



ISBN: 9786073023788

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Fortoul Ollivier, M. B. (2019).

¿Es posible evaluar externamente la docencia?

En P. Ducoing Watty (Coord.), *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)* (pp. 35-50). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

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

¿ES POSIBLE EVALUAR EXTERNAMENTE LA DOCENCIA?

María Bertha Fortoul Ollivier

La evaluación es una práctica omnipresente en las últimas décadas en distintos sectores de la vida, que se refuerza a niveles macro y *mezzo* de las instituciones públicas y privadas desde las políticas, los procesos y las prácticas directamente relacionados con ella en cuanto a categorías e indicadores, estándares, instrumentos, sujetos a ser evaluados, fuentes de información, uso interno y externo de resultados, así como difusión en distintos medios de comunicación. En nuestro país, muchos trabajos cuyo ejercicio laboral requiere de estudios universitarios tienen mecanismos de certificación de sus practicantes, por ejemplo, en el caso de médicos, notarios, dentistas, contadores, psicólogos o arquitectos, por mencionar sólo algunos.

Los servicios educativos no han escapado a esta presión global, al ser la evaluación parte de los elementos estructurantes de la “tercera ola” reformista internacional (Bolívar, 2010), que inició en la década de 1980, la cual colocó al centro del discurso la profesionalización de los docentes y la evaluación como uno de sus mecanismos principales para mejorar los sistemas educativos de todos los niveles. Por su parte, los resultados del Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) apuntalan el gran peso del “efecto docente” en los desempeños escolares de los estudiantes y, por ende, la inclusión indispensable de los profesores en los procesos de mejora de las instituciones escolares. De ahí que en muchos países del mundo se han desarrollado sistemas de evaluación del docente de la educación básica, media superior y superior, que se vinculan con pagos diferenciados y siste-

mas escalafonarios, sin que todos ellos logren una articulación adecuada con otros componentes de los sistemas educativos (Murrillo y Román, 2010). En las primeras décadas de este siglo, los gobiernos y organismos internacionales han pugnado por evaluaciones no centradas únicamente en los estudiantes y sus desempeños. Los docentes han sido uno de los primeros sujetos incorporados, a la par de otros ámbitos, variantes según los países, entre los que se encuentran la infraestructura y el equipamiento físicos, de seguridad y tecnológico escolares, los datos contextuales y familiares de los estudiantes y la currícula. La gran promesa de los gobiernos es la construcción de sistemas nacionales de evaluación integrales que valoren todo lo que tiene incidencia en el proceso educativo, partiendo de la premisa de que “la comprensión de un proceso adquiere sentido en un análisis estructurado y estructurante en el que la interconexión de todos los elementos permite la explicación y el significado” (Santos, 1996: 12 y 27). La impronta de los enfoques de la rendición de cuentas (*accountability*) no puede dejarse de lado en esta visión de la evaluación con fines de mejora de las instituciones escolares.

En México, la evaluación de la docencia en educación básica inicia como una estrategia de promoción horizontal y pago al mérito en 1992. A partir de 2011 se presentan de manera recurrente planteamientos y acciones que ponen al docente en el centro de la atención de otros esfuerzos evaluativos. En el compromiso 8 del Pacto por México de 2012, se habla de un “sistema de evaluación integral, equitativo y comprensivo, adecuado a las necesidades y contextos regionales del país” (Gobierno Federal, 2012: 5). Diferentes acciones han sido llevadas a cabo para lograr contar con y coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa: modificación de los artículos 3° y 73° constitucionales (Segob, 2013), expedición de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y de la Ley General del Servicio Profesional Docente (Presidencia de la República, 2013).

La reforma constitucional, así como sus tres leyes secundarias, buscan colocar en el centro del proceso educativo el derecho de aprender de todas las personas que habitan en el territorio mexicano. Ello supone el reconocimiento de la capacidad de los estudiantes para ser parte

responsable de su propio aprendizaje, de las aptitudes de los maestros para enseñar y de la necesidad de mejorar sus condiciones de desarrollo profesional. Con estas reformas, se busca también fortalecer las capacidades de los maestros en su invaluable dedicación para formar a los futuros ciudadanos (Junta de Gobierno del INEE, 2013: 7).

Desde los marcos normativos nacionales para la educación básica, el derecho al aprendizaje de los alumnos está estrechamente vinculado con las acciones, con el ser del docente y con su devenir; de ahí la relación establecida en el seno de la política nacional entre su evaluación y su formación continua.

NOCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EXTERNA

El concepto de evaluación es polisémico. En el caso de la educación, su desarrollo histórico ha sido marcado por su vínculo con la medición, con sus consecuentes “observables”, su tratamiento estadístico de los datos y la ausencia de marcos teóricos y teleológicos para sustentar los casos concretos. Stufflebeam y Shinkfield (1987: 19), en el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Comité Conjunto sobre Estándares de la Evaluación Educativa), señalan que “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto para apoyar la toma de decisiones”. Por su parte, Ander-Egg (2000: 18) sostiene que la evaluación en educación es

una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable datos e información suficiente y relevante en qué apoyar un juicio acerca del mérito y del valor de los diferentes componentes de un programa o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán con el propósito de producir efectos y resultados concretos.

Ambas definiciones comparten la evaluación como un proceso de valoración: se emite un juicio de valor tras un proceso sistemático,

mismo que se refiere no sólo al producto (valor), sino también a los condicionantes de diversa índole que han intervenido en el proceso, con una finalidad prefijada. Glazman (2001), en su definición, enfatiza que dichos juicios se dan con base en referentes, mismos que pueden ser normas, premisas, modelos y propuestas que dan lugar a valoraciones, recomendaciones y argumentaciones.

Con respecto a las finalidades de la evaluación, Moreno (2016) nos dirá que la evaluación en la educación cumple con distintas funciones que no son excluyentes entre sí (sociales, administrativas, formativas y pedagógicas). Mientras las dos primeras buscan el control, la rendición de cuentas ante diversos agentes sociales y el ordenamiento en asuntos laborales a través de la contratación y permanencia de docentes, las dos últimas están encaminadas al desarrollo pleno de las personas y de las instituciones. Este autor sostiene que un equilibrio sano entre ellas favorecería una mejora de la educación, debido a la complementariedad de sus alcances: contar con diagnósticos e información sobre resultados de distintos elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje a la par que una motivación en los profesores para la mejora y un incremento en la calidad de los mismos (Bolívar, 2008).

Por su parte, Cordero y Luna (2014) sostendrán que, en general, los sistemas evaluativos de la docencia de muchos países combinan dos funciones: el mejoramiento de la docencia como fin último y el control, al correlacionar directamente los resultados alcanzados con estímulos económicos. Cordero y Luna (2014: 78), retomando a House (1998) y Centra (1993), señalan que “un procedimiento utilizado para lograr con igual rigor ambos fines difícilmente podrá realizar evaluaciones justas, congruentes y pertinentes”.

En el marco del I Coloquio Iberoamericano “La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria: retos y perspectiva”, los miembros de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia analizan la evaluación docente desde cinco dimensiones (Rueda, 2010):

- *Política*: la evaluación es una práctica social de poder con repercusiones importantes en la sociedad, en las instituciones y en los actores. En las instituciones se requieren tanto evaluaciones

con fines de control como otras tendientes a la formación de los sujetos participantes.

- *Teórica*: la evaluación requiere de una definición clara respecto de lo que es ser un buen docente y, a partir de ella, diseñar políticas, programas, referentes e instrumentos; además, se debe reconocer la complejidad del proceso evaluativo por sus múltiples aristas.
- *Metodológica-instrumental*: a lo largo del proceso evaluativo se requiere una postura crítica ante las finalidades buscadas, los instrumentos empleados y los usos de la información recolectada. Asimismo, en las evaluaciones de los docentes por los estudiantes es necesario reconocer el impacto del comportamiento del profesor en la formación del aprendiz.
- *De uso*: la evaluación requiere orientarse “hacia el mejoramiento de la enseñanza, hacia mayores niveles de aprendizaje y de inclusión educativa, sosteniendo una actitud abierta frente a los cambios” (Rueda, 2010: 346).
- *Ética*: remarcan la confianza en ella y entre todos los participantes, su participación activa y la búsqueda de consensos.

En este sentido, Nevo (1997), Bolívar (2008) y Moreno (2016) sostienen que lo medular en la evaluación no es un asunto exclusivamente psicotécnico –de criterios, ponderaciones e instrumentos–, sino que está centrado en otras preguntas, mucho más de fondo, con ninguna respuesta totalmente buena éticamente, adecuada políticamente ni eficaz psicotécnicamente. La evaluación tiene un componente técnico-metodológico y otro ético-moral, siendo este último el más importante.

PROBLEMATIZACIÓN

La pregunta acerca de la posibilidad de evaluar la docencia desde los propios sistemas educativos nacionales por instancias externas a las escuelas concretas es planteada frecuentemente por los docentes, las autoridades escolares, educativas y sindicales, los estudiantes, los padres de familia, los investigadores, los miembros de la sociedad civil y los gobiernos nacionales, si bien con miras distintas e interpe-

lando en el fondo dos problemáticas diferentes, aunque fuertemente vinculadas, que son:

- a) La factibilidad de la docencia (en tanto profesión que vincula sujetos con saberes, además de ser una profesión de lo humano) para ser evaluada. La respuesta dada a “la diversidad de formas de ser maestro y de hacer escuela” (Severo Cuba Marmanillo, 2001, *Sistema de evaluación del desempeño docente para el desarrollo profesional*, en Coloma, 2010: 73), y al equilibrio entre lo científico y lo artístico dentro de ella están en la base de la respuesta que se dé. Dentro de ella también se discurre en torno a si se cuenta con elementos teóricos y metodológico-instrumentales suficientes y pertinentes, además de elementos éticos para una valoración válida, confiable y justa.
- b) Sobre los vínculos de esta valoración, por un lado, con la calidad del servicio educativo ofertado y, por el otro, con los procesos de mejoras, con la posibilidad de instrumentar acciones posteriores (de corte formativo, administrativo, financiero, reconocimiento social, curricular, político). Si bien cierta literatura psicopedagógica, así como algunas declaraciones sobre política educativa de los países y de las instituciones educativas sostienen fuertemente este vínculo, muchos procesos y prácticas institucionalizados, lo mismo que debates en eventos académicos y gremiales, lo cuestionan ampliamente.

La interrogante sobre si es factible evaluar la docencia acepta solamente dos posibles respuestas: sí y no. La respuesta afirmativa, que se plantea de manera tajante o matizada (sí, pero; o sí, siempre y cuando; o sí, depende de), contiene en su seno varias más: ¿qué se evaluará?, ¿con qué finalidades?, ¿qué se hará con la información obtenida?, ¿cuáles son los impactos a nivel individual, escolar, sistémico de los resultados obtenidos?, ¿quién evaluará?, ¿el evaluador cuenta con la legitimidad para serlo?, ¿cuál es el vínculo entre lo que se evalúa y la calidad de la educación?, ¿cuáles son los criterios a ser considerados?, ¿qué atenciones éticas se requieren tener con respecto de las personas y en los momentos de aplicación y de difusión de

resultados?, ¿con qué instrumentos?, ¿cuáles son los referentes?, y muchas otras más. La respuesta negativa puede terminarse con un no o, lo que puede ser mucho más valioso para la problemática que nos ocupa, argumentar teórica, ética, política y metodológicamente el por qué no desde miradas holísticas que van mucho más allá de referentes autopersonales o de un discurso politizado. A continuación presentamos las respuestas de algunos académicos que disertan en torno a la factibilidad de evaluar la docencia desde alguna instancia jerárquica más arriba de las escuelas y, posteriormente, otros que tienden hacia el no, con la finalidad de presentar de manera indicativa argumentos que aportan al debate.

Argumentos en torno a una respuesta afirmativa

Vaillant (2008) sostiene que la evaluación de la docencia es una de las estrategias más potentes para mejorar la situación actual de los docentes. Esta última se construye “a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica” (Vaillant, 2008: 8). Su nexo con la calidad de la educación, junto con otros factores y la información aportada para la comprensión de la docencia son sus argumentos centrales en su respuesta afirmativa. Esta autora mantiene que el proceso de inspección-supervisión que actualmente se tiene en los sistemas educativos latinoamericanos es demasiado burocrático y no aporta información suficiente sobre las transformaciones en los roles docentes y las tareas que asumen dadas las condiciones socioeconómicas y culturales.

Asimismo, alude a que en la literatura y en las políticas de distintos países (Estados Unidos, Reino Unido, Australia y siete latinoamericanos) se identifican diversos modelos de evaluación posibles según el perfil del docente (su formación y su experiencia), en los resultados obtenidos por los estudiantes (vínculos con los estudiantes y con los saberes), en los comportamientos del aula (estrategias utilizadas en el aula para motivar) y en las prácticas reflexivas (vínculos establecidos entre docentes).

En el mismo sentido, Coloma (2010) arguye que la evaluación de la docencia es indispensable para mejorar la calidad de la labor que desempeñan los maestros, centrándose en el desarrollo de su personalidad y de sus capacidades humanas. Ello conlleva a un perfeccionamiento de todo el sistema educativo y “en consecuencia de los factores o componentes funcionales que inciden de modo directo en las personas que reciben su acción” (María Antonia Casanova, 2004, *Calidad educativa y evaluación de centros*, en Coloma, 2010: 63). A partir de ahí, enfatiza que en el diseño de la evaluación se debe establecer claramente las relaciones entre este proceso y la mejora de los centros, además de delinear los mecanismos de gestión que lo van a hacer posible, con el fin de garantizar tanto el derecho a la diversidad de formas de ser docente, a la intimidad en los evaluados, como el control en la sociedad.

Coloma (2010) destaca la necesidad de articular en la evaluación docente la finalidad, los propósitos, las normas, los procedimientos con el contexto y la participación en el diálogo y reflexión entre docentes, familias, estudiantes y directivos de acuerdo con sus responsabilidades particulares.

En lo metodológico-instrumental, los defensores de los estándares internacionales sostienen que dicha evaluación es factible. Para ello se apoyan en una teoría de la acción con base en una definición de los resultados esperados y su medición en las aulas, a partir de acciones docentes consistentes con éstos. Los resultados arrojados desde la distancia entre ambos “permite influir en la enseñanza, ya sea directamente mediante la intervención de la autoridad o, como es más común, indirectamente por los incentivos o sanciones derivados de los resultados alcanzados” (Bolívar, 2003: 39).

Argumentos en torno a una respuesta negativa

Rockwell (2013) sostiene que no es factible dicha evaluación y organiza su réplica en torno a la posibilidad de encontrar medidas justas para evaluar el desempeño docente y el cumplimiento con el objetivo de mejorar la calidad de la educación a partir de los siste-

mas empleados en la valoración. Con respecto de su primera línea discursiva, presenta distintas características del trabajo docente, que lo hacen casi imposible de valorar por evaluadores nacionales, siendo las centrales que se aprende a ser maestro y ello requiere muchos años de trabajo en el aula con grupos diferentes, puesto que “requiere paciencia, creatividad, tacto pedagógico y claridad en las explicaciones, así como mucha lectura y preparación fuera de la jornada de trabajo. Requiere la disposición y capacidad de coordinar los esfuerzos de múltiples actores en un proceso colectivo de trabajo que beneficia a todos” (Rockwell, 2013: 84).

Además, sostiene que el aprendizaje es acumulativo y rebasa el tiempo y espacio escolar, por lo que no “depende” exclusivamente del maestro en turno. La calidad del quehacer docente está fuertemente condicionada por circunstancias materiales e institucionales, mismas que en nuestro país son desiguales.

Respecto de los sistemas empleados, en la segunda línea argumentativa, Rockwell (2013) muestra, desde un análisis riguroso a los estudios internacionales y sus resultados, tanto en el corto como en el largo plazos, que han sido muy escasos y, en algunos casos, contraproducentes “los sistemas de evaluación estandarizada con fuertes consecuencias en la determinación de las trayectorias escolares de los estudiantes o laborales de los docentes de la educación básica [propiciando] distorsiones y corrupción sistemática que invalidan los resultados” (Rockwell, 2013: 103). Además, señala que el *know how* de la investigación cualitativa, que se basa en la observación de clase, no puede usarse tal cual en la evaluación, debido a las diferencias epistémicas, teóricas y metodológicas entre ambas funciones.

En este mismo sentido, Tenti (2013) presenta argumentos tanto de orden político-social como de la misma concepción de la práctica docente para sostener que llevar a cabo una evaluación justa es casi imposible. Con respecto de los primeros, dirá que la evaluación tiende a responsabilizar a los docentes de ciertos resultados en los estudiantes, en los cuales coparticipan muchos otros actores: la desvaloración social de la docencia, las transformaciones sociales, culturales y económicas de las últimas décadas, así como la baja inversión desde los gobiernos en la formación de docentes compe-

tentes y en sus condiciones laborales, que “han contribuido primero a la decadencia del oficio para luego denunciar ‘la baja calidad de la docencia’. Quizás una adecuada comprensión del proceso que llevó a esta situación permitiría ver que en muchos casos los profesores también fueron víctimas de un proceso que en gran parte los trasciende” (Tenti, 2013: 137).

Este autor caracteriza la práctica docente como una praxis, con un alto contenido crítico y ético. Los profesores, en relación con los otros sujetos de los procesos de enseñanza y aprendizaje (estudiantes, padres de familia, miembros de la comunidad, autoridades) deben crear y recrear permanentemente las condiciones de su propia autoridad y reconocimiento. Asimismo, se pregunta “¿cómo se hace para medir y evaluar la cantidad de pasión, de curiosidad, de creatividad, de sentido crítico en relación con el conocimiento y la cultura que es capaz de producir un maestro en sus estudiantes?” (Tenti, 2013: 128). También sostiene que sólo los estudiantes y los padres de familia pueden aportar la información pertinente al respecto, con un juicio certero pero informal. Sustenta, además, que el aprendizaje significativo, no memorístico, tiene cualidades que lo hacen colegiado (muchas personas participaron en su logro), con un periodo de adquisición largo y “observable” en situaciones y contextos no necesariamente escolares.

DOS ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LA RESPUESTA

En la respuesta que personal, institucional o gremialmente se genere a la pregunta que nos ocupa, se considera la preeminencia de dos elementos: el quehacer social de la docencia y el uso de los resultados.

La evaluación externa es necesaria cuando parte de la premisa de que la docencia es una función social, un quehacer público que se relaciona con la formación del ciudadano y el desarrollo local, regional y nacional en lo económico, social, político y cultural. Su función es el formar personas a través de la circulación de los conocimientos científicos o socioculturalmente legitimados para ser aprendidos por otro, así como la socialización de los alumnos en

ambientes democráticos y de inclusión. Al insertarse en un espacio de lo público, lucha por el reconocimiento de “la igualdad en la libertad para crear y para gozar, para pensar y para comunicarnos, para participar y para compartir, para vivir disponiendo de los bienes necesarios en la realización de los proyectos que se elijan” (Cullen, 1997: 258). Sin dispositivos arbitrados, que tienden a una rendición de cuentas a distintas instancias (comunidad, el propio sistema, los estudiantes, profesores y padres de familia) de la educación, la escuela como una organización social y, por ende, el conocimiento como bien público, pueden con mayor facilidad servir a otros intereses privados, no acordes con un desarrollo sano de los estudiantes, lo que conduce a desconocer en los hechos el derecho a la educación. Al respecto, Ravela (2006: 196) enfatiza que “la alta conducción de los sistemas de educación pública muchas veces responde más a intereses y lógicas de tipo político partidario que educativas. De allí que se desee introducir mecanismos como los descritos, que modifiquen las lógicas burocráticas y presionen hacia el logro de los resultados esperados”. Bolívar (2008: 61), por su lado, establece que:

La evaluación de la práctica docente se puede razonablemente defender con un doble objetivo: a) asegurar una calidad de la educación (entendida en sentido amplio), para lo cual deberá tener en cuenta tanto su impacto en la mejora de los aprendizajes del alumnado, como en el desarrollo profesional e institucional; y b) garantizar una equidad en educación, es decir, el derecho a la educación de “todos” los alumnos.

Por lo tanto, esta evaluación tiene como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza, con el supuesto de que ella amplía tanto las posibilidades del derecho a aprender de todos los estudiantes como el desarrollo profesional y de satisfacción personal del docente. Su vinculación con la formación inicial y continua de los maestros es innegable y entre ambas requieren crear las sinergias necesarias para que ambas se retroalimenten en una espiral virtuosa.

Además, la docencia es una acción situada, ya que se concreta en la singularidad de lo que sucede en cada salón de clase y está

marcada por “el espacio mismo de la escuela, con sus tradiciones y modos de operar, sus prácticas de enseñanza, organización, gestión y participación sociocomunitaria, es una historia viva que se escribe día con día en cada escuela” (Fierro y Fortoul, 2017: 29). De ahí que en la evaluación no pueden dejar de reconocerse los factores asociados, como el contexto sociocultural, la infraestructura escolar y los recursos didáctico-tecnológicos.

En la respuesta a dicha pregunta, el segundo elemento a considerar es la articulación de los resultados obtenidos con el mejoramiento de la docencia que, de acuerdo con Bolívar (2008), Bazdresch (2000), Moreno (2016), Vaillant (2008) y Tenti (2013), incluye el desenvolvimiento de las capacidades y de la personalidad del profesor; la articulación de las formaciones –inicial y continua– con el quehacer cotidiano de los docentes en las aulas y en las instituciones escolares; la atención de factores de la oferta y demanda educativas, así como de la gestión del sistema educativo nacional que entorpecen la labor del profesor; el encuentro y diálogo entre docentes y otros actores (directores, autoridades educativas, padres de familia, miembros de la comunidad). Solamente algunas de estas capacidades pueden vincularse directamente con la evaluación de la docencia, otras requerirían de valoraciones de otros sujetos y condiciones de la oferta educativa.

El vínculo entre evaluación y mejoramiento, según Ravela (2006), puede instrumentarse desde dos lógicas, con implicaciones diferentes según las decisiones que se toman al respecto del uso de la información:

- En el seno de las “decisiones blandas”, donde se enfatiza que dichas “evaluaciones no tienen una consecuencia formal específica para actor alguno... [Lo que se pretende] es contribuir a mejorar la comprensión de la situación educativa y propiciar acciones y decisiones que permitan cambiar y mejorar” (Ravela, 2006: 25).
- En el “establecimiento de incentivos”, donde se remarca que dichas evaluaciones tienen consecuencias directas para los individuos o las instituciones para acceder a algún incentivo (pro-

moción a un cargo, acceso a un beneficio económico, recepción de algún reconocimiento), o recibir una sanción. Su supuesto de base es que el sistema, al no diferenciar entre los “buenos” y los “malos” maestros, no propicia que el trabajo se lleve de la mejor manera.

REFLEXIONES FINALES

Aceptamos el nexo entre evaluación de la docencia y mejora de la calidad de la enseñanza; compartimos, junto con otros autores revisados (Bolívar, 2008 y 2010; Coloma, 2010; Murrillo y Román, 2010; Vaillant, 2008), que es una pieza central, mas no omnipotente, para garantizar en todas las escuelas del país el derecho a la educación de los estudiantes, además de ser un apoyo al desarrollo personal y nacional. Ello conlleva necesariamente a que otros agentes también sean evaluados (estudiantes, padres de familia, directores y autoridades del sistema educativo nacional, gobernadores y administradores estatales y nacionales de los presupuestos, líderes sindicales) con un modelo sinérgico entre los actores: lejos de culpabilizar al profesorado, a los estudiantes como los eslabones más débiles, al propio sistema educativo, y entrar en una lógica del enfrentamiento donde los distintos actores se descalifican y se responsabilizan unos a otros por lo no logrado, más bien se requiere avanzar hacia una lógica de la colaboración, pues “la evaluación debe estar al servicio del desarrollo de un sentido de responsabilidad compartida por la educación como bien público. Debe promover el compromiso con la educación de todos los actores, cada uno según su lugar y ámbito de acción” (Ravela *et al.*, 2008: 62).

Construir y coordinar una evaluación de los docentes válida, confiable y justa en un sistema nacional de evaluación requiere tanto de investigación como de discusiones teóricas y propuestas de académicos, docentes, autoridades educativas y gubernamentales con el fin de contar tanto con una “visión de la educación como emprendimiento nacional, en el que todos son responsables de algo, en lugar de buscar responsables a los cuales señalar para premiar o castigar”

(Ravela, 2006: 201), como con una definición conceptual y operativa más pertinente acerca de qué es la docencia, que cuente con referentes precisos, instrumentos válidos y confiables, especialmente los relativos al quehacer compensatorio, de gestión escolar, entre otros, así como un uso de los datos a nivel de escuela y de profesor con un seguimiento pertinente. Esto constituye un gran reto en la generación y aplicación de diversos conocimientos (de índole pedagógica, psicológica, demográfica, cibernética, sociológica, matemática, etc.), y no puede considerarse un argumento en contra de la posibilidad de evaluar la docencia.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, Ezequiel (2000), *Metodología y práctica de la animación socio-cultural*, Madrid, CCS.
- Bazdresh, Miguel (2000), *Vivir la educación, transformar la práctica*, Guadalajara, Secretaría de Educación de Jalisco.
- Bolívar, Antonio (2010), “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”, *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 9, núm. 2, pp. 9-33, <<http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>>, consultado el 9 de abril de 2017.
- Bolívar, Antonio (2008), “Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 56-74.
- Bolívar, Antonio (2003), “‘Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas’. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 7, núm. 1-2.
- Centra, John (1993), *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Coloma, Carmen (2010), “Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1, pp. 61-76, <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf>, consultado el 5 de abril de 2017.
- Cordero, Graciela y Edna Luna (2014), “El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profes-

- sores y de evaluación. El caso de México”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 2, pp. 75-84.
- Cullen, Carlos (1997), *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Fierro, Cecilia y Bertha Fortoul (2017), *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*, México, Ediciones SM.
- Glazman, Raquel (2001), *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós.
- Gobierno Federal (2012), *Pacto por México*, <<https://es.scribd.com/document/115226400/Pacto-Par-Mexico-TODOS-los-acuerdos>>, consultado el 21 de mayo de 2018.
- House, Ernest (1998), “Acuerdos institucionales para la evaluación”, *Perspectivas*, vol. 28, núm. 1, pp. 123-131.
- Junta de Gobierno del INEE (2013), *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, México: INEE.
- Moreno, Tiburcio (2016), *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa.
- Murillo, Javier y Marcela Román (2010), “Retos en la evaluación de calidad de la educación en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 53, pp. 97-120.
- Nevo, David (1997), *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*, Bilbao, Mensajero.
- Pozo, Juan Ignacio (2006), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.
- Presidencia de la República (2013), *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*, México, Presidencia de la República.
- Ravela, Pedro (2006), *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*, Santiago de Chile, PREAL.
- Ravela, Pedro, Patricia Arregui, Gilbert Valverde, Richard Wolfe, Guillermo Ferrer, Felipe Martínez Rizo, Mariana Aylwin y Laurence Wolff (2008), “Las evaluaciones educativas que América Latina necesita”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 46-63.
- Rockwell, Elsie (2013), “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”, en Rodolfo Ramírez (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, México, Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República, pp. 77-110.

- Rueda, Mario (2010), “Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1, pp. 345-350.
- Santos, Miguel (1996), *Evaluación educativa (t.1). Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Segob (2013), “Decreto de reforma al Artículo 3º Constitucional”, *Diario Oficial de la Federación*, México.
- Stufflebeam, Daniel y Anthony Shinkfield (1987), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Paidós Ibérica.
- Tenti, Emilio (2013), “Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación”, en Margarita Poggi (coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-UNESCO, pp. 121-142.
- Vaillant, Denise (2008), “Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 8-22.