



ISBN: 978-607-02-9094-7

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

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

---

Ángel Díaz-Barriga (2017)

“De la evaluación individual a una evaluación  
social-integrada: La institución educativa, su unidad”  
en *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*,

Ángel Díaz-Barriga (coord.),  
IISUE-UNAM, México, pp. 327-364.

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

## De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad

*Ángel Díaz-Barriga*<sup>1</sup>

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo se argumenta la tesis de la necesidad de construir un sistema de evaluación social-integrado si realmente la aspiración de la política educativa es mejorar los procesos educativos. En este sentido, se parte de mostrar que la evaluación, en general, sobre elementos del sistema educativo y, en particular, sobre el trabajo docente, que se ha implantado en el país sigue una lógica individualista que segmenta los resultados obtenidos. Por ello, no hay una mejora sustantiva en los procesos educativos, sea de aprendizaje, de trabajo docente o de procesos institucionales. Este modelo de evaluación que segmenta e individualiza el acto de evaluación es el resultado de aplicar una visión gerencial, misma que se ha asumido en rasgos genéricos para construir las políticas de calidad en la educación.

Otra consecuencia de ello es un tránsito sutil de el reconocimiento de rasgos cualitativos a una serie de indicadores que cuantifican un desempeño académico, lo que en el fondo ocasiona que la mejora del indicador se convierta en la meta; dicha mejora se da al margen de la mejora real del proceso educativo en lo particular o en su conjunto. En años recientes hemos visto dotar a los alumnos de guías para preparar el examen de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) o la prueba del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), hemos

1 Investigador emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

observado a las instituciones presionar a su planta académica para que obtenga determinados resultados, todo ello en clara omisión de trabajar en los procesos reales de aprendizaje, de trabajo en el aula, de desarrollo académico.

En este marco, se han generado una serie de políticas de calidad, una de cuyas expresiones más crecientes son las políticas de evaluación: evaluación del aprendizaje del alumno, del desempeño docente y de las instituciones. Las prácticas de evaluación que se han generado se basan más en una perspectiva que se desprende de las ciencias administrativas, con claros enfoques gerenciales, que en la construcción de las acciones de la evaluación que emanen de reconocer que ésta es una disciplina de las ciencias de la educación (Díaz-Barriga, 2016). De esta manera, las acciones de evaluación se han traducido en diversos programas que no sólo no están integrados entre sí, pues cada uno de ellos parte de sus presupuestos y tiene sus metas definidas, sino que se ha impulsado, bajo la lógica de un pensamiento administrativo, un modelo de acciones segmentadas de evaluación, evaluando de manera independiente a actores e instituciones del sistema educativo en vez de reconocer que la mejora de la educación tiene que ser el resultado de una acción sistémica, que políticas, instituciones y actores de la educación interactúan en un fenómeno complejo (Schulman, 2005; Tardif, 2009) y que, por lo tanto, la evaluación requiere de la construcción de un modelo de evaluación social-integrado (Díaz-Barriga, 2016) si se aspira a mejorar el funcionamiento de lo educativo y, por ende, a incrementar sus resultados.

El capítulo se encuentra estructurado en cinco apartados, en el primero se argumenta la relación que subyace entre calidad de la educación y el pensamiento empresarial, mostrando como la “calidad” queda reducida a una cuantificación de indicadores operativos; por su parte, en el segundo se analiza la ausencia de una dimensión educativa en los diversos programas o acciones de evaluación que se han instaurado en México desde mediados de los años ochenta del siglo pasado, desvirtuando el sentido que el examen tuvo en los orígenes de la historia de la educación. La tercera sección se aboca a desarrollar la tesis de la conformación de un sistema individualizado de evaluación, tanto de actores como de instituciones. Individualiza-

ción que, lejos de contribuir a la mejora de las acciones del sistema educativo, ha convertido el logro del indicador en la meta a buscar. En el apartado siguiente, el cuarto, se desarrolla la tesis de que frente a las carencias o errores que se detectan en diversos programas de evaluación, se considera que la superación de estos errores mediante el perfeccionamiento de los programas es una salida. Esta acción se califica como autopoietica, en términos de Maturana y Varela (2006), donde el problema se ve sólo en cada programa y no en la estructura de la evaluación de acciones individualizadas que entregan resultados de diversa índole y en diversos momentos a los propios sujetos. Finalmente, el trabajo concluye con la exposición de la tesis que se sustenta como orientadora de todo el trabajo: sólo pasando de un modelo individualizado de evaluación a uno social-integrado el sistema educativo tendrá las condiciones de potenciar al máximo las posibilidades de la evaluación. De eso se trataba cuando se habló de conformar un sistema nacional de evaluación, sin embargo, la idea se desvirtuó cuando se mantuvo en este sistema una visión individualizada de cada acción evaluatoria. Asumir un cambio estructural en la perspectiva de evaluación demanda una reforma radical al modelo que se ha implantado por más de un cuarto de siglo y que claramente ha mostrado que sirve para mejorar indicadores, pero no para enriquecer los procesos educativos. Ésta es la intención central que orienta la exposición en este capítulo.

#### LA ERA DE POLÍTICAS DE CALIDAD, EL PENSAMIENTO GERENCIAL EN EDUCACIÓN

*Calidad* es un vocablo utilizado con cierta frecuencia para referirse a la forma como se satisfacen algunas necesidades inmediatas, su empleo puede aludir directamente a algo intrínseco del producto “la calidad de un vino lo ha posicionado en el mercado” o bien, a una referencia extrínseca: la satisfacción que se obtiene con determinado producto o servicio. En el primer caso, *calidad* lleva al establecimiento de un conjunto de normas que garanticen o aseguren algunos elementos específicos del producto de referencia, mientras que en el

segundo sentido se trabaja en función de las percepciones que tienen quienes hacen uso de un producto e incluso de un servicio. También existe desde el empleo un nuevo gerencialismo aplicado a la educación, bajo la concepción de “gestión de la calidad”, la perspectiva de establecer la calidad de los procesos (Cantón y Vázquez, 2010: 62). *Calidad, gestión de la calidad, calidad total* son vocablos del mundo empresarial que se están aplicando actualmente en el escenario de la educación.

En esta sección se busca establecer que la noción de calidad que ha tomado la política educativa mexicana se encuentra inscrita en una serie de acepciones que provienen del mundo empresarial, en particular este nuevo gerencialismo, que concibe lo educativo como una tarea imbricada en las ciencias administrativas, formula el supuesto de que desde esta situación se va perfilando la concepción de evaluación que asumen las políticas educativas.

De manera incipiente la expresión “calidad de la educación” empezó a ser empleada fundamentalmente por los organismos internacionales en la educación en los años ochenta del siglo pasado, bajo la perspectiva de modificar el eje que la política educativa había seguido previamente hacia la cobertura del sistema, lo que significó transitar de reconocer la necesidad de incrementar el acceso al sistema educativo, en particular satisfaciendo la necesidad de lograr una cobertura universal, inicialmente para la educación primaria, hacia el otro tema de la educación: la calidad del servicio ofrecido.<sup>2</sup> De esta manera, se gestó un discurso cuyo eje fue pasar de la cantidad (cobertura) a la calidad del servicio ofrecido. Conforme pasaron los años este término, que se incluía de manera tenue y tangencial, se ha convertido en una obsesión de los discursos en política educativa. Bolívar lo considera “como un término fetiche que permite dar barniz de excelencia” (Bolívar, 1999: 4).

2 No podemos perder de vista que, frente a los logros educativos de la Revolución cubana, se impulsó la meta de lograr una cobertura total en educación primaria. En nuestro país eso significó establecer el doble turno en los planteles con el fin de “optimizar” el uso de la infraestructura educativa, aunque reduciendo drásticamente el horario escolar de seis a cuatro y media horas formales; mientras en la década de los años setenta se incrementó sustantivamente la cobertura en la educación superior.

La calidad o cualidad de la educación ha tenido enormes dificultades para identificar los rasgos que un proceso de formación genera en los sujetos que transitan por la misma en una confusión interna que, por una parte, desconoce lo que significa formar, acceder a la cultura, construir los rasgos de una persona, de una ciudadanía y, en su caso, de una formación profesional, las que son expresión de cualidades intrínsecas y sustanciales de lo educativo, pero difícilmente medibles. Por el contrario, la única forma de emplear el vocablo *calidad* en la educación ha sido fundamentándolo en un nuevo gerencialismo aplicado a la educación, como es el caso de la planeación estratégica, el enfoque sistémico de entradas, procesos y productos, con una lógica de que aquello que no es medible no puede ser considerado como un indicador de calidad; se impulsa así lo que Bolívar (1999) plantea al reconocer que el uso de las técnicas de gestión de la calidad se ha entremezclado con una retórica donde la técnica permite congelar y petrificar el acto educativo, mientras que la retórica se convierte en una mezcla entre justificación y promesa de hacer las cosas mejor.

Hoy no se lucha por tener buenas escuelas, buenos o mejores docentes,<sup>3</sup> sino que se busca por todas partes indicadores de calidad, reduciendo procesos a cantidades de aprendizaje, a porcentajes de modelos de planeación logrados, a puntajes de diversos actores (alumnos y docentes fundamentalmente), todos ellos centrados en una visión de eficiencia del sistema, reduciendo a un papel de clientes a los alumnos y a la sociedad, “hay que buscar la satisfacción del cliente”;<sup>4</sup> creando la contradicción entre el movimiento liberal que históricamente abanderó la importancia de la educación como un bien público, a un pensamiento neoliberal que bajo la calidad esconde una profunda discriminación social y educativa.

3 El lenguaje empleado para calificar el desempeño docente es muy claro en este momento: insuficiente (menos de 900 puntos), suficiente (901 a 1200 puntos), bueno (1201 a 1399 puntos) y destacado (más de 1400 puntos). Los puntos son los que hacen la cualidad del desempeño docente. Cfr. INEE, 2015a.

4 Por demás resulta interesante observar cómo en las encuestas que se aplican a diversos sectores en la sociedad mexicana aparece una satisfacción genérica con lo que hace la escuela. Cfr. los datos del informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014) el cual muestra que, a pesar de indicadores “negativos”, los mexicanos se muestran más satisfechos que los ciudadanos de otros países con mejores indicadores.

Así, desde la década de los años noventa se observa cómo los políticos, empresarios y comunicadores demandan una mayor calidad en las acciones educativas, calidad que consideran se manifiesta en el logro de determinados indicadores y recientemente de determinados estándares; al mismo tiempo se ha fortalecido una visión absolutista del papel que tienen los exámenes a gran escala en el seno de la educación. Esto es, ser un alumno de calidad significa obtener altos puntajes en estos instrumentos, ser un profesor de calidad significa poder alcanzar una puntuación determinada de manera estadística, en exámenes estandarizados.<sup>5</sup>

La calidad se ha convertido en un elemento fundamental para justificar la asunción de una serie de políticas educativas, realizar reformas a planes de estudio, así como establecer múltiples acciones denominadas evaluación: del aprendizaje, del trabajo docente, de los planes y programas de estudio, de las instituciones. Pero calidad en educación se ha convertido más en una aspiración, una meta difusa que carece de elementos conceptuales claros que orienten el trabajo en educación. Se ha llegado al extremo de que múltiples actores sociales la buscan o aspiran a ella, pero al mismo tiempo sólo la pueden reconocer a través de establecer indicadores cuantitativos que no reflejan necesariamente los complejos procesos intrínsecos a la tarea educativa. La aspiración se ha refugiado, en todos estos años, en dos aspectos: en el establecimiento de múltiples programas de evaluación, en algunas ocasiones vinculados con el financiamiento, en otras con el prestigio, y en el establecimiento de una serie de

5 Llama completamente la atención que en el año 2014 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) haya publicado en su sitio web un documento titulado "Posibles tareas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente" <<http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/557-dialogos-con-docentes/1735-instrumentos-de-evaluacion>>, en donde plantea las limitaciones que tiene un examen aplicado como instrumento de valoración del desempeño y la necesidad de diversificar los instrumentos que se emplean para esta tarea: observación, recabar evidencias de desempeño en un portafolio como pueden ser planeaciones, trabajos de los alumnos, a la vez que en una entrevista realizada a la directora de evaluación de docentes del mismo instituto ella plantea que "a partir de 2015 a todos los profesores de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, se aplicará un número de instrumentos (pruebas) que no podrán ser todo lo diversos que se requeriría debido a la cantidad de maestros y las condiciones en que debemos aplicarlas". Lo que significa que se realizaría una evaluación defectuosa o no pertinente del desempeño docente (Poy Solano, 2014).

estándares de desempeño a través de los denominados estándares curriculares para la educación básica (SEP, 2011), o bien de los múltiples criterios de evaluación del desempeño docente (SEP, 2014), así como los criterios de evaluación que establece el reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), los que formulan los organismos de pares evaluadores de programas académicos tanto los que están integrados a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como los que han sido aceptados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), los que formula el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP) y los que establece el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones de Educación mejor conocido como PIFI. Pero ciertamente los sistemas educativos en su conjunto han ingresado a la era de las políticas de calidad, asumiendo que la evaluación es un instrumento garante de la misma.

#### EVALUACIÓN: UN INSTRUMENTO DE POLÍTICA EN DETRIMENTO DE UNA DISCIPLINA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Los programas y acciones de evaluación se han establecido en nuestro medio y llegaron para quedarse. En el nivel del discurso se instauran bajo la lógica de “crear una cultura de la evaluación”, cuestión que en estricto sentido constituye una simplificación conceptual y un reduccionismo del significado del término *cultura*, sea la perspectiva referida a la capacidad de recuperar diversos saberes conformados en la historia de la humanidad, sea en la visión antropológica a partir de la cual se reconocen los valores, procesos y acciones de una comunidad particular, esto es, lo referido a la expresión “es una persona culta” o bien “la cultura de determinado grupo social resalta tales prácticas”. En ninguno de estos sentidos se emplea la expresión “cultura de la evaluación”; por el contrario, su uso en estricto sentido constituye una deformación del sentido del término para asimilarlo a una cuantificación de resultados y vincularlo con una relación mecánica entre un modelo de medición. La lógica de lo que denominan evaluación apunta a analizar valoraciones entrampadas

en un sistema de cantidades y porcentajes, reviviendo la lógica física-  
lista (Velasco, 2000)<sup>6</sup> con la que se conformaron diversas vertientes  
de las ciencias dedicadas al estudio de lo humano, como la sociología  
empírica, la psicología experimental y en particular la teoría de  
la medición que subyace detrás de las pruebas a gran escala. De suerte  
que cultura de la evaluación no significa reconstruir los valores  
asociados al trabajo humano, no significa reconocer la complejidad  
que subyace en las acciones humanas, en particular en las inherentes  
al acto educativo (Schulman, 2005; Tardif, 2009), sino que, por el  
contrario, cultura de la evaluación es una expresión simplificadora  
y en cierto sentido equívoca, pues contribuye a desvirtuar el signi-  
ficado intrínseco del término, es una clara expresión de las formas  
abusivas con las que se suele emplear en nuestros días.<sup>7</sup>

En este contexto la evaluación se ha convertido en una especie  
de halo que asociado al uso simplificado de calidad pareciera pro-  
meter una especie de senda a una tierra prometida en educación. La  
asociación de ambos términos ha permitido dar sentido a un conjun-  
to de políticas que se han instaurado en la educación desde hace ya  
un cuarto de siglo; políticas que se han traducido en programas, que  
no se articulan entre sí, pero que cada vez ejercen una mayor presión  
y control sobre diversas actividades referidas a la educación.

Los diversos programas han crecido, se han fortalecido, aun  
cuando en ocasiones se reconocen, señalan e investigan sus insuficien-  
cias, sus efectos no deseados e incluso sus errores (Díaz-Barriga, 2008;  
Díaz-Barriga, 2011).<sup>8</sup> En general la falla se aduce a un funcionamien-

6 El autor plantea cómo desde el positivismo lógico, y en particular desde el pensamiento de Carnap, la ambición de lograr una ciencia unificada llevó a buscar en el fisicalismo una determinación que permitiese establecer un vocabulario formado por “términos que designan propiedades observables de acontecimientos o casos o relaciones observables entre ellos” (Velasco, 2000: 18).

7 El colmo de esta degeneración lo asumió un comercial transmitido por medios televisivos de una compañía cervecera al proponer que se estableciera una “cultura de la cerveza”, lo que significa sólo el consumo de determinada marca.

8 La lista del reconocimiento de errores de estos programas es muy extensa. Si tomamos lo publicado en los periódicos sólo en el año 2014, encontramos la declaración del entonces secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, en la que explica razones por las cuáles se cancela la aplicación de este instrumento (SEP, 2015). Por su parte el secretario ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) señaló: “El esquema vigente para la evaluación de la educación superior, cuya idea se limita

to erróneo del programa y no a una consecuencia de sus supuestos conceptuales y de la perspectiva pedagógica con las que se le utiliza.

Más allá de las deficiencias que cada programa e instrumento contiene en su estructura, el problema más grave se encuentra en la perspectiva de evaluación que se ha asumido. Dos rasgos caracterizan a la misma: una visión de la evaluación anclada en la perspectiva de las ciencias administrativas en detrimento del análisis de la evaluación como una disciplina de las ciencias de la educación (Díaz-Barriga, 2016), y una perspectiva individualista de cada programa o acción evaluativa, esto es, la falta de una visión sistémica del trabajo de evaluación, como si la mejora de un elemento aislado en sí misma lograra la modificación del sistema en su conjunto.

La evaluación es una disciplina de reciente conformación en las ciencias educativas. Constituye un campo de conocimiento que cuenta con conceptos propios, diversas aproximaciones a su objeto de estudio: lo educativo, con la consecuente diversidad metodológica, así como varias escuelas de pensamiento (Díaz-Barriga, 2004) pero al mismo tiempo debemos reconocer que se trata de una disciplina que en su conformación reciente, en el siglo xx, recobra una carga ideológica a partir del surgimiento de la industrialización monopólica del siglo xix, que consiste en ofrecer elementos al mercado laboral (Barbier, 1983).<sup>9</sup>

Aunque su antecedente remoto en el campo de la educación se encuentra en la amplia historia del examen escolar, una revisión histórica de su empleo en la *Didáctica Magna* de Comenio (1982) mostraría cómo se ha distorsionado el sentido genealógico que inicialmente tenía. De ser un elemento que impulsaba el logro de un aprendizaje ha pasado a ser un elemento para señalar el fracaso. Quizá una excepción en el uso de las pruebas a gran escala sea la forma como el sistema educativo en Dinamarca ha generado una historia de los exámenes cuya meta es asegurar que todos los alumnos adquieran

---

a elementos técnicos, está desgastado y de no modificarlo el sistema educativo universitario corre el riesgo de reproducir simulaciones" (Fernández, 2014).

9 El autor plantea que entre esos elementos se encuentra discriminar las capacidades y habilidades de los individuos. No es lo mismo contar con un certificado de primaria, de bachillerato o de formación profesional.

confianza porque han dado las respuestas que se les solicitaba (Eurydice, 2010). Este reporte califica a estos exámenes como un sistema de pruebas inteligentes, que utiliza los criterios con los que se formula la teoría del test para “dosificar” las preguntas de un examen, de suerte que si un alumno no puede resolver bien un reactivo, el sistema le propone una siguiente pregunta más fácil, esto es, una que estadísticamente haya obtenido una calibración de menor dificultad, con el fin de que la pueda resolver. Lo que importa es que el alumno viva una situación de éxito, mientras que al docente y a la institución se le informa sobre el grado de dificultad con el que los alumnos pudieron trabajar en el examen para que reorienten su trabajo didáctico.

Esta cuestión, que hemos denominado de éxito, se encuentra en las primeras prácticas escolares de examen; Durkheim las reconoce en los inicios de la universidad medieval en el siglo XII, cuando el de doctorado se realizaba “para mostrar la madurez académica que había logrado el sustentante, ante la presencia de los doctores presididos por el rector”, por eso el autor establece que sólo se dejaba presentar el examen a aquellos candidatos que se tenía la certeza de que iban a salir airosos (Durkheim, 1982).

Mientras que Comenio, en el capítulo XIX de *Didáctica Magna*, que lleva por título “Fundamentos de la abreviada rapidez en la enseñanza”, plantea el examen como una etapa de la metodología de enseñanza, una etapa establecida para ayudar al aprendizaje, de esta manera plantea que una vez resuelto el ejercicio dos alumnos en público discutan la pregunta, mientras tanto el profesor debe cuidar que todos revisen sus cuadernos y corrijan lo que haya que corregir, para que “finalmente terminada la labor de dos o tres parejas muy poco o nada quedará de error” (Comenio, 1982: 101). En ese capítulo el autor ofrece una clave para el proyecto didáctico que con el tiempo se ha desvirtuado, pues los exámenes actuales buscan fundamentalmente clasificar, mostrar el error y premiar a los pocos que obtienen altos puntajes. Hasta el siglo XX los libros de didáctica empiezan a dedicar un capítulo al tema del examen como lo conocemos ahora. Ello significa que inicialmente a los autores del pensamiento educativo les preocupaba la formación y el aprendizaje, no la clasificación de los individuos a partir de resultados educativos. El

examen pasó a ser un instrumento de clasificación y no un elemento que ayude en el proceso de aprender.

Es clara la diferencia de una etapa didáctica en la que lo importante era impulsar los procesos de formación y aprendizaje. “No castigues por falta de aprendizaje, porque lo único que lograrás es que odien y se aparten de los estudios” (Comenio, 1982: 80) es una formulación comeniana que refleja con claridad esta cuestión.

Sin embargo, con el advenimiento de los sistemas educativos nacionales, a partir de la constitución del Estado nacional, en el siglo XIX, se fue conformando el examen como un elemento que define la promoción académica del estudiante y la entrega de los certificados escolares teniendo como efecto, como lo establece Giner (1906),<sup>10</sup> que profesores y alumnos perdieran el aprender como un acto de placer, pasando a una era de exámenes a gran escala que en palabras de Hernández-Ruiz (1972) están formulados como una tuerca y tornillo.

Actualmente no sólo el examen, y particularmente los exámenes a gran escala, cumplen esta función, sino que todas las acciones y programas de evaluación que se emplean en el sistema educativo se realizan con esa función clasificatoria. Muy lejos se encuentran los procesos actuales de evaluación de recuperar el sentido educativo que tuvieron en su génesis, antes del desarrollo de las teorías educativas contemporáneas.

## EVALUACIÓN. UNA PERSPECTIVA PARA INDIVIDUALIZAR A LOS ACTORES

El modelo de evaluación dominante en el mundo es el individualista, un modelo que podríamos afirmar que tiene los rasgos de lo que Lecompte y Rutman (1982) conciben como elementarista de la evaluación en tanto diferencia, simplifica, circunscribe buscando aspectos observables y cuantificables que puedan ser reflejo de la realidad. El concepto de elementarista quizá sea el que mejor signa

10 En este sentido resulta por más relevante que en 2014 Phillipe Meirieu haya publicado el libro *Le plaisir d'apprendre, Autrement, Manifeste*.

lo que aquí se denomina un modelo individualista de evaluación que ha proliferado desde mediados de los años ochenta del siglo pasado, en particular con el aumento de sistemas nacionales e internacionales de evaluación del aprendizaje y, recientemente, con el uso de este tipo de examen para valorar el desempeño docente.

En este sentido, vivimos la era de la evaluación educativa, por todas partes se han establecido diversas acciones: pruebas a gran escala nacionales e internacionales; sistemas de evaluación del desempeño docente (en ocasiones centrados en pruebas a gran escala, en otras ocasiones en modelos un poco más complejos que buscan dar cuenta de la complejidad que subyace en esta práctica profesional); y la evaluación institucional, en particular el incremento tanto de los sistemas de acreditación institucional como de programas, así como un intento por adaptar esta perspectiva en la educación básica, estableciendo diversos programas: escuelas de calidad, escuelas de excelencia.

Con independencia de su meta explícita, estos programas han servido para realizar *rankings* de diversa forma. Identificar y en su caso “premiar” a los mejores alumnos (entiéndase los que han tenido “alto puntaje”) y que en un *ranking* las escuelas de educación básica coloquen en su propaganda “primer lugar en la prueba nacional”, “entre los cinco mejores lugares en la prueba nacional”;<sup>11</sup> permitir a los directivos de las instituciones señalar qué cantidad de su matrícula se encuentra en lo que llaman programas de calidad, aunque no tengamos evidencia de que una acreditación realmente ha mejorado las formas de trabajo en el aula. La práctica del *ranking* se ha generalizado por todas partes, las buenas o mejores instituciones obtienen altos puntajes en dicha práctica.

Otra consecuencia del modelo individualista de evaluación ha sido vincular sus resultados, fundamentalmente los obtenidos en esta visión productivista-cuantitativa a diversas formas de obtención u otorgamiento de recursos económicos. La primera práctica en este sentido se realizó en el nivel individual con la creación del

11 Es un exceso que a una niña de 12 años la estén denominando la Jobs mexicana “Niña mexicana la siguiente Steve Jobs” (*La Crónica*, 2013), le dediquen la portada de una revista, para a su corta edad colocarle una “presión social y académica” que es terrible para su formación y desarrollo.

Sistema Nacional de Investigadores, desde su fundación en 1984, para de ahí derivar un sistema de pago por mérito o desempeño para académicos en general. En el caso docente éste se denominó beca de desempeño (1991), para después ostentar diversas denominaciones hasta la actual: Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (Esdeped). Estos programas aplicados en la educación superior claramente son un modelo de pago al mérito;<sup>12</sup> con el paso del tiempo han contribuido a modificar las pautas de comportamiento del personal académico, de la vida académica y del trabajo colegiado. La conformación de seminarios o grupos de investigación ha sido desplazada lentamente por la visión individualista del trabajo académico a través de la cual se mide la productividad individual y ésta es recompensada por un estímulo económico. Entretanto, para la educación básica se conformó en 1992 el programa Carrera magisterial, el cual, mediante la medición de cinco factores en su primera etapa, otorgaba un nivel al docente que participaba en el mismo, asociado a una remuneración económica. Las ponderaciones de los elementos que calificaba el programa se fueron modificando hasta que en el año 2009 se estableció que aquellos maestros cuyos alumnos obtuviesen un puntaje por encima de la media en el examen nacional de Enlace recibirían un bono extra de compensación. Con la actual calificación en el sistema de evaluación de desempeño docente también se ha establecido que quienes obtengan el resultado “Destacado” (más de 1400 puntos en el sistema) obtendrán un aumento de 35 por ciento en su salario. Evaluación y recompensa económica han sido asociadas en México desde la creación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984.

Este modelo evaluación/financiamiento se ha generalizado al sistema educativo. Ciertamente empezó a cobrar fuerza en el sexenio

12 En otras investigaciones hemos mostrado cómo surgieron en los Estados Unidos los programas del “pago al mérito” y cómo se fueron aplicando a la educación. En la historia del sistema educativo estadounidense hay estados donde se intensifica su uso y otros donde disminuye; los cuestionamientos a sus efectos son constantes: “deforman el trabajo educativo”, “inducen a los docentes a realizar sólo aquello que es puntuado”, “son injustos para aquellos profesores que trabajan en condiciones académicas adversas”. Esto no ha sido suficiente para cuestionar su empleo en aquel país. Cfr. Díaz Barriga, 1996.

1989-1994, de hecho el expresidente Salinas ya lo había perfilado cuando era candidato a la presidencia, en su discurso de 1988, cuando manifestó “el programa de estímulos que se establezca por parte del Estado tendrá que estar vinculado a la calidad de las instituciones de educación superior. Mi compromiso será apoyar de manera especial a quienes así lo hagan” (Salinas de Gortari, 1988).

De suerte que poco a poco el modelo individualista de evaluación/financiamiento fue constituyéndose en el basamento de la expansión de los diversos programas de evaluación. En ocasiones buscando un mayor acercamiento a un modelo de evaluación de pares, tensionado permanentemente por una perspectiva burocrática del reporte de evaluación.

Así se fueron gestando y sucediendo diversos programas como los referidos a la evaluación de los posgrados de investigación, no sólo desalentando y devaluando el posgrado como formación especializada y profesional (Díaz-Barriga, 2009), sino como un programa que sustancialmente contradice las propuestas de diversificar, de atender a la singularidad que cada proyecto institucional puede tener. Una modelización de los programas de posgrados centrados en el mismo modelo de investigación sobre el que se conformó el SNI, haciendo una especie de mancuerna con el mismo e impulsando el reconocimiento a cada programa con una serie de beneficios de prestigio y económicos asociados.

La educación básica no ha estado exenta de este modelo de evaluación individualizado de las instituciones. A principios del siglo XXI se estableció el programa Escuelas de Calidad, por medio del cual se podía obtener financiamiento extraordinario para la mejora de la escuela siempre y cuando en ella se elaborase un Plan de Desarrollo en el modelo de planeación estratégica; esto es, realizando un diagnóstico de la situación del plantel y estableciendo a partir de ahí algunas metas a lograr en el corto y mediano plazos. La idea del programa era fortalecer la autonomía escolar y, al mismo tiempo, mejorar la infraestructura como un elemento que permitiese mejorar los indicadores de desempeño de la escuela. Las diversas evaluaciones realizadas al mismo mostraron que este indicador no se cumplía, que no existía una relación directa entre el esfuerzo económico realizado y los resul-

tados escolares.<sup>13</sup> En todo caso, el programa era, por una parte, una réplica de lo que se hacía para la educación superior, mientras que por la otra, retomaba elementos del movimiento de autonomía escolar que se estaba realizando en otros países, al decir de sus autores, se retomó lo mejor de la experiencia internacional en este sentido.

## UN PRIMER ACERCAMIENTO ANALÍTICO

Aquí se ha descrito brevemente la conformación de diversos programas de evaluación en el sistema educativo mexicano, unos orientados hacia la educación básica, otros hacia la educación superior. No surgieron todos en el mismo momento, no reflejan una meta focal y clara, en algunos casos apuntan en direcciones contrarias,<sup>14</sup> incluso se puede afirmar que no forman parte de una acción que responda plenamente a la visión de la evaluación educativa que se desprende de las ciencias de la educación, pues entre otras cosas carecieron de elementos inherentes a una evaluación formativa, ninguno de ellos cumplió con una función de retroalimentación, aspectos nodales en esta tarea.

En cambio, se puede afirmar que más bien respondieron a una visión gerencial-administrativa de la evaluación (Díaz-Barriga, 2016),

13 Se realizaron varias evaluaciones institucionales sobre el funcionamiento del programa; se pueden consultar en la página web de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estas evaluaciones se encuentran en la última sección del documento Escuelas de Calidad que tiene la SEP en su página electrónica, con evaluaciones anuales de 2003 a 2012. Véase <<http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad>>.

14 En educación básica están los exámenes censales y muestrales, programas de estímulos que individualizan el trabajo: Esdeped, Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y los programas que privilegian el trabajo colectivo: Programa del Mejoramiento del Profesorado (Promep) y Cuerpos Académicos; modelos de evaluación con cargo a la función pública: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y con reglas del mercado: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval); un sistema de evaluación de pares de programas educativos a la par de su sistema de acreditación: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes). Todo ello refleja que se establecieron programas bajo la vaga idea de mejorar la calidad de la educación, pero sin contemplar en estricto sentido la perspectiva educativa de la evaluación. Por ello, no podemos hablar de un sistema de evaluación sino de acciones diferenciadas, en muchas ocasiones compulsivas.

de ahí que varios de ellos se fundamentaran en la perspectiva de la planeación estratégica, en la determinación del cumplimiento de indicadores. Aun en el caso del empleo de las pruebas a gran escala, el manejo de los resultados obtenidos en ellas no ha sido para retroalimentar al sistema,<sup>15</sup> sino que se han utilizado para establecer *rankings* de resultados: alumnos con alto o bajo puntaje, instituciones que están por encima o por debajo de la media y, en un exceso, establecer un estímulo económico a los docentes cuyos alumnos obtuviesen un puntaje por encima de la media nacional (SEP, 2013).

Si se analiza el impacto que han tenido los diversos programas de evaluación en nuestro país, se tendría que aceptar que ello ha permitido contar con información, incluso demasiada, que no necesariamente se emplea para la mejora del sistema. Baste con preguntarse si hoy queda duda alguna sobre las dificultades de aprendizaje en matemáticas, lenguaje o ciencias que tienen los alumnos en el país; con analizar cuántos programas de formación profesional (neologismo para evitar la dimensión curricular que subyace en ellos) han sido objeto de una calificación por el sistema de evaluación de pares o por el sistema de acreditación del Copaes, aunque ninguna acreditación dé cuenta de lo que acontece en los salones de clase, ni de los procesos que desarrollan los alumnos en los mismos; baste con reconocer cómo se han incrementado el grado de doctores entre los académicos de la educación superior, el crecimiento de su pertenencia al SNI o su reconocimiento en el Perfil Promep, cuando tampoco estos

15 Sólo hasta 2011 el sitio web del Ceneval incluyó un archivo que denomina Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento. Este archivo elaborado con criterios estadísticos (número de sustentantes que obtuvieron nivel satisfactorio, número de sustentantes de la institución vs. número total de sustentantes) es un indicador que clasifica, no que retroalimenta. Ver <[http://idap.ceneval.edu.mx/portal\\_idap/principal.jsf](http://idap.ceneval.edu.mx/portal_idap/principal.jsf)>. Las gráficas, que publica en otros documentos bajo el nombre de "Informe anual de resultados EGEL", podrían contener más elementos de retroalimentación, pues en ellas se identifican desempeños por campos de conocimiento. Sin embargo, al no poderse referir a una institución en particular cumplen con una función técnica, pero no con una función de retroalimentación. Por ejemplo, véanse pp. 18, 22 y 25 del Informe Anual de Resultados 2010. Administración (Ceneval, 2010). Una de las razones que explica esta situación es que el Ceneval firma un contrato de confidencialidad institucional por el cual está obligado a proteger los datos de sus clientes, con lo cual no cumple plenamente la función social que se le adjudica al constituirlo como un Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

indicadores se refieren a lo que acontece en su trabajo con los estudiantes, sólo recordemos que en el lenguaje PIFI se establece que “un docente con ese perfil tiene que al menos tener tres horas de trabajo frente a grupo, formar parte de un cuerpo académico, con línea de investigación, en donde realice publicaciones arbitradas, preferentemente indexadas” (SEP, 2014b); en este planteamiento claramente se observa la relevancia que tiene la investigación y el formalismo con el que se trata la labor docente. Se busca mejorar la educación pero los estudiantes no cuentan.

Es importante afirmar que en México se han aplicado diversos programas de evaluación de académicos, alumnos, programas e instituciones desde los años noventa, esto es, que llevamos un cuarto de siglo con estos programas cuyos efectos se traducen en un incremento significativo de indicadores: número de miembros del Sistema Nacional de Investigadores, perfiles Promep, profesores en Carrera magisterial, programas acreditados, escuelas de calidad, etc. Pero estos indicadores no necesariamente han mejorado a la educación, no se ha logrado una buena educación.

El enfoque administrativo, por encima de una perspectiva educativa, ha imposibilitado que los datos obtenidos por la evaluación se conformen en un sistema de retroalimentación del objeto evaluado. Ha privado mucho más la idea de emisión de un juicio, del establecimiento de una jerarquía o del otorgamiento de un financiamiento, que una perspectiva que busque en primer término comprender el significado de los datos, las causas y condiciones que los han generado y, sobre todo, elaborar un nuevo curso de acción, para que incluso, como planteaba Fayol en su administración general e industrial (1961: 267) “evitar que vuelva a acontecer”. Desde esta nueva perspectiva gerencialista se le atribuye a la evaluación un enfoque para establecer jerarquías del desempeño de los actores y tomar diversas decisiones, aunque si revisamos los 35 años que la evaluación tiene en el país desde esta perspectiva, podemos afirmar que no necesariamente hay una mejora del sistema educativo. Mecánicamente la educación no mejora a través de ellas.

Sin embargo hay un tema, o una limitación, más profunda: los diversos programas de evaluación establecidos en nuestro medio

–sean nacionales (Enlace, los Exámenes Nacionales de Ingreso –Exani–, Carrera magisterial, Esdeped) o internacionales (PISA)– contienen una especie de “tipo ideal” (Weber, 1983) del objeto evaluado y funcionan en la perspectiva de una autopoiesis (Maturana y Varela, 2006) en la que su horizonte de mejora es sólo mejorar el indicador o la calificación según el caso.

Se puede afirmar que los diversos programas de evaluación en México operan en la perspectiva de tipos ideales, formulada por Max Weber, puesto que en los criterios de funcionamiento que se utilizan en estos programas subyace una especie de modelo ideal de cada objeto de evaluación (aprendizaje de los alumnos, desempeño docente o programa institucional) que orienta la práctica deseable, la cual se convierte en una aspiración que tipifica el ideal de un desempeño, si bien los pocos que logran cumplir con este tipo ideal, esto es con obtener el puntaje demandado, se constituyen en la evidencia de que el mismo existe y es posible. Así, los pocos académicos universitarios que obtienen alto puntaje en el Sistema Nacional de Investigadores o bien en el programa de estímulos particular de su entidad, conforman una élite de menos de 3 por ciento del total de académicos; y con base en ellos se acepta que es factible alcanzar este ideal. Lo mismo acontece con los profesores que participan en el programa de Carrera magisterial, donde también son menos de 3 por ciento quienes se encuentran en el nivel E, el más alto. Muy pocos programas de posgrado califican como programas de calidad internacional en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, provocando con ello el mismo efecto. El modelo ideal opera como una meta posible, aunque en los hechos sea asequible sólo para muy pocos.<sup>16</sup>

16 Lo interesante de estos “tipos ideales” es que simultáneamente con el paso del tiempo se elevan las exigencias para su valoración. Así, por ejemplo, cuando inició el SNI en los años ochenta se planteaba que el investigador nacional debía publicar en revistas arbitradas de carácter internacional, posteriormente a finales de los noventa se precisó que estas revistas tenían que estar indexadas, hoy se discute que deben ser reconocidas por el ISI Thompson (Web of Science) o por SCOPUS. No importa que estos sistemas de indexación provengan de instituciones privadas. Lo mismo acontece con el programa de estímulos al desempeño académico, inicialmente concebido para profesores de tiempo completo que mostraran buen desempeño en su trabajo docente; posteriormente se exigió que tuvieran el grado de doctor

Por otra parte, cuando aparecen algunos cuestionamientos al funcionamiento de los programas de evaluación o críticas respecto de los efectos no deseados que generan en la dinámica académica, se postulan respuestas racionales en las que subyace la perspectiva autopoietica que plantea Maturana (Maturana y Varela, 2006). Desde la visión de este autor se puede afirmar que cada programa se convierte en un elemento que puede ser autorregulable, lo que significa que el programa puede ser objeto de mejora en cuanto a sus criterios, componentes o funcionamiento.<sup>17</sup> Se crea un círculo de análisis en donde la única respuesta posible es mantener el programa mejorándolo o reconociendo que inevitablemente generará algún efecto no deseado.

Así, cuando a principios del ciclo escolar 2014-2015 se estableció que en el mismo no se aplicaría el examen nacional (prueba Enlace) aduciendo que dicho instrumento tenía problemas de construcción técnica, amén de los que genera su aplicación o la forma como ha deformado la práctica pedagógica, surgió un movimiento de protesta entre los impulsores de este sistema de medición en el que argumentaron que más vale una medición defectuosa que no contar con ella (Santibáñez, 2014). Otras expresiones que se suelen utilizar frente a los diversos cuestionamientos que se hacen a los diferentes programas de evaluación y que son un claro reflejo de esta perspectiva autopoietica son: “el problema no está en el programa sino en la forma que se aplica”; “se va a formar una comisión que analice el funcio-

---

y recientemente que en sus publicaciones aparezca la leyenda que forman parte de la institución que juzga esta evaluación. Recientemente con las transformaciones que se realizaron al programa Carrera magisterial, donde 50 por ciento de la calificación se derivaba de los resultados que los alumnos obtuviesen en la prueba Enlace, en 2016 se estableció que los profesores que hubieran obtenido el nivel de destacado (más de 1400) en la medición de tres tipos de desempeño: evidencias de enseñanza, examen a gran escala y planeación argumentada, recibirían 35 por ciento de aumento salarial. En el lenguaje común los académicos expresan “cada vez colocan el listón más alto”.

- 17 Este tema se observa con claridad en el Comunicado 41 del INEE donde se hace un balance de las evaluaciones (INEE, 2015b) y en el discurso de la presidente del INEE y del secretario de Educación Pública en la presentación de resultados de la evaluación del desempeño (febrero, 2016). En ese comunicado, y en ambos discursos, se sostiene que se reconocen errores que serán mejorados en los siguientes ejercicios de evaluación. Incluso se usa la frase “estamos aprendiendo”.

namiento del programa”; “estos programas son perfeccionables”; “el problema radica en que no se hace uso adecuado de sus resultados”; “a la institución sólo le toca hacer la medición, lo que se haga con los resultados no depende de ella”. Todas estas expresiones remiten a reiterar el valor, sentido y significado que se asigna a estos programas, considerados como un garante en sí mismos del logro de la calidad de la educación (véase cuadro 1).

#### CUADRO 1

Evaluar los programas para “mejorarlos”. Un modelo autopoiético.

---

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) declaró el 17 de febrero de 2014 que estableció un convenio con la Universidad Autónoma de Aguascalientes para que un grupo de investigadores encabezados por Felipe Martínez Rizzo realizara una evaluación de la validez de contenido, de constructo, cultural, de confiabilidad y aplicaciones de la prueba Enlace. El grupo estaría integrado por investigadores de México, Estados Unidos, Colombia, España y Chile. Su costo sería de 3.3 millones de pesos (Martínez, 2014).

El 5 de abril de 2013 el Foro Consultivo Científico y Tecnológico conformó un grupo de investigación para realizar un proyecto de evaluación de los criterios de productividad científica y tecnológica que emplea el Sistema Nacional de Investigadores. En el informe de conclusión de labores de 2014 se expresó que dicho proyecto estaba en proceso.

En el año 2004 se encomendó una evaluación sobre el funcionamiento de los CIEES. Entre los resultados de la evaluación se mencionó que existían patrones de recomendaciones que entregaban de manera indiferenciada a diferentes programas que habían recibido distinta calificación (nivel 1, 2 o 3), tales como: incrementar la planta de tiempo completo; mejorar las instalaciones; impulsar la investigación; incrementar el acervo bibliográfica. Todas ellas tomadas de un listado preestablecido.

---

De esta manera se promueve la realización de evaluaciones de diversos programas, se trata de mejorarlos, de encontrar alguna insuficiencia en ellos, pero no se analiza el problema de fondo de la cuestión: su visión individualizada y aislada, por la que se asume que entregar los resultados que obtiene un sujeto, programa educativo o institución de manera aislada no será en sí mismo suficiente para mejorar lo educativo. La individuación de programas y resultados de la evaluación es por tanto la limitación más seria que enfrentan los actuales programas de evaluación, su aplicación ha generado una mayor cantidad de efectos no deseados en los sistemas educativos que una mejora sustantiva de los mismos. La aspiración a la calidad, con independencia de lo endeble del concepto, queda marginada y

reducida al logro de indicadores de desempeño y al mejoramiento de programas que sólo tienen la capacidad de mirarse a sí mismos. En este punto es donde radica la necesidad de concebir desde otra perspectiva las acciones de evaluación.

**DE UN MODELO DE EVALUACIÓN INDIVIDUALIZADO  
A UNA PERSPECTIVA INTEGRAL DE LA EVALUACIÓN  
DONDE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SEA SU UNIDAD**

Una revisión de la literatura especializada en evaluación educativa permite observar dos temas que son pertinentes para nuestra exposición: el primero se refiere a la forma como se concibe un modelo de evaluación, mientras que el segundo se vincula con el manejo que en los textos se realiza sobre la perspectiva de una evaluación integral. De esta manera, en primer término se busca discernir entre distintos modelos para realizar esta tarea y, en particular, superar su perspectiva basada sólo en la medición, lo que en el fondo es casi imposible cuando vivimos en una etapa donde a los estándares e indicadores se les dota de un sentido, cuando el resultado de la evaluación se presenta en niveles (destacado, bueno, suficiente, o bien nivel I, II y III o en las cantidades que representan: 1 000, 1 200, 1 400 puntos). El enunciado modelos de valoración significa que es necesario recuperar en este ámbito la evaluación como disciplina de las ciencias de la educación en sus diversas escuelas o corrientes de pensamiento, aunque la expresión modelo no es suficiente para superar la perspectiva unidimensional que ha caracterizado al campo que basa su cientificidad en la teoría de la medición. El modelo en general queda atrapado en el plano de lo técnico, quizá incorporando algunos elementos de la disputa ideológica que existe en el campo entre cientificidad, ética y poder, pero sin llegar a un debate estructurado con relación a los fundamentos del mismo.

Al mismo tiempo, es factible observar que con la designación de estos modelos se generan una serie de denominaciones que tienen cierto impacto en su intento de modificar la tendencia de medición que subyace en el campo, pero que difícilmente logran modificar las

concepciones y prácticas de evaluación. Tal es el caso de los modelos de evaluación designados como: iluminativa (Parlett y Hamilton, 1977); dialéctico (Ardoino y Berger, 2013); hermeneútico (Bonniol y Vial, 1997); axiológico (Lecoine, 1997), y recientemente, auténtica (Wiggins, 1989).

Asumir el debate de la evaluación únicamente desde la perspectiva de modelos impide reconocer que el cambio en la educación sólo puede ser resultado de la convergencia de esfuerzos múltiples. En estricto sentido, los sistemas educativos son una expresión excelente de lo que constituye un sistema complejo, implica realizar un esfuerzo extraordinario para alinear intencionalidades, estrategias y voluntad de múltiples actores. Rebase con mucho la retórica del cambio, basada en declaraciones de acciones que se realizan para mejorar lo educativo (Goodson, 2003). Alinear es un término clave en esta perspectiva, pero de muy difícil concreción, sencillamente porque rebasa el ámbito de la declaración, el ámbito de la intención e incluso el ámbito de la modificación legal, como la realizada en México en 2013 así como el de la conformación de programas y proyectos de trabajo.

Una segunda línea que se observa en la literatura especializada es considerar la necesidad de establecer modelos o estrategias integradas de evaluación dando un tratamiento general a la necesidad de aplicar diversos instrumentos para obtener información de un objeto a evaluar (alumnos, docentes, programas o instituciones), esto es, plantean la conveniencia de reunir varias evidencias para que el resultado del ejercicio permita contar con un mayor número de fuentes de información sobre un mismo elemento –sea alumno, docente o institución–; a esto se le suele denominar modelos integrados (Wiley-Blackwell, 2003). Una excepción de ello la encontramos en García (2005) cuando establece que la mejora sólo se puede lograr si se establece un modelo integral de evaluación, que parte de:

la premisa de que todos los procesos de evaluación que se realicen en el sistema tienen un corpus común, deben hacerse con procedimientos parecidos y deben tener elementos diferenciadores que garanticen la especificidad de cada uno de ellos y la finalidad última de dichos procesos (García, 2005: 3).

Esto significa para el autor que se busquen articular los resultados de la evaluación de los docentes, las instituciones educativas y el conjunto del sistema educativo, así como “desde la globalidad, abordar la singularidad” (García, 2005: 3). En este trabajo se encuentra una pista relevante que es necesario consolidar, puesto que lo educativo sólo se mejorará en tanto se logre transformar la visión que los diversos actores, programas y políticas educativas, en este caso las referidas en función de la evaluación, se logren alinear; o dicho en otros términos, lograr un grado de imbricación de una serie de elementos que permitan generar un programa de cambio institucional paulatino, con metas claras y posibles. En otros términos, asumir una visión sistémica de la evaluación de todos los que intervienen en el acto educativo y no sólo la perspectiva individual que caracteriza los programas de evaluación en nuestro medio, lo que se concreta en instrumentos específicos para el aprendizaje de los alumnos, para el desempeño docente y para el funcionamiento de la escuela. Todo ello reducido a puntajes en donde la meta que se establece es mejorar los puntajes de cada uno de los actores involucrados, pero de manera aislada.

En este sentido, establecer un modelo social-integral de evaluación implica asumir de cierta manera un enfoque sistémico en donde se reconozca que la mejora de todos los elementos contribuye a la mejora del proceso educativo en su conjunto.

Para ello es conveniente tener claro que la evaluación requiere conjugar también otros elementos, como un clima de confianza (Scallon, 1988), asumir responsabilidades y aceptar que los resultados de este proceso social-integral se verán a mediano plazo. El establecimiento de un clima de confianza es quizá uno de los retos más grandes que enfrentan los programas de evaluación. Históricamente el concepto evaluar surge en la perspectiva del control; desde la lógica de la administración el papel asignado a la evaluación es “ofrecer información útil para la toma de decisiones”, misma que se vincula con emitir un juicio, establecer un curso de acción, que puede ser una recompensa o una sanción (Alba, Díaz-Barriga y Viesca, 1984).

Por ello, es habitual que, ante una actividad de evaluación, el evaluado genere desconfianza, temor, ansiedad por la manera como los resultados obtenidos afectarán su calificación, su imagen o sus

ingresos económicos. Tema que claramente se observa en el caso mexicano con la reciente creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, que no sólo establece en los hechos un examen a gran escala a modo de concurso de oposición para el ingreso al servicio, sino que formula la obligatoriedad de la evaluación cada cuatro años y en caso de obtener un resultado insuficiente, tal como lo estipula el artículo 52 en la sección denominada “permanencia en el servicio”, el docente deberá presentar nuevamente en un periodo no mayor a 12 meses una nueva evaluación. En caso de obtener por tres ocasiones consecutivas el resultado de insuficiente “se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la autoridad educativa o el organismo descentralizado que corresponda” (LGSPD, 2013, art. 53); esto es, se trata de un claro modelo de evaluación individual de palo y zanahoria, manifiestos claramente en los encabezados de la prensa nacional: “A maestros evaluación o despido; acotarían al máximo al SNTE” (Robles, 2013).

Este modelo no contempla la estructura del funcionamiento de una escuela; dicho en otros términos, nos podemos preguntar de qué le sirve a un padre de familia o al sistema educativo en su conjunto que un alumno tenga buenos maestros en 1º, 3º y 5º grados, si su hijo tendrá que cursar también los otros grados de la educación primaria. Si lo que la política educativa y la sociedad buscan es que exista una mejora en el sistema escolar que se traduzca en aprendizajes significativos para los alumnos, este cambio sólo se puede realizar logrando la confluencia de todos los actores involucrados en lo educativo, lo que significa privilegiar una perspectiva estructural sobre una individual.

Al mismo tiempo, la perspectiva de la evaluación como una disciplina propia de las ciencias de la educación dio paso a una visión más gerencial y administrativa, la toma de decisiones privó sobre la función formativa y el carácter de retroalimentación de esta actividad.

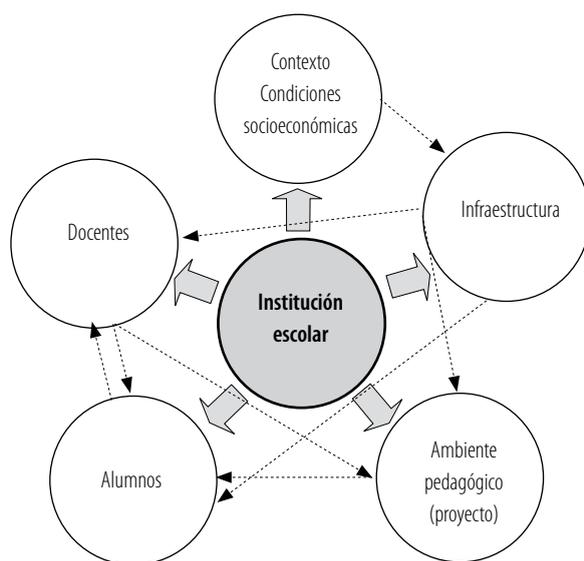
A la vez que se desdeña la necesidad de que la información que proviene de la evaluación se convierta en un insumo para analizar los obstáculos a enfrentar para obtener determinados logros y la

generación de estrategias a partir de los actores, esto es, desde quienes están en las escuelas para construir un plan real de mejora. De hecho, quienes han estudiado el impacto de diversos programas de evaluación han detectado que, debido a la prevalencia de la visión administrativa con la que se aplican tales programas, se genera en las instituciones y en las personas involucradas un comportamiento de simulación. Simular que se están cumpliendo determinadas metas o determinados indicadores para evitar realizar modificaciones de fondo en una actividad específica: sea entrenando alumnos en la resolución de preguntas semejantes a las que se encuentran en los exámenes nacionales o en los cuadernillos PISA que se reparten a los estudiantes, sea disfrazando el logro de una serie de indicadores.

Todo ello es el resultado de reducir a cantidades numéricas procesos que reclaman una cualificación y que se distinguen por su carácter dinámico y no estático. La responsabilidad ante la evaluación demanda asumir no sólo ser evaluado, sino el compromiso de revisar a qué se deben los resultados de la evaluación y, posteriormente, asumir una estrategia individual y colectiva para mejorarlos (figura 1).

**FIGURA 1**

Un modelo social-integral de evaluación. La institución escolar, su unidad



En este sentido, se requiere pasar de una estrategia de evaluación individual, que ha dominado el panorama educativo mexicano, a una visión social-integral en la que la institución educativa sea la unidad en donde converja la información que se genera en todas las acciones y programas de evaluación. Es con base en esta información que los actores escolares, inicialmente autoridades escolares y docentes, con el apoyo posterior de padres de familia y de alumnos, pueden permitir construir un análisis de las condiciones en las que se encuentran los aprendizajes de los alumnos, las causas de ello, el grado de acercamiento o alejamiento a un proyecto curricular específico y, a partir de ello, construir metas de mejora de mediano y largo plazos para una escuela en concreto. Metas en las que todos los actores se comprometen a apoyar su desarrollo, que pueden expresarse en mejorar calificaciones de los alumnos en matemáticas, pero que para su logro tienen que concebir estrategias para el trabajo didáctico y profesionalización de la planta docente en determinados temas, la clarificación de las formas de enseñanza de las matemáticas que pueden resultar más adecuadas en el contexto escolar específico, así como la forma para vincular los contenidos matemáticos con los problemas de la realidad cotidiana de los alumnos y de su entorno escolar, la capacidad de compartir con los padres de familia la razón de ser de tales cambios, y el contacto directo con los alumnos para detectar y trabajar sobre sus aciertos y sobre las dificultades que tienen en el camino. En síntesis, es convertir a la comunidad escolar en la responsable de rendir cuentas, pero al mismo tiempo asumir la responsabilidad de su tarea de mejora del trabajo educativo.

No se trata, como se concibe habitualmente, de sólo perfeccionar los programas existentes de evaluación, las pruebas a gran escala para alumnos y docentes, la publicación de los puntajes obtenidos, sino por el contrario, lo que se busca es lograr que todos los elementos de evaluación permitan ofrecer información valiosa a la institución educativa y que sea la comunidad escolar la que, de acuerdo con determinados lineamientos, interprete la información obtenida y elabore un programa específico de trabajo.

De alguna forma el tema ha sido abordado por quienes han analizado los efectos que la evaluación individual tiene en la educación.

Hargreaves y Shirley (2012) sostienen que la evaluación ha cancelado la creatividad en el trabajo educativo, que opera como una acción que tiende a mejorar en apariencia un segmento de la educación por un corto tiempo, a cambio de no realizar una transformación de fondo. Así, en los primeros años de su aplicación parecen mejorar los puntajes que los alumnos obtienen en las pruebas nacionales, a cambio de desatender áreas fundamentales de la educación.

Asumir una perspectiva social-integral de la evaluación, por el contrario, permite enfrentar desde una perspectiva holística la mejora de la educación. No se trata de mejorar un elemento en particular, sino de trabajar por lograr una mejora en el funcionamiento de toda la escuela, como una unidad. De ahí la relevancia de considerar a la institución escolar (sea educación básica o superior) como la unidad de evaluación. Analizar no solamente, como se suele hacer, su infraestructura, sino tomar en cuenta el contexto en el que se encuentra inscrita la institución escolar y, en su caso, su historia institucional. Este análisis permitirá realizar a la larga comparaciones entre escuelas que se encuentren en contextos similares.

Pero esta actividad es insuficiente, se requiere efectuar una tarea un poco más compleja: analizar el ambiente académico de la institución; este tipo de análisis suele omitirse por no considerarlo en la construcción de las recomendaciones de evaluación. Demanda realizar una actividad cercana a algunas de las propuestas del análisis institucional, con la participación del grupo de docentes que la conforman, con la finalidad de comprender cómo está integrada la planta académica, cómo se ejercen los diversos liderazgos en la misma, desde el que llevan adelante sus directivos hasta la distribución de otro tipo de liderazgos que se gestan en un grupo humano. Entender que el liderazgo académico es un proceso de conquista y no un acto de autoridad, lo que significa que no basta con detectar un nombramiento formal para poderlo realizar, liderazgo académico significa lograr un reconocimiento de los demás y sobre todo impulsar una convocatoria que permita a todos los miembros de la institución comprometerse con el logro de determinadas metas académicas. Convocar es un acto académico, no un acto de autoridad.

Sin embargo, reconocer a la vez que en una comunidad docente se gestan diversos puntos de acercamiento y también de conflicto, que esa comunidad en específico tiene sus potencialidades, pero también sus limitaciones. Si la autoridad educativa lo considera, se pueden tomar como referencia los resultados de la evaluación externa del desempeño docente, pero también será significativo poder apoyarse en un trabajo interno de pares académicos, que frente a los retos que crea una tarea en común, pueden asumir determinados compromisos y realizar diversos apoyos personales y académicos entre ellos. Por ejemplo, mejorar los aprendizajes de matemáticas de todos los alumnos de todos los grados en función de un proyecto curricular y de un proyecto escolar específico; el conjunto de docentes asume la tarea, analiza las diversas formas que tiene para enfrentarla y la manera como van a involucrar a los alumnos y a los padres de familia, en su caso. El proyecto escolar se convierte en una meta común, en una tarea de mejora entre todos y no en un acto individual que segmenta distinguiendo a los sobresalientes y señalando a quienes no logran resultados satisfactorios. La meta es la mejora de todos.

El ambiente académico juega una parte fundamental en la mejora del trabajo educativo, esta condición permite que confluyan esfuerzos de los integrantes de una institución educativa en torno a determinados fines. Significa reconocer la experiencia de cada uno de los docentes que participa en el proyecto escolar y aprovechar sus potencialidades y realizar un trabajo por la mejora conjunta de todos ellos. Los sistemas de evaluación individual, en particular los sistemas de incentivos al trabajo docente, lejos de impulsar este tipo de dinámica académica en la institución, promueven un individualismo que no sólo dificulta trabajar en torno al proyecto escolar, sino que fundamentalmente estimula a realizar sólo aquellas actividades que se verán reflejadas en los puntos que son calificados por los indicadores establecidos. El conocimiento de este tema tiene una larga historia en la investigación sobre la evaluación docente (Cramer, 1983), de ahí que se pueda explicar por qué en el momento actual se pensó en un modelo que no sólo estableciera la zanahoria, la recompensa, sino también la sanción, en el lenguaje coloquial de algunos

especialistas “ahora la evaluación tiene consecuencias”. Determinar el ambiente académico, trabajar por su mejora, sin lugar a dudas serán los elementos clave para poder conformar un proyecto educativo en la institución. Un proyecto que convoque a todos porque es reflejo del interés académico de quienes integran el plantel.

Es en este contexto donde se puede realizar un trabajo de diagnóstico escolar sobre los aciertos o logros del plantel, así como de sus retos, con respecto a las metodologías de trabajo con los estudiantes, a los comportamientos estudiantiles que se desean impulsar o aquellos que se desean modificar. En cada institución escolar serán específicos. Y es en este contexto donde se pueden analizar los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas nacionales. Analizar los resultados para buscar comprender qué significan, a qué se deben y a partir de ello establecer una estrategia de mejora, la que se puede integrar al proyecto escolar.

También, en el caso de México, es el lugar donde pudieran converger los resultados de la evaluación del desempeño docente, con la finalidad de que la mejora en el trabajo docente sea un proceso que asuma el conjunto de académicos que trabaja en una institución escolar, donde sea factible analizar desde una perspectiva de evaluación de pares cuáles son los aciertos, los puntos de deficiencia y mejora, la forma como el desempeño docente puede afectar el aprendizaje de los alumnos y, desde esta realidad, impulsar lo que convenga para el proyecto escolar.

De esta manera, en el proyecto escolar confluyen de manera singular una serie de elementos que provienen del contexto donde se ubica la escuela, de la misma historia y evolución del plantel, del clima académico que se ha logrado conformar y de los resultados que alumnos y docentes obtienen, unos en los exámenes a gran escala y otros en los mecanismos que se emplean para evaluar su desempeño. Todos estos elementos se conjugan para construir no sólo un diagnóstico integral del trabajo educativo de una escuela, sino que permiten analizar las causas por las que se obtienen determinados resultados y sobre todo construir metas de corto y mediano plazos que se pueden plasmar en un proyecto escolar. La institución escolar se presenta como una unidad con retos claros para su desarrollo. La

evaluación integral-social en este sentido aparece como un modelo de evaluación alternativo al que se ha implantado en la actualidad que privilegia los resultados obtenidos de manera individual, mediante un esquema de recompensas y sanciones.

De manera que el proyecto escolar va más allá de la exclusiva mejora de resultados en los exámenes nacionales, significa una mejora de los logros educativos de todo el plantel, esto es: académicos, de aprendizaje y de formación integral de los alumnos. Algunos de éstos se podrán traducir en indicadores relativamente mensurables, otros serán objeto de apreciación y valoración del equipo docente. El proyecto puede tener metas a mediano plazo, por ejemplo tres o cuatro años. Metas que pueden ser objeto de autoevaluación e incluso de una heteroevaluación, con la finalidad de formular recomendaciones que tiendan a la mejora del proyecto escolar.

El modelo que proponemos permite de esta manera superar la visión individualista de la evaluación, para posibilitar una perspectiva social integral de la misma, cuyo centro es la institución escolar, desde su proyecto educativo específico. Significa modificar de tajo la visión individualista, centrada en indicadores, que ha dañado a la educación, que está creando acciones que conllevan a una visión judicativa de la misma. Por el contrario, una perspectiva social-integral de la evaluación se encuentra inmersa en una perspectiva de evaluación formativa, buscando desarrollar al máximo la plenitud de esa evaluación, al centrarse en un proyecto educativo.

Establecer una perspectiva social-integral de la evaluación permitirá, sin lugar a dudas, la mejora del funcionamiento del sistema educativo en el mediano plazo. No tendrá los efectos, en ocasiones estridentes, de la publicación de resultados de los alumnos en una prueba estandarizada, ni del número de docentes que responden con acierto un examen de conocimientos. La perspectiva social-integral de evaluación permitirá documentar las experiencias exitosas del sistema educativo. Tal documentación, sin duda, contribuirá a la mejora global del sistema, al constituirse en una retroalimentación de pares para todo el sistema.

En este sentido, esta visión social-integral permitirá superar varios de los vicios que se observan en los modelos actuales de evaluación.

## UNA REFLEXIÓN FINAL

Vivimos una era educativa que ha realizado una apuesta central en acciones de evaluación, pero estas acciones han avanzado, desde esta perspectiva, por una ruta errónea: individualizar, establecer *rankings*, comparar y poner a competir a diversos actores de la educación. A lo largo de este capítulo hemos mostrado cómo esta visión de la evaluación produce efectos contrarios a la meta global que propone: mejorar la educación, aunque en su lenguaje sea mejorar la calidad de la educación.

El sistema educativo lleva más de un cuarto de siglo experimentando acciones evaluadoras individualizadas; sus resultados, lejos de mostrar una mejora, constituyen una evidencia de lo erróneo de esta política. No olvidemos lo que ha pasado con los programas de incentivos docentes en la educación superior o en la educación básica, con los sistemas de evaluación institucional (acreditación o escuelas de calidad en su momento), con los exámenes a gran escala (Exani, los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura –Egel– en educación superior o el Examen para la Calidad y el Logro Educativo –Excale– y Enlace, en la educación básica). Reconozcamos que el sistema no ha mejorado.

La salida que se estableció con la reforma constitucional fue fortalecer las acciones de evaluación individual, salida que continúa por la misma vía equivocada que las acciones precedentes, se moderniza un sistema de evaluación que no funciona, se repara una máquina que ha mostrado ser inservible.

La propuesta no es eliminar la evaluación educativa, sino profundizar en el sentido pedagógico de la misma, apoyándose en las ciencias de la educación y en particular en la didáctica. Reivindicar el carácter formativo y de retroalimentación de la evaluación en las actividades de mejora del sistema, pero sobre todo, potenciar al máximo su capacidad de mejora. Establecer la evaluación social-integral es una salida necesaria para el sistema educativo. Su aplicación no es compleja y no modifica necesariamente todos los instrumentos de evaluación que disponemos en la actualidad. Ciertamente los vinculados con la práctica docente sí deben ser cambia-

dos, para centrarse en el desempeño real del trabajo docente y no en acciones simuladas que sólo de manera tangencial y errónea se vinculan con el mismo. Al contrario, su instrumentación se puede realizar con una parte de los recursos que actualmente se dedican a la evaluación del sistema.

No será fácil crear en nuestro medio un ambiente de confianza en la evaluación, reconstruir el tejido social escolar para impulsar los liderazgos académicos, los que necesariamente deben provenir de los directivos de la institución, quienes requieren abandonar sus posiciones de autoridad formal para poder conquistar su liderazgo en su entorno escolar y los liderazgos que los diversos grupos docentes tienen que ejercer. Considerar la institución escolar como eje de análisis de la mejora escolar demanda que en ella se pueda realizar un diagnóstico de todas sus condiciones, no sólo de su infraestructura, sino de su ambiente académico; contar con información sobre los diversos resultados que obtiene de su trabajo académico, los que se reflejan en exámenes a gran escala y los que constituyen un reto de la formación de sus estudiantes. No perdamos de vista que el país enfrenta como nunca en su historia una profunda crisis de valores.

Es en este contexto donde la escuela puede formular un proyecto a mediano plazo, con metas que puedan ser objeto de evaluación interna y externa, en un plan de mejora. Ciertamente que ello demandará dedicar asesores para que la escuela pueda formular los mejores proyectos posibles. Una reconstrucción de los actuales asesores técnico pedagógicos o de las personas que certificaron en el INEE para ser evaluadores. Pero con una orientación diferente, esto es, teniendo como centro las metas de formación y aprendizaje.

Nuestro sistema educativo ya experimentó por muchos años acciones de evaluación individual y el sistema no ha mejorado, es momento de cambiar la perspectiva que tenemos de la evaluación y darle oportunidad al sistema de mejorar sus procesos de formación y aprendizaje con mecanismos adecuados que emerjan de las ciencias educativas. Es momento de darle la palabra a los expertos en educación y no sólo a los que traducen políticas construidas para otros contextos.

## REFERENCIAS

- Alba, A. de, A. Díaz-Barriga y M. Viesca (1984), “Evaluación. Análisis de una noción”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XLVI, núm. 1, México, pp. 175-204, <[http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf\\_articulos/1984\\_evaluacion\\_analisis\\_nocion.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/1984_evaluacion_analisis_nocion.pdf)>, consultado el 16 de agosto de 2015.
- Ardoino, J. y G. Berger (2013), “L'évaluation comme interpretations”, *POUR*, núm. 186, pp. 120-127, Institute RésauÉval, <<http://www.reseaeval.org/wp-content/uploads/2013/04/1.-Ardoino.pdf>>.
- Barbier, J. M. (1983), “Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation”, *Revue française de pédagogie*, vol. 63, pp. 47-60, <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1983\\_num\\_63\\_1\\_1891](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1983_num_63_1_1891)>, consultado el 12 de mayo de 2015.
- Bolívar, A. (1999), “La educación no es un mercado. Crítica de la ‘Gestión de calidad total’”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 83-84, pp. 77-82, <[firgoa.usc.es/drupal/files/Bolivar1.pdf](http://firgoa.usc.es/drupal/files/Bolivar1.pdf)>, consultado el 3 de junio de 2015.
- Bonniol, J. y M. Vial (1997), *Les modèles de l'évaluation*, París, De Boeck.
- Cantón, I. y J. L. Vázquez (2010), “Los procesos en gestión de calidad. Un ejemplo en un Centro Educativo”, *Revista Iberoamericana de Investigación Sobre el Cambio y Eficacia Escolar*, vol. 8, núm. 5, pp. 59-68, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084004>>, consultado el 8 de mayo de 2015.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) (2010), “Informe Anual de Resultados. Administración”, <<http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=5256>>, consultado el 8 de mayo de 2011.
- Comenio, J. (1982), *Didáctica Magna*, México, Porrúa (Sepan Cuántos [1657]).
- Cramer, J. (1983), “Merit Pay: Challenge of the decade”, *Curriculum Review*, vol. 22, núm. 5, pp. 7-10, <<http://eric.ed.gov/?id=EJ293552>>, consultado el 13 de junio de 2015.
- La Crónica*, “Niña mexicana la siguiente Steve Jobs”, México, 18 de octubre.

- Chuayffet, E. (2014), “Palabras del Secretario de Educación Pública en la conferencia de prensa realizada en el auditorio Miguel Hidalgo de la misma institución”, 3 de febrero , <<http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/discursos/enero-febrero-2014/388-03-febrero-2014-palabras-del-secretario-de-educacion-publica-durante-la-conferencia-de-prensa-celebrada-en-el-auditorio-miguel-hidalgo-de-la-misma-institucion>>, consultado el 10 de agosto de 2016.
- Díaz-Barriga, Á. (1996), “Los académicos ante los programas *merit pay*”, en A. Díaz-Barriga y T. Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 7-121 (Pensamiento Universitario, 86).
- Díaz-Barriga, Á. (2004), “La evaluación, los retos de una disciplina y de las prácticas que genera”, en I. Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación universitaria en México*, México, UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/ GEMAP, México, pp. 223-254.
- Díaz-Barriga, Á. (2009), “Criterios de evaluación externa de los posgrados en México. Un sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social”, en T. Pacheco y Á. Díaz-Barriga (coords.), *El posgrado en educación en México*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 45-87 (Pensamiento Universitario, 103).
- Díaz-Barriga, Á.(coord.) (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior en México. Un estudio en universidades públicas estatales*. México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Díaz-Barriga, Á. (coord.) (2011), *La prueba PISA. Un análisis de sus contenidos de ciencias*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Díaz-Barriga, Á. (2016), “Evaluación formativa y profesión docente. Conflicto de visiones”, G. Guevara Niebla, M. T. Meléndez Irigoyen, F. E. Ramón Castaño, H. Sánchez Pérez, F. Tirado Segura (coords.), *La evaluación docente en México*, México, Fondo de Cultura Económica/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Durkheim, E. (1982), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, La Piqueta.
- Eurydice (2010), *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de resultados*, Madrid, <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/109ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109ES.pdf)>, consultado el 24 de agosto de 2015.
- Fayol, H. (1961), *Administración industrial y general*, México, Hererro Hermanos.
- Fernández, E. (2014), “Hay que rediseñar el sistema de evaluación de la educación superior”, *La Jornada*, 1 de julio, <<http://www.jornada.unam.mx/2014/07/01/sociedad/042n1soc>>, consultado el 28 de octubre de 2014.
- García, E. (2005), “Hacia un modelo de evaluación integrado”, *Idea La Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, núm. 1, pp. 80-88, <<http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/20046/00620073000011.pdf?sequence=1>>, consultado el 28 de agosto de 2014.
- Giner de los Ríos, F. (1906), *Pedagogía universitaria*, Madrid, Espasa Calpe.
- Goodson, I. (2003), *Estudio del currículum*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hargreaves, A. y D. Shirley (2012), *La cuarta vía. El prometedor futuro del campo educativo*, México, Octaedro.
- Hernández-Ruiz, S. (1972), *Didáctica general*, México, Fernández Editores.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014), “Posibles tareas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente”, <<http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/557-dialogos-con-docentes/1735-instrumentos-de-evaluacion->>, consultado el 28 de noviembre de 2015.
- INEE (2015a), “Criterios técnicos y de procedimientos para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016”, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, noviembre, <[http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/criterios/nov/20151110\\_CRIT\\_EB.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/criterios/nov/20151110_CRIT_EB.pdf)>, consultado el 4 de diciembre de 2015.
- INEE (2015b), “Presenta el INEE balance de las evaluaciones aplicadas a docentes en 2015”, comunicado de prensa núm. 41, 17 de diciembre,

- <[http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/calendario\\_2015/Comunicado41.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/calendario_2015/Comunicado41.pdf)>, consultado el 15 de enero de 2016.
- Lecoite, M. (1997), *Les enjeux de l'évaluation*, París, L'Harmattan.
- Lecompte, R. y L. Rutman (1982), *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*, Ottawa, Université de Carleton.
- “Ley General del Servicio Profesional Docente” (LGSPD) (2013), *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre, <[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 24 de agosto de 2015.
- “Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación” (2013), *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre, <[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_instituto\\_nacional\\_evaluacion\\_educativa.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf)>, consultado el 24 de agosto de 2015.
- Martínez, N. (2014), “Evaluación de Enlace costará 3.3 mdp: INEE”, *El Universal*, 17 de febrero, <<http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/evaluacion-de-enlace-costara-33mdp-988274.html>>, consultado el 10 de octubre de 2016.
- Maturana, H. y F. Varela (2006), *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Nuño, A. (2016), “Mensaje del secretario de Educación Pública Aurelio Nuño Mayer, durante la Presentación de Resultados de la Evaluación del Desempeño, Ciclo 2015-2016”, 22 de febrero, <<https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-la-presentacion-de-resultados-de-la-evaluacion>>, consultado el 14 de marzo de 2016.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014), *Better Life INDEX México*, <<http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/countries/mexico-es/>>, consultado el 24 noviembre de 2015.
- Parlett, M. y D. Hamilton (1977), “Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes”, en D. Hamilton *et al.* (eds.), *Beyond the numbers game*, Londres, MacMillan.
- Poy Solano, Laura (2014), “Sin la diversidad requerida, evaluación al desempeño docente, dice el INEE”, *La Jornada*, Sección Sociedad, México, 25 de junio, <<http://www.jornada.unam.mx/2014/06/25/politica/013n1pol>>, consultado el 10 de octubre de 2016.

- Robles, L. (2013), “A maestros evaluación o despido; acotarían al máximo al SNTE”, *Excelsior*, Sección Nacional, 14 de agosto.
- Salinas de Gortari, Carlos (1988), “Educación Superior”, *Diálogo Nacional. Revista de la Consulta Nacional*, México, IEPES-PRI.
- Santibáñez, L. (2014), “La cancelación de Enlace”, <<http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/la-cancelacion-de-enlace-2>>, consultado el 8 de mayo de 2014.
- Scallon, G. (1988), *L'évaluation formative des apprentisages*, Quebec, Les presses de l'Université Laval.
- Schulman, L. (2005), “Conocimiento y enseñanza, fundamentos de la nueva reforma”, *Profesorado. Revista de Curriculum y formación de profesores*, vol. 9, núm. 5, <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>, consultado el 20 de mayo de 2015.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, <<http://basica.sep.gob.mx/ACUERDOpor ciento20592web.pdf>>, consultado el 8 de noviembre de 2015.
- SEP (2013), *Programa de estímulos a la calidad docente*, <<http://www.programaestimulos.sep.gob.mx/docs/Lineamientos2013.pdf>>, consultado el 18 de noviembre de 2013.
- SEP (2014a), *Perfil, parámetros e indicadores de desempeño para docentes y técnicos docentes*, 13 de febrero, <<http://basica.sep.gob.mx/perfiles.pdf>>, consultado el 8 de mayo de 2014.
- SEP (2014b), *Glosario de términos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)*, <<http://pifi.sep.gob.mx/>>, consultado el 10 de junio de 2014.
- SEP (2015), “Comunicado 129. Se suspenden indefinidamente los procesos de evaluación, ingreso, promoción y permanencia en educación”, Coordinación del Servicio Profesional Docente, 29 de mayo, <<http://www.gob.mx/SEP/prensa/comunicado-izq-se-suspenden-indefinidamente-losprocesos-de-evaluacion-para-ingreso-promocion-y-permanencia-en-educacion>>, consultado el 18 de enero de 2016.
- Tardif, M. (2009), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (s/f), “Evaluación de la Educación, ahora toca a la prueba Enlace: SEP”, *Boletín 644*, <[DE LA EVALUACIÓN INDIVIDUAL A UNA EVALUACIÓN SOCIAL-INTEGRADA: LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, SU UNIDAD](http://www.desde-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- lared.com.mx/guiadesde/notas/2014/02-notas/0707-enlace-reconside-  
racion-7038567690023.html>, consultado el 10 de octubre de 2016.
- Velasco, A. (2000), *Tradiciones humanistas y hermenéuticas en la filosofía de las ciencias sociales*, México, UNAM.
- Weber, M. (1983), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Wiley-Blackwell (2003), “The need of comprehensive evaluation”, *Review of Policy Research*, winter, vol. 20, núm. 4, pp. 603-615, <<http://eds.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=1c7e7b2c-b6e5-4104-b16d-46b60b1adc01porciento40sessionmgr4001&vid=3&hid=4102>>, consultado el 12 de mayo de 2014.
- Wiggins, G. (1989), “Teaching to the (Authentic) Test”, *Educational Leadership*, vol. 46, núm. 7, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, <<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr89/vol46/num07/toc.aspx>>, consultado el 10 de octubre de 2016.