya estamos como patrón-empleado, le sirve al patrón para decir “Corro a estos y contrato a otros con mis condiciones, se acabó el problema”. Entonces es un problema de fondo y le están dando una forma muy diferente y pues cuando los medios de comunicación tienen mucha influencia en las familias, pues ellos creen lo que dicen los medios. Entonces creen que el maestro no quiere ser evaluado porque no sabe (I-F-15).

Los maestros que no habían sido evaluados no quisieron hablar acerca de la evaluación, como si así fuera a desaparecer. De esa manera han ido transitando del miedo a la indiferencia.

Por otro lado, los docentes afirmaron que las campañas a través de los medios estaban a favor de la Reforma Educativa 2013 y en contra de los maestros. Así, se dieron cuenta de que el planteamiento de las estrategias del INEE corroboraba lo que estaban temiendo: por un lado, los exámenes estaban plagados de preguntas que no tenían que ver con su práctica y con las planeaciones que debían

escanear y subir a plataforma y, además, esta evaluación no tenía presente la diversidad de docentes y sus condiciones de trabajo. No obstante, cabe insistir una vez más que los docentes no se negaban a ser evaluados, pero no a hacerlo bajo tales condiciones. Las declaraciones de la presidenta de la Junta de Gobierno del INEE y de la directora de Evaluación de Docentes del mismo instituto confirmaron lo anterior:

[Sylvia Schmelkes] aclaró que lo ideal es que no uno, sino dos evaluadores acudan a los centros escolares para visitas de inspección de al menos una semana, donde puedan aplicar diversas pruebas para conocer la práctica docente en el aula, considerar las condiciones que enfrenta el plantel, el contexto social de los alumnos, así como la realización de entrevistas a directivos, profesores y padres de familia. [Yolanda Leyva dijo que] por ley, a partir del próximo año empieza la evaluación del desempeño docente a todos los profesores de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, con pruebas que no podrán ser del todo diversas debido a la gran cantidad de maestros que hay en el país y las condiciones en que deben aplicarse, acepta el INEE (Poy, 2014: 13).

Casi un año después de estas declaraciones, a mediados de 2016, cuando ya se habían aplicado exámenes y cesado a algunos maestros por no haber acudido, Gilberto Guevara Niebla, miembro de la Junta Directiva del INEE, y nuevamente Sylvia Schmelkes, aceptaron que hubo errores de procedimiento en las evaluaciones:

Guevara Niebla [...] afirmó que desde un principio se hicieron mal las cosas; mala definición del documento *Perfil Parámetros e Indicadores de desempeño*. Ni la SEP ni el SNTE hicieron bien las cosas. Hubo mucha presión, se obligó a la rapidez, se creó una estructura absurda y sobre la marcha de la evaluación. Se puso al frente un administrador. Se contrató al Ceneval, sin experiencia en educación básica, lo hicieron mal y de carrera (González, 2016).

Luego de aceptar que la referida reforma, tal como está, pudiera no ser la que requieren el país y el magisterio, la directora del INEE afirma que “Hay cosas que se podrían mejorar de la ley, pero creemos que en este momento el ejercicio se tiene que centrar en qué se puede hacer sin la necesidad de modificarla, porque si nos metemos a eso es un proceso que puede tardar muchísimo tiempo, además puede dar como resultado cosas que no están ni siquiera previstas [...] La única forma de saber cómo se desempeña un maestro es observándolo en el aula pero cuando nos metimos a los números y a la logística que implicaba capacitar evaluadores [...] vimos que no era posible, por eso diseñamos instrumentos cualitativos” (Imaz, 2016).

Aunque para estos funcionarios, según sus declaraciones, la Reforma Educativa 2013 y sus consecuencias adolecía de simples errores de procedimiento, para los docentes la evaluación de su servicio profesional se convirtió en el punto neurálgico de su existencia pues significaba que, si obtenían resultados adversos, enfrentarían repercusiones negativas e incluso si salían evaluados como *idóneos* el resultado tendría fecha de caducidad, pues sólo sería válido por cuatro años. Así, no sólo el trabajo de los docentes era cuestionado, su mismo sustento de vida estaba en riesgo.

### *Notificación de selección para el examen*

Este primer periodo iba de la notificación a la preparación de la evaluación. La selección de docentes para presentar la evaluación no fue transparente, antes bien fue oscura y los avisos al respecto se dieron de manera irregular. Por ejemplo, en una escuela fueron cuatro los maestros que presentaron la evaluación, pero a dos se les notificó con tiempo, en junio, y a otros dos sólo unos días antes. Cuando la directora abrió la plataforma, en sábado, para evaluar a dos maestros, recibió la sorpresa de que eran cuatro, y el examen era el lunes. En otros casos los docentes estaban enfermos o con pase a fin de internarse para una operación.

Los docentes no conocieron los criterios por los cuales habían sido seleccionados para presentar la evaluación y se hacían las siguientes preguntas: ¿quién los propuso?, ¿por qué los propusieron?, ¿cuáles fueron las razones por las que los seleccionaron? Todas quedaron sin respuesta, con un silencio de las autoridades.

Una vez notificados los docentes sortearon el camino al examen, a su evaluación. No contaban con información de nada, no sabían qué tenían que hacer para llegar al examen. Se les dio un número de teléfono del Distrito Federal, al cual llamaban pero no les dieron información, les decían que acudieran con su supervisor, quien tampoco sabía. Dicha situación generaba ansiedad, una sensación de impotencia e incapacidad para enfrentar eventos que la persona percibe amenazantes y se caracteriza por una preeminencia de tensión física (Consuegra, 2010). Durante ese lapso, además, los docentes experimentaban alternativamente calma y desasosiego:

Primero de susto, ¿cómo?, ¿por qué?, la verdad el principio fue difícil, obviamente ya estoy, ya no me van a sacar, ¿verdad?, vamos a darle. Y cuando fui convocada todavía como que dudaba. Estuvimos muy al pendiente, siempre aquí el grupo de maestros que fuimos seleccionados y ¿cuándo?, ¿cómo le vamos a hacer?, siempre estábamos preguntando. Porque venían muchos rumores: que si no pasas vas a perder tu plaza [...] empecé a ver, a investigar en servicio profesional docente, lo primero que nos dio la directora una guía, una guía técnica. Era como ya tener la información, ya saber de lo que se trataba, entonces dije “Bueno, nada más es ir haciendo lo que se te está pidiendo, no es algo que no haga, sino nada más darle forma a nuestro trabajo, darle una estructura plasmada”. Ya me empecé a tranquilizar, pero luego había momentos en los que [...] por redes sociales, por lo que se decía *me intranquilizaba, luego otra vez calma*, [me decía] *“lo estás haciendo bien”* (I-F-15).

Que no teníamos información de nada, [...] en una de las guías me aparece un 0155, un número de México, estuvimos hablando y no nos daban información de nada, entonces pues sí había mucha falta

de conocimiento de nosotros, falta de conocimiento de ellos y era lo que *nos provocaba esa ansiedad, mucho estrés* (H-F-10).

Los docentes requerían cubrir dos competencias previas no explícitas para poder presentar sus evaluaciones: hacer una redacción acerca de su trabajo y contar con un manejo aceptable de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Esta etapa resultó poco favorable para algunos maestros, para otros fue desafortunada, pues los tiempos que van de la notificación no fueron los mismos para todos, los docentes desconocían sobre qué aspectos de su práctica profesional iban a ser evaluados y cómo sería dicha evaluación. Además, las condiciones no fueron ni remotamente homogéneas para todos los docentes.

Recordemos que la mayoría de los docentes de educación básica, en especial de primaria, son mujeres, lo cual orientaría la forma en que se abordaba el proceso de evaluación. Dada esta aclaración, podemos afirmar que muchas de estas profesoras son cabeza y único sostén económico de sus familias:

[Para] los que íbamos a hacer el examen el 13 de noviembre salieron ahí en el *Diario de la Federación* los parámetros. Y creo que yo los traté de descifrar, pero no pude. Salía precisamente que lo de los directivos no iba a ser tomado en cuenta [...] Entonces ahí fue cuando dije “Jesucristo, agárranos confesados, porque yo no sé qué va a pasar”. Los padres de familia fueron muy conscientes, me prestaron a los niños para hacer los trabajaos. Por ejemplo, el trabajo de periódico sí lo teníamos, pero estaba muy en sucio, entonces hacerlo un poquito más presentable y me ayudaron. Entonces son cosas así que dices ¡válgame Dios, cómo le mueven a uno el mundo! Porque no hay nada más de que es un trabajo, no, tú estudiaste, tú te quemaste las pestañas para hacer una maestría, hacer un servicio pues más completo para tus alumnos. Y ahorita que te están diciendo “Te vamos a quitar el trabajo”, y ahorita ya debes casa, ya debes carro, la educación de tus hijos, *si eres madre soltera, si no te ayuda tu ex esposo*, todos esos elementos se le juntan a uno y dice uno válgame,

pues qué mal hemos hecho los maestros [llora], porque veo a los padres de familia, inclusive los primeros que tuve que no están aquí y que yo sigo frecuentando y me ven con tanta gratitud y con tanta amabilidad hacia mí y hacia mi hija y me dicen que yo no soy mala maestra (G-F-15).

El testimonio anterior nos invita a reflexionar sobre el hecho de que los docentes no únicamente tuvieron dificultades para prepararse y enfrentaron desfases en tiempos, algo más preocupante fue que emprendieron estas tareas en un estado psicológico alterado. Este estado de ansiedad ante las demandas laborales o del medio provoca el desenvolvimiento del estrés, condición que disminuyó su capacidad para desempeñarse convenientemente en la evaluación.

También encontramos maestras que contaban con pareja o familia que las apoyaría de tener resultados desfavorables en su evaluación. Lo importante aquí es el significado, pues acometieron el proceso evaluativo con menos ansiedad y menores repercusiones en sus competencias cognitivas. De igual forma, hallamos aspectos favorables sobre la evaluación:

Nos compartíamos información. Los enunciados que veíamos, si eran posibles, hicimos ejercicios previos [para resolverlos]. Eso estuvo muy padre porque fue donde nos ayudamos, porque incluso hubo compañeros [de los que presentaron el examen] que no tuvieron esa ventaja, o bueno, les faltó buscar información. Porque todo eso hablaban entre ellos, que no había información (H-F-10).

### *Entrada y preparación al proceso de evaluación*

Los docentes que fueron evaluados en la Reforma Educativa 2013 se confrontaron a una concepción del examen muy particular, en la cual el instrumento deposita

la esperanza de mejorar la educación. Pareciera que tanto autoridades educativas como maestros, alumnos y la sociedad considerasen que existe una relación simétrica entre sistema de exámenes y sistemas de enseñanza. De tal suerte que la modificación de uno afectará al otro. De esta manera se establece un falso principio didáctico: a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza. Nada más falso que este planteamiento. El examen es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma a la enseñanza (Díaz-Barriga, 1994: 1).

En efecto, un examen no puede equipararse a la tarea docente dentro de un aula con 30 niños, tampoco su resolución exitosa es capaz de garantizar los aprendizajes esperados ni elevar la calidad de la educación:

Las autoridades hablan de mejores maestros o mejores alumnos cuando vemos que en la realidad no es cierto porque no pueden cambiar todas las condiciones de los niños, o sea, no vamos a transformar la educación [sólo] con los maestros (I-F-15).

Por otro lado, si hablamos de la evaluación de los maestros, tendríamos que contar con los criterios de retroalimentación a los resultados y no únicamente con la acreditación o nivel de ésta.

Las preguntas que nos surgieron en relación con el examen en cuestión, fueron entre otras, ¿cómo se llevó a cabo?, ¿en qué condiciones y con qué duración?, y especialmente, ¿cómo lo vivieron?

El examen puede denominarse “Examen 20/154”, como afirmó una maestra:

Hacen preguntas que no tiene que ver con la profesión ejemplo: “¿Qué haría usted si se desgajara un cerro?”. De todo lo que estudio venían sólo 20 preguntas de un total de 154 (B-F-12).

Citaron a los maestros en domingo para presentar el examen, el cual se realizó frente a una computadora con una duración de

ocho horas, divididas en dos partes con un intermedio para comer. Algunos llevaron lonche, otros almorzaron en la cafetería de la institución donde se realizaba la actividad, todo lo cual apunta a lo antipedagógico de la experiencia.

La primera parte del examen se trató de un examen de conocimientos y la segunda de realizar una planeación argumentada, la cual fue marcada por el detalle en las explicaciones o fundamentos que el docente debía dar:

Demasiado extensa, demasiado [...] pues imposible de llevarla. Yo tengo, tenía 16 niños, imagínate con 30, o sea, tienes que planear de acuerdo con las necesidades educativas, de acuerdo a como aprenden, todo eso [...] Es imposible, o sea, argumentar cada una de tus planeaciones. Argumenté solamente una, Español, ¡imagínese!, ¿por qué voy a poner este contenido?, ¿por qué lo voy a trabajar así?, o sea, es mucho trabajo, condiciones sociales y todo eso. Lo haces para la muestra, pero no lo haces para todo porque es imposible (I-F-15).

Por lo tanto, la planeación argumentada que presentaron los maestros resulta una *planeación ideal*, es decir, imposible de realizar de manera cotidiana. En este punto recordamos la investigación etnográfica de Jackson (1978) quien descubrió aspectos peculiares y poco vistos del docente al analizar cómo afecta a su persona la dimensión que denominó *fronteras existenciales*, que definen los límites de las preocupaciones. En tal escenario, el maestro debe realizar

la tarea de dirigir la tarea de 25 o 30 niños durante cinco o seis horas diarias, cinco días a la semana, 40 semanas al año [...] existe evidencia que demuestra que los profesores de escuela primaria sostienen normalmente 200 o 300 intercambios interpersonales cada hora de su vida de trabajo (Jackson, 1978: 177).

¿Cómo vivieron los maestros la presentación del examen? Como una *carrera de maratón*. Definitivamente el examen y la planeación argumentada los consideraron fuera del contexto real que

ellos y sus alumnos vivían día a día. En otros términos, fue un “examen ideal”. Concretamente, las preguntas y la forma de evaluarlas nada tenían que ver con un contexto cotidiano del maestro, en el cual éste debe atender a decenas de alumnos y no sólo a 16 como se establecía en partes del examen y en la planeación argumentada:

Esa evaluación es para mí, para mejorar yo, no para mostrarle a otras personas lo que soy capaz porque yo siempre he estado segura de mi trabajo y de lo que hago, siento que lo he hecho bien. Yo sé lo que mejor hago y lo hago con mucho amor, yo creo que eso no se paga ni se puede evaluar cuando haces las cosas con esmero, con amor, y cuando ves la sonrisa de los niños y cuando les das el abrazo, el apapacho que los hace sentir bien, eso no te lo pueden evaluar, nunca te lo van a evaluar y eso es lo que mejor podemos hacer los maestros (I-F-15).

Coincidimos con la maestra: hay ángulos y aspectos que son esenciales en la relación del maestro con sus alumnos, que van más allá de la planeación y que nos demuestran que la enseñanza es algo que tiene un vínculo estrecho con la persona del docente.

### *Percepciones docentes sobre resultados y consecuencias*

Una frase de los maestros puede ilustrar los resultados: “Somos maestros con fecha de caducidad”, pues la acreditación del examen tendría una vigencia de sólo cuatro años, pasados los cuales tendrían que volver a evaluarse. Dentro de sus circunstancias entre el miedo a perder su trabajo y la confianza, cada docente realizó un esfuerzo para investigar qué material estudiar, invirtió tiempo que debió restar al dedicado a su familia, a sí mismo, a sus estudiantes. Esperaban mejores resultados, destacar, incrementar sus salarios. Sin embargo, no fue posible.

Asimismo, los profesores se preguntaban dónde quedaron sus años de formación, su larga experiencia, bajo qué condiciones fueron evaluados, cuáles fueron los criterios de sus evaluadores:

¿Cómo nos están denigrando tanto? [Amamos] el trabajo de maestros, de formadores de maestros, pues hay buenos maestros [...] O sea, tú supiste qué era lo que ibas a hacer toda tu vida, tuviste la oportunidad de saber, si permaneciste es que te gusta, lo haces con amor y lo vas a hacer bien (H-F-10).

Por otro lado, los evaluadores efectuaron varias evaluaciones en un día, por lo que fue posible que en las primeras estuvieran en óptimas condiciones, pero biológicamente no sería lo mismo con las últimas y eso podría repercutir en su estado de ánimo y, por ende, en la evaluación de los maestros. Éstos y otros “pequeños” grandes detalles no fueron comunicados a los maestros. Por lo pronto, nos quedamos con una última reflexión sobre la evaluación docente:

Yo sé hacer muchas cosas y de hambre no me voy a morir, pero yo estudié para ser maestro y no quiero dejar de enseñar, por eso, el día que me corran, hasta gratis voy a dar clases, porque es algo que yo decidí hacer. Y para dar clases sí, no hay como recibir un pago, pero como es lo que me gusta y es lo que sé hacer y me gusta hacerlo, si me corren yo voy hasta hacer una escuelita en las tardes de regularizar o algo, porque es algo que me gusta mucho hacer, ya como quiera que le lleven ahí hasta un kilo de frijol (H-F-15).

### *El docente opina: alternativas para una evaluación del docente*

Los profesores manifestaron públicamente que no se negaban a ser evaluados, pero no como se llevó a cabo. Proponían que la evaluación se planteara bien, donde se les tomara en cuenta y no se desdenara su práctica, que se verificara no sólo a través de una computadora, un escrito o una planeación argumentada nada más, sino con actividades que suelen hacer cotidianamente mediante un registro, un diario del maestro o al grabar sus comentarios, donde pueden detectar problemáticas de sus alumnos o lagunas en su

quehacer pedagógico. Los docentes se pronunciaron por una coevaluación entre pares, la cual sería de mayor riqueza para cubrir la contraparte de una evaluación, la retroalimentación, y fungiría como una evaluación formativa a lo largo del ciclo escolar. De igual forma, a los docentes les gustaría que se entrevistara a los padres de familia o a sus alumnos.

## **El impacto de la evaluación en la persona del profesional de educación básica**

El término *impacto* alude a los efectos negativos o desfavorables en alguien o en algo, que alteran o modifican el estado en que se encontraba, como consecuencia de las acciones ejercidas en algún punto de su estructura. Al referirnos a los docentes hacemos hincapié en las alteraciones en su equilibrio emocional, de salud y en su clima laboral, como consecuencia de la puesta en marcha de las evaluaciones conforme a la Reforma Educativa 2013 y sus leyes secundarias. A través de las narrativas docentes, interpretamos y descubrimos algunas de las áreas donde esta política de evaluación y su difusión a través de los medios ha impactado. En el esquema 2 se muestra la representación gráfica de la interpretación sistémica.

### *Interpretación sistémica*

La vida personal y profesional del docente se enmarcó por la *evaluación al servicio profesional docente* y por la *imagen social desvalorizada del docente*. La forma en que se dio la evaluación del docente y sus consecuencias, que pusieron en riesgo su continuidad laboral, se pueden apreciar si partimos de *la identidad docente*, la cual se va conformando subjetivamente a partir de las percepciones externas, así como de las internas, en el contexto en que se dieron a partir de 2014, cuando inició la aplicación de las evaluaciones al servicio profesional docente propuestas en la Reforma Educativa 2013.

En esas condiciones, los maestros fueron *perjudicados en su salud* con enfermedades y accidentes, en su *vida personal y familiar* y, de igual manera, en su *vida profesional*, que ya no fue vista de la misma manera ni por él mismo ni por la sociedad, donde la interacción con alumnos, colegas, padres de familia y autoridades sufrió fracturas, y por consiguiente el clima de trabajo se vio afectado desfavorablemente.

### *Impactos en la vida personal del docente*

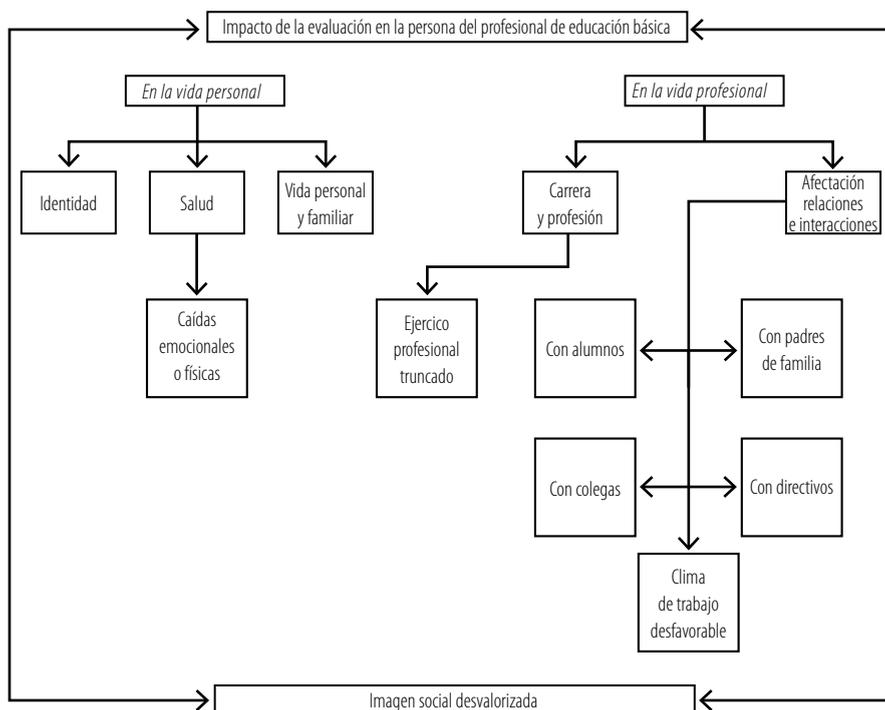
*Identidad docente trastocada.* La identidad docente fue cuestionada por la Reforma Educativa 2013. Acordemos primero que las reformas educativas se conciben como propuestas de un nuevo modelo, como modificaciones al currículum, a través de las cuales se promueven nuevas formas de proceder de sus actores centrales —el docente y su enseñanza—, en las formas de trabajo con sus estudiantes, de posibles nuevos textos. Así, varios autores concuerdan en que una reforma educativa es planteada para mejorar el sistema educativo en su conjunto:

Reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo, que lo trasforma (cambia de forma) [...] a un cambio en las prácticas educativas sean éstas de carácter metodológico; en el desarrollo del currículum, la introducción de nuevas tecnologías relativas al gobierno de los centros o en las formas de desarrollar la política educativa (Gimeno, 2006: 31).

Desde los años de 1980 el crecimiento de un proyecto político que persigue el control más estricto y directo de los profesores [ha llevado] a una reorganización, a veces profunda de sus roles y de sus tareas. En consecuencia, es en buena parte el control de las identidades docentes —lo que ellos son y lo que deben hacer— lo que está en el centro de las más recientes reformas políticas (Cantón y Tardif, 2018: 12).

## Esquema 2

Características generales de los participantes en el estudio de caso



Fuente: elaboración propia.

Insistimos una vez más que la Reforma Educativa 2013, al dar prioridad a las exámenes masivos, olvidó la dimensión humana de la docencia, la que toca directamente a los maestros como personas, cuestionando su identidad, la cual pasó de gozar un alto reconocimiento a ser vista con desconfianza hoy día. Concordamos con Aceves (1997) en que el concepto de *identidad* no refiere a un estado inalterable de pertenencia, sino que sintetiza una realidad social:

La identidad se aprecia [...] como la autorrepresentación de los actores sociales en el tiempo y en el mundo de vida que los engloba [...] esta construcción se localiza en una colectividad en cuyo seno se elabora/construye una “identidad” por medio de prácticas con las cuales sus integrantes defienden sus intereses, expresan su voluntad y, en el transcurso de tales luchas, se van construyendo (Aceves, 1997: 3)

Arias, Baelo y Cañón (2018: 168) definen esta identidad profesional de los maestros de primaria como un proceso en evolución constante, influido por “aspectos tanto personales como sociales, que implican al propio maestro, pero también a diferentes agentes de la comunidad educativa en la que tiene lugar el desarrollo de su profesión docente”. Por otro lado, la identidad facilita la pertenencia a un grupo, a una profesión, aunque en constante movimiento, proporciona cierta estabilidad a las personas y las lleva a movilizar sus motivaciones e intereses (Lacub, 2011: 25).

Todavía más, la identidad de los maestros en un gran parte está ligada, además de al ejercicio de su trabajo, al género femenino y a una clase social poco favorecida:

Generalmente los maestros no somos de origen de clase media, alta, no, generalmente los profes somos de origen humilde [...] acuérdesse que somos maestras, tomando en cuenta que un gran porcentaje de los maestros y maestras somos mujeres. No estoy diciendo que a los hombres pues que les valga, ¿no?, pero simplemente tenemos dos trabajos, somos madres y somos maestras. Y enfrentarnos a una evaluación que te quita tiempo, es descuidar a la familia también (C-F-31).

De ahí que resulte impostergable conocer y comprender la concomitancia entre la identidad del docente con la visión y experiencias en sus relaciones e interacciones con sus alumnos, en el contexto de la Reforma Educativa 2013, con el propósito de visualizar sus implicaciones y posibles afectaciones en los procesos áulicos y en especial en los aprendizajes de sus alumnos:

Las identidades profesionales de los profesores —quiénes son, su autoimagen, los significados que se adjudican a sí mismos y a su trabajo y los significados que les atribuyen otros— están, por tanto, relacionados [...] con sus relaciones con los alumnos a quienes dan clase, con sus funciones y con las conexiones entre éstas, sus valores y su vida fuera de la escuela (Day y Gu, 2012: 47).

Si la identidad del docente se transforma, sus implicaciones alcanzan también a la institución escolar.

*Afectación de la salud.* Nuestros maestros se enfermaron, y esto repercutía no sólo en la atención a los alumnos, sino también en el sector económico. El efecto de la LGSPD causó serios estragos en su equilibrio emocional, que se transfirieron al somático. Por ejemplo, las maestras que cuando fueron notificadas para presentar examen, siendo cabezas y único sostén de sus familias se enfermaron, tuvieron náuseas, no podían comer o dormían de manera prolongada, pensando en qué iban a hacer sin su trabajo para el que habían estudiado tanto. Son diversos los testimonios que encontramos paso a paso, en el recorrido narrativo de los docentes, que atestiguan el estrés de estas condiciones, que juzgan amenazantes. Destacan el llanto, los infartos también, las situaciones caóticas, las repercusiones en la vida familiar y especialmente en el trabajo, de manera que su práctica docente ya no la vivían de la misma manera, cambió:

Esa expresión de la compañera, maestra Yadira, que ahorita está *llorando*, también [otra] maestra, ella también lloró, era tanto su estrés que decía “Yo ya no estoy en casa, estoy pensando en el examen y el examen, y tengo dos hijos, ¿a dónde voy a ir a parar con la evaluación?”. Sí, porque estoy con ellos pero realmente estoy en mi mente que voy a repasar y estudiar esto porque no, no puede ser, yo soy mamá pero también soy mujer, soy maestra pero no puede ser este estrés que yo estoy cargando, *llorando también* (E-F-11).

En la práctica [docente] es lo mismo, es toda una *situación caótica* ¿no?, que se ha generado porque transmitimos ese estrés en la familia, en la casa con nuestros hijos, el esposo, la esposa y ese estrés pues lo trae ahí uno cargando, es algo que lo acompaña a uno (D-M-19).

El estrés genera muchos [problemas], es un asesino silencioso. Entonces, es una situación ya permanente que está *generando* conflictos, andamos trabajando bajo presión, entonces, *el trabajo no es el mismo* (D-M-19).

Piensa uno en los maestros, pues más grandes, que ya es difícil, de hecho, *la maestra que se infartó en mi escuela* es una maestra pues grande de edad, entonces [...] ella se la pasa muy estresada porque aparte los directivos se han convertido como que en el grado ejecutor de muchas órdenes que [...] saben que están mal, pero de alguna [forma] ellos se sienten protegidos (G-F-15).

El *malestar docente* es un concepto que viene apareciendo en la literatura especializada, en congresos sobre docentes. Surgió hacia la década de 1980, vinculado principalmente con las características y condiciones de la vida profesional del gremio. Según Esteve (1994: 24-25), precursor de su uso, son “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia”. El *malestar docente* lleva a considerar aspectos de la profesión que aún están al margen de la educación formal, límites del ámbito personal del enseñante (Esteve, 1984). En ese sentido, para los maestros entrevistados no sólo era producto del devenir de la profesión, sino del hecho de que la evaluación del servicio profesional docente se había elevado a rango constitucional, con serias consecuencias para ellos independientemente de su formación y antigüedad.

Otro término emparentado con el *malestar docente* es el de *burnout*, que alude a algo apagado, quemado, sin fuerza:

Energía psíquica agotada, sin afecto, sin pasión [con una] despersonalización [...] sentimientos negativos en las relaciones de trabajo (cinismo, ironía, humor ácido, intolerancia fría) [...] descalificación o involución en el desempeño laboral, habilidades perdidas, desinterés intelectual, aislamiento social (Martínez, 2007: 11).

Es una situación en la que el trabajador se ve desbordado y se percibe impotente para hacer frente a los problemas que le genera su entorno laboral, en especial, su entorno social. Las personas se sienten desgastadas y agotadas por la percepción continua de presión en su trabajo (Marrau, 2009: 168-169).

Esta forma de sufrimiento psíquico puede deberse, en mayor o menor grado, a factores de personalidad de los docentes o a determinadas características del ambiente de trabajo:

Muchas investigaciones apuntan a problemas de disciplina en la escuela como uno de los factores causales. Violencia, falta de seguridad, una administración insensible a los problemas de los docentes, burocracia que obstaculiza el proceso de trabajo, aulas superpobladas, falta de autonomía, salarios bajos y escasa o nula perspectiva de ascenso en la carrera profesional, aislamiento en relación a otros colegas y carencia de una red social de apoyo. Al mismo tiempo, la indiferencia u hostilidad de las familias de los alumnos, una opinión pública adversa y crítica al desempeño docente, además de una formación y preparación o actualización inadecuada, son los factores más asociados al *burnout* (Martínez, 2007: 10).

En la actualidad autores como Day y Gu (2012) proponen el concepto de *bienestar del docente* planteado como un constructo de amplio significado, que comprende los aspectos de *conducta* —satisfacción en el trabajo, la intención de abandonarlo o de ausentarse— y de *salud* —síntomas de agotamiento, tensión y ansiedad—, aunque también cabrían los rangos positivos como autoeficacia, motivación y compromiso, entre otros, cubriendo así aspectos psicológicos y sociales.

En este orden de ideas, para los docentes este examen ha sido un detonante de *estrés*, porque de acuerdo con Sonia Lupien, especialista en el campo, las cuatro características de una situación de esta naturaleza son la *novedad*, la *imprevisibilidad*, la *sensación de que no controlamos en absoluto la situación* y que debe *representar una amenaza para nuestra personalidad*, por ejemplo cuando se cuestiona la capacidad de una persona para realizar correctamente su trabajo (Punsent, 2009). La forma en que fue planeada la evaluación al ejercicio profesional del docente estaría cumpliendo para muchos maestros las cuatro características de una situación estresante o al menos una de ellas.

*Caídas y choques.* Estas referencias sobre las caídas y el choque de algunas maestras tienen que ver muchas veces, por el contexto de la Reforma Educativa 2013, con la salud psicológica y el equilibrio emocional de las maestras:

[Algunas maestras] chocan, se caen ahí en la escuela, que se torcieron el pie, cosas así, que dicen “Es que andamos pensando en tantas cosas” [...] “Iba manejando y nunca vi el carro que se hizo para atrás”, entonces cuestiones que dices ¡ah, caray! (G-F-15).

Zarebski ha estudiado este aspecto desde el ángulo de la vejez, pero que aplica a la condición actual en que viven su profesión algunos docentes, la caída fue una consecuencia de un derrumbe emocional ya instalado, de una primera caída, “un efecto, un modo de resolver —patológicamente— las cuestiones del envejecimiento cuando se carece de recursos para resolverlas de otro modo” (Zarebski, 2007: 29).

### *Impactos en la vida profesional del docente*

*Carrera y profesión docentes.* La profesión docente, desde el punto de vista de los maestros entrevistados, fue trastocada por la evaluación al desempeño docente. Ante esto, es necesario tener presente lo que expresan varios autores:

El desarrollo de una carrera es, al fin y al cabo, la historia de los altibajos por los que pasan la satisfacción, el compromiso y la competencia [...] la premisa de que el éxito de la reforma educativa —es más, de la educación— gira críticamente en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera (Biddle, Good y Goodson, 2000: 20).

Nos damos cuenta de la relación tan estrecha que existe entre, por un lado, las creencias y la misión personal del docente y, por el otro, los

esfuerzos dirigidos hacia la reforma. En efecto, las reformas que ignoran esos temas están destinadas a no ser éxitos rotundos, sino fracasos muy caros (Goodson, 2003a: 754).

Citamos una narrativa docente que ilustra las consideraciones anteriores:

Ya no puede uno enamorar a los hijos de la profesión docente y decirles “¡Ándenle, hijos!, ¡miren!”, si tuvieran intenciones ya se les perdieron, ya no quieren. Sí les gusta trabajar, a una de mis hijas le gusta ir a mi grupo, me ayuda, me ayuda en otros grupos, planea junto conmigo, y cuando yo le dije “Pues estudia para ser maestra”, me dice “No, mamá, olvídate, yo quiero una carrera segura”, fueron sus palabras, [le respondí que] la profesión de maestro es segura, “Sí, mamá, pero está mal pagada y sobre todo ya están peor que las maquilas, el contrato es por tanto tiempo y si pasas un examen te quedas, si no te vas y luego, ¿todos los años que estudié para ser maestra?, y luego andar con la vergüenza de que no pase”. Son palabras que duelen porque uno ve su profesión con otros ojos. Entonces, pues ya no hay esa manera de convencer [...] si en la misma casa [...] *bajó la imagen del maestro* (G-F-I5).

Los maestros consideran que la profesión docente se había transformado: de aprender a planear, buscar modelos de maestros (como asesores), observar a maestros modelo, hacer registros de esas observaciones, de un conversar y abierto a recomendaciones, se pasó a otra etapa donde aparecieron los celos, donde los maestros toman cursos para aprobar y no para aprender.

Las generaciones que están a punto de ingresar a nivel superior ya no ven la docencia con buenos ojos porque antes el atractivo pues era ése, que el docente tenía un trabajo más o menos estable, seguro, con algunas prestaciones y ahora con esto pues ya pierde todo atractivo y prueba de ello es que ya se están registrando bajas tasas de ingreso a la Normal (D-M-I9).

Pues la situación del maestro ahorita es lamentable [debido a] la presión que estamos viviendo y el temor a lo mejor de perder [...] no sólo el empleo, sino algo que te dedicaste, que estudiaste para ser por vocación más que por ser nada más una profesión (G-F-15).

Las narrativas anteriores nos confirman que en la carrera docente la vida y la profesión en sus distintas etapas comprometen a la persona de manera integral. Para cerrar este punto, nos acompañamos de dos autores importantes en el campo de los estudios sobre la carrera docente, Fullan y Hargreaves (2000: 60-65): “Usted no puede comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona [...] La edad, la etapa de la carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total”.

*Relaciones e interacciones con alumnos, padres de familia, colegas y directivos.* La Reforma Educativa 2013 afectó las relaciones de los docentes con su entorno. A partir de los datos recabados podemos afirmar que el *clima de trabajo y la convivencia escolar no resultaban favorables* para los aprendizajes escolares, uno de los objetivos prioritarios de la escuela, tampoco para el desempeño y la satisfacción laboral de los docentes.

El *clima laboral* conforma un modelo de interacción y de relaciones que influye en la actividad individual, en los grupos. Así, los resultados diversos que se producen en los centros educativos se verán afectados necesariamente por el clima en el que se haya trabajado (Benito, 2005).

El maestro y los diferentes actores que entran en contacto con él conforman un todo, un sistema donde cada componente va estableciendo las pautas de interacción y entra en resonancia con ellas. Simbólicamente, podríamos hablar de un *calidoscopio de interacciones*, en el que los medios masivos de comunicación jugarán un papel predominante en el devenir del ambiente de trabajo de los docentes.

En el contexto que estudiamos, el maestro era cuestionado, incluso *enjuiciado*. Tanto alumnos como padres de familia, habituados a ser evaluados en sus propias actividades, aplicaban sus

propios marcos de referencia a los docentes y creían que una evaluación, cualquiera que ésta fuera, les podía indicar si un maestro era malo o bueno.

Asimismo, el maestro ya no podía reprobar a sus alumnos, si ponía bajas calificaciones era cuestionado por su director, quien lo hacía encarar a los padres de familia. En ese contexto no es de extrañar que en las escuelas aparecieran la indisciplina o la violencia, fenómenos favorecidos por la contraposición entre autoridades, padres y maestros, que deja al niño sin la estructura de autoridad requerida. Así, el maestro ya no se sentía respetado por nadie:

Entonces, pues sí, los maestros vivimos un desánimo y una tristeza que sí se siente en el ambiente. En las escuelas sí se siente porque llegan documentos que para evaluación y [...] ¡Ay!, pues la profesión docente también está muy, ¿cómo digo?, a veces pienso hasta obsoleta (G-F-15).

Sí, es un secreto a voces [que no podemos calificar libremente], porque los directivos se han encargado de decirlo a los papás, o el papá agarra la boleta y le dice al directivo “¡Mire!, que mi hijo se sacó un seis”. Inmediatamente le hablan al maestro [...] y delante del padre de familia le dicen “¿Por qué le puso un seis aquí?”, [le respondo] que aquí tengo mi argumentación, mis registros y quién sabe qué. O sea, te enfrentan, ya al enfrentarte con un papá por las calificaciones, pues ya desde ahí ya perdiste credibilidad [a lo que] ayudan los medios de comunicación, los directivos ejecutando todo, entonces hasta los niños cuestionan (G-F-15).

El sistema no quiere [...] un alumno que desarrolle las competencias para la vida, no es cierto que quiere que explotemos su inteligencia, que sea una persona diferente a las que hemos dado a la sociedad porque nos culpan a los maestros de lo bueno y de lo malo. Lo malo, lo bueno no se ve tanto. Pero estamos así, estamos mediocres, estamos atrasados, lo que sea por culpa de los maestros [...] Podemos hacer muy poco con el material que tenemos y no nos permiten hacer más (G-F-15).

En general lo ven bien porque no lo conocen realmente, en general ellos dicen “Está bien. En la maquila a mí siempre me están evaluando o me están diciendo qué tengo que hacer y todo eso o cómo lo voy a hacer y en base a eso pues me dan un poquito más, ¿por qué están tan reacios a que los evalúen?, es para ver si es un maestro malo”. Ellos lo ven así, como que un maestro que sale bien en la evaluación es bueno y el que sale mal pues es malo. Entonces tener un maestro malo, que salió mal en la evaluación, que reprobó, pues no te puede estar atendiendo a tu hijo (C-F-3 I).

Afortunadamente ahorita tenemos una percepción un poquito diferente, hemos tomado las riendas de informarle a los papás que [la reforma] nos afecta a ambos, también a ti te va a afectar en esto, esto y esto porque, yo pienso, yo, como directora, a mí no me conviene, no es sano tener maestros estresados porque eso implica más conflicto, porque no les tienen paciencia a los niños, porque no nos relacionamos bien en la escuela, porque son reacios al trabajo externo o en el colectivo donde no van nada más por ir. A mí no me conviene eso. Me conviene tener a un personal que se sienta satisfecho, que se sienta cuando menos satisfecho de su trabajo. Pero a mí no me conviene, yo como directora yo no quiero maestros estresados con una evaluación que va a estar ahorita, dicen, cuatro años, tal vez más adelante digan que cada dos años (C-F-3 I).

*Imagen social del docente.* Los docentes entrevistados sentían que eran desvalorizados por las fuertes críticas que recibían regularmente en los medios masivos de comunicación —como periódicos, noticieros, radio, entre otros—. Además de cuestionar su labor como educadores, los medios desaprobaban las manifestaciones de maestros en defensa de sus derechos. Los docentes tuvieron que encarar a una sociedad cuyos miembros podían atacar y enjuiciar no sólo su trabajo, distorsionado por la evaluación del desempeño docente, sino su misma dignidad, término que alude al derecho de toda persona de ser respetada y valorada:

En mi caso yo hablo mucho con los papás, o sea de todas las implicaciones que tiene la reforma y sí han mostrado empatía hacia nosotros. Pero si no es uno capaz de llegar a comunicarles todas las indicaciones, pues los papás se van con esta campaña de linchamiento que hay en los medios, eso es otra carga más que nos han echado a los maestros [...] Y aparte agréguele [...] la campaña de linchamiento todos los días en los medios de comunicación, échele y échele a los maestros, entonces eso también ha ayudado mucho a que haya una situación de que los papás andan cuestionando ya mucho, pero sí nos ven que andamos ahí en manifestaciones y ese tipo de cosas (D-M-19).

Pero es parte de lo que se les ha inculcado por parte de los medios de comunicación y de la autoridad, porque, ¿cuántas declaraciones no ha hecho [el secretario de la SEP, Aurelio] Nuño o el presidente [de México, Enrique Peña Nieto] o los senadores o los diputados? O sea, todo mundo ha dicho que es buena, que está bien la reforma. Entonces, todo eso va entrando, va entrando, se va interiorizando (C-F-31).

## REFLEXIONES FINALES

Antes de la Reforma Educativa 2013, los docentes, a lo largo de sus trayectorias y en diferentes momentos político-administrativos, eran evaluados en su desempeño profesional y, en consecuencia, recibían compensaciones. De igual manera, en su labor diaria eran supervisados regularmente por el director quien, en cuanto autoridad escolar, debía estar al tanto de su trabajo. Por otra parte, el sistema educativo contaba con la capacidad para corroborar, entre otras cosas, que un programa obligatorio de índole nacional siguiera su curso en las mejores condiciones. Por lo anterior, era de esperarse que los docentes estuvieran de acuerdo en ser evaluados, pero con la LGSPD, sintieron que su permanencia laboral estaba amenazada.

La evaluación entonces debe estar vinculada con una retroalimentación, como ha sucedido en otros momentos y países. Los docentes necesitan ser escuchados y otros actores de la educación

requieren escuchar al maestro. Las experiencias que desencadenó la evaluación del servicio profesional docente han golpeado a los docentes en los ámbitos de su vida personal y profesional, de ahí que haber empleado el constructo *persona del docente* nos permitiera visualizar el entramado entre ambos aspectos y facilitó la interpretación y la comprensión de las experiencias, como ha quedado manifiesto a través de la investigación y, especialmente, de sus palabras, que subrayan diferentes aspectos personales y profesionales impactados con Reforma Educativa 2013.

A través de una visión sistémica se puede apreciar las diferentes resonancias que la evaluación al servicio profesional docente ha tenido en la vida y profesión de los docentes, entre los que cabe destacar la salud psicológica y física. La identidad del docente se ha cimbrado. Los maestros entrevistados ya no sentían el respeto y la admiración de alumnos y padres de familia que inspiraban en años anteriores. Tampoco por las autoridades.

En estos acontecimientos, los medios de comunicación jugaron un papel protagónico, al recoger la marejada de información, actuaciones y declaraciones de los diferentes actores, que fueron llegando al público en general, especialmente a los padres de familia y de ellos a sus hijos. Todos ellos enjuiciaban al docente desde sus propios parámetros y lo cuestionaban. Aunque los docentes fueron el centro de estas críticas, el más perjudicado era el alumno: al no haber estado las autoridades y los docentes en sintonía, se dio lugar a la indisciplina y a la violencia escolar, generándose en él poca estructura psicológica, necesaria por su edad y para sus aprendizajes escolares.

Por otro lado, la evaluación se convirtió en un gigante de la educación, un desconocido que lo mira todo, y dejó de ser apoyo y herramienta de retroalimentación para el docente. Hoy más que nunca el docente requiere de contención, sostén y acompañamiento para retomar estrategias propias que le permitan desarrollarse como persona y profesional de manera armoniosa.

Contamos con suficiente evidencia empírica para afirmar que, para un buen desarrollo y desempeño profesional de los maestros, deben imperar condiciones y climas profesionales que favorezcan el

desarrollo de la carrera y de sus objetivos personales. Hoy sabemos que las políticas, su contexto, el apoyo o desaprobación de colegas y directivos y la vocación docente están fuertemente imbricados y tienen mucha incidencia en la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Aunque el compromiso docente se transforma en el tiempo, por las experiencias personales y profesionales, sabemos que los maestros mantienen su compromiso a pesar de los avatares de las políticas y contextos en los que desarrollan su trabajo. Los resultados obtenidos en esta investigación conforman una llamada de atención sobre el futuro de la carrera y profesión docentes.

Con la investigación y los resultados aquí presentados pretendemos respaldar la necesidad de construir alternativas para fortalecer la identidad de los maestros, y que la evaluación del ejercicio profesional se encause con opciones que beneficien y devuelvan al docente el sentido y dignidad en su ejercicio profesional.

La Reforma Educativa 2013 enfrentó al docente con que la definición de su trabajo fuera dictada por terceros, mientras que éste, como profesional, busca la autonomía para revelar su compromiso ante el aprendizaje de sus estudiantes. Su profesionalidad se afectó por los eventos y experiencias en torno a su evaluación e implicaba el final de la carrera docente, un “ejercicio profesional con fecha de caducidad”.

## REFERENCIAS

- Aboites Aguilar, Hugo (2013), “Implicaciones de la Reforma de 2012 al artículo 3° constitucional”, *El Cotidiano*, núm. 179, mayo-junio pp. 27-42, <<https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012003.pdf>>, consultado el 28 de diciembre de 2014.
- Abraham, Ada (1975), *El mundo interior del docente*, Barcelona, Promoción Cultural.
- Aceves Lozano, Jorge Eduardo (1997), “Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes”, ponencia en el

- xx Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA), Guadalajara, 17-19 de abril.
- Arias Gago, Ana Rosa, Roberto Baelo Álvarez y Ruth Cañón Rodríguez (2018), “Identidad profesional de los maestros de primaria”, en Isabel Canton Mayo y Maurice Tardif (coords.), *Identidad profesional docente*, Madrid, Narcea, pp. 159-168
- Bain, Ken (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Benito Martín, Bernardina (2005), *Las relaciones interpersonales de los profesores en centros educativos como fuente de satisfacción*, Departamento de Sociología y Comunicación-Universidad de Salamanca, <[http://webcasus.usal.es/orgyprof/Difusion/Santander\\_2005\\_Berna.pdf](http://webcasus.usal.es/orgyprof/Difusion/Santander_2005_Berna.pdf)>, consultado el 14 de diciembre de 2018.
- Biddle, Bruce, Thomas Good e Ivor F. Goodson (2000), *La enseñanza y los profesores. Vol. 1: La profesión de enseñar*, Madrid, Paidós.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.
- Bruner, Jerome (1988), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Cantón Mayo, Isabel y Maurice Tardif (coords.) (2018), *Identidad profesional docente*, Madrid, Narcea.
- Consuegra Anaya, Natalia (2010), *Diccionario de psicología*, Bogotá, Ecoe Ediciones, <<https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2015/07/Diccionario-de-psicologia.pdf>>, consultado el 16 de enero de 2016.
- CPEIP (2014), *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. DocenteMás*, MEC, <[https://www.docentemas.cl/docs/2014/informativo\\_general.pdf](https://www.docentemas.cl/docs/2014/informativo_general.pdf)>, consultado el 16 de enero de 2016.
- Day, Christopher y Qing Gu (2012), *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas, una influencia decisiva en la vida de los alumnos*, Madrid, Narcea.
- Díaz-Barriga, Ángel (2014), “Capítulo II. El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en construcción y desarrollo de una investigación”, en Ángel Díaz-Barriga y Ana Bertha Luna Miranda

- (coords.), *Metodología de la investigación educativa*, México, Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 43-68.
- Díaz-Barriga, Ángel (1994), “La polémica en relación con el examen”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 5, <<http://rieoei.org/oei-virt/rieo5a05.htm>>, consultado el 14 de junio de 2016.
- Domínguez Castillo, Carolina (2017a), “El docente ante las relaciones cimbradas por la Reforma Educativa 2013”, ponencia en el Congreso Internacional de Investigación Educativa. Currículo, Tlaxcala.
- Domínguez Castillo, Carolina (2017b), “Interpretación en investigación educativa a partir del enfoque sistémico”, en Ángel Díaz-Barriga y Carolina Domínguez Castillo (coords.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa*, México, Newton/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 87-109
- Domínguez Castillo, Carolina (2016), “Docente escindido entre su compromiso al alumnado y la evaluación a su servicio profesional en el contexto de la Reforma 2013”, ponencia en el Congreso de Investigación Educativa en el estado de Chihuahua-REDIECH (Red de Investigadores Educativos Chihuahua), Ciudad Juárez.
- Domínguez Castillo, Carolina (2015), “La persona del maestro: impactos emocionales de la reforma educativa 2013”, ponencia en el 13 Congreso Nacional de Investigación Educativa-Comie, Chihuahua, México.
- Domínguez Castillo, Carolina (2014), *La persona del docente, del reconocimiento al olvido*, México, UPN.
- Domínguez Castillo, Carolina (2010), “La persona del maestro a través de sus relatos docentes: una perspectiva sistémica”, tesis de doctorado, México, UPN.
- Esteve, José Manuel (1994), *El malestar docente*, Barcelona, Paidós.
- Esteve, José Manuel (1984), *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves (2000), *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, México, SEP.
- Gimeno Sacristán, José (2006), “De las reformas como política a las políticas de reforma” en José Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Gobierno de Cantabria/Consejería de Educación/Morata, pp. 23-42.

- González Acosta, Gerardo (2016), “La polémica está en la prueba de desempeño: Guevara Niebla”, *La Crónica de Hoy*, 17 de julio, <<http://www.cronica.com.mx/notas/2016/972934.html>>, consultado el 15 de junio de 2020.
- Goodson, Ivor (2003a), “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 733-758.
- Goodson, Ivor (2003b), *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change*, Londres, Open University Press.
- Hargreaves, Andy (1999), “Professionals and parents: a social movement for educational change?”, en Nina Bascia y Andy Hargreaves (eds.), *The sharp edge of educational change*, Londres, Routledge/Falmer Press, pp. 217-235.
- Imaz Gispert, Carlos (2016), “La reforma educativa es un fraude: Schmelkes”, *La Jornada*, 18 de julio, <<http://www.jornada.unam.mx/2016/07/18/opinion/018aipol>>, consultado el 18 de julio de 2016.
- Jackson, Philip (1978), *La vida en las aulas*, Madrid, Morota.
- Lacub, Ricardo (2011), *Identidad y envejecimiento*, México, Paidós.
- Marrau, María Cristina (2009), “El síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*), en el marco contextualizador del estrés laboral”, *Fundamentos en Humanidades*, año 10, núm. 19, pp. 167-177, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=184119650100>>, consultado el 29 de septiembre de 2019.
- Martínez, Deolidia (2007), “Malestar docente: riesgo psíquico en el trabajo cotidiano”, *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*, año 2, núm 6, p. 11, <<https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/martinez-ago07.pdf>>, consultado el 1 de junio de 2020.
- Poy, Laura (2014), “La evaluación del desempeño docente en aula, hasta 2016, Silvia Schmelkes”, *La Jornada*, <<http://www.jornada.unam.mx/2014/03/23/sociedad/032n2soc>>, consultado el 23 de marzo de 2014.
- Punsent, Eduard (2009), *Redes 42: La receta para el estrés-neurociencia, entrevista con Sonia Lupien*, Barcelona, Redes, emisión 42, temporada 14, 18 de septiembre de 2009, en canal de Youtube Atrévete a Sa-

- ber, <<https://www.youtube.com/watch?v=tnAYhBeWAjc&t=1173s>>, consultado el 3 de marzo de 2018.
- Stake, Robert E. (2005), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Tenti Fanfani, Emilio y Cora Steinberg (2011), *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*, México/Buenos Aires, Siglo XXI/UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Sede Regional Buenos Aires.
- Zarebski, Graciela (2007), *La vejez. ¿Es una caída?*, <[http://weblog.maimonides.edu/gerontologia2007/documentos\\_Para\\_no\\_caer\\_en\\_la\\_vejez.pdf](http://weblog.maimonides.edu/gerontologia2007/documentos_Para_no_caer_en_la_vejez.pdf)>, consultado el 15 de abril de 2016.



## Sentidos y tensiones de la evaluación educativa en Chiapas: el caso del Ineval

*Nancy Leticia Hernández Reyes*

*Leticia Pons Bonals*

### INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene el propósito de analizar los sentidos que asume la evaluación educativa para el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa (Ineval) de Chiapas, así como analizar las posibilidades para su materialización en medidas concretas. Se plantea que estos sentidos abren la posibilidad de entender la evaluación educativa como un proceso permanente de mejora continua que atiende los contextos escolares, pero que en la práctica fueron difíciles de operar a causa de problemas administrativos y de crecientes tensiones con la Dirección Estatal del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Lo que aquí se expone forma parte de los resultados parciales de la investigación denominada Innovaciones en las Escuelas a partir del Nuevo Modelo Educativo. Valoraciones desde los Actores Escolares, la cual considera, dentro de su primera etapa, la revisión de lo que el Ineval ha realizado en materia de evaluación e innovación educativas. Dicha investigación está inscrita en el Sistema Institucional de Investigación de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). La información se recabó durante el año 2017 y primer semestre de 2018. La fase de interpretación y redacción final se extendió a 2019.

El enfoque de la investigación es interpretativo, el cual siguió una ruta cualitativa que hizo posible la triangulación de información obtenida a través de los siguientes procedimientos metodológicos:

- 1) *Análisis del contenido de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)*: además de la ley por la que se creó el INEE y de sus coordinaciones estatales, así como de sus reglamentos y los del Ineval.
- 2) *Narrativas de experiencias docentes recuperadas por el Programa Estatal de Innovación Rescate de Experiencias Exitosas en Educación Primaria*: impulsado por el Ineval a través de convocatorias dirigidas a profesores de educación básica con la finalidad de reconocer el trabajo que realizan, el cual es sistematizado, escrito y sometido a evaluación de manera voluntaria.<sup>1</sup> Para conocer más acerca de estas experiencias se realizaron entrevistas a cuatro profesores autores, así como a dos especialistas en didáctica e investigación educativa, quienes han participado como dictaminadores de las experiencias presentadas en las diversas convocatorias.
- 3) *Reconstrucción del trayecto seguido por el Ineval en Chiapas*: a través de entrevistas realizadas a diversos actores que han intervenido en el proceso de institucionalización de la evaluación educativa en la entidad, que fueron tres directores generales, dos directores del Departamento de Evaluación, dos especialistas colaboradores del instituto en la realización de diversas funciones y la directora del INEE en Chiapas.<sup>2</sup>

1 El total de profesores participantes seleccionados en las nueve convocatorias emitidas de 2007 a 2016 fue de 51; sin embargo, cinco de ellos han participado dos y tres veces en convocatorias diferentes. En 80 por ciento de los trabajos seleccionados por los dictaminadores destacan los siguientes ejes temáticos: estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias metodológicas en el aula y su impacto en los resultados educativos. Es notoria la presencia de experiencias innovadoras desarrolladas en contextos rurales e indígenas en los que las escuelas funcionan con carencias evidentes en materia de infraestructura, equipo y materiales.

2 En las transcripciones de este trabajo los maestros que participaron en las convocatorias de experiencias escolares exitosas son referidos con la palabra *profesor*, un número para su diferenciación y la convocatoria en la que participaron mediante la abreviatura C; por ejemplo, el

A lo largo del capítulo se sostiene que la evaluación educativa debe partir del conocimiento profundo de las necesidades presentes en los contextos escolares y se asume que en México se presentan diferencias regionales significativas entre sus estados y dentro interior de éstos, por lo que las medidas homogeneizantes que proponen las reformas educativas,<sup>3</sup> no impactan favorablemente en el cambio educativo.

La estructura de este trabajo consta de cuatro apartados. En el primero, “La evaluación educativa en contexto”, se hacen algunas notas para comprender el entorno en el que se entiende la evaluación; en el segundo, “Propuestas del Ineval”, se comentan los sentidos que asume la evaluación para este organismo: como proceso permanente de mejora, en su relación con la innovación y en su relación con la investigación; en el tercero, “Tensiones que se presentaron entre el Ineval y la Dirección Estatal del INNE”, se abordan los sucesos que pusieron en entredicho la posibilidad de la evaluación como un proceso efectivo para la mejora de la calidad educativa en el estado; finalmente, se presentan las conclusiones, las cuales invitan a los lectores a reflexionar sobre el tema.

## LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTO

La evaluación educativa ha sido un tema recurrente en los análisis de teóricos e investigadores que muestran su importancia y relevancia para abordar aspectos relacionados con los resultados del aprendizaje (Álvarez, 1985; Villarroel, 1990; Díaz-Barriga, 1993; Gimeno, 1993; Alonso, Gil y Martínez, 1996; Vizcarro, 1997), con

---

profesor 4 en la convocatoria 3 sería Profesor4-C3. Para otros actores, mediante unas sigla y un número para su diferenciación: *directores generales del INEVAL* (DG), *directores del Departamento de Evaluación* (DE), *especialistas colaboradores del INEVAL* (EC), *directora del INEE en Chiapas* (DI).

3 Nos referimos particularmente a las reformas recientes justificadas en un modelo económico neoliberal: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, de 1992; las enmarcadas en el enfoque por competencias para los distintos niveles educativos impulsadas a lo largo de la primera década del siglo XXI, y la más reciente, de 2013.

la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos, así como con el funcionamiento de sus instituciones (Miguel, 1997, 1995 y 1989; Castejón, 1994; Escudero, 1997; Santos, 1993) y, recientemente, con el desempeño docente (Zorrilla, 2009; OCDE, 2011 y 2010).

En la literatura revisada se reconoce que la evaluación educativa debe tener en cuenta las condiciones que prevalecen en cada escuela, en su contexto, reconociendo la multiplicidad de factores que rodean las prácticas docentes, pues sólo así se logrará un cambio educativo efectivo que vaya más allá de la adopción de medidas provenientes de instancias ajenas.

Este planteamiento es acorde con la propuesta de Fullan (2002), para quien, ante la falta de resultados de una primera concepción sobre el cambio educativo —situada entre las décadas de 1950 y 1960— que pretendía que éste depende de que se adopten innovaciones provenientes “de fuera”, se tuvo que dar paso a otra que reconoce la necesidad de tener en cuenta los significados y las capacidades de innovación que tienen los docentes en cada contexto. Esta transición se expresa con claridad en el siguiente fragmento:

El proceso de cambio se ha caracterizado por seguir un patrón según el cual las innovaciones se desarrollan fuera de los centros para ser transmitidas a ellos, posteriormente, en función de bases universales. Los consumidores o usuarios de dichas innovaciones (profesores, padres, alumnos) tienen un papel limitado en ese proceso, siendo considerados más bien como adoptantes pasivos de lo mejor de las innovaciones más recientes. Es notorio que la primacía se otorga a las innovaciones (que a menudo acaban en sí mismas) y no a la capacidad de los usuarios para innovar. En otras palabras, en lugar de considerar la innovación como parte de un universo de significados, las escuelas se interpretan como un mundo de adoptantes. Allá donde los usuarios sí innovan se trataba, a menudo, de un hecho individual, el resultado de un proceso permitido y no de un proceso participativo (Fullan, 2002: 4).

Hargreaves y Fink (2006) se suman a las reflexiones realizadas antes por Fullan sobre el cambio educativo sostenible asegurando que éste es posible si se usa un enfoque que atienda tanto al individuo como a la sociedad. Así, el cambio educativo sostenible es “la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades que resultan de la mejora continua que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas” (Hargreaves y Fink, 2006: 46).

Estos autores proponen que el cambio está íntimamente relacionado con el liderazgo y, aunque poco se ha estudiado en Chiapas sobre este tema, se observa que, cuando se aborda, por antonomasia se identifica con la figura del director.<sup>4</sup> Una evaluación del desempeño de los docentes debe potenciar sus capacidades de liderazgo, lo que implica que ellos asuman una actitud innovadora ante los problemas que enfrentan en su trabajo docente y que participen de manera activa en la construcción del currículum.

Entendemos el currículum como construcción cultural, o sea que no es “un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy, 1991: 19-20). Al tratarse de innovaciones curriculares, se complejiza aún más la innovación, ya que el currículum “no es un objeto, sino un proceso en el que nos vemos implicados porque nosotros, como estudiantes o profesores [lo] hacemos” (Francisco Beltrán Llavador, “Las determinaciones y el cambio del currículum”, citado por Margalef y Arenas, 2006: 19).

¿Qué problemas enfrenta la educación en Chiapas y cómo construyen el currículum los actores atendiendo las condiciones presentes en sus contextos escolares? Ésta es la pregunta clave que nos lleva a considerar la evaluación como un proceso pertinente que contribuye al cambio educativo.

4 Se puede consultar el estudio de Víctor Avendaño, del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa denominado “Estudio exploratorio sobre la gestión del tiempo y competencias de liderazgo de los directivos y tomadores de decisiones de nivel básico en los Altos de Chiapas”.

## Problemas de la educación en Chiapas

En Chiapas los índices de logro educativo se sitúan por debajo de la media nacional. De acuerdo con las cifras publicadas por el INEE (2016), el porcentaje de alumnos de tercer grado de secundaria que no alcanza los aprendizajes pretendidos en el currículum nacional en Español es de 39.8 cuando la media nacional es de 23.4; en Matemáticas el porcentaje estatal es de 48.1 y la media nacional se sitúa en 33.7. Los estudiantes chiapanecos se encuentran en el nivel de logro educativo catalogado como *insuficiente* en estos rubros evaluados en las pruebas de Excale (Examen de Calidad y Logro Educativo) de 2012.<sup>5</sup> Si se revisan los resultados de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de la OCDE del año 2012, el porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en la competencia de matemáticas es de 74.4, 19.7 puntos porcentuales más que la media nacional, situada en 54.7 por ciento. En los datos presentados en el histórico desde 2005, podemos observar que la situación se replica en mayor o menor medida, lo cual nos permite inferir que los esfuerzos del estado no se ven reflejados en el mejoramiento del logro educativo.

Un elemento que puede servir para explicar lo que sucede es que las escuelas en Chiapas se encuentran en un contexto situado muy abajo en el índice de desarrollo humano (IDH) del país, el cual se agrava en los municipios y localidades habitados por grupos indígenas, en los que la marginación y pobreza son extremas. Estatalmente, los resultados del *Informe sobre desarrollo humano México 2016* plantean la necesidad de “equilibrar el desarrollo de las entidades federativas del país. En los datos presentados en este informe, se observa que las oportunidades en entidades federativas como Oaxaca, Chiapas y Guerrero han sido menores que las del resto del país” (PNUD, 2016: 16).

Lo anterior parece complementar los datos presentados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), que se refieren a los recursos destinados a la atención

5 Los datos de 2013, 2014 y 2015 no aparecen reportados en el informe del INEE (2016).

de necesidades básicas en materia de desarrollo social en los estados de Chiapas, Jalisco, San Luis Potosí, Sinaloa y Veracruz. En el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) existe un rubro destinado a infraestructura educativa, mismo que para ese año reportó que 70 por ciento se destinó a construcción de aulas, escuelas, laboratorios y sanitarios, y el 30 por ciento restante a la reconstrucción de espacios. Este mismo fondo aportó recursos para los programas federales denominados Escuela Digna, Escuela de Tiempo Completo y Escuelas de Calidad; sin embargo, los instrumentos de evaluación no les permiten valorar el impacto de dichos fondos en la mejora de la educación, pues “dada la complementariedad de recursos, es [necesario] el fortalecimiento de los mecanismos de coordinación y colaboración entre instancias locales responsables de operar y ejercer los recursos de los fondos a fin de establecer mecanismos para integrar necesidades, atender problemáticas, convenir recursos y reportar resultados” (Coneval, 2015: 35).

El Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018 planteó como objetivo primordial atender el asunto de la educación de calidad a través de seis estrategias específicas: infraestructura física educativa, educación con responsabilidad ambiental, atención al rezago educativo, educación a todos los niveles educativos (básico, medio y superior), deporte y recreación, cultura, y ciencia, tecnología e innovación (ChGob, 2013). No obstante, las 54 líneas de acción enunciadas en dicho plan, orientadas al mejoramiento de la calidad educativa, no se reflejan en las estadísticas que presentan los organismos internacionales encargados de medirla y fijar los lineamientos para la acreditación.

Sin duda, se requiere de un esfuerzo mayúsculo y de un interés real por la mejora de los procesos educativos que signifiquen, en términos reales, salir de los últimos lugares nacionales en cuanto a aprendizajes pretendidos en el currículum nacional; pero más aún, que la educación que reciben los niños y las niñas de Chiapas abandone el modelo centrado en la acumulación de contenidos irrelevantes e innecesarios para construir currículos regionales que les permitan resolver los problemas inmediatos y construir proyectos de vida alternativos. La coyuntura política por la que atraviesa Mé-

xico, al momento de escribir estas líneas, con el cambio de gobierno y el replanteamiento de la reforma educativa, puede verse como una oportunidad del Ineval para atender esta situación que adquiere matices singulares en cada entidad.

## PROPUESTAS DEL INEVAL EN CHIAPAS

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó un estudio, realizado en sistemas educativos de 21 países de América y 29 de Europa, cuya finalidad fue mostrar los rasgos característicos en cada contexto nacional (OCDE, 2006). Dicha caracterización, entre otros lineamientos de corte internacional, sirvió de base para que, al final de la primera década del siglo XXI, se emitiera un documento rector sobre la forma en que México debía tomar acciones para mejorar la calidad de sus escuelas a partir de la aplicación de procesos de evaluación (OCDE, 2010). En este documento se enfatizó la consolidación de una profesión docente de calidad y se expresó que era necesario

reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas (OCDE, 2010: 1).

Posteriormente vendría la promulgación de las leyes derivadas de la Reforma Educativa 2013 en México, entre ellas, la LGSPD.<sup>6</sup> También se crearon y definieron las bases para el funcionamiento

6 La cual establece los términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio de los maestros a través de procesos de evaluación (GobMx, 2013a).

del INEE —entre las cuales se encontraba el establecimiento de lineamientos y calendarios para la evaluación y para la formación de evaluadores—, la validación de instrumentos de evaluación, así como la certificación de evaluadores. Al mismo tiempo, se le asignó al INEE la función de validar y supervisar acciones de autoridades educativas federales y locales (GobMX, 2013b).

El surgimiento del INEE trastocó las funciones y acciones que, en materia de evaluación docente, eran realizadas por diferentes instancias de evaluación en las entidades federativas de México. De esta manera, cada una planteó una modalidad de funcionamiento, atendiendo a las condiciones, recursos y disposiciones de las autoridades regionales y locales. En Veracruz, Sonora, Estado de México, Nuevo León y Chiapas existían, desde finales del siglo xx, instancias de evaluación que se transformaron en el Ineval. En Veracruz y el Estado de México su transformación fue inminente ante la armonización de la Reforma 2013 con las leyes estatales: en el primer caso desapareció el Instituto de Evaluación Educativa y se convirtió en el Instituto de Formación para el Estado de Veracruz, mientras que en el Estado de México se extinguió el Instituto de Evaluación Educativa, según decreto emitido el 8 de mayo de 2015 (INFOEM, 2015). Por su parte, los institutos de Nuevo León, Sonora y Chiapas continúan su curso.

Desde su creación, en 2004, el Ineval se concibió en Chiapas como un órgano desconcentrado y con sentido educativo, contrario a lo que sucedía en las áreas estatales de evaluación dependientes de la Dirección General de Evaluación de Políticas, las cuales a su vez dependen de la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación, con el siguiente objetivo:

dar seguimiento y evaluar las políticas educativas expresadas en los diferentes Programas de la Secretaría de Educación Pública, conjuntamente con los ejecutores, mediante la aplicación de estrategias pertinentes que provean a las autoridades de información válida, confiable, oportuna y relevante que considere el contexto político y económico de la educación, a fin de orientar la toma de decisiones sobre la política pública, y facilitar la rendición de cuentas (SEP-DGEP, 2017).

De ello se desprendieron las funciones que las instancias estatales debían cumplir en coordinación con el INEE, entre ellas el seguimiento a la aplicación de evaluaciones —por ejemplo las del Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes)—,<sup>7</sup> el ingreso a los niveles de secundaria y medio superior y a escuelas normales. Estas medidas pretendían medir el aprendizaje de los estudiantes y conocer si éstos eran aptos para el nivel educativo al que aspiraban.

En el decreto de creación del Ineval se establecieron sus dos funciones específicas: evaluar la calidad del Sistema Educativo Estatal (desempeño de los actores, procesos y resultados) e impulsar la investigación para diseñar y proponer proyectos innovadores encaminados a la transformación y a la mejora del servicio educativo (ChGob, 2004). Contaba con dos direcciones: la de Evaluación Educativa y la de Calidad e Innovación Educativa.

A partir de esta estructura el Ineval perfiló las funciones de evaluación e innovación que le darían sentido a su trabajo, las cuales, como lo comenta uno de sus directores, contemplaban:

Los resultados de la evaluación, pero también de resultados de investigaciones. Entonces en esta área hay también dentro de sus funciones el impulso de la investigación, que fue lo primero que hice, y por otro lado, necesitábamos igual experiencias innovadoras. Entonces, con estos tres componentes estábamos prestos para poder generar propuestas de innovación (DG-I).

Si bien tres propuestas que planteó el Ineval en Chiapas avizoraban un sentido de evaluación educativa cercano a la definición que sostenemos en este trabajo, los problemas enfrentados evidenciaron la imposibilidad de que esta evaluación se llevara a cabo de manera satisfactoria. La primera propuesta, la *evaluación como proceso permanente de mejora*, aludía a la necesidad de evaluar la educación de manera procesual, incorporando mejoras constantes;

7 Evaluación que tiene por objetivo conocer en qué medida los estudiantes logran dominar los aprendizajes en diferentes momentos de la educación obligatoria (INEE, 2017).

la segunda, *evaluación e innovación*, se orientó a la consideración de las innovaciones educativas como productos de investigaciones realizadas por los propios profesores en el ámbito de la innovación educativa; la tercera, *evaluación e investigación*, impulsó otro tipo de investigaciones que serían realizadas por personal del instituto, a manera de diagnósticos y construcción de bases de datos, que podrían utilizar instituciones educativas, profesores, investigadores educativos u otros sectores sociales que las requirieran.

### **Propuesta 1: evaluación como proceso permanente de mejora**

El Ineval se propuso hacer de la evaluación educativa un proceso permanente que impactara en la mejora educativa, atendiendo a las condiciones de su aplicación. De ahí su manifestación a favor de la apertura de institutos estatales cercanos al conocimiento de los resultados y de la búsqueda de soluciones prácticas en cada contexto educativo:

Se había creado el INEE a nivel nacional en su primera etapa y se aspiraba a tener un instituto en la entidad, [ya que] nosotros considerábamos [...] que entre el procesamiento de los resultados de la evaluación y el uso, unos procesaban y otros usaban, ¿no?, y éstos que usaban traducían a acciones de intervención pero dentro de la parte, esta de las interpretaciones y subjetividades había dos planos: uno de los que procesaban e interpretaban la información que lo dejaban en un plano y los otros que interpretaban la interpretación de los que habían interpretado, ahí nosotros planteábamos que había un sesgo, una desconfiguración, entonces nosotros propusimos que el Ineval fuera un instituto de evaluación e innovación educativa, o sea que tuviera las dos áreas, por eso hay una dirección de evaluación y hay una dirección de calidad e innovación educativa (DG-1).

Esta mirada lleva a reconocer un vínculo estrecho entre evaluar e innovar, en el entendido de que la evaluación permitiría al docente inducir cambios orientados hacia la mejora de su práctica y del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como se expresa en el siguiente testimonio de un director general del Ineval:

Nos sentamos a platicar con un grupo de maestros y maestras para que se pudiera convertir el Consejo Estatal Técnico de la Educación en el [INEE], dos ejes centrales, el de la innovación por un lado pero también el de la evaluación. En razón a ello se pensó en crear una estructura como órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación pero vinculado por supuesto a los niveles, a las modalidades educativas y que empezara a retomar este esquema nacional de la evaluación para que pudiera ser el espacio de aplicación de las evaluaciones nacionales y las estatales; sin embargo, creo que el elemento innovador era justamente el de recuperar las prácticas exitosas, las buenas prácticas que en torno a la educación básica y a la educación normal se daban en el estado y que permitiera documentarlas y se permitiera también estimularlas. Y esto se estableció en el programa sectorial de educación del gobierno del estado de Chiapas 2001-2006. Esos son los inicios de esta nueva estructura, esta nueva dependencia con esas dos tareas, o esos dos desafíos: la evaluación para la mejora de las prácticas educativas pero también el reconocimiento y el estímulo a la innovación educativa (DE-I).

Es evidente que la filosofía que sustentaba la evaluación para el Ineval la equipara con la revisión, reflexión y mejora de la educación, así como con la participación activa de los actores involucrados en el proceso. Este sentido se alejaba del derivado de algunos organismos internacionales, muy presente en los lineamientos de la política educativa nacional, que la contemplaba como medición del logro de ciertos estándares definidos *a priori*:

El primer paso del proceso debe desarrollar e implementar un conjunto claro de estándares docentes, bien organizados y coherentes, que definan cómo debe ser una buena enseñanza, y que especifique el

conocimiento, las habilidades y las disposiciones de que deben hacer prueba todos los candidatos docentes antes de ser acreditados para enseñar (OCDE, 2010: 5).

Para la OCDE el sentido de la evaluación es instrumental y centrado en la medición de resultados, tal como se manifiesta en la cita anterior, en la cual se asume que la mejora de la enseñanza depende del docente, de que logre alcanzar los estándares establecidos. En contrapartida, el Ineval propone una evaluación holística del proceso educativo en contexto, con la “idea de evaluar, pero evaluar con la perspectiva de mejorar, de que se regresara a los actores socioeducativos el resultado de la evaluación para que pudieran corregir las insuficiencias” (DE-I). En el primer caso, el desempeño docente, el currículum y las escuelas deben ceñirse a los parámetros establecidos desde afuera. En el segundo, en cambio, la evaluación se ajusta a las condiciones de los entornos escolares y toma en cuenta las prácticas impulsadas por los actores escolares para, en un ejercicio participativo, orientar los cambios necesarios y posibles en el contexto. Un ejemplo de esto último es la recuperación de experiencias escolares exitosas a través de las cuales los profesores someten a dictamen la sistematización y el análisis de su trabajo docente:

Porque el profesor tiene muchas estrategias. Yo estoy seguro, al menos [lo] evalúo [en] mi práctica, que en el proceso de ser profesor vas construyendo un saber y en ese saber construido teorizas las maneras en que el alumno puede aprender más. Como yo entiendo esta experiencia, que tuve con el diario de campo, como una manera de trabajar en el aula, entonces desde ahí se puede evaluar al profesor también (Profesor 4-C3).

Lo anterior se complementa con la visión de los integrantes del equipo de especialistas dictaminadores, pues consideraron que en un ejercicio de evaluación del trabajo docente no deben existir amenazas ni represalias para el profesor, sino que debe consistir en un proceso de retroalimentación que contribuya a mejorar su trabajo:

Es un trabajo de evaluación, ahí constatamos con evidencias lo que hace el maestro en el aula [...] A nosotros los evaluadores, lejos de vernos o rechazarnos, se acercan a nosotros y nos preguntan y vemos que en cada evento van mejorando su redacción, inclusive la manera de ver el mundo, porque se ve, ahora sí que, sin que ellos se percaten, asumen una posición filosófica, una posición política [...] Es muy interesante ese trabajo que hacen, ahora sí que quien haya trabajado en este asunto de innovación, porque es un trabajo de innovación, pues habría que reconocerlo y felicitarlo porque es algo muy importante que no se hace en todas partes (EC-1).

Entonces, si decimos [que] esos son los grandes problemas que ha presentado el estado, al menos en términos de evaluación, pues suena interesante que alguien se esté preocupando por recuperar las experiencias abandonadas de docentes que están trabajando, que están haciendo cosas interesantes con sus alumnos y que nadie lo sabe. Entonces el sistema educativo dice que todos están mal a partir de los resultados de evaluación, que todos los maestros no enseñan matemáticas como debían enseñarlas, o el español, y resulta que no, que hay rincones de Chiapas donde sí hay maestros responsables y preocupados por sus alumnos, haciendo, innovando, muchas veces sin saber que es innovación lo que están haciendo, desde ahí me parece un proyecto interesante (EC-2).

La recuperación de estas experiencias escolares exitosas ofrece información relevante para una evaluación educativa que busque la mejora. Por ejemplo, destacan los niveles de profesionalización de los profesores, así como la puesta en marcha de procesos de autorreflexión sobre su quehacer cotidiano.

### *Formación*

Un rasgo característico de los profesores entrevistados para este trabajo es que la narración de su experiencia escolar exitosa significó la puesta en marcha de un proceso formativo de posgrado:

tres de ellos son actualmente doctores en educación y otro más se encuentra en proceso de obtener el grado. Esto les permite contar con mayores herramientas teórico-metodológicas para continuar innovando su práctica.

### *Autorreflexión*

Es importante también el aprendizaje que dejan estas experiencias a los profesores, ya que la valoración que hacen de sí mismos y de su propio trabajo los lleva a asumir posiciones autocríticas y autorreflexivas sobre sus aciertos y errores y los hace conscientes de que son muchos los aspectos que intervienen en el proceso educativo y que falta mucho por hacer. En algunos casos llegan a plantear de manera clara los aportes de su trabajo y las diferentes dimensiones en las que incide:

A nivel del aula el proceso fue significativo debido a que se estableció una interacción más cercana entre el docente y los alumnos, se generó un vínculo de colaboración al compartir sus hallazgos, al deliberar sus ideas respecto al tema, al conflictuarse frente a la tarea de redescubrir muchos saberes que existen en la palabra hablada y reconciliar el valor que tienen los saberes escolares y los que existen en la memoria y el pensamiento de sus padres y abuelos (Profesor 1-C9).

### **Propuesta 2: evaluación e innovación**

De acuerdo con los creadores del Ineval, la evaluación y la innovación educativas son dos procesos interdependientes, sobre todo cuando se plantea la investigación educativa como la posibilidad de conocer la realidad sobre la cual hay que intervenir para su transformación. Esto coloca a la investigación en el ámbito de la innovación educativa. Se trata de una intervención con sentido crítico que posibilite un cambio de fondo en los procesos para mejorarlos.

Este tipo de investigación no busca describir, predecir o prescribir, como en el enfoque positivista, ni tampoco iluminar o comprender, como en el enfoque interpretativo, sino que pretende contribuir a transformar la realidad, como lo plantea el enfoque crítico. Una investigación que implica compromiso político e ideológico, “con la justicia y la equidad, la defensa de las clases y sectores sociales discriminados, la democracia y los derechos humanos” (Lacueva, 2000: 150).

Al relacionarse con prácticas innovadoras que se ponen en marcha en las escuelas, la evaluación no sólo proporciona información valiosa sobre el contexto, también sirve de base para su transformación, promueve el trabajo en equipo y busca comunicar y recibir retroalimentaciones.

### *Conocimiento del contexto*

Este tipo de investigación inicia con el conocimiento del contexto. De acuerdo con lo expresado por los profesores, esto requiere de una sensibilidad especial para comprender el contexto laboral, ser conscientes de los problemas de rezago y precariedad socio-económica que rodea a las familias de los alumnos que conforman su salón de clases y, en concordancia, investigar para incidir en su aprendizaje, sus vidas y en la posibilidad de vislumbrar un futuro distinto para ellos:

Yo estaba laborando en una comunidad muy reprimida, se llama Bolonchan Viejo, es una comunidad tseltal, la mayoría de los habitantes hablan la lengua originaria, están en una situación muy difícil, carecen de agua, de luz eléctrica, carecen de varios servicios. Entonces veía yo mi práctica, la de mis compañeros. Ellos decían: “Es que no saben, no entienden nada, no aprenden”, incluso con palabras despectivas. Me preocupé porque veía que les hablaba a mis alumnos y no sucedía nada. Entonces empecé a cambiar lo que había hecho hasta ese momento (Profesor 1-C6).

## *Investigar en solitario o en equipo*

Los profesores con experiencias escolares exitosas lo han logrado trabajando solos, por sí mismos, aspecto que debe superarse pues el cambio educativo sin la participación de todos los agentes educativos no es posible si se quiere obtener resultados adecuados. Una vez iniciado este trabajo, los beneficios son considerables, como se expresa en el siguiente testimonio de un profesor que recuperó las tradiciones de la localidad para innovar su práctica:

[La mía] representa una experiencia exitosa de enseñanza por varias razones; en primera instancia se aborda la sistematización de un tema inédito, que hasta ahora no se ha hecho didáctico ni teorizado. En las localidades originarias existe una serie de conocimientos relacionados a las tradiciones, las costumbres, la medicina tradicional, el sistema de cargos, el lenguaje oral, el lenguaje ritual y ceremonial, y las formas comunitarias de organización social, que han sido campos de estudio para la investigación de especialistas, ofreciendo una visión exógena de lo que representan los pueblos originarios. Sin embargo, en las lenguas originarias existen vocablos para verbalizar los procedimientos, las ideas, las formas, las medidas y el conteo de sujetos, objetos y eventos que en conjunto representan herramientas intelectuales asociadas a la existencia y vigencia de un pensamiento lógico-matemático, y se ha retomado este aspecto fundamental de la lengua como un proyecto de innovación didáctica basado en la idea de revitalizar esos saberes, ofreciendo una perspectiva endógena desde la voz de los pobladores (Profesor 1-C9).

En algunos casos, los trabajos han sido presentados por equipos docentes y hasta equipos conformados por los asesores técnicos, jefes de sector y supervisores de zona en los cuales se puede ver una mayor transversalidad en el manejo de contenidos y mayor incidencia en la participación corresponsable de varias instancias; sin embargo, todavía son los menos:

La otra cuestión que me pareció interesante, al menos desde la experiencia que yo tuve, es que son proyectos que están centrados en temas nodales de la educación básica como son las matemáticas, la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza del español (EC-2).

### *Necesidad de compartir y recibir retroalimentación*

Para los profesores, considerar su participación en las convocatorias representó un reto, sobre todo por someter a juicio de un grupo de dictaminadores su trabajo. El reto fue superado por la importancia que representaba para ellos dar a conocer lo realizado y que esto sirviera de guía o ejemplo para otros profesores de la región o del estado. Dentro de sus expectativas estaba la posibilidad de presentar su trabajo y que se difundiera ampliamente y, asimismo, la de tener retroalimentación por parte de los dictaminadores para poder mejorar su práctica, pues consideraron toda experiencia como experiencia de aprendizaje:

Mis expectativas, una vez enviado el trabajo, fueron muy altas, ya que esperaba lograr mi propósito de poder compartir lo que se vive en el aula, que hubiera difusión, pero, sobre todo, esperaba retroalimentación y acompañamiento de académicos que me ayudaran a mejorar mi práctica docente (Profesor 2-C3).

En mi caso, realicé la redacción de acuerdo con los criterios establecidos en la convocatoria: colocar una especie de marco teórico, la parte metodológica, cómo hice la experiencia, cómo evaluaste y los resultados obtenidos y conclusiones, realmente no me resultó complicado porque de alguna manera ya me gustaba redactar, si no hubiera tenido esa habilidad sí se me hubiera complicado (Profesor 1-C6).

Las expectativas coincidieron en la oportunidad de aprender a investigar a partir de la retroalimentación que recibirían del grupo de académicos expertos. Con todo, se puede considerar que en este

aspecto se situó la mayor desilusión de los docentes, pues al final se sintieron utilizados para que el Ineval justificara el uso de recursos y para acrecentar los informes administrativos:

Nos enteramos que nos evaluaron. Nos entregaron una hoja escrita, recuerdo que me entregaron una carpetita como un informe. Era muy escueto, no había retroalimentación. Sólo marcaba si había cubierto cada rubro, yo lo interpreté como requisito que tenían que llenar ellos para entregárselo a los autores (Profesor 1-C6).

A pesar de que consideraron que su participación en la narración de experiencias escolares exitosas no fue relevante para que otros profesores siguieran su ejemplo o para sentirse retroalimentados por los especialistas, estaban convencidos de que el ejercicio fue benéfico y que sería conveniente que trascendiera a otros espacios donde pudiera tener mayor incidencia. Los profesores opinaron que se trató de una oportunidad para lograr que poco a poco las prácticas se fueran transformando. Compartir estas experiencias en foros más amplios, con la posibilidad de enriquecerlas, podría incentivar al resto de profesores y contagiarlos de la necesidad de innovar el currículum.

### **Propuesta 3: evaluación e investigación**

El Ineval propuso el desarrollo de investigaciones que permitieran generar bases de datos, a fin de dar a conocer información relevante sobre los procesos educativos en Chiapas. Los primeros pasos del instituto muestran que, en materia de investigación, se tenía claro el rumbo, pues entre la Dirección de Evaluación y la Dirección de Innovación existía un grupo dedicado:

Había un grupo puente donde se procesaba toda la información y ahí, por ejemplo, cuando evaluábamos ingreso a Normales y generábamos un reporte inmediato para decirles cómo estaban ingresando

sus alumnos a la escuela para que tuvieran una línea de base para ver cómo iban a salir; lo mismo les generamos en 2006. Fue el primer año que cuando se aplicó ENLACE les generamos un reporte por nivel educativo, por zona, por sector, para ver dónde ellos podían [...] localizar dónde actuar. Ese reporte lo generamos nosotros. Luego empezamos a construir una red de investigación, el asunto que tuvimos aquí fue que convoqué a la UNACH, a la UNICACH [Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas] a COCYTECH [Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas] a la UPN [Universidad Pedagógica Nacional (sede Tuxtla Gutiérrez)] y empezamos a construir un proyecto para ver qué podíamos hacer para fortalecer la investigación en la educación básica. Entonces empezamos a traer unos seminarios para los grupos técnicos académicos de educación básica. [Fue] el único año que Chiapas ha sido sede de los proyectos [...] fue el primer año que vinieron investigadores de todo el país aquí a Chiapas, y la segunda parte se trataba de construir cuáles eran las necesidades de investigación en Chiapas [...], educación indígena, rezago educativo, porque de lo que se trataba era un poco como de vincular la investigación a las necesidades educativas del estado (DG-1).

Además de ello, tenían considerado ampliar sus horizontes, llegar al mayor número de profesores y profesionales de la educación a través de diferentes foros:

Lo siguiente era un congreso estatal de investigación para definir, entre todos los que estábamos participando, algunas líneas de investigación y ver si era pertinente y había disposición para que instituciones como la UNACH se agarraran una línea y se dedicaran a hablar de rezago educativo. No agarrar a 20 estudiantes que terminan tomando la línea que quieren o que el asesor les dirige y que no tiene nada que ver con las problemáticas de la entidad. Entonces ésa era la siguiente etapa (DG-1).

No obstante, las acciones realizadas hasta entonces por el Ineval se vieron interrumpidas por varios aspectos, entre ellos, las preten-

siones de poder de alguno de los integrantes, al querer posicionarse de manera ventajosa en lo que se refería a la investigación educativa en Chiapas; otro aspecto fue el cambio de su director, lo que ocasionó que se viera coartada la posibilidad de continuidad en los trabajos:

Pero ahí empezamos a tener problemas con uno de los actores [...] él se quería apoderar del control porque implicaba posesionarse de la investigación en Chiapas; entonces otro actor estaba en la UPN, otro que estaba en ciudades rurales, uno más estaba en COCYTECH cuando se formó dicho consejo, entonces estuvimos viendo para que igual lo democratizáramos y no hubiera un control. Él quería que se hicieran algunas afirmaciones a los medios de comunicación y no estuvimos de acuerdo [...] la peor bronca fue que vino el cambio del Ineval y todo quedó trunco (DG-1).

Aunque en el Ineval se siguió considerando que la investigación era un elemento primordial en la transformación de las prácticas, sus miembros se veían rebasados ante la imposibilidad de poner en funcionamiento los resultados de diferentes evaluaciones para su análisis y posible mejora:

[La prueba] ENLACE empezó en 2004-2005 y continuó en los siguientes años. Desafortunadamente no se llegaron a superar las deficiencias que este programa evidenciaba. Por ejemplo, había que aplicarla entre los meses de abril, mayo, junio, y los resultados se recibían a fines del mes de septiembre o a principios de octubre, en los que ya nos estaban pidiendo información de base de datos y regularización de la matrícula desde principios de octubre para la aplicación del otro proceso el siguiente año y eso impedía que se diera a conocer con detenimiento, con reflexión, con análisis, los resultados para que los compañeros maestros los tomaran en cuenta y modificaran de manera paulatina su acción docente frente a estos resultados. No era operante. Se propuso que fuese como PISA, cada tres años, pero no se logró, me imagino que diferentes factores incidían para que se hicieran año con año (DG-3).

Otras acciones encaminadas a vincular los procesos de evaluación e investigación educativa en el Ineval fueron promovidas en distintos momentos. Estos intentos muestran una clara preocupación por la mejora a través de procesos investigativos, algunas veces ofreciendo los insumos informativos necesarios con la idea de que las diferentes instituciones educativas hicieran lo propio para convertir el proceso iniciado en una significativa fuente de conocimiento y transformación.

Cuando fue el examen de ingreso a Normales se dieron los resultados efectivamente, así, con los lectores, y después se entregó por cada una de las escuelas normales, un reporte con la información de cada escuela, como diciendo “Esos son los alumnos que les están llegando a primer semestre”. Me pareció formidable porque dije [que] si las escuelas normales lo aprovechan, ya tienen ahí en qué van mal sus alumnos, en qué pueden potenciarlos, todo. Y esa información para las escuelas normales serviría para darles seguimiento a sus alumnos para toda su trayectoria, y no sólo eso, lo hicimos también con el SPD [servicio profesional docente], entregamos por cada escuela normal los resultados de ingreso al servicio, en todos los rubros, fortalezas, debilidades, las escuelas que más aportaron, las que menos aportaron (DE-2).

Otras veces las acciones se vieron impedidas por diferentes factores. En lo concerniente al vínculo evaluación-investigación, uno de los aspectos de mayor relevancia fue el personal dedicado a los propios trabajos, y aunque se han realizado diferentes acciones para mantener dicho vínculo, parecen rebasados. Así lo reflejan las reflexiones de uno de los directores del área de evaluación del propio instituto:

El vínculo más fuerte era que la Dirección de Calidad e Innovación tenía que hacer un análisis de los resultados que nosotros obteníamos. Nosotros trabajábamos las evaluaciones, sacábamos los resultados, sacábamos toda la información que nos proporcionaba la base y se la pasábamos a ellos para el análisis, y a través de los resultados y de las

experiencias que tuvieran en investigación era como se vinculaban. Los tres directores que pasaron por ahí tuvimos una plática para que buscaran a la gente que está becada, o sea que se les diera una beca para especializarse, hay gente en el extranjero, se le decía [que buscaran] la relación con las dos direcciones de personal [estatal y federal] para ver qué gente está haciendo maestría, doctorado, y ver qué están investigando en torno a la educación, pero igual ahí se quedó (DE-2).

Es necesario hacer notar que la investigación educativa que se realiza en el estado parece estar ocupada de los procesos que acontecen en el nivel de educación superior, posiblemente por ser el espacio de actuación de los propios investigadores (Pons y Cabrera, 2012) o por la dificultad que encuentran, cada vez más, los investigadores para realizar trabajos en el nivel básico, pues cualquier intento de ingreso a las escuelas se interpreta, por los propios actores educativos, como una invasión o como una innecesaria incursión de agentes externos que deriva en difusión de información que puede, de alguna manera, afectarlos en los nuevos procesos de evaluación docente implementados por el gobierno federal.

#### TENSIONES ENTRE EL INEVAL Y EL INEE EN CHIAPAS

A partir de la reforma educativa y la consecuente definición de funciones del INEE, encontramos que los actores involucrados refieren diferentes tensiones, tanto los que han estado al frente del Ineval como de la dirección del INEE en el estado. Dichas tensiones se expresan en una indefinición o desplazamiento entre las funciones que cada instituto debía cumplir, en la desvalorización de acciones, alcances y metas realizadas por el Ineval —obviando sus antecedentes en materia evaluativa y centrando el foco de atención del problema educativo en la evaluación del docente—, en las fallas en la operación de los procesos de evaluación y, finalmente, en los intereses que priman entre las instancias que dirigen la educación

en Chiapas y las propias del INEE, lo que muestra un panorama poco alentador para hacer de la evaluación educativa un proceso de mejora continua.

## **Indefinición o desplazamiento de funciones**

Entre los actores entrevistados se percibe poca claridad respecto de las funciones que debía cumplir cada instituto: para unos, la reforma y la creación de direcciones del INEE en los estados vino a trastocar al Ineval, tanto en la concepción que se tenía de él como en las funciones que realizaba, integrando procesos enfocados a mejorar las prácticas educativas desde varios frentes que no se coordinan entre sí:

Había sus altibajos pero más se fue puliendo el proceso, al grado que en el ideario del chiapaneco del maestro, del padre de familia, ya estaba institucionalizado el Ineval, era una dirección confiable, era una dirección que permitía, de cierta manera, regular todas estas problemáticas sociales de ingreso a las escuelas de mayor prestigio (DE-2).

Yo entiendo que el INEE va a poner sus sucursales en las entidades pero que no tienen relación con la [SEP], van a trabajar de manera coordinada con cuestiones que tengan que hacer con definiciones de política de evaluación pero de parte operativa, no son sucursales de la SEP. Son cuestiones de organización [...] no se trata de sustituir (DG-1).

Hay riesgos, porque si no ha absorbido la dirección general del INEE en la entidad al Ineval es por los problemas magisteriales que hay, si no, desde hace tiempo nos hubiéramos integrado. Ya hay una persona representante del INEE en Chiapas (DG-3).

Se han mantenido los concursos de la presentación de prácticas innovadoras, de prácticas exitosas, sin embargo, ha perdido peso o va perdiendo peso la aplicación de las evaluaciones en el sentido de que la creación a principios de este sexenio del INEE absorbe evaluaciones que

antes las venía haciendo el Ineval y también por la presencia tan fuerte que tiene el Ceneval [Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior] en términos de las aplicaciones de ingreso a bachillerato, a licenciatura y a posgrado (DE-1).

Desde la creación del INEE no existía claridad acerca de las funciones de ambos institutos, de hecho no se sabía sobre la intención de colocar una sede del INEE en Chiapas, se asistía a reuniones nacionales de coordinación y se empezó a trabajar de alguna manera dando cabida a una figura proveniente del INEE con cierta representación en el estado, pero estas indefiniciones no tardaron en provocar desencuentros.

Había una persona que estaba aquí cerca de nosotros, venía en calidad de trabajar la evaluación controlada, o la muestra, pero de todos modos tenía injerencia, era contratado posiblemente de México o del estado pero contratado desde fuera, no sé cómo le hacía, era una persona del estado con cierto nivel de preparación pero ajeno al sistema de educación. Él se presentaba como parte del INEE, que venía contratado por el INEE y que venía a trabajar la muestra, con todos los apoyos de nuestra estructura, inclusive las comisiones de su gente las hacía nuestra directora general. Llegó un momento en que dijimos “Bueno, si no es gente nuestra, ¿por qué vamos a dar comisiones?”, y ahí empezaron los roces, porque le daban poder a una persona que estaba fuera de la estructura educativa y quería tener injerencia en la estructura. No se puede, o sea no era de la estructura. Sin embargo, el INEE lo empoderaba [...] Las primeras veces se le dio un espacio, las facilidades, se le prestó personal, pero cuando vimos que la intención era otra, ya prácticamente lo fuimos haciendo a un lado. Si el INEE lo contrata que le ponga su oficina (DE-2).

Para otros, la llegada de la dirección del INEE a Chiapas no trastocó los cometidos ni las acciones de la instancia existente; al contrario, se consideró que las funciones eran complementarias, funciones que para dicha dirección son claras, tales como “la emisión de li-

neamientos, la supervisión justo en la aplicación de la evaluación y [...] la supervisión al momento de asignar plazas y nombramientos [para] que las asignaciones se den conforme a la lista de prelación” (DI). No obstante, dichas funciones complementarias aún no era claras para todos; de hecho, los actores del Ineval estimaban que

Es una asignatura pendiente, ver la complementariedad de la experiencia que tiene el Ineval, que es una experiencia de cerca o más de 15 años, con la presencia o las acciones que el INEE debe de tener, creo que hay una yuxtaposición todavía de funciones y que este sistema nacional de evaluación todavía tiene que afinarse, si bien es cierto [que] para la educación superior está muy claro en términos de los que son los comités interinstitucionales de la evaluación superior o de los Copaes [Consejos para la Acreditación de la Educación Superior] En la educación básica faltan definiciones, falta una política educativa muy clara, en términos de complementariedad en términos de lo que a nivel estatal ha sido la experiencia del Ineval y lo que a nivel nacional está retomando el INEE (DE-I).

La complementariedad de funciones, que refiere la dirección del INEE en Chiapas, fue asumida como la necesidad de trabajar “de manera muy coordinada con la misma Secretaría, Subsecretarías, Ineval, SPD, Formación Continua y pues todos los subsistemas de [educación] media superior también” (DI); aunque estas declaraciones parecen contradecirse cuando se afirma que entre sus funciones está la de “supervisar cuando es evaluación de desempeño, si es evaluación de la oferta educativa, que va también para todos los niveles, preescolar, primaria, secundaria, media superior, nos corresponde coordinar todo el proceso de aplicación” (DI), pues al existir una posición superior respecto de un trabajo coordinado, ya no se puede hablar en el mismo nivel de responsabilidad, sino de una posición de subordinación.

Además, la dirección del INEE en Chiapas consideró que dicha complementariedad debería darse en todos los niveles de trabajo y no exclusivamente en la aplicación de exámenes, refiriendo que su

incursión en las labores de evaluación en el estado no interferiría con lo que de por sí el Ineval venía trabajando:

Ellos [el Ineval] justo están trabajando un programa estatal de evaluación de mejora y que justo parte de brechas. La misma entidad federativa tiene la posibilidad de armar un programa, un proyecto a nivel estatal, tomando en cuenta la brecha, justo la disminución de algún indicador que esté afectando mucho más y, bueno, pues arman toda una serie de acciones para poder trabajar en ello, y el Ineval justo está trabajando en ese proyecto, el programa estatal de evaluación y, bueno, pues todo lo que corresponda a evaluaciones. Ésa es un poco la idea: trabajar de manera conjunta y no solamente cuando se tengan evaluaciones de Planea o cualquier otra evaluación (DI).

Los procesos de aplicación de evaluaciones de ingreso, en los diferentes niveles educativos, correspondieron al Ineval desde su creación, sobre todo que en estas actividades se intentó hacer la evaluación más significativa elaborando exámenes que impactaran de mejor manera a los estudiantes y colocando en contexto las preguntas y los contenidos para hacerla más acorde a las realidades del estado. Todo lo cual formó parte de las funciones del Ineval:

Estuvimos apoyando grandemente la construcción de reactivos. Desde la metodología del Ceneval se constituyó un equipo muy valioso en el Ineval de 15 gentes que ya prácticamente eran expertos en el diseño de reactivos, ya nos acercamos grandemente a la calidad técnica del Ceneval. [El] ingreso a normales hasta este año se hizo por el Ineval [y] la DGEF apoyado por el Ineval. Hasta ahí, ingreso a secundarias, olimpiadas del conocimiento, ingreso a preparatorias, CONALEP, concursos en telesecundaria, nosotros lo hacemos. Teníamos ya la capacidad técnica para elaborar los exámenes sobre dos perfiles: políticas públicas para docentes y el otro en procesos de aprendizaje. Ya teníamos esa capacidad técnica para hacerlo y un triunfo del equipo, porque no es mío, de que nunca nos cuestionaron ningún reactivo, nunca (DE-2).

Dentro de este contexto de indefiniciones y contradicciones, los actores del Ineval manifestaron un sentimiento de pérdida ante la llegada del INEE en 2014 a Chiapas, porque pensaban que el camino andado no había sido bien valorado —por no decir que fue desconocido o poco tomado en cuenta— a la hora de aplicar evaluaciones para las que ya existía toda una estructura y forma de trabajo, lo que les permitía cubrir las metas y seguir avanzando:

El Ineval tiene un decreto de creación donde aparece como una instancia desconcentrada que podía hacer todo eso: evaluar el sistema, evaluar a sus actores, evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje. Pero ahora el INEE se reserva esa facultad. En alguna de las cláusulas dice que lo podemos hacer siempre y cuando sea la autorización de ellos. Hasta ahorita no se ha dado porque no logran todavía implementarse las evaluaciones del SPD. Hicimos la del 2014. En este sentido, el Ineval aporta la materia prima, aporta la logística, con base a la experiencia que ya teníamos, dentro del banco de evaluadores, la estructura que ya poseíamos, la lógica, pero ellos ponen todo: el examen, la calificación, los estándares, los perfiles, ellos lo diseñan, ellos lo trabajan, pues uno nomás hace la parte operativa (DE-2).

Este sentimiento de pérdida y desvalorización da paso al próximo análisis, pues consideramos que no es cosa sencilla desaparecer por decreto toda la experiencia y el conocimiento logrados por el Ineval, que como el personal entrevistado refiere, con altas y bajas, pero sentó los cimientos manteniendo una mirada regional.

### **Desvalorización de acciones previas y atención en la evaluación docente**

Uno de los aspectos de mayor relevancia entre las tensiones que se generaron a partir de la llegada del INEE a Chiapas a través de su dirección estatal fue el desdén con que fueron tratadas las acciones realizadas por el Ineval desde su creación. Más aún, el no reconoci-

miento de los avances en materia de evaluación docente que se había conseguido con la participación de los profesores en el programa de experiencias escolares exitosas, que representaba, hasta hace poco, una forma de acceder a la práctica de los docentes en activo.

Los avances y logros del Ineval fueron presa de dos procesos que impidieron su continuidad: por un lado, los cambios permanentes de sus dirigentes, con intenciones disímiles y un desconocimiento sobre el ámbito de la evaluación educativa; por otro, el embate de la reforma educativa y la culpabilización implícita del docente acerca de los resultados educativos en las evaluaciones estandarizadas. Sobre los cambios permanentes en la dirección del Ineval algunos de los entrevistados refieren que

Los que vinieron después igual, gente con muy poco amor a la institución, que vinieron como trabajadores y redujeron al Ineval a aplicador de instrumentos, como estaba cuando era departamento, pero todo el nivel y complejidad que le habíamos diseñado simplemente se vino abajo (DG-I).

Después de la creación del INEE, pues como que su relevancia [del Ineval] ha venido disminuyendo y por la falta de claridad en una política educativa que incorpore la experiencia local con la experiencia nacional. En el caso del Ineval habría que reconocer esa particularidad de que no solamente se ha dedicado a la evaluación, sino que dicha evaluación se fundamenta en procesos de innovación e investigación (DE-I).

Esto permitió también que la llegada de la dirección del INEE encontrara poco fortalecido al Ineval, reducido a labores de aplicación y de logística; aunque la titular del INEE haya asegurado que sus funciones eran complementarias, se percibió, por parte de los entrevistados, que los pasos dados por el Ineval no fueron tomados en cuenta en este proceso de “coordinación de acciones”:

Lo que veo es que entre la creación del INEE y la existencia del Ineval es de que en cierta manera el INEE no retomó las experiencias de los estados, o sea, trastocó totalmente lo que ya se había hecho, aquí ya teníamos bajo control el ingreso al servicio profesional a través de concurso de plazas, la convocatoria para normalistas y la convocatoria para los de escuelas particulares y privadas y, de cierta manera, el Estado daba preferencia a sus formadores de docentes a sus escuelas formadoras y, por decirlo de una manera, el sobrante se le daba a las particulares. Ahora el SPD pone [en igualdad de circunstancias] a todos. Los [solicitantes son puestos] en una sola canasta y pueden concursar, [tan es así] que en el 2014 ingresaron más alumnos de escuelas particulares, [con lo cual la vida institucional] se trastoca por una simple y sencilla razón: [se ofertan] poquitas plazas y hay una cantidad enorme de demandantes, demandantes que salen en este año, demandantes del año anterior, demandantes del rezago del rezago del rezago y que ven una oportunidad de trabajo y son 8 000, 9 000, en este año son 12 000 aspirantes para 2 000 plazas. Te van a quedar 10 000 desempleados. Eso no lo ha visualizado el SPD. Bueno, en este sentido, trastoca la vida institucional del estado, dejan de lado el Comité de Calidad que se formaba en el estado con las más altas autoridades. Todo observador de ellos es [elegido] vía convocatoria. Nadie se entera, o sea, ¿cómo va a entrar alguien si no se entera?, porque no se conocían esos procesos y nos dejaron a nosotros la parte operativa y ellos hacen todo lo técnico (DE-2).

### **Fallas en la operación de los procesos de evaluación**

Otro de los aspectos en los que se tenía mucho avance se refiere al control operativo de la aplicación de evaluaciones de distinta índole, situación que fue obviada también por los dirigentes del INEE:

El Ineval te puede coordinar una evaluación de miles de cuadernillos en todo el estado a través de las 15 regiones. Hay una estructura

definida y diseñada con un margen de error mínimo y eso pues lo desaprovechan porque ellos quieren controlar la evaluación [y] mandan observadores, mandan aplicadores, pero desconocen la realidad del estado de Chiapas: una persona que viaje de Palenque a Marqués de Comillas con 250 pesos de remuneración no va, sólo en el pasaje se le va el dinero. Eso yo lo planteé a nivel nacional. Me dijeron que así estaba diseñado y la prueba que [...] no se logró aplicar (DE-2).

Además de la poca visión con la que operaron las evaluaciones, el sentido de éstas se difuminó cada vez más, pues mientras el Ineval, como dijimos al inicio, apostaba por una evaluación contextualizada, real, con miras a la mejora de todo el sistema educativo estatal, el INEE se mostraba más preocupado por los aspectos técnicos del proceso y por el cumplimiento de directrices por parte de la Secretaría de Educación del Estado:

Evidentemente que ahorita el control exacerbado de la evaluación está en manos del INEE, el INEE es el que define qué vale [y] qué no vale en términos de metodología, en términos de contenido para evaluar y que la SEP únicamente [pide el] servicio. Castran mucho el sentido de la evaluación para la mejora de la institución. Entonces propiamente aquí lo que se está viendo es que no hay necesidad del Ineval. Ésa es la mirada que se tiene; pero, por la mirada que se tiene de la evaluación, que no quiero decir que sea la mirada más correcta porque sí valdría la pena evaluar a nivel local, evaluar para mejorar, no evaluar para condenar, pero como el enfoque ahorita es evaluar para hostigar [...] evidentemente ya no hay necesidad de un área de evaluación. Y como todo se está concentrando en México, entonces aquí lo que requieren es gente operativa y para hacerlo no se necesita un instituto [...] porque no se le construye sentido y porque no hay mucho interés de construirle sentido. Desde la institución ya ves tú que los sentidos de las instituciones, o más bien de los que dirigen las instituciones, van apegados a los sentidos de la política marcada por la federación (DG-1).

Tras las evaluaciones que vienen para este año, para el 2017, el seguimiento de directrices, viene una directriz para educación indígena y no es menor, hay que darle atención. O sea, lo que a nosotros nos preocupa es que el secretario de Educación sí responda a la directriz en los 60 días que se le piden, y sí responde, pero lo preocupante es que queda nada más ahí establecido y nada se ejecuta y, bueno, ya dentro del programa a largo plazo de evaluación, todos los proyectos que no sean ejecutados en su segundo bimestre causan baja. Eso significa que el Estado no estaría atendiendo las recomendaciones (D1).

Los actores del Ineval en diferentes ocasiones intentaron hacerse escuchar en las instancias correspondientes en reuniones de carácter nacional, sin embargo, sus intervenciones no surtieron efecto, muestra de que, para el INEE, las instancias locales, conocedoras de su propia realidad, de sus propios procesos y conflictos internos, parecían no importar. Se evidenció así una falta de sensibilidad y de atención al conocimiento que puedan tener los estados en esta materia, mismos que han planteado opciones y alternativas de mejora de su trabajo, tal como se expresa a continuación:

En repetidas ocasiones, platicando con la consejera presidenta, yo le decía que para qué trataban de inventar el hilo negro si en Chiapas ya estaba inventado, que por qué no mejor fortalecían dentro de los estatutos y lineamientos del INEE [...] las áreas estatales de evaluación. Yo el tiempo que estuve en evaluación me pasé peleando ese punto y me decían “Ya lo estamos pensando, ya se va a dar”. Ya salí de ahí y nunca se dio. Yo quería fortalecer ese equipo que tenía, inclusive llegué a sugerirles que dentro de la estructura del SPD [hubiera] una clave de asesor técnico-pedagógico. Les dije [que] si esa clave es buena o les resuelve su vida o más o menos los mejora o los deja igual, podíamos cambiar al equipo a esa clave para que ya no sean comisionados, pero ya no sé qué paso, todos eran comisionados de diferentes niveles y modalidades, y había la oportunidad de convertirlos a ATP [asesores técnico-pedagógicos] homologándolos. Podíamos tener un equipo técnico, fuerte y con la fortaleza del INEE y las capacidades del INEE. Y también son un po-

quito celosos: pedí capacitación en lo que es el manejo de las tecnologías, análisis de datos, software. Me dijeron que sí pero no me dijeron cuándo. No hubo apoyo. Ellos están en su línea de trabajo, arriba, pero no sé cuándo piensan fortalecer las capacidades de los estados (DE-2).

Ante el sentimiento de pérdida y de poca valía del trabajo realizado hasta ahora por el Ineval, se puede argumentar que uno de los aspectos que impide la atención de los procesos de evaluación de manera coordinada son los sentidos que cobran para cada instancia los procesos de evaluación; es decir, los actores involucrados en el desarrollo de acciones encaminadas al logro de las metas establecidas y a la mejora de la calidad educativa adquieren muy diferentes sentidos: cada actor, cada institución, cada sujeto enfatizan a partir de su propia postura algo distinto, lo que abordamos a continuación.

### **Intereses que priman entre las instancias involucradas en la evaluación**

En el proceso de reforma identificamos tres actores primordiales en los procesos de evaluación en Chiapas. El Ineval, la propia Secretaría de Educación, tanto la parte federal como estatal, y la Dirección del INEE en el estado. En el acercamiento a estos actores pudimos identificar los intereses y prioridades que cada uno privilegiaba. En primer término, el Ineval intentaba hacerse escuchar, mantener la primacía de lo conseguido hasta el momento en materia de evaluación contextualizada. Al respecto, los entrevistados opinaron que hubo grandes avances en materia de la implicación de su personal en la conformación de evaluaciones que tomaran en cuenta las condiciones locales:

Con respecto a la elaboración de exámenes de nosotros, la diferenciación grande es que la intencionalidad era para Chiapas, era para que sirviera a Chiapas y lo que viene del centro es una intencionalidad

macro, puede servir al país, vienen de otras ideas de otros países pero aquí todo era para Chiapas, ¿a quién le iba a servir? Al chiapaneco, la estructura chiapaneca, la política, las necesidades, las prioridades educativas del estado de Chiapas, los grandes rezagos y deficiencias del sistema educativo en Chiapas, eran para acá, era contribuir un poquito a que la estructura funcionara de mejor manera. Ésa era la idea, y fíjate que tuvimos muy buen resultado (DE-2).

[Tuvimos] procesos contextualizados a las políticas educativas y a las prioridades educativas del estado de Chiapas, yo no niego la calidad técnica de lo que viene del centro, pero a veces se aleja un poquito de la realidad, porque ellos tiene una visión macro, de lo que le sirve a toda la república, pero Chiapas no es Monterrey, no es Colima (DE-2).

Por su parte, las autoridades educativas del estado han prestado mayor atención al propio conflicto magisterial provocado por la aplicación de las leyes emanadas de la reforma, en específico de las condiciones del SPD y la evaluación del desempeño. Esto ha sido referido tanto por los actores del Ineval como por la directora estatal del INEE:

Lo que ha pasado, desde mi perspectiva, en términos de las políticas educativas, es que lo pragmático, o sea el conflicto recurrente de los maestros agrupados en la Coordinadora de Maestros de la Educación [Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación o CNTE], ha ocupado una parte importante de la agenda educativa, de la gestión del sistema educativo y de los funcionarios que la administran y que no hay una definición muy clara porque en otros estados, tengo entendido, el INEE ha creado una representación y aquí en el estado de Chiapas no está la representación o dicen que hay una representante [...] El delegado de la SEP nos daba el nombre de una persona pero no se ha visto claramente la presencia del INEE, sino a través de la aplicación de las evaluaciones del ingreso al servicio de la educación básica o de las evaluaciones al desempeño que marca las LGSPD (DE-1).

Aquí también tenemos una preocupación muy fuerte, porque ha habido cambios muy seguidos de secretario de Educación, a partir de marzo que se instala la dirección han cambiado tres veces. Estaba uno con el [que] parecía que se iba a caminar, pero justo nos instalamos y él se va. Después llega una profesora [con quien] no hubo oportunidad porque me parece que la atención estaba más enfocada a resolver todos los problemas políticos del estado. Se va la maestra y llega el actual y estamos viendo muy complicada la comunicación. Pareciera que la mayor preocupación fuera poder atender a los distintos grupos, y yo sé que son muchos, por ello ha sido un poco complicado establecer una agenda como tal (D1).

Por último, también estaban los intereses del INEE, que llevaron a la creación del Consejo de Vinculación formado por las autoridades o representantes de cada estado y los titulares del propio instituto. Desde su creación, se han organizado reuniones para dar a conocer las directrices sobre las acciones que deben llevarse a cabo en cada localidad, se difundió el calendario de aplicación de evaluaciones y la estrategia a seguir en cada estado. Como representante de Chiapas asistió a dichas reuniones, en varias ocasiones, uno de los actores del Ineval, quien nos deja saber lo que son y lo que sucede en ellas:

En el Consejo de Vinculación se establecía el calendario de evaluaciones, la política a seguir, las fechas, los momentos, cómo debería operarse, generalmente el INEE y el servicio profesional trabajan con manuales operativos y el manual operativo te va diciendo paso a paso qué debes hacer y qué vas a encontrar en una caja, qué vas a hacer en el primer momento, en el segundo momento, al cierre, eso es algo que yo también peleé y discutí porque hay poco margen a la creatividad, hay poco margen a moverse a las condiciones del estado (DE-2).

Son reuniones muy inducidas generalmente. Recuerdo una donde nos juntaron a los cuatro estados donde hay presencia de la CNTE y platicamos y nos sondearon sobre el panorama de cada estado y también

ahí Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas, le dijimos que estaba latente la posibilidad de un movimiento por la inconformidad que estaba generando esta situación, pero no hicieron caso (DE-2).

Es claro que para el INEE las condiciones de estos cuatro estados no le preocupaban gran cosa, ya que su mayor interés era posicionarse ahí como la instancia reguladora y supervisora de los procesos evaluativos:

Una de las tareas del [INEE es] la emisión de directrices y, en el estado, una vez que la [SEP] responde a estas directrices, nuestra gran tarea es poder dar seguimiento a todas las acciones que se tienen consideradas. Hasta este momento estamos un poco atorados, porque no vemos que ninguna acción se esté implementando o, por ejemplo, ni siquiera se ha difundido esta directriz en las escuelas, no hay una difusión en las normales de los programas que ofrecen otras instituciones de educación superior y, bueno, a veces no nos corresponde mucho pero ya estamos viendo que si no se hacen las tareas las vamos a hacer nosotros porque simplemente no se van a conocer las directrices, no vamos a hacer nada y si la evaluación no tiene un impacto de mejora entonces prácticamente no tendría ningún sentido. El sentido lo va a tener justo cuando veamos las directrices, pequeñas pero que haya acciones concretas para poder resolver el problema (DI).

Con tal multiplicidad de intereses y sobre todo que apuntan a distintas direcciones, las perspectivas de trabajo conjunto parecían difíciles. Ante esto, se vislumbró la necesidad de replantear la evaluación educativa y convocar a emprender acciones de concertación entre las instancias involucradas:

La evaluación se debe de contemplar de manera multifactorial con sustento científico [y que] los procesos [...] contemplen al contexto, porque el problema educativo, su perfil, es multifactorial y entre más factores considere el proceso evaluatorio más positivos serán los resultados que servirán de sustento para construir mejores procesos (DG-3).

[Se requiere] un convenio de coordinación con el INEE, en términos de complementariedad de los procesos de evaluación, que para el estado de Chiapas se tiene, pero no solamente con el INEE, sino con el Ceneval, con los CIEES [Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior], con los organismos acreditadores reconocidos por Copaes. Porque creo que hay que rediseñar el sistema de evaluación desde la educación básica hasta la educación superior. Y si bien es cierto que los componentes de la reforma educativa están muy cuestionados, creo que hay que trascender ese cuestionamiento en el sentido de que no debe ser una evaluación punitiva para separar o para castigar, sino que sea una evaluación para mejorar y esto pasa por la generación de una cultura de aceptar las insuficiencias que tiene el magisterio pero también [...] que la autoridad educativa estatal recobre la confianza en el seno del magisterio estatal para que la evaluación sea un acompañamiento [sin] fines de separación ni de remoción, sino [con] fines de mejorar la calidad del servicio educativo (DE-I).

## CONCLUSIÓN: INVITACIÓN A REFLEXIONAR

En este capítulo hemos dado cuenta del camino recorrido por el Ineval en Chiapas, destacando las acciones llevadas a cabo en materia de evaluación contextualizada, promoción de la innovación a partir del reconocimiento del trabajo docente y sus intentos por impulsar una investigación que genere información oportuna y pertinente para orientar los procesos de toma de decisiones en materia de educación.

El impulso de estas acciones puede ser la respuesta al cuestionamiento que guió la redacción de este trabajo: ¿qué problemas enfrenta la educación en Chiapas y cómo construyen currículum los actores en sus contextos escolares, atendiendo a las condiciones institucionales, las reformas, los cambios económicos y políticos por los que atraviesan?

La innovación curricular en las escuelas parece germinar en la preocupación del profesor, en su compromiso y responsabilidad con

los niños y las niñas que acceden a experiencias escolares exitosas. Esto nos lleva a cuestionar los procedimientos y mecanismos desde los cuales se evalúan los resultados de la educación, el papel que ocupa el docente en éstos, así como la asignación de los recursos destinados a los procesos de mejora educativa. Hace falta posar la mirada en los diversos contextos socioculturales y las condiciones en las que se lleva a cabo la tarea docente para valorar cuáles innovaciones curriculares han resultado favorables, apoyando el trabajo que los docentes realizan por su cuenta.

Con respecto de los logros del Ineval, es importante estudiar las experiencias escolares exitosas, pues demuestran que muchos profesores en el estado de Chiapas, pese a las condiciones en las que trabajan, han sabido remontar las adversidades e idear nuevas formas de trabajo. Éstas pueden denominarse *innovaciones curriculares*, aunque muchas de ellas se realizan en solitario o dentro del aula, parecen tener cierta incidencia en la vida de los estudiantes y sus familias. Asimismo, pueden ser la base para promover un trabajo colaborativo, para introducir un forma distinta de evaluar el desempeño docente y generar capacidades de cambio en las escuelas.

Lamentablemente, el panorama que enfrentó la evaluación educativa en Chiapas estuvo marcado por las tensiones entre el Ineval y la Dirección Estatal del INEE y esto hizo evidente la falta de claridad en la definición de funciones, la escasa o nula coordinación que existió entre ambas instancias, la descalificación del trabajo previo y un desinterés por reconocer y recuperar mecanismos y procedimientos probados con antelación para operar los procesos de evaluación.

Ante los cambios que vaticina el actual gobierno mexicano, la desaparición del INEE puede verse como una oportunidad para revalorar el trabajo emprendido por el Ineval y profundizar en los procesos de evaluación contextualizada. En el primer informe de gobierno del actual presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, se mencionó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) como un “conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos, acciones y elementos, que contribuyen a la mejora educativa y al derecho de una educación de calidad con

equidad” (GobMX-Presidencia de la República, 2019: 146). En el mismo documento se hace referencia a los acuerdos establecidos en la primera reunión de este organismo y última del INEE, celebrada el 11 de abril de 2019, en la que se anunció que se procedería a establecer acciones de vinculación con las áreas estatales de evaluación. Esto puede abrir una puerta para replantear los mecanismos y procedimientos de la evaluación educativa en la entidad, tomando en consideración que lo que está en juego es la educación y la calidad con la que este servicio debe prestarse a la niñez de Chiapas.

## REFERENCIAS

- Alonso, María, Daniel Gil Pérez y Joaquín Martínez Torregrosa (1996), “Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias”, *Investigación en la Escuela*, núm. 30, pp. 15-26, <[https://idus.us.es/handle/11441/59727;jsessionid=9FCDB415E7EFBE85123CE3D1A0FBF21D?](https://idus.us.es/handle/11441/59727;jsessionid=9FCDB415E7EFBE85123CE3D1A0FBF21D?>)>, consultado el 16 de junio de 2020.
- Álvarez, Juan Manuel (1985), *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*, Barcelona, Alamex.
- Castejón Costa, Juan-Luis (1994), “Estabilidad de diversos índices de eficacia de los centros educativos”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 24, pp. 45-60, <[https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=764099](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=764099>)>, consultado el 16 de junio de 2020.
- ChGob (2013), *Plan Estatal de Desarrollo. Chiapas 2013-2018*, México, Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno.
- ChGob (2004), *Decreto por el que se crea el órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación, denominado: Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa. Publicación No. 1610-A 2004, Tomo 2 No. 257-bis*, Chiapas, Secretaría de Gobierno.
- Coneval (2015), *Informe de resultados 2014-2015: Evaluación Piloto de los Fondos del Ramo General 33*, México.
- Díaz-Barriga, Ángel (1993), “El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje”, en Ángel Díaz-Barriga (comp.),

- El examen: textos para su historia y debate*, México, UNAM, pp. 304-314.
- Escudero, Tomás (1997), “Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos”, *Relieve*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-15.
- Fullan, Michael (2002), “El significado del cambio educativo; un cuarto de siglo de aprendizaje”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol 6, núms. 1-2, <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev61.html>>, consultado el 4 de mayo de 2017.
- Gimeno Sacristán, José (1993), “La evaluación en la enseñanza”, en José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 334-397.
- GobMx (2013a), *Ley General del Servicio Profesional Docente*, México, DOF, 11 de septiembre.
- GobMx (2013b), *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, México, DOF, 11 de septiembre.
- GobMx-Presidencia de la República (2019), *Primer Informe de Gobierno 2018-2019*, México, <<https://presidente.gob.mx/wp-content/uploads/2019/09/PRIMER-INFORME-DE-GOBIERNO-2018-2019.pdf>>, consultado el 13 de septiembre de 2019.
- Grundy, Shirley (1991), *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, Andy y Dean Fink (2006), “Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo”, *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 43-58, <[http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339\\_04.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_04.pdf)>, consultado el 16 de junio de 2020.
- INEE (2017), *Planea Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*, México, <[www.inee.edu.mx/index.php/planea](http://www.inee.edu.mx/index.php/planea)>, consultado el 19 de mayo de 2017.
- INEE (2016), *Banco de indicadores educativos*, México, <[http://www.inee.edu.mx/bie\\_wr/mapa\\_indica/2014/PanoramaEducativoDeMexico/EF/Chp/2014\\_EF\\_Chp.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2014/PanoramaEducativoDeMexico/EF/Chp/2014_EF_Chp.pdf)>, consultado el 17 de enero de 2017.
- Infoem (2015), *Aviso en la página web sobre la extinción del Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México*, <<http://www.infoem.org.mx/src/htm/avisoInstitutoEvaluacion.html>>, consultado el 16 de enero de 2017.

- Lacueva, Aurora (2000), “Investigar para transformar: el paradigma crítico en la investigación educativa”, *Revista de Pedagogía*, vol. 21, núm. 61, pp. 145-167.
- Margalef, Leonor y Andoni Arenas (2006), “¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular”, *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm. 47, pp. 13-31.
- Miguel Díaz, Francisco Mario de (1997), “La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 2, pp. 145-178.
- Miguel Díaz, Francisco Mario de (1995), “La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto”, *Cuadernos de Educación*, núm. 8, pp. 29-51.
- Miguel Díaz, Francisco Mario de (1989), “Modelos de investigación sobre organizaciones educativas”, *Revista de Investigación Educativa*, México, vol. 7, núm. 13, pp. 21-56.
- OCDE (2011), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México*, México, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>>, consultado el 8 de noviembre de 2016.
- OCDE (2010), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, Directorado de Educación de la OCDE, *Implementación de Políticas Públicas*, París, <<https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/8-nov-2010/Mejorar%20escuelas%20estrategias%20M%C3%A9xico.pdf>>, consultado el 16 de junio de 2020.
- OCDE (2006), *Evaluación del desempeño docente y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago de Chile, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>>, consultado el 19 de abril de 2017.
- Pons, Leticia y Juan Carlos Cabrera (2012), “Avances sobre el estado de conocimiento de la investigación educativa en Chiapas, 2003-2012”, *Devenir. Revista Chiapaneca de Investigación Educativa*, año 5, núm. 22, pp. 37-49.
- PNUD (2016), *Informe sobre desarrollo humano México 2016. Desigualdad y movilidad*, México.
- Santos Guerra, Miguel A. (1993), *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Madrid, Aljibe.

- SEP-DGEP (2017), *Dirección General de Evaluación de Políticas*, México, <<http://www.dgep.sep.gob.mx/presentDgep.aspx>>, consultado el 20 de abril de 2017.
- Villaruel, Jorge (1990), *Evaluación educativa. Estudio crítico*, Ibarra, Ecuador, Universidad Técnica de Ibarra.
- Vizcarro Guarch, Carmen (1997), “La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas”, en José Antonio León Gascón y Carmen Vizcarro Guarch (coords.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Madrid, Pirámide, pp. 129-160.
- Zorrilla Fierro, Margarita (2009), “Hacia un sistema de evaluación docente en México: Prácticas internacionales, criterios y mecanismos. Panorama general de prácticas de evaluación en México como parte de las políticas de profesionalización docente”, México, ponencia en el Taller OCDE México, 1 y 2 de diciembre.

## Siglas y acrónimos

AIET	aborígenes e isleños del estrecho de Torres
AITSL	Australian Institute for Teaching and School Leadership
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
AP	The Associated Press
BM	Banco Mundial
CCSSO	Council of Chief State School Officers
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CEME	Comisión Estatal Mixta de Escalafón
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPES	Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior-Universidad de La Habana
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
CGEUM	Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos
CIPPEC	Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
CNME	Comisión Nacional Mixta de Escalafón
CN SEP-SNTE	Comisión Nacional Secretaría de Educación Pública-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
COAG	Council of Australian Governments
COCYTECH	Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
Copaes	Consejos para la Acreditación de la Educación Superior
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
CSPD	Coordinación del Servicio Profesional Docente
dgep	Dirección General de Evaluación de Políticas
DOF	<i>Diario Oficial de la Federación</i>
EDU	Ministry of Education (Canadá)
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (prueba)
Excale	Examen de Calidad y Logro Educativo
FAM	Fondo de Aportaciones Múltiples
FFYL	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GobMx	Gobierno de México
ChGob	Gobierno de Estado de Chiapas
IDH	índice de desarrollo humano
IFAI	Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos
IFCM	Instituto Federal de Capacitación del Magisterio
IIFE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
INAI	Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Ineval	Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa en Chiapas
Infoem	Instituto de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales del Estado de México y Municipios
INTASC	Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium
ITESO	Universidad Jesuita de Guadalajara (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente)

LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
LSI	Learning Sciences International
MBE	Marco de la Buena Enseñanza
MCEETYA	Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs
Mineduc	Ministerio de Educación de Chile
NCTM	National Council of Teachers of Mathematics
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OEE	Órgano de Evaluación
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAN	Partido Acción Nacional
Planea	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PISA	Programme for International Student Assessment
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
Pronap	Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio
REDMIIIE	Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa
Reduval	Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores
Sedesol	Secretaría de Desarrollo Social
Segob	Secretaría de Gobernación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
SNI	Sistema Nacional de Investigadores

SNIE	Sistema Nacional de Información Estadística Educativa
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SNTEBCS	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de Baja California Sur
SPD	servicio profesional docente
SSA	Secretaría de Salud
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
UATX	Universidad Autónoma de Tlaxcala
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNICACH	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

*Yazmín Cuevas*. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora de la FFYL-UNAM. Sus líneas de investigación son representaciones sociales y educación y políticas docentes de educación básica. Es miembro de la Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales y del COMIE. Sus publicaciones más recientes son, con K. Rangel, “Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: entre el credencialismo y la meritocracia”, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 44, pp. 1-25, 2019, y la coordinación de *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales*, FFYL-UNAM, 2018, y de *Reforma educativa 2013. Evaluación, política y actores*, Posgrado de Pedagogía-UNAM, 2018.

*Ángel Díaz-Barriga*. Doctor en Pedagogía por la UNAM. Investigador emérito del IISUE. Miembro del SNI nivel III. Ha recibido seis doctorados *honoris causa* por universidades de México y Argentina. Sus líneas de investigación son didáctica, currículum y evaluación educativa. Sus publicaciones más recientes son “De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior”, *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, vol. 17, núm. 169, pp. 160-179, 2020; con M. Jiménez-Vásquez, *Reformas curriculares en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015)*, UATX/Gedisa, 2020, y la coordinación, junto con A. Colina, de *Formación de Investigadores. Una tarea de los posgrados en educación en México*, UATX/Gedisa, 2020.

*Carolina Domínguez Castillo*. Doctora en Educación por la UPN-Ajusco. Profesora de la UPN del estado de Chihuahua. Es miembro de la International Oral History Association. Sus líneas de investigación son la persona del profesional docente, su formación y carrera y reformas educativas y sus impactos. Sus publicaciones más recientes son “Implicaciones de la evaluación en el bienestar del profesional docente, en el marco de la Reforma Educativa 2013”, en *Memoria del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019*, 2019; “La identidad del docente: la persona y el profesional y su visión de los alumnos en el marco de la Reforma Educativa 2013”, en *Memoria. Debates en evaluación y*

*currículum*. *Currículum* 2019. Congreso Internacional de Evaluación, año 5, núm 5, pp. 2865-2875, 2019-2020, y la coordinación, junto con Á. Díaz-Barriga, de *La interpretación: un reto en la investigación educativa*, Newton/UATX, 2019.

José María García Garduño. Doctor en Educación por la Ohio University. Profesor de tiempo completo en la UACM. Sus líneas de investigación son currículum, evaluación y gestión escolar. Sus publicaciones más recientes son “El modelo tyleriano de currículum y el papel de los objetivos conductuales. ¿Tyler fue realmente conductista?”, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, vol. 22, núm. 22, pp. 167-176, 2019; con C. L. Slater y K. Mentz, “Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP)”, *Management in Education*, vol. 32, núm. 3, pp. 101-109, y “Los estándares de evaluación docente y la eficacia escolar”, en Á. Díaz-Barriga, *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa* 2013, IISUE-UNAM, pp. 283-326, 2017.

Nancy Leticia Hernández Reyes. Doctora en Educación por la Universidad de Málaga. Profesora-investigadora de la Facultad de Humanidades de la UNACH. Integrante del cuerpo académico consolidado Educación y Desarrollo Humano. Sus líneas de investigación son currículum, formación docente y problemas educativos regionales. Sus publicaciones más recientes son, junto con R. Martínez, “Acercamientos a la interculturalidad: el saber y la cultura en contextos indígenas” y “Retos de la formación docente de nivel básico en Chiapas. Propuestas y alternativas para la educación indígena intercultural bilingüe”, ambos en M. Vergara (coord.), *Voces y saberes de los pueblos indígenas: reflexiones y experiencias desde la interculturalidad y la educación*, Universidad de Guadalajara/ Universidad Nacional de Villa María, pp. 135-160 y 415-434, 2020, y “La formación inicial y continua de profesores de primaria en el contexto indígena tseltal. Retos para la evaluación del servicio profesional docente”, en Á. Díaz-Barriga (coord.), *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa* 2013, IISUE-UNAM, pp. 395-423, 2017.

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez. Doctora en Educación por la UATX. Profesora-investigadora del posgrado en Educación de esa universidad. Miembro del SNI nivel I. Pertenece al cuerpo académico consolidado Procesos Educativos. Sus líneas de investigación son estudios de trayectorias y mercado laboral, formación y evaluación de actores educativos,

currículum. Sus publicaciones más recientes son, con Á. Díaz-Barriga, *Reformas curriculares en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015)*, UATX-Gedisa, 2020; con A. Galaz y Á. Díaz-Barriga, “Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización”, en *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 163, pp. 156-176, 2019, y con Á. Díaz-Barriga, “La formación para la investigación en el posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala”, en Á. Díaz-Barriga y A. Colina (coords.), *Formación de investigadores. Una tarea de los posgrados en educación en México*, UATX/Gedisa, pp. 233-299, 2019.

*Leticia Pons Bonals*. Doctora en Sociología por la UNAM. Docente-investigadora del Centro de Investigación en Tecnología Educativa-Facultad de Psicología-Universidad Autónoma de Querétaro. Miembro del SNI nivel I, del Comie, de Reduval y de Redmiie. Sus líneas de investigación son género, educación y trabajo, problemas educativos regionales y currículum y ambientes multimodales de aprendizaje. Sus publicaciones más recientes son “Investigación educativa en posgrados virtuales del campo de la educación”, *Mendive*, vol. 18, núm. 4, 2020; con J. Espinosa, “Protagonistas de la investigación educativa. Investigador-investigado en construcción recíproca”, *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 10, núm. 1, 2020, y con J. Espinosa, “Dimensión afectiva en la educación: relatos escolares en una región intercultural”, *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 30, 2020.

*La evaluación del desempeño docente.  
Propuestas y contradicciones*

Se terminó de imprimir en diciembre de 2020 en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V., ubicados en 5 de Febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, Municipio de Metepec, Estado de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizaron las familias tipográficas Sabón, diseñada por Jan Tschichold en 1967, y Myriad Pro, diseñada por Robert Slimbach y Carol Twombly.

Para papel de interiores se utilizó cultural de 90 gramos y para los forros, couché mate de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Enrique Saldaña Solís.

La edición consta de 500 ejemplares.