

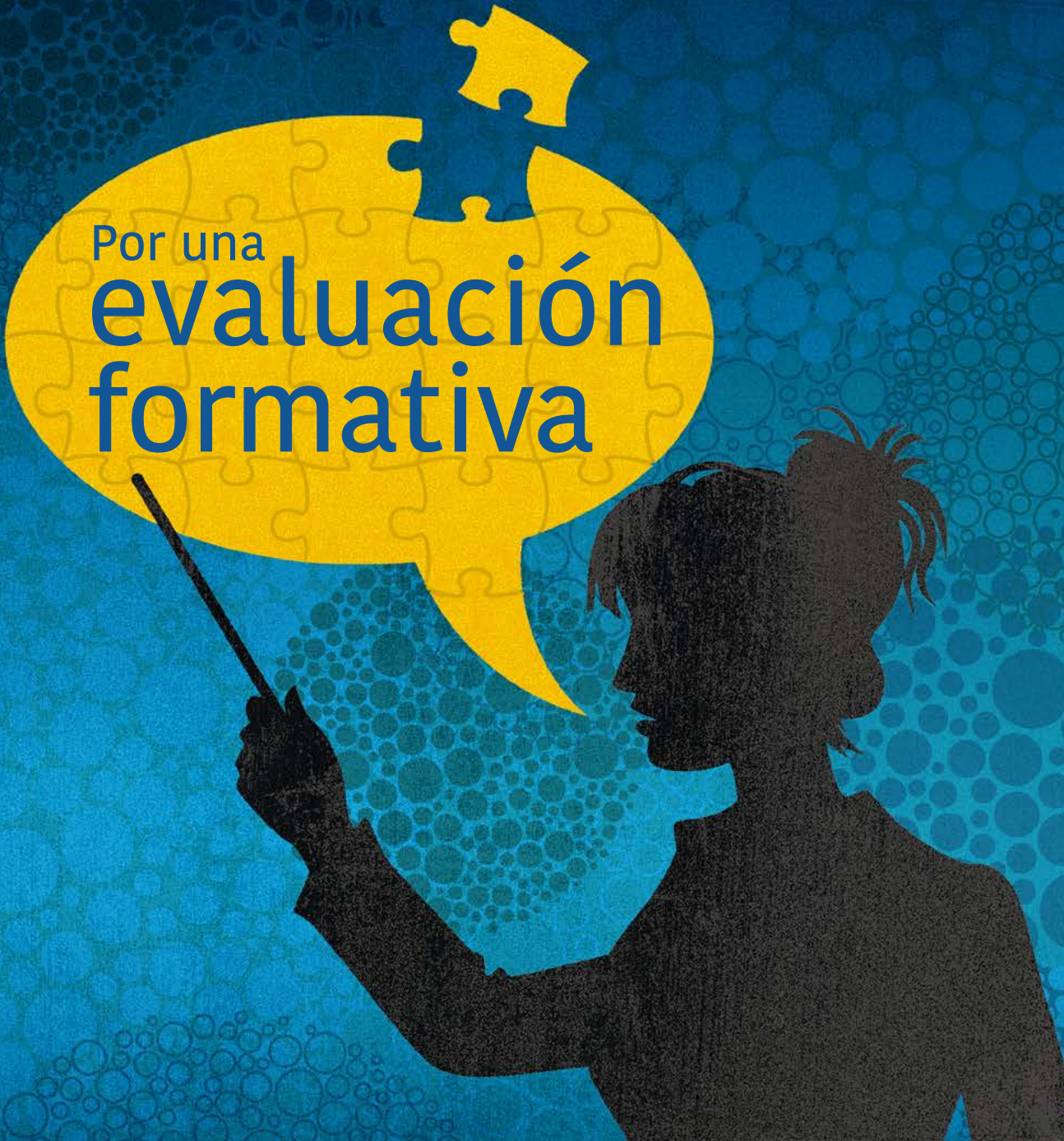
Red

INEE

04

MAYO-AGOSTO 2016
AÑO 1

Revista de evaluación para docentes y directivos



Por una
**evaluación
formativa**

EL BUEN MAESTRO
Entre lo deseable y lo posible

EVALUACIÓN
¿Que opinan los docentes?



Contando la educación
Recursos para atender
la diversidad en el aula

JUNTA DE GOBIERNO

SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE
Consejera Presidenta

Consejeros

EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO
TERESA BRACHO GONZÁLEZ
GILBERTO RAMÓN GUEVARA NIEBLA
MARGARITA MARÍA ZORRILLA FIERRO

Titulares

Unidad de Normatividad
y Política Educativa
FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

Unidad de Evaluación
del Sistema Educativo Nacional
JORGE ANTONIO HERNÁNDEZ URALDE

Unidad de Información y Fomento
de la Cultura de la Evaluación
AGUSTÍN CASO RAPHAEL

Unidad de Planeación,
Coordinación y Comunicación Social
SUSANA JUSTO GARZA (ENCARGADA)

Unidad de Administración
MIGUEL ÁNGEL DE JESÚS LÓPEZ REYES

Unidad de Contraloría Interna
LUIS FELIPE MICHEL DÍAZ

Coordinación de Direcciones
del INEE en las Entidades Federativas
JOSÉ ROBERTO CUBAS CARLÍN

CONSEJO EDITORIAL

Gilberto Guevara Niebla, INEE
Agustín Caso Raphael, INEE
Francisco Miranda López, INEE
Jorge Antonio Hernández Uralde, INEE
José Roberto Cubas Carlín, INEE
Héctor Aguilar Camín, Nexos
Joaquín Díez Canedo, CONALITEG
Benilde García Cabrero, UNAM
Olac Fuentes Molinar, UNAM

COMITÉ EDITORIAL

Annette Santos del Real
Andrés Eduardo Sánchez Moguel
Yolanda Edith Leyva Barajas
Raquel Ahuja Sánchez
Arcelia Martínez Bordón
José Castillo Nájera
Plácido Pérez Cué
Alberto Navarrete Zumárraga
Héctor Virgilio Robles Vásquez

DIRECTORIO RED

Agustín Caso Raphael
Dirección general

Annette Santos del Real
Coordinación general

Alejandra Delgado Santoveña
Rubén Álvarez (El Dragón Rojo)
Coordinación editorial

Norma Orduña Chávez
Editora asociada

Martha Alfaro Aguilar
Heidi Puon Sánchez
Diseño y diagramación

Fabrizio Vanden Broeck
Arte e ilustración (El Dragón Rojo)

Alfonso García Reyes
Ma. del Carmen Zapiain Bazdrech
Diseño (El Dragón Rojo)

Carlos Garduño González
Hugo Soto de la Vega
Tania Gaviño Ramos (El Dragón Rojo)
Corrección de estilo

CONTENIDO

40 EJE CENTRAL

El buen maestro: entre lo deseable y lo posible

La función de evaluar no es valorar
el aprendizaje alcanzado,
sino contribuir a que las metas
de aprendizaje se alcancen

4 Editorial

18 Contando la educación
La escolarización de la población
infantil indígena y afrodescendiente
en América Latina

28 Un poco de historia
Jean Piaget, el incansable optimista

54 Desde adentro
Planea: la prueba de fuego para la
Dirección General de Levantamiento
y Procesamiento de Datos

72 De profesor a profesor
La evaluación en aula
de telesecundaria

96 Baúl de sorpresas
Recursos electrónicos y aplicaciones
para la atención a la diversidad
en el aula

100 Recreo
Sugerencias para el tiempo libre

8 CUBO DE ENSAYO



Los docentes en su primer año de trabajo.
Su experiencia ante nuevos escenarios

58 CASO POR CASO



La evaluación del desempeño:
los maestros tienen la palabra

84 PONIÉNDOSE AL DÍA



Inclusión en el aula:
asignatura pendiente

EDITORIAL

La primera evaluación del desempeño docente, llevada a cabo en 2015 y cuyos resultados se presentaron en marzo de 2016, fue un proceso que puso a prueba la emisión de los lineamientos y criterios técnicos acerca de la realización y validación del propio proceso evaluativo. Todo proceso es perfectible y éste no podía ser distinto. Desde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), pero también desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), se ha insistido en que a partir de sus resultados se deberán hacer las modificaciones necesarias para que, aunque similar en sus líneas fundamentales, los siguientes procesos corrijan errores y mejoren su puesta en práctica.

La evaluación del desempeño debe servir para contar con elementos que permitan apoyar de manera más puntual la formación continua de los docentes, la cual contribuya, por supuesto, a mejorar los aprendizajes de los alumnos y sentar las bases para cumplir con el precepto constitucional de que la educación que brinde el Estado, además de gratuita y laica, sea de calidad.

Desde esta perspectiva, la evaluación debe concebirse como una herramienta



útil para definir acciones que contribuyan a que maestras y maestros tengan más y mejores oportunidades para continuar su práctica docente en condiciones óptimas, en beneficio de niñas, niños y jóvenes de la nación.

Una de las consecuencias directas de los resultados obtenidos, consiste en reforzar el programa de formación docente continua para dar cabal cumplimiento a la responsabilidad que en ese sentido tiene el Estado con sus maestros.

En esta edición de *Red*, Felipe Martínez Rizo invita a conversar sobre el concepto de “un buen maestro” y acota lo elemental: debemos ubicarnos entre lo deseable y lo posible. El maestro perfecto —cualquier cosa que eso signifique— no existe en ningún país del mundo, y no está de más recordar que la observación del trabajo realizado por profesores, directores y supervisores, no es suficiente para evaluar la complejidad del trabajo profesional docente y las expectativas que de ello se deriven. En este artículo, el autor pide distinguir con precisión entre evaluación sumativa —la que tiene lugar al final de un proceso— y la formativa —aquella que se desarrolla a lo largo del proceso.

Importa, por tanto, conocer la opinión y puntos de vista diversos surgidos de esta primera evaluación entre algunos profesores que participaron en el proceso y obtuvieron un desempeño desde *insuficiente* hasta *destacado*. Al respecto, en este mismo número de la revista se publica un artículo de Gloria Canedo y Catalina Gutiérrez en el que valoran la formación inicial de los egresados de Escuelas Normales, con respecto al ingreso al Servicio Profesional Docente y su experiencia en el primer año de trabajo, y presentan asimismo información de primera mano sobre las percepciones que tienen algunos docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente en 2014.

La revista es un espacio que reconoce y valora la diversidad y, en ese sentido, se tiene el deber de escuchar a aquellos docentes que expresan opiniones satisfactorias del proceso, como de quienes sienten vulnerados algunos de sus derechos o no consideran válidos los resultados. Aquí se presenta un mosaico de opiniones diversas en texto y versión multimedia.

Se complementa la entrega con una disertación sobre la diversidad en el aula, con énfasis en la educación intercultural y bilingüe. Los movimientos migratorios en el mundo —pero también al interior de las fronteras nacionales y de las entidades federativas— han dado lugar a una composición diversa de las aulas, donde hablantes de distintas lenguas

indígenas llevan a cabo sus estudios bajo el paraguas de una lengua nacional.

Beatriz Rodríguez Sánchez y José Francisco Lara destacan que la escuela debe contribuir a la formación de estos niños y lograr el desarrollo de capacidades para vivir en la pluralidad, convivir y valorarse a sí mismos y a los demás.

En la perspectiva histórica, ofrece un acercamiento al pensamiento de Jean Piaget, filósofo, biólogo y psicólogo suizo, famoso por su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia.

Tania Gaviño nos dice que es difícil pensar en la educación como la conocemos ahora sin pensar en Jean Piaget. Existe un antes y un después de la educación a partir de sus teorías, aunque sus escritos meramente educativos ocupen solamente 3% de toda su obra.

Finalmente, se ofrece una visión desde dentro de la Dirección General de Levantamiento y Procesamiento de Datos (DGLPD) del INEE.

Se presenta, entonces, una diversidad de temas en esta entrega de *Red*, que ponemos a disposición de todos los lectores, de quienes esperamos sus amables comentarios.

¡Bienvenidos!

Agustín Caso Raphael



Yo opino

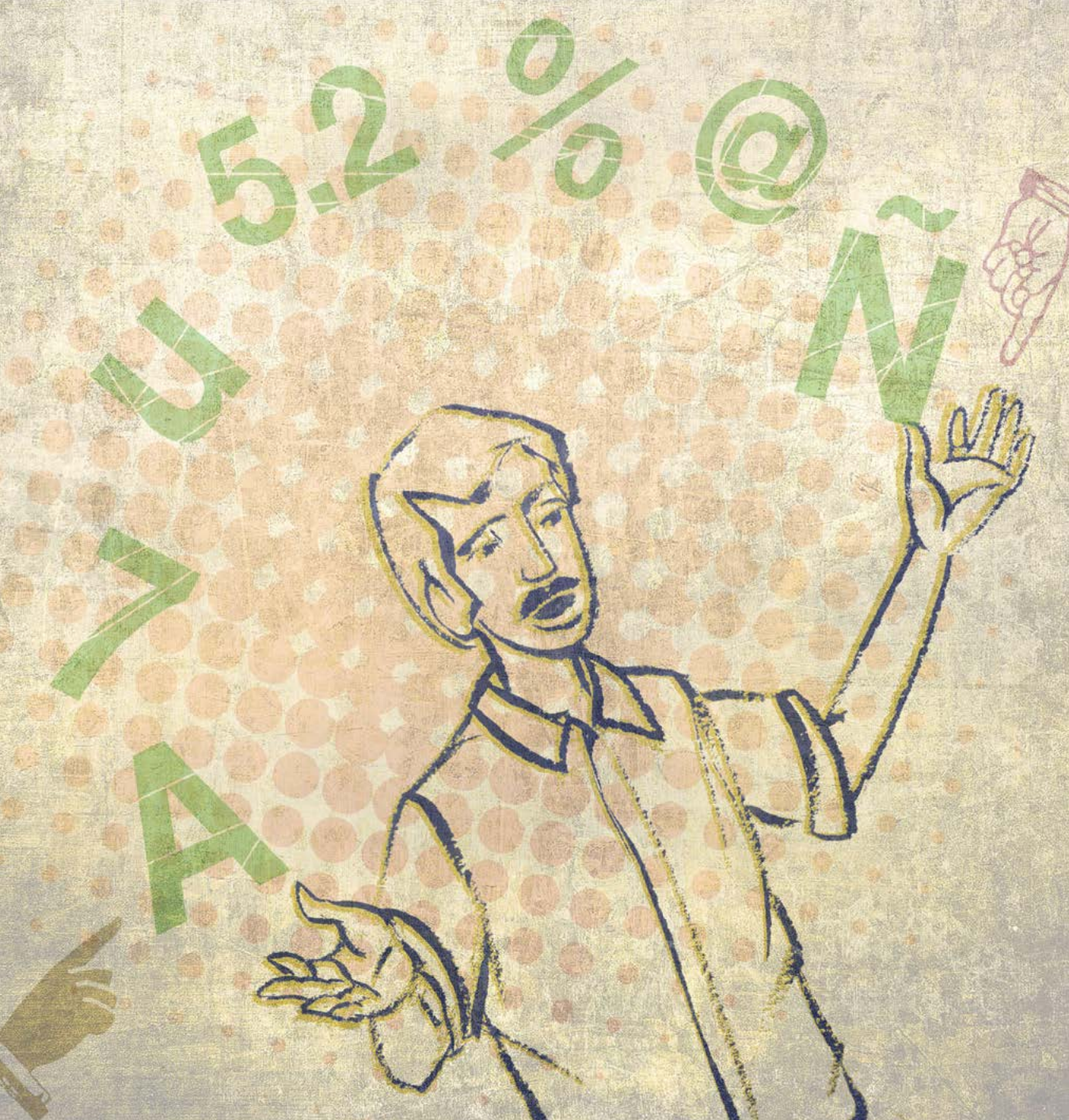
Después de leer el artículo *¿Cuáles son las principales condiciones laborales de los docentes en México?* (Red núm. 3), coincido ampliamente con ustedes en que el programa de Carrera Magisterial mejoró significativamente los salarios de los maestros, pero no tuvo impacto en el logro educativo. Me da la impresión de que lo mismo va a pasar con el Servicio Profesional Docente, pues no basta un examen para evaluar a un maestro. Conozco compañeros que en teoría son unas eminencias, pero ya dentro del aula su actuación deja mucho que desear. De igual manera no se puede ser directivo con un solo examen pues lo más importante para un puesto de esta naturaleza es tener autoridad moral y poder de convocatoria.

Soy maestra de la asignatura de español en la Secundaria Técnica 17 de San José de Gracia, Municipio de Marcos Castellanos en el estado de Michoacán.

SILVIA CONTRERAS PARTIDA

ESPACIO ABIERTO:
CONÉCTATE, ANALIZA, OPINA, COLABORA

red_revista@inee.edu.mx



Los docentes en su primer año de trabajo

Su experiencia ante nuevos escenarios

GLORIA CANEDO y CATALINA GUTIÉRREZ

El 2014 fue un año de grandes cambios para el magisterio nacional y en particular para los egresados de las Escuelas Normales, quienes por primera vez presentaron un concurso de oposición para ejercer la docencia en el Sistema Educativo Nacional, de acuerdo con las disposiciones emanadas de la Reforma Educativa iniciada en 2013 (LGSPD, 2013).

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación realizada entre agosto y diciembre de 2015 por la Dirección General de Investigación e Innovación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuyo propósito central fue conocer la opinión de los egresados de Escuelas Normales públicas, sobre su experiencia desde el proceso de preparación para el concurso de oposición en 2014 hasta lo vivido en su primer año en el ejercicio de la docencia.

Para el trabajo de campo se utilizó la técnica de grupos focales (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012), y éste se llevó a cabo en seis estados del país: Campeche, Coahuila, Estado de México, Jalisco, Puebla y Yucatán. En cada uno se realizaron dos

grupos focales, en los que participaron 77 profesores de educación básica que ingresaron al servicio docente mediante el concurso de oposición en 2014.

De manera particular, se comparten aspectos relativos a la experiencia de los docentes en su primer año de trabajo, que algunos describen como un acontecimiento difícil, pues se encontraron ante escenarios diferentes para los que habían sido formados. Como se anota en otros estudios, “su inserción laboral representa una etapa de aprendizajes intensivos y significativos, en los que aprenden en contextos reales a resolver problemas y a tomar decisiones” (Álvarez, 2008: 4).

La experiencia vivida y las necesidades de actualización identificadas

Enseguida se presentan dos aspectos que dan cuenta de la situación vivida por los docentes en su primer año en la escuela de adscripción: el apoyo recibido por sus compañeros, y la identificación de necesidades para la formación inicial.

El apoyo recibido por compañeros de la escuela de adscripción

En este rubro se incluyen las opiniones de los docentes sobre la forma en que vivieron su primer ciclo escolar, en el que los directivos y otros profesores jugaron un papel preponderante.

En las opiniones de los entrevistados, es común el reconocimiento hacia el director de la escuela como líder del equipo de trabajo que lo mismo promueve y propicia la colaboración entre los profesores, que realiza las gestiones para solicitar la cooperación de otros profesionistas, a fin de profundizar en temas para fortalecer el aprendizaje.

Gran parte de los entrevistados habló del apoyo que recibieron de los compañeros docentes con más experiencia en la actividad profesional, quienes les ofrecieron orientaciones precisas, tanto para los procesos de intervención en el aula y en la elaboración de sus materiales, como para el llenado de diversos formatos.

Aunque en menor medida, también hubo profesores que comentaron el poco o nulo apoyo que recibieron para el ejercicio de su práctica docente, y se refirieron a la ausencia de un ambiente laboral propicio para la comunicación, o bien a la falta de seguimiento a las observaciones o de retroalimentación. Veamos el siguiente testimonio:

Pues no, yo no he tenido apoyo en la escuela donde trabajo, por ejemplo, los cinco o seis libros que hay sobre evaluación no los conocía, a esa escuela no llegaron y cuando hubo la evaluación diagnóstica, el maestro que está encargado de dirección me dijo: “maestra, baje la bibliografía [y] me la pasa para checar qué le van a preguntar”; entonces fue cuando dije: ¿a poco existen libros para evaluar?
(GF-MaPrimaria-121115/Jalisco).

Necesidades identificadas con respecto a la formación inicial

El contraste entre lo aprendido en la Escuela Normal y las necesidades asociadas a la práctica docente fue un tema recurrente entre los participantes en los grupos focales, quienes en su primer año de trabajo se dieron cuenta de que la labor en escuelas diversas y con entornos desfavorables —donde puede haber consumo y tráfico de drogas o diferentes tipos de violencia— requiere de herramientas específicas que no les proporcionó la Normal de la que egresaron.



Los docentes reconocieron la influencia que tiene en el proceso de aprendizaje el contexto en que se ubican los planteles escolares, pero también expresaron carencias en su formación profesional para atender situaciones complejas que promuevan ambientes favorables en el aula, y refirieron la necesidad de contar con herramientas que les permitieran tener un buen desempeño con sus estudiantes.

Varios de los participantes comentaron que fue escaso el apoyo otorgado por su Normal para conocer la dinámica de la escuela, algunos incluso precisaron que no tuvieron alguna asignatura o un docente que los orientara sobre lo que se iban a encontrar. Generalmente hacían referencia a las escuelas donde trabajan actualmente, donde han aprendido sobre los ritmos y las lógicas escolares. Esta posición estuvo más presente entre los profesores de Coahuila, Jalisco y el Estado de México.

En algunos testimonios se destaca también que fue el trabajo con los padres de familia el que los enfrentó a sus carencias, pues se vieron imposibilitados para captar su interés en ocuparse de sus hijos, como en el caso de una maestra de Coahuila, quien afirma que aprendió a conversar con papás hasta que estuvo con un grupo:

Nunca me dijeron cómo tratar a los padres de familia, de hecho, nunca tuve contacto con los padres mientras tenía prácticas docentes, mis contactos con ellos fueron hasta que ya estuve trabajando y empecé a tratar con ellos, hasta que estuve con mi grupo, hasta que fui tutora. Sí es indispensable saber eso y cómo manejarlo. Es importante involucrarlos, llamarlos para hablar con ellos de todo lo que está pasando con sus hijos (GF-MaSec-General-131115/Coahuila).

Si bien varios de los docentes manifestaron que tuvieron apoyo para atender estudiantes con características diversas, de acuerdo con su edad, la mayoría reconoció la falta de orientaciones para atender estudiantes de contextos multiculturales o con necesidades educativas especiales. Afirman que éstos son los retos más fuertes con los que se han enfrentado:



Yo considero que atender la diversidad ha sido uno de los retos, lo establece el plan de estudios. Sin embargo, siendo crítico con la formación docente en la Escuela Normal, en mi plan de estudios [1999], no se llega realmente a un estudio a fondo sobre la atención a la diversidad y esos mismos problemas que yo enfrenté en mi práctica docente, ahorita igual en todos los salones hay una diversidad enorme (GF-MoTelesecundaria-061115/Edo. de México).

Otras de las necesidades de formación identificadas entre los docentes se relacionan con el trabajo administrativo (elaboración de un oficio o llenado de los formatos) y con aspectos para mejorar la intervención docente (estrategias de enseñanza, elaboración de material didáctico o pautas para la evaluación del aprendizaje), como se aprecia aquí:

Ahorita ya que estoy frente a grupo, digo: “esto no lo vi o quisiera que me lo enseñaran un poquito más”. En cuanto a lo administrativo, en esos aspectos de gestión y hacia dónde puedes dirigirte, a qué dependencias, siento que deberían reforzar un poquito más, implementar materias específicas que te den las herramientas suficientes para que, a futuro, ya cuando estás laborando, tengas una visión más concreta en cuanto a lo administrativo (GF-MaPreescolar-091115/1Puebla).

Apoyo recibido en tutorías y acompañamiento

A partir de los requisitos que deben cumplir los tutores para acompañar a los docentes de reciente ingreso a las escuelas (INEE, 2014), se esperaba que éstos hubieran sido un soporte para los profesores entrevistados; sin embargo, las experiencias narradas en los grupos focales dan cuenta de una diversidad en este rubro. Enseguida se incluye la caracterización de tres tipos de tutoría que se lograron identificar.

El tutor que apoyó y orientó

Un grupo de entrevistados valoró positivamente el acompañamiento otorgado en la tutoría, pues le resolvió dudas, lo orientó y le dio sugerencias que contribuyeron a mejorar sus actividades en grupo.

Yo sí tuve tutora el año pasado, aprendí y me apoyó mucho, incluso ahorita tengo una relación de amistad con ella y a pesar de que ya no está siendo mi tutora he podido llamarla y decirle: ¿y esto cómo lo hago?, ¿qué me aconseja?, y ella se toma el tiempo de contestar todas mis dudas (GF-MaSec-General-041115/Yucatán).

Yo también tuve una buena experiencia con mi tutora que era asesora pedagógica, desde que yo llegué a Torreón ella me recibió muy bien. La primera vez que me observó y me dijo que iba a ser mi tutora, me gustó convivir con ella [pues] había retroalimentación, ella fue la que me dijo cómo trabajar con el grupo mixto, era muy padre la verdad (GF-MaPreescolar-131115/Coahuila).

El tutor que no cumplió con las expectativas

Para otro grupo de entrevistados, el tutor designado no respondió a sus expectativas, ya que no atendía el nivel educativo en el que tutoraban o no conocía la asignatura que impartían sus tutorados; además, en algunos casos no tenía tiempo para atenderlos, y en otros, más que retroalimentarlos, les pedía su colaboración, como se observa en los siguientes testimonios:

Yo tuve un tutor, nada más que el maestro no es de inglés, que es la asignatura que imparto. El que me asignaron es de matemáticas. Hace su tutoría con muy buena intención, pero realmente para mi asignatura no me puede aportar mucho porque no la conoce (GF-MaSec-General-131115/Coahuila).

[Me tocó] la maestra de artísticas, que es totalmente diferente a ciencias. Tiene muchos grupos, 17 en total. Vi que cuando me quiso ayudar en la planeación, ella tenía que aprender más de la mía, para que me pudiera corregir o asesorar; a veces ella me preguntaba (GF-MaSec-Técnica-101115/Campeche).

El tutor ausente

En este rubro se concentró el mayor número de comentarios de los docentes, aunque con ciertas variantes: algunos, a pesar de que no contaron con un tutor en su primer año de ejercicio profesional, terminaron el ciclo escolar sin mayor complicación; otros, dado su interés por contar con este apoyo lo buscaron en diferentes instancias de la Secretaría de Educación de su estado y vía telefónica en el INEE, sin que su gestión fuera exitosa; varios dijeron que se quedaron con ganas de saber lo que significa tener un tutor y los beneficios que les podía aportar.

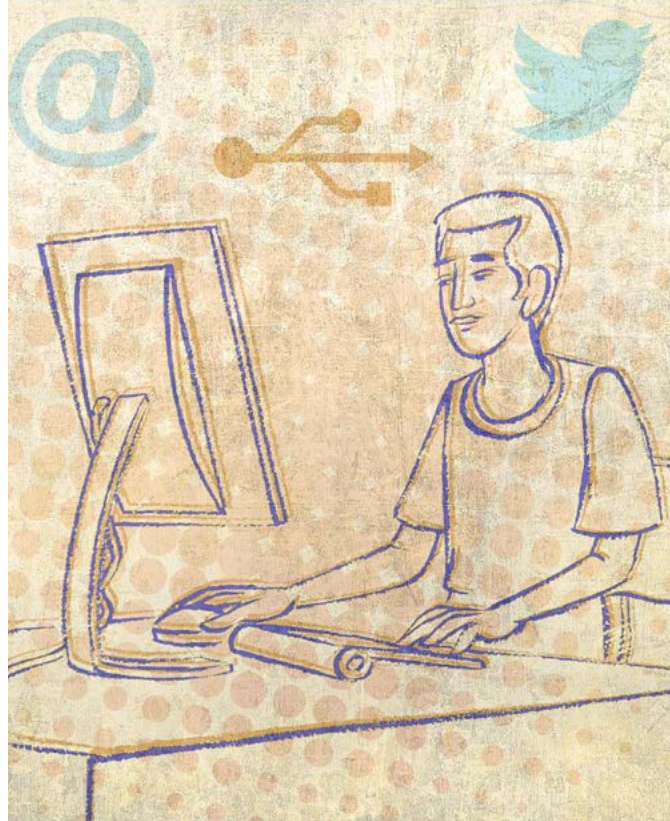
Yo no tengo tutor y trabajo en dos escuelas, también he preguntado al director y ellos no saben nada de tutor y, por ejemplo, el día del examen en la parte final venían unas preguntas acerca del tutor y entonces pregunté al aplicador: “¿qué respondo aquí, si no tengo tutor?”, y me dijo: “ahora sí que a su consideración maestro, usted debe saber”, o “ya no me pregunte maestro, se está acabando el tiempo” (GF-MaSec-General-121115/Jalisco).

Yo me enteré que debería tener un tutor hasta que hice el examen, en la parte que decía “el acompañamiento que recibiste fue...” No, no sabía que tenía que tener un acompañante, es desconocimiento total y creo que lo compartimos todos. Solamente el director fue el que te evalúa, el que hizo el reporte de actividades, pero aun así yo ni siquiera sabía que el director tenía que ser el tutor (GF-MaSec-Técnica-091115/1Puebla).



Propuestas para la mejora de las Escuelas Normales

Como una manera de evidenciar su interés por la institución de la que egresaron, los participantes en los grupos focales plantearon una serie de recomendaciones para el mejoramiento de las Normales, las cuales se relacionan con las instalaciones, los formadores de docentes y el desarrollo de habilidades para el ejercicio de la docencia. Acerca de las instalaciones, se planteó la necesidad de mejorar sus condiciones, sobre todo las Normales Rurales en las que hay internado; se recalcó la urgencia de introducir el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza; asimismo, se consideró indispensable aumentar, mejorar y digitalizar los acervos en las bibliotecas. Con respecto a los formadores de docentes, fue evidente el reconocimiento a su labor; sin embargo, también hubo quienes recomendaron fortalecer su formación y actualización. Comentaron que sus estrategias de enseñanza fueron rebasadas, y que en muchos casos se dedican a repetir lo mismo en diversos ciclos escolares, en tanto que pocos utilizan las TIC. Para algunos, sus docentes se veían cansados o desganados, además de que no tenían el perfil apropiado debido a que nunca dieron clases en el nivel educativo para el que los estaban formando. Consideran relevante que se subsane esta situación para ofrecer una mejor formación docente. Se planteó la pertinencia de revisar las



prácticas pedagógicas que forman parte del plan de estudios, específicamente las que se desarrollan en los últimos semestres, a fin de que permitan a los estudiantes asistir y conocer escuelas de distintos lugares y contextos, y que se les ofrezcan herramientas para que puedan trabajar con grupos diversos. Con respecto al desarrollo de habilidades para el ejercicio docente, recomendaron incluir asignaturas que les sean útiles para el trabajo con niñas y niños con necesidades educativas especiales, y también para que puedan atender la diversidad multicultural y los distintos estilos de aprendizaje.

Por último, en casi todos los grupos focales propusieron que desde la Escuela Normal les dieran elementos para la evaluación de los aprendizajes y para resolver el trabajo administrativo, como el llenado de documentos, actas de consejo y otros.

Conclusiones y aspectos pendientes

Los elementos abordados dan cuenta de una parte de la realidad que viven los docentes en su primer año en la escuela. Se evidencia que, por un lado, las Escuelas Normales no les proporcionaron una formación completa que les permitiera tener un buen desempeño y responder oportunamente a las situaciones que se les presentaron en la atención a la diversidad, en la comunicación con los padres y en los asuntos administrativos, y por otro, las autoridades educativas tampoco cumplieron cabalmente con la tutoría establecida en la normatividad.

También se considera importante señalar que es necesario mejorar el sistema de comunicación, para que todos los maestros tengan información clara y precisa sobre dónde y con quién pueden acudir para recibir apoyo y orientación.

Hace falta realizar más investigaciones sobre lo que viven los docentes en el contexto escolar, en los procesos formativos y de actualización, para contar con elementos que aporten insumos para la toma de decisiones. •

Referencias bibliográficas

- Álvarez, N. (2008). *Los profesores nóveles 2008*. OEI-Fundación SM. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Recuperado el 21 de diciembre de 2015, de http://www.oei.es/pdfs/la_situacion_de_los_profesores_noveles.pdf
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*. Recuperado el 10 de enero del 2014, de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014, 30 de mayo). Lineamientos para la selección de los tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en la educación básica y media superior en el marco del servicio profesional docente. DOF.
- LGSPD. Ley General del Servicio Profesional Docente (2013, 11 de septiembre). DOF.

La escolarización de la población infantil indígena y afrodescendiente en América Latina¹

En América Latina existe una profunda desigualdad social que se acentúa en relación con los pueblos originarios del continente, y se refleja en las enormes brechas existentes en la educación. Para garantizar que todos los niños acudan a las escuelas, tengan aprendizajes significativos, alcancen la escolaridad obligatoria y accedan así a mayores oportunidades para proseguir una escolarización postobligatoria, es necesario que se asignen más y mejores recursos humanos y materiales.

Los censos de población² en que se basan los datos tienen limitaciones para estudiar en profundidad la diversidad y heterogeneidad de las poblaciones indígenas y afrodescendientes,³ tanto por los diferentes momentos en que se levantan como por los distintos criterios utilizados para clasificar a las poblaciones. No obstante, se consideran útiles para brindar un panorama de la situación de dichas poblaciones.



País	Población total	
	Total	% regional
Argentina	40 117 096	7.6
Bolivia	10 059 856	1.9
Brasil	190 755 799	36.3
Chile	15 116 435	2.9
Colombia	41 468 384	7.9
Costa Rica	4 301 712	0.8
Ecuador	14 483 499	2.8
El Salvador	5 744 113	1.1
Honduras	6 076 885	1.2
México	111 888 846	21.3
Nicaragua	5 142 098	1.0
Panamá	3 405 813	0.6
Paraguay	6 672 631	1.3
Perú	29 750 415	5.7
República Dominicana	9 445 281	1.8
Uruguay	3 405 068	0.6
Venezuela	27 227 930	5.2
Total de la región	525 061 861	100.0

¹ Información tomada de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2015).

² Año de los censos: Argentina (2010), Bolivia (2012), Brasil (2010), Chile (2002), Colombia (2005), Costa Rica (2011), Ecuador (2010), El Salvador (2007), Honduras (2001), México (2010), Nicaragua (2005), Panamá (2010), Paraguay (2012), Perú (2013), República Dominicana (2010), Uruguay (2013), Venezuela 2011.

³ Las categorías *indígena* y *afrodescendiente* son abstracciones que no necesariamente reflejan la complejidad y diversidad de las realidades sociales y culturales de los grupos, pero sí permiten visibilizar y llamar la atención sobre su presencia en los contextos nacionales.

En lo que toca a población indígena, destaca el caso de **México**, con más de 11 millones y medio de personas, que representan

10.3%

de la población total del país, y

42%

del total de indígenas en los 17 países que conforman el universo de estudio.

País	Población indígena		
	Total	% regional	% nacional
Argentina	955 032	3.5	2.4
Bolivia	4 176 647	15.2	41.5
Brasil	817 963	3.0	0.4
Chile	692 192	2.5	4.6
Colombia	1 392 623	5.1	3.4
Costa Rica	104 143	0.4	2.4
Ecuador	1 018 176	3.7	7.0
El Salvador	13 310	0.0	0.2
Honduras	381 495	1.4	6.3
México	11 513 984	42.0	10.3
Nicaragua	227 760	0.8	4.4
Panamá	417 559	1.5	12.3
Paraguay	113 254	0.4	1.7
Perú	4 640 471	16.9	15.6
República Dominicana	—	—	—
Uruguay	208 772	0.8	6.1
Venezuela	724 592	2.6	2.7
Total de la región	27 397 973	100.0	5.2

Nota: Algunos censos no identifican a la población indígena, lo cual no necesariamente significa su ausencia en los países.

En números absolutos, le siguen en importancia **Perú** y **Bolivia**, con más de cuatro millones de indígenas cada uno, y **Colombia** y **Ecuador**, con más de un millón cada cual.

Estos cinco países concentran

82.9%

del total de la población indígena en los 17 países estudiados.

Población hablante de lengua indígena		
País	Porcentaje	Absoluto
Brasil	0.2	315 834
Colombia	1.4	559 661
Costa Rica	0.7	30 158
Ecuador	4.9	666 121
México	6.5	6 913 362
Nicaragua	4.8	229 480
Paraguay	0.9	58 528
Perú	15.6	4 640 471

Nota: Los porcentajes se obtuvieron respecto al total de población de tres años y más.



En México y en Perú, el censo identifica a la población indígena a través de la condición de habla de una lengua indígena. Sin embargo, este criterio es insuficiente, pues no en todos los casos el conocimiento y uso de la lengua se corresponden con la pertenencia étnica, por lo que se incurre en una subestimación, que distorsiona algunas características de esta población.

➔ **27 millones de indígenas**
(5.2 % de la población regional)

País	Población afrodescendiente		
	Total	% regional	% nacional
Argentina	149 493	0.1	0.4
Bolivia	23 330	0.0	0.2
Brasil	96 795 294	82.1	50.7
Chile	—	—	—
Colombia	4 311 757	3.7	10.4
Costa Rica	334 437	0.3	7.8
Ecuador	1 041 559	0.9	7.2
El Salvador	7 441	0.0	0.1
Honduras	58 818	0.0	1.0
México	—	—	—
Nicaragua	23 161	0.0	0.5
Panamá	313 289	0.3	9.2
Paraguay	—	—	—
Perú	—	—	—
República Dominicana	—	—	—
Uruguay	375 371	0.3	11.0
Venezuela	14 531 373	12.3	53.4
Total de la región	117 965 323	100.0	22.5

Nota: Algunos censos no identifican a la población afrodescendiente, lo cual no necesariamente significa su ausencia en los países.

↓
118 millones
 de afrodescendientes
 (22.5% de la población regional)

Por lo que toca a la población afrodescendiente sobresale el caso de **Brasil**, con más de **96 millones** de personas, poco más de la mitad de su población total. Esta cantidad representa **82%** del total de afrodescendientes en los 17 países estudiados.

Si se suma **Venezuela**, con 14 millones y medio de afrodescendientes, y **Colombia**, con más de cuatro millones, **los tres países referidos concentran 98.1%** de afrodescendientes en la región.

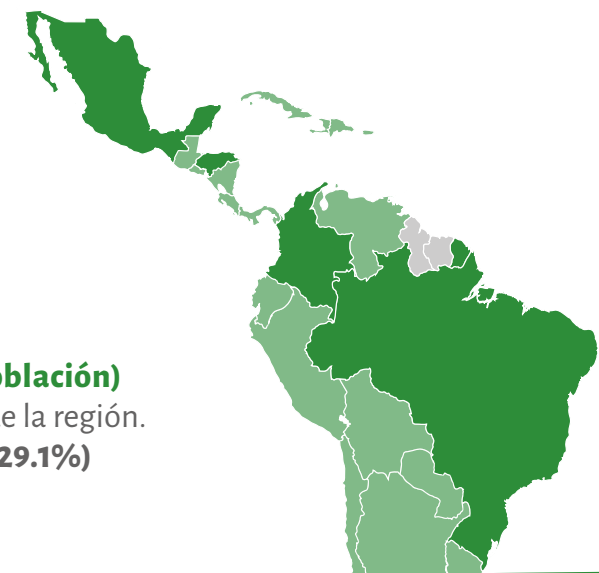
Para este estudio **México** no reportó afrodescendientes, hecho en sí mismo revelador de la invisibilización de ese segmento de la población. Sin embargo, los resultados de la Encuesta Intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2015 reportan un total de **1 381 853** afrodescendientes equivalentes a **1.2%** de la población.

Población de 0 a 14 años de edad en América Latina

País	Población total			
	Total		0 a 14 años	
	%	absoluto	%	absoluto
Argentina	100	40 117 096	25.5	10 222 317
Bolivia	100	10 059 856	31.4	3 160 766
Brasil	100	190 755 799	24.1	45 932 294
Chile	100	15 116 435	25.7	3 890 126
Colombia	100	41 468 384	30.7	12 743 820
Costa Rica	100	4 301 712	24.8	1 067 830
Ecuador	100	14 483 499	31.3	4 528 425
El Salvador	100	5 744 113	33.9	1 946 967
Honduras	100	6 076 885	42.0	2 552 518
México	100	111 888 846	29.1	32 598 580
Nicaragua	100	5 142 098	37.5	1 928 199
Panamá	100	3 405 813	29.2	994 079
Paraguay	100	6 672 631	32.7	2 181 226
Perú	100	29 750 415	24.8	7 388 186
República Dominicana	100	9 445 281	29.7	2 808 927
Uruguay	100	3 405 068	21.7	740 025
Venezuela	100	27 227 930	27.0	7 356 774

Honduras es el país con el mayor porcentaje de niños, niñas y jóvenes de 0 a 14 años, respecto a su población total, **42%** (2 552 518).

Brasil cuenta con casi **46 millones** (24.1% de su población) personas de 0 a 14 años, el mayor número de la región. Le siguen **México** con más de **32 millones** (29.1%) y **Colombia** con casi **13 millones** (30.7%).



País	Población							
	Indígena				Afrodescendiente			
	Total		0 a 14 años		Total		0 a 14 años	
	%	absoluto	%	absoluto	%	absoluto	%	absoluto
Argentina	100	955 032	28.4	271 286	100	149 493	24.7	36 936
Bolivia	100	4 176 647	27.1	1 129 972	100	23 330	27.8	6 475
Brasil	100	817 963	36.2	295 862	100	96 795 294	25.6	24 754 212
Chile	100	692 192	26.7	184 515	100	—	—	—
Colombia	100	1 392 623	39.5	550 706	100	4 311 757	33.4	1 440 354
Costa Rica	100	104 143	26.1	27 192	100	334 437	25.0	83 696
Ecuador	100	1 018 176	37.3	379 313	100	1 041 559	32.6	340 046
El Salvador	100	13 310	35.5	4 730	100	7 441	29.6	2 204
Honduras	100	381 495	47.0	179 199	100	58 818	40.1	23 562
México	100	11 513 984	33.6	3 863 104	100	—	—	—
Nicaragua	100	227 760	42.5	96 854	100	23 161	35.6	8 245
Panamá	100	417 559	44.1	184 001	100	313 289	20.1	63 069
Paraguay	100	113 254	42.0	47 550	100	—	—	—
Perú	100	4 640 471	15.1	701 100	100	—	—	—
República Dominicana	100	—	—	—	100	—	—	—
Uruguay	100	208 772	24.5	51 092	100	375 371	31.2	117 051
Venezuela	100	724 592	36.8	266 896	100	14 531 373	25.9	3 769 221

Observar los porcentajes de población infantil con respecto al total de la población indígena o afrodescendiente permite distinguir los retos que cada sistema educativo enfrenta para garantizar su derecho a la educación.

Indígena

En Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Venezuela, los niños son una tercera parte o más del total de la población indígena.

En Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica y Uruguay alrededor de una cuarta parte del total de indígenas son menores de 15 años.

Afrodescendiente

En los 12 países que reportan población afrodescendiente, el porcentaje de los niños y las niñas va de una quinta parte de dicha población en Panamá, hasta dos quintas partes en Honduras.

Sólo en Ecuador (32.6%), Colombia (33.4%) y Nicaragua (35.6%) los niños y niñas afrodescendientes representan alrededor de una tercera parte del total de esta población.

Población infantil indígena

En materia de población indígena de 0 a 14 años, en números absolutos destacan los casos de **México con 3.8 millones**, Bolivia con 1.1 millones y Perú con 701 mil.

84% del total

de niños y niñas indígenas en ese rango de edad se concentran en seis países: México, Bolivia, Perú, Colombia, Ecuador y Brasil.



País	Niños y niñas de 3 a 14 años hablantes de lengua indígena	
	% del total	Absoluto
Brasil	38.0	119 913
Colombia	34.8	194 803
Costa Rica	30.9	9 314
Ecuador	29.3	195 470
México	22.4	1 549 365
Nicaragua	40.1	91 915
Paraguay	29.5	17 251
Perú	15.1	701 100

El desafío para estos países es incorporar maestros que hablen la lengua indígena de los niños y niñas a fin de propiciar su inclusión.

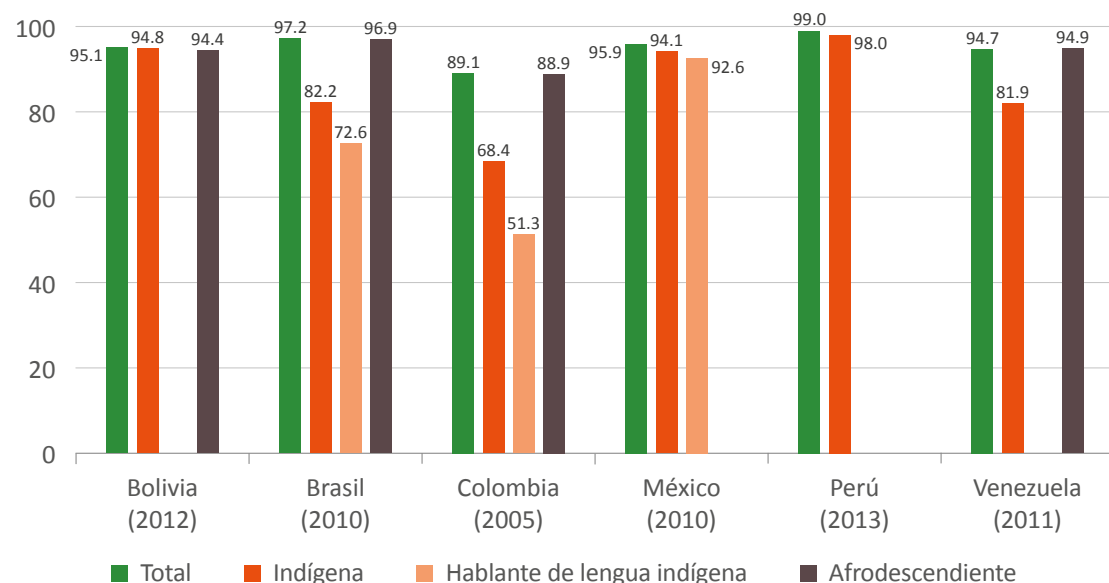
Población infantil afrodescendiente

Brasil y Venezuela tienen la mayor población afrodescendiente en la región, casi la cuarta parte de ellos (28.5 millones) son niños y niñas menores de 15 años.

99% del total de los niños afrodescendientes de la región viven en Brasil, Venezuela, Colombia y Ecuador.

En América Latina y el Caribe se han registrado importantes avances en materia de expansión de la cobertura y el acceso al sistema educativo. Sin embargo, cuando se analiza la información para los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, los resultados no son tan alentadores.

Tasa de asistencia escolar de la población de 6 a 11 años, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente

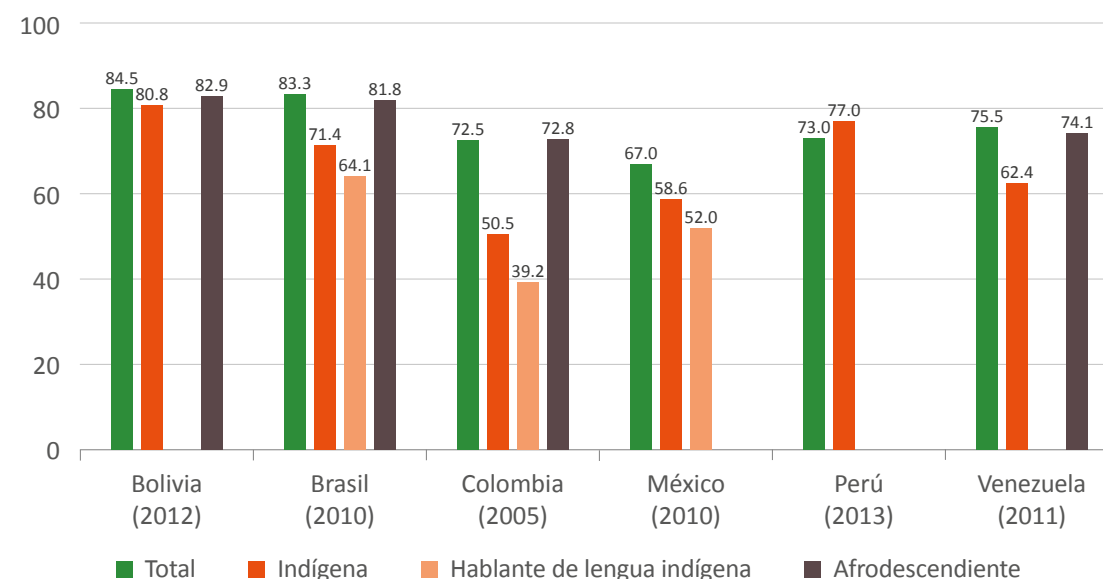


Si bien para la población total se han alcanzado tasas muy cercanas a 100%, en algunos países no son tan elevadas entre la población afrodescendiente, mientras que en la indígena y en la hablante de lengua indígena son especialmente bajas.

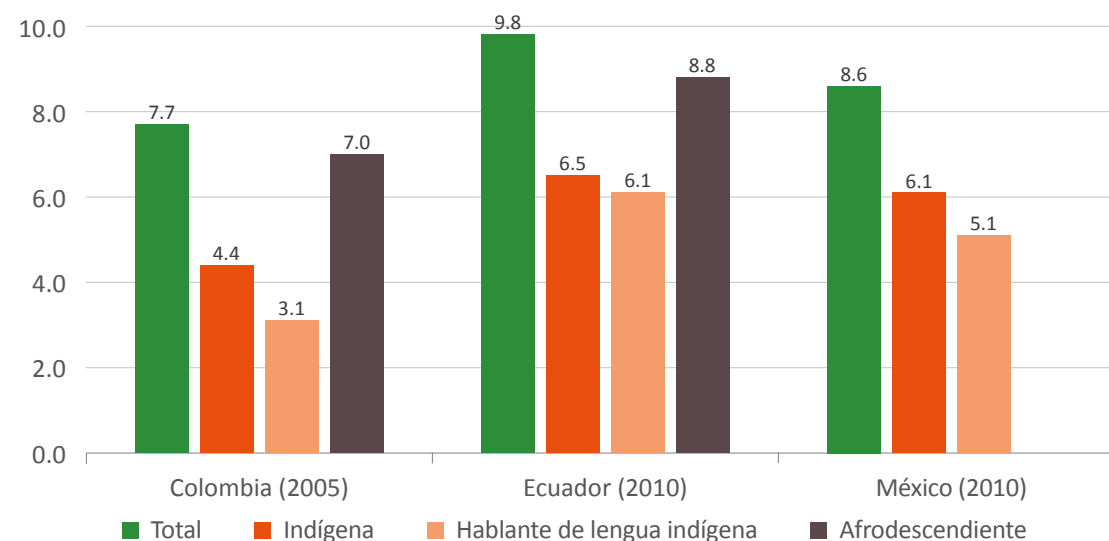
En la mayoría de los países se observa que las tasas de asistencia de la población afrodescendiente es bastante cercana a la asistencia de la población total. Por tener menor dispersión territorial, concentrarse en zonas menos rurales y por hablar la lengua nacional, los afrodescendientes logran una mejor integración al sistema educativo y mayor promedio de escolaridad.

En Bolivia y Perú existe casi la misma posibilidad de que un joven indígena y uno no indígena de entre 15 y 17 años asista a la escuela; en México, en cambio, esta posibilidad se reduce y la brecha es de 8 puntos porcentuales.

Tasa de asistencia escolar de la población de 15 a 17 años, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente



Grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, indígena, hablante de lengua indígena y afrodescendiente



Los retos de la región para proveer servicios educativos de calidad



Producir más información

- Desarrollar instrumentos para identificar y distinguir con precisión a los alumnos indígenas y afrodescendientes.
- Caracterizar las necesidades y las condiciones educativas de estos alumnos.



Reconocer la diversidad cultural

- Reconocer la diversidad cultural más allá del ámbito constitucional.
- Superar las brechas generadas por la falta de reconocimiento de la diversidad cultural.



Reducir la desigualdad

- Desarrollar programas para eliminar la desigualdad y la marginación de la población indígena y afrodescendiente.
- Asegurar la participación de las poblaciones en las definiciones metodológicas y de sus propias perspectivas respecto a su identidad étnica y cultural.
- Rediseñar los criterios de distribución de recursos para buscar una mayor equidad en el trato a las poblaciones más vulnerables.



Incrementar los servicios educativos

- Incrementar los servicios educativos de forma proporcional al tamaño de la población infantil indígena y afrodescendiente.



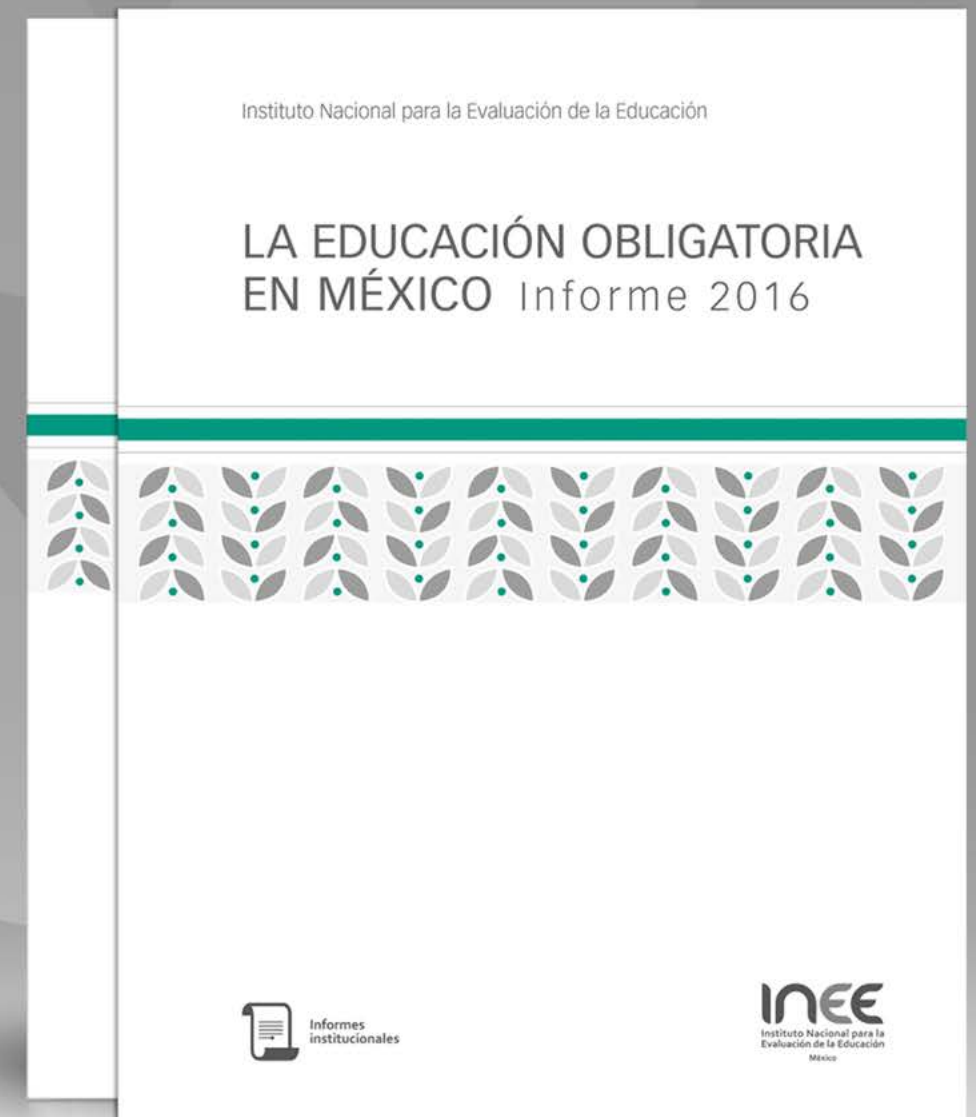
Hacer efectivo el derecho a la educación

- Asegurar que todos los niños: acudan a las escuelas, tengan aprendizajes significativos, alcancen la escolaridad obligatoria y accedan a mayores oportunidades para seguir estudiando.
- Garantizar condiciones de calidad del servicio educativo.
- Desarrollar contenidos culturalmente pertinentes de la educación, que respondan a necesidades locales.
- Enseñar en lengua indígena y en español.
- Recuperar valores, conocimientos y prácticas locales.
- Usar nuevas tecnologías. •

Fuente: OEI. (2015). *Miradas sobre la educación en América 2015. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes*. Madrid: OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/miradas2015/Miradas2015.pdf>



¿En qué grado se está garantizando el derecho de todos a una educación obligatoria de calidad?



Publicaciones INEE

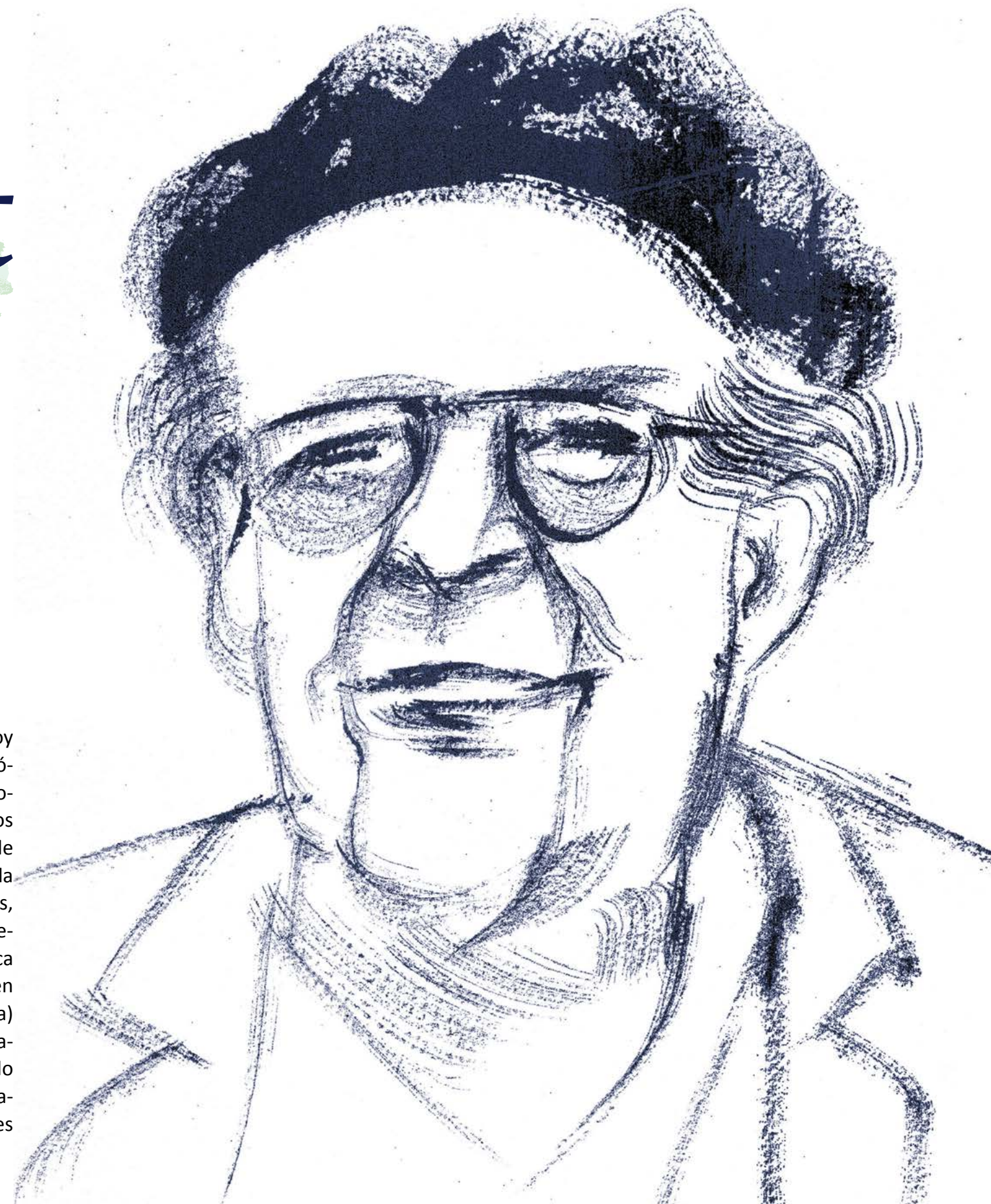
Jean Piaget

El incansable optimista

TANIA GAVIÑO RAMOS

Sólo la educación puede salvar nuestras sociedades de una posible disolución, violenta o gradual.
Jean Piaget

Es difícil pensar en la educación como la conocemos hoy sin detenernos en Jean Piaget. Su complejo sistema teórico marca un antes y un después en este campo del conocimiento, aunque sus escritos meramente educativos ocupen sólo tres centésimas partes de toda su obra (poco menos de mil páginas —incluidos los discursos e informes redactados para la Oficina Internacional de Educación—), calculada en 35 mil páginas, sin contar las traducciones (Munari, 1994). Sin embargo, las consecuencias educativas que tuvo su obra epistemológica y psicológica son innumerables e inabarcables, ya que muchas ideas que tienen su origen en Piaget (y en sus colaboradores en la Escuela de Ginebra) han pasado a ser patrimonio del pensamiento psicológico y educativo contemporáneo mundial, y están tan arraigadas que han dejado de ser identificadas como ideas específicamente “piagetianas”, para dar lugar a otras teorías que hoy consideramos fundamentales en el pensamiento educativo moderno.





Fotografía: <http://piaget.weebly.com>

Nacido el 9 de agosto de 1896, en Neuchâtel, una ciudad de la parte francófona de Suiza, Jean fue un niño con un pensamiento científico muy precoz; a los 15 años ya había publicado sus primeros trabajos (¡de malacología, la rama de la zoología que estudia los moluscos!) en revistas de gran circulación. Según el propio Piaget, estos estudios, por prematuros que fueran, resultaron sin embargo muy útiles para mi formación científica; además, funcionaron, podría decir, como instrumentos de protección contra el demonio de la filosofía. Gracias a ellos, tuve el raro privilegio de entrever la ciencia y lo que representa antes de sufrir las crisis filosóficas de la adolescencia. Haber tenido la experiencia precoz de estos dos tipos de problemática constituyó, estoy convencido, el móvil secreto de mi actividad posterior en psicología (Piaget, 1976).

En 1929 aceptó el cargo de director de la Oficina Internacional de Educación (OIE), que conservó hasta 1968. La OIE se fundó en Ginebra en 1925 como una organización no gubernamental y privada. Sus objetivos eran recopilar la documentación relativa a la enseñanza pública y privada, interesarse en la investigación científica en el campo de la educación, y servir como centro de coordinación para instituciones y asociaciones interesadas en el tema de la educación. En 1929, dentro del marco de nuevos estatutos, la OIE amplió su composición a los gobiernos, y se mantuvo al mismo tiempo abierta a instituciones públicas y organizaciones internacionales. De esta forma se convirtió en la primera organización intergubernamental en el ámbito de la educación. La dirección de este organismo fue un hito en la vida de Piaget, ya que lo llevó a descubrir los elementos sociopolíticos de la educación y a comprometerse a participar en el gran proyecto de una educación internacional, a pesar de que siempre se negó a considerarse pedagogo.

Seymour Papert, pionero de la inteligencia artificial, ha escrito que el filósofo y psicólogo suizo pasó gran parte de su vida profesional escuchando y observando a los niños, y enviando todos estos informes y estudios a investigadores que estaban haciendo lo mismo. Él encontró que los niños no piensan igual que los adultos. Después de miles de interacciones con personas que apenas tenían la edad para hablar, Piaget comenzó a sospechar que detrás de sus expresiones tiernas y aparentemente ilógicas había procesos de pensamiento que tenían su propio tipo de orden y su propia lógica especial (Papert, 1999).

Antes del trabajo de Piaget, la suposición común en psicología era que los niños no eran más que pensadores menos competentes que los adultos. Piaget demostró que los niños piensan en formas sorprendentemente diferentes a los adultos. Pero simplifiquemos años de investigación para explicar brevemente la teoría piagetiana del desarrollo cognitivo.

La teoría de Piaget

Albert Einstein dijo que el descubrimiento de Piaget era “tan simple, que solamente un genio habría podido pensar en ello”. La teoría

de las etapas de Piaget describe el desarrollo cognitivo de los niños. Este desarrollo implica cambios en el proceso cognitivo y las habilidades. Según Piaget, el desarrollo cognitivo temprano implica procesos basados en acciones, y luego progresa a cambios en las operaciones mentales.

Piaget estudió a sus tres hijos y se vio influido por una observación fortuita de su sobrino de 13 meses, quien jugaba con una pelota. Cuando la pelota rodaba debajo de una mesa donde el niño todavía podía verla, su sobrino simplemente iba a recuperarla y continuaba jugando. Cuando la pelota rodó por debajo de un sofá y quedó fuera de su vista, el niño comenzó a buscarla en el último lugar donde la había visto. Esta reacción le pareció irracional a Piaget. Entonces llegó a creer que los niños carecen de lo que denominó “concepto objeto”, que es el conocimiento de que los objetos están separados y son distintos tanto del individuo como de la percepción del individuo de ese objeto.

Los niños más grandes no sólo piensan más rápido que los más pequeños, sino que hay diferencias tanto cualitativas como cuantitativas entre el pensamiento de unos y otros.

Jean Piaget se propuso estudiar el desarrollo de su hija Jacqueline durante su infancia. Observó rápidamente que en los primeros meses de vida, ella parecía creer que los objetos dejaban de existir cuando no los veía (permanencia del objeto). Cerca del año de edad, comenzó a buscar activamente los objetos que estaban ocultos a su vista, aunque incurría en errores similares al que cometió su sobrino. A los 21 meses, Jacqueline ya era bastante hábil para descubrir objetos ocultos, y había entendido que los cuerpos tenían una existencia independiente de su percepción de ellos.

Estas observaciones reforzaron su hipótesis de que las mentes de los niños no eran meramente versiones más pequeñas de las mentes adultas. En cambio, propuso que la inteligencia es algo que crece y se desarrolla a través de una serie de etapas. Los niños más grandes no sólo piensan más rápido que los más pequeños, sino que hay

diferencias tanto cualitativas como cuantitativas entre el pensamiento de unos y otros.

Piaget propuso cuatro etapas del desarrollo cognitivo:

- 1 **Etapasensoriomotora:** del nacimiento a los 2 años. Durante esta etapa, los bebés adquieren el conocimiento por medio de experiencias sensoriales y manipulación de objetos. En este punto de desarrollo, la inteligencia del niño consiste en exploraciones sensoriales del mundo. Piaget creía que el desarrollo de la permanencia del objeto, el entendimiento de que los objetos continúan existiendo incluso cuando no pueden verse, era un elemento muy importante en esta etapa. Mediante el aprendizaje de que los objetos son entidades separadas y distintas y que tienen una existencia propia fuera de la percepción individual, los niños pueden empezar a asociar nombres y palabras a objetos.
- 2 **Etapapreoperacional:** de los 2 a los 7 años. En esta etapa, los niños aprenden mediante juegos simbólicos (fingen beber de una copa, comer con un objeto parecido a la cuchara o representar varios papeles sociales), pero todavía tienen dificultades con la lógica y con el punto de vista de otras personas. También a menudo se les dificulta entender la idea de constancia. Por ejemplo, si se les da un trozo de plastilina dividido en dos partes iguales —una como bola compacta y la otra aplastada para que tenga una forma circular y plana—, y se les da la opción de elegir un pedazo para jugar, los niños en etapa preoperacional probablemente elijan el segundo, ya que la forma plana se ve más grande, aunque los dos pedazos sean del mismo tamaño.
- 3 **Etapade las operaciones concretas:** de los 7 a los 11 años. En esta etapa de desarrollo los niños comienzan a pensar de manera más lógica, aunque su pensamiento puede ser muy rígido. Suelen tener dificultades con conceptos abstractos e hipotéticos; se hacen menos egocéntricos y comienzan a pensar acerca de cómo otras personas pueden pensar y sentir. Los niños en la etapa de las operaciones concretas también comienzan a entender que sus pensamientos son exclusivamente suyos y que no todo el mundo necesariamente comparte sus reflexiones, sentimientos u opiniones.

4 Etapa de las operaciones formales: de los 11 a los 12 años en adelante. La etapa final de la teoría de Piaget implica un aumento en la lógica, en la capacidad de utilizar el razonamiento deductivo y en la comprensión de las ideas abstractas. En esta etapa, la gente se vuelve capaz de ver varias soluciones posibles a los problemas y pensar de forma más científica sobre el mundo que les rodea.

Cabe destacar que Piaget no veía el desarrollo intelectual de los niños como un proceso cuantitativo, es decir, no solamente añaden más información y conocimiento al que ya tienen a medida que van creciendo. Lo que Piaget sugiere es que a lo largo de estas cuatro etapas hay un cambio cualitativo en la forma en que los niños piensan: uno de 7 años no sólo tiene más información acerca del mundo que la que tenía a los 2, sino que se produce un cambio fundamental en la forma en la que piensa acerca del mundo.

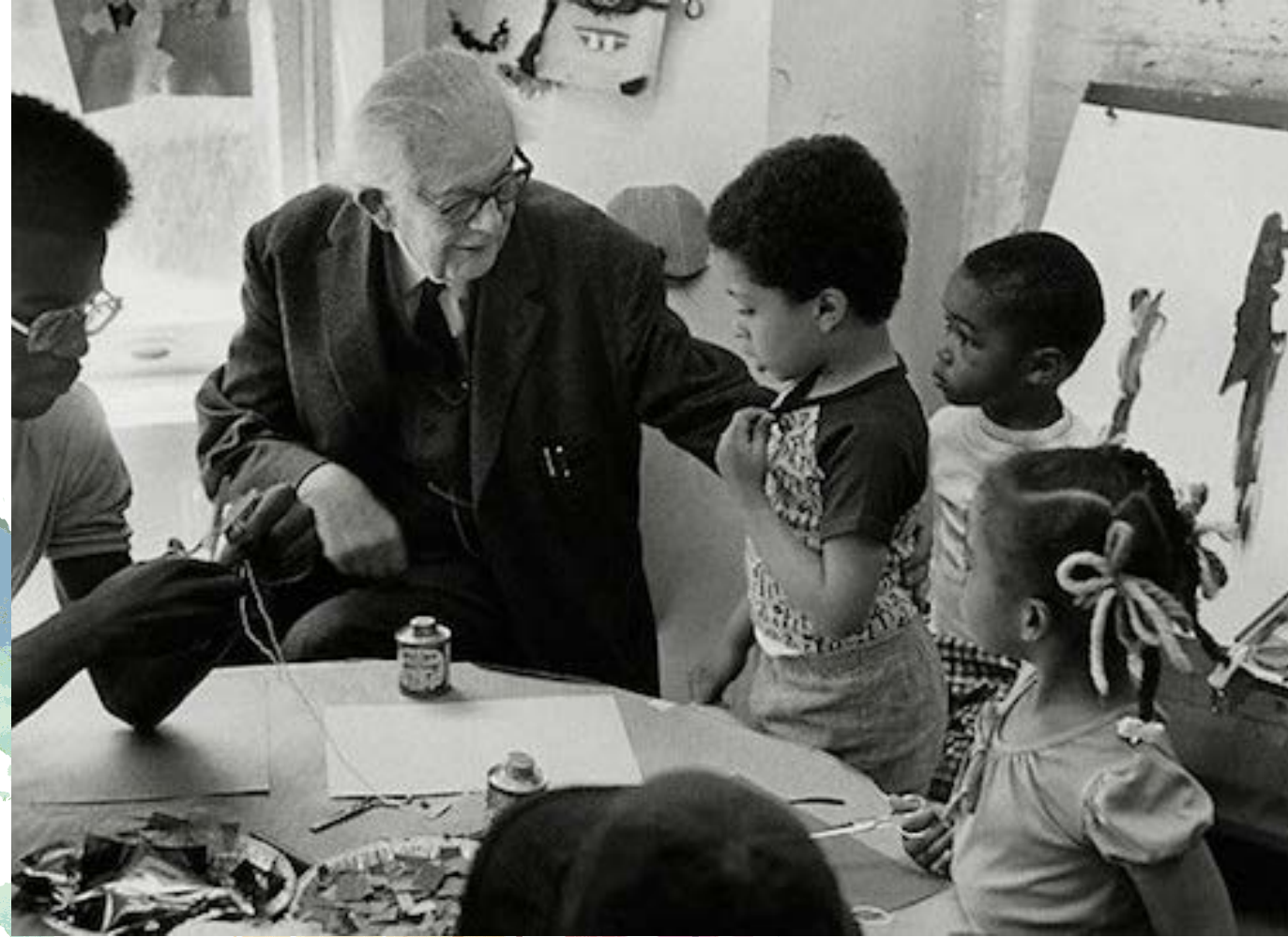
Además de estas cuatro etapas, es importante mencionar algunos conceptos que nos ayudan a entender los cambios en el desarrollo cognitivo.

En primer lugar, están los *esquemas*, que son conjuntos de acciones físicas, operaciones mentales, conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo. Según Piaget, un esquema comprende tanto una categoría de conocimiento

como el proceso para obtener ese conocimiento. A medida que se obtienen experiencias, esta nueva información se utiliza para modificar, añadir o cambiar los esquemas ya existentes. Por ejemplo, un niño puede tener un esquema sobre un tipo de animal, un perro, digamos. Si la experiencia del niño ha sido únicamente con perros pequeños, puede creer que todos los perros son pequeños, peludos y que tienen cuatro patas. Cuando el niño se encuentra con un perro enorme, tomará esta nueva información para modificar el esquema previo e incluir estas nuevas observaciones.

Otro concepto es el de *asimilación*, que es el proceso para recibir información nueva en nuestros esquemas ya existentes. Este proceso es un tanto subjetivo, ya que tendemos a modificar ligeramente las experiencias y la información para que encajen con nuestras creencias preexistentes. En el ejemplo anterior, ver a un perro y denominarlo *perro* es un caso de *asimilar* al animal en el esquema de perro del niño.

Otra parte de la adaptación implica cambiar o alterar nuestros esquemas existentes a la luz de nueva información. A este proceso se le conoce como *acomodación*, e implica la modificación de los esquemas existentes o ideas como resultado de nueva información o nuevas experiencias. Durante este proceso también se pueden desarrollar nuevos esquemas.



Fotografía: Bill Anderson.
Photo Researchers, Inc.

Piaget creía que todos los niños tratan de encontrar un *equilibrio* entre la asimilación y la acomodación. A medida que se experimentan las etapas de desarrollo cognitivo es importante mantener el equilibrio entre la aplicación de los conocimientos previos (asimilación) y el cambio de comportamiento para tener en cuenta los nuevos conocimientos (acomodación). Por medio de este proceso de equilibrio alcanzamos un nivel superior de funcionamiento mental y pasamos de una etapa a la siguiente.

Piaget y la educación

El enfoque de Piaget sobre el desarrollo cualitativo tuvo un impacto importante en la educación, y ha tenido gran influencia en el desarrollo de la política educativa y la práctica de la enseñanza. Aunque Piaget

La meta principal de la educación, según Piaget, es crear hombres y mujeres que sean capaces de hacer cosas nuevas

no aplicó específicamente su teoría de esta manera, muchos programas educativos ahora se construyen sobre la creencia de que a los niños se les debe enseñar en el nivel para el que están preparados en su desarrollo.

Además de lo anterior, una serie de estrategias de enseñanza se ha derivado de la obra de Piaget. Estas estrategias incluyen proporcionar un ambiente de apoyo, usar las interacciones sociales y la enseñanza entre pares, y ayudar a los niños a ver falacias e inconsistencias en su forma de pensar.

Según Robert Slavin (2005), un influyente psicólogo estadounidense que ha analizado sistemas educativos y académicos, hay cuatro principales implicaciones en la enseñanza extraídas de la teoría de Piaget:

- 1 Un enfoque en el proceso de pensamiento de los niños, no sólo en sus productos. En lugar de limitarse a comprobar que existe una respuesta correcta, los maestros deben hacer hincapié en la comprensión del estudiante y el proceso que se utiliza para obtener la respuesta.
- 2 El reconocimiento del papel crucial de la participación autoiniciada y activa de los niños en las actividades de aprendizaje. En una clase piagetiana se anima a los niños a descubrirse a sí mismos por medio de la interacción espontánea con el medio ambiente, en lugar de la presentación del conocimiento ya digerido.
- 3 Una reducción del énfasis en las prácticas destinadas a hacer que los niños piensen como adultos. Esto se refiere a lo que Piaget denomina la “pregunta americana”, que es “¿cómo podemos acelerar el desarrollo?” Su creencia es que tratar de acelerar el tránsito de los niños a través de las etapas puede ser peor que no darles ninguna enseñanza.
- 4 La aceptación de las diferencias individuales en el progreso del desarrollo. La teoría de Piaget afirma que los niños pasan por las mismas etapas de desarrollo, aunque, lo hacen a un ritmo diferente. Debido a esto, los maestros deben hacer un esfuerzo especial para organizar las actividades del aula para individuos y grupos de niños, y no para todo el grupo.

La meta principal de la educación, según Piaget, es crear hombres y mujeres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; personas que sean creativas, inventoras y descubridoras. La segunda meta de la educación es la de formar mentes críticas que puedan verificar y que no acepten todo lo que se les ofrece (Piaget, 1983). Otra de las máximas principales y una que ha tenido muchísimo eco en la educación actual es que “una verdad aprendida no es más que una verdad a medias mientras que la verdad entera debe ser reconquistada, reconstruida o redescubierta por el propio alumno” (Piaget, 1950). Se propone una escuela en la que el alumno experimente activamente para reconstruir por sí mismo lo que ha de aprender.

“No se aprende a experimentar simplemente viendo experimentar al maestro o dedicándose a ejercicios ya totalmente organizados: sólo se aprende a experimentar probando uno mismo, trabajando activamente, es decir, en libertad y disponiendo de todo su tiempo.”

Jean Piaget, 1949

Aunque en el transcurso de los años la teoría del desarrollo de Piaget se ha visto criticada en muchos aspectos, y aunque cada vez hay menos piagetianos estrictos, son innegables la evolución y la importancia que ha habido para teorías más actuales sobre la educación. Además, la influencia de las ideas de Piaget en la psicología del desarrollo ha sido enorme. Cambió la forma en la que los adultos veían el mundo de los niños y sus métodos de estudiarlo. Fue una inspiración para muchos que vinieron después y tomaron sus ideas para generar una gran cantidad de investigaciones, las cuales han aumentado nuestra comprensión del desarrollo cognitivo y han sido de utilidad práctica en el entendimiento y la comunicación con los niños, en particular en el campo de la educación.



Fotografía:
<http://www.sciencebuzz.org>

En 1970, en una entrevista se le preguntó cómo veía el futuro de la psicología, a lo que Piaget contestó: “Con optimismo”. A 35 años de su muerte, con toda la riqueza de su obra que ha dejado huella en tantos ámbitos de la educación, es inevitable ver con el mismo optimismo el futuro de la pedagogía a partir de su legado. ●

Referencias bibliográficas

- Coll, C. (2012). Jean Piaget. Impacto y vigencia de sus ideas. *Padres y Maestros*, 344, pp. 1-5.
- Ducret, J.-J. (s.f.). Método clínico piagetiano. Recuperado de: http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/ve/jjd2004_metodo_clinico_critico_ducret.pdf
- Hopkins, J.R. (2011). The Enduring Influence of Jean Piaget. *Observer*, 24(10). Recuperado de: <http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/2011/december-11/jean-piaget.html>
- McLeod, S.A. (2015). Jean Piaget. Recuperado de: www.simplypsychology.org/piaget.html
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: SEP.
- Munari, A. (1994). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), XXIV(1-2).
- OIE. Oficina Internacional de Educación (s.f.). Historia. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/es/quienes-somos/historia>
- Papert, S. (1999), Child Psychologist Jean Piaget. *Time Magazine*, 153(12).
- Piaget, J. (1949). La pedagogía moderna. *Gazette de Lausanne et Journal suisse* (Lausana), 152(63).
- Piaget, J. (1950). Discours du directeur du Bureau international d'éducation. En: *Treizième Conférence internationale de l'instruction publique: procès-verbaux et recommandations*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- Piaget, J. (1976) Autobiographie [Autobiografía]. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 14.
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Slavin, R.E. (2005). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

GACETA

DE LA POLÍTICA
NACIONAL
DE EVALUACIÓN
EDUCATIVA EN MÉXICO

Recorrer, aprender y arribar

Año 2. No. 5 / julio-octubre 2016

Publicación cuatrimestral para contribuir al diálogo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa

¿Hacia una educación justa e incluyente?

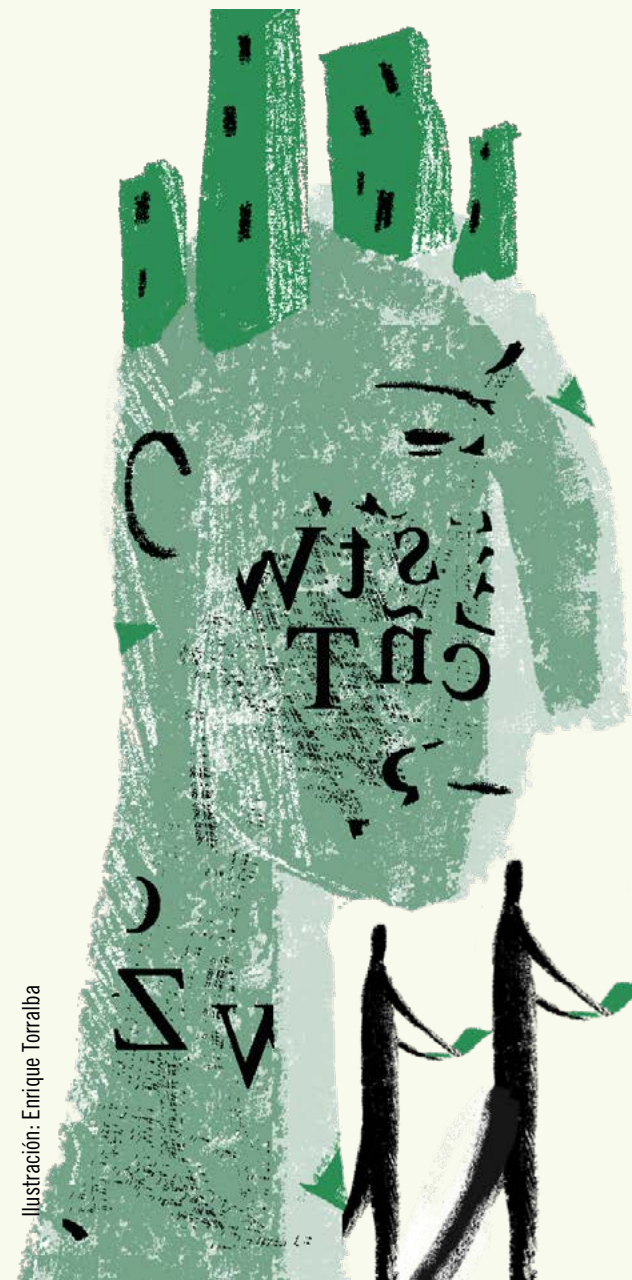


Ilustración: Enrique Torralba

Ruta del INEE

Sylvia Schmelkes
Iris Amalia Cervantes Jaramillo
y Daniela Dorantes

Experiencias estatales

Oaxaca, Nayarit, Baja California Sur,
Guerrero, Nuevo León, Veracruz
y Tamaulipas

Análisis nacionales

Fernando I. Salmerón Castro, DGEIB-SEP
Gunther Dietz, Universidad Veracruzana
Intercultural

Miradas internacionales

François Dubet, Francia
Juan Carlos Tedesco, Argentina
Gilbert Doumit, Líbano
Wambui Munge, Molly Jamieson Eberhardt
y Nicholas Burnett, Estados Unidos
Martín Krause e Irene Giménez, Panamá

Espérala en julio
Consulta la versión digital en: www.inee.edu.mx
gacetapnee@inee.edu.mx



El buen maestro: entre lo deseable y lo posible*

FELIPE MARTÍNEZ RIZO

Dificultad de la buena enseñanza

Quienes no conocen la escuela pueden pensar que dar clases en primaria es algo fácil, al alcance de cualquier egresado de bachillerato o universidad. Esa misma idea subyace en descalificaciones que se reflejan en injustas expresiones, como la conocida de que “aquel que puede, hace; el que no puede, enseña”.

En contraste con lo anterior, las páginas siguientes parten de la convicción de que la tarea de un maestro de educación básica no es sencilla. Como dicen los autores de una importante obra sobre observación de la práctica docente: “el primer paso para emprender la tarea de observar aulas es reconocer que son complejas”. Estos autores citan una obra clásica de Philip Jackson (1968) que desmontó muchos mitos sobre la enseñanza y ofreció evidencias que muestran que se trata de una tarea difícil (Good y Brophy, 2008, p. 2).

* El texto retoma puntos de un capítulo de la obra *La evaluación docente en México*, México: INEE, 2015.

Esta idea no era del todo cierta cuando la enseñanza obligatoria sólo incluía la primaria, como en México hace poco más de 20 años. Lo que se esperaba entonces de los maestros era solamente que sus alumnos supieran leer, escribir y contar, además de aprender a comportarse, para lo que bastaba una enseñanza rutinaria y autoritaria. En la sociedad tradicional solamente una pequeña minoría llegaba a la educación media y superior, donde se preparaba para ocupar puestos directivos, mientras la mayoría sólo desarrollaba competencias básicas en la escuela elemental, para dedicarse a trabajos manuales pesados pero simples.

En las sociedades del conocimiento del siglo XXI, en cambio, es deseable que todo ciudadano realice actividades que suponen competencias cognitivas y no cognitivas complejas, lo que hace que ahora la tarea de escuelas y maestros tenga una complejidad mucho mayor. Como dice Linda Darling-Hammond (2008, p. 761):

A medida que los propósitos de la educación cambian, del aprendizaje de datos y habilidades básicas, al desarrollo de competencias de pensamiento y desempeño de alto nivel, cambian también las concepciones de lo que los maestros necesitan saber y poder hacer (p. 761).

Cuando la educación básica tenía objetivos limitados un alumno debía memo-

rizar definiciones o tablas, y el maestro, hacer exposiciones repetitivas y cuidar el orden, lo que era simple. En cambio, no es fácil conseguir que todos los alumnos realicen un razonamiento abstracto, lleven a cabo análisis y síntesis, formulen juicios ponderados, sean críticos y creativos, y trabajen en grupo haciéndose respetar y respetando a los demás. Lograr que todo alumno, en especial de medio desfavorable, desarrolle competencias complejas, es una difícil tarea profesional que requiere formación especializada para dominar contenidos, pedagogía y conocimiento pedagógico de los contenidos, así como desarrollar concepciones adecuadas sobre los alumnos, los contenidos y la enseñanza, junto con actitudes favorables respecto a todo ello.

La enseñanza necesaria para que los alumnos aprendan cosas simples consiste en un trabajo de nivel técnico que se pueden evaluar con preguntas de opción múltiple o listas de cotejo para observar conductas simples; una tarea profesional requiere formas de evaluación más complejas.

Dificultad de la evaluación de la enseñanza

La observación del trabajo docente por directores y supervisores podía bastar para evaluar prácticas docentes simples, pero ha mostrado ser insuficiente para evaluar el quehacer profesional que se requiere hoy de los maestros.

Tras revisar estudios realizados de 1920 a 1990, Peterson (2000) concluye que “las correlaciones entre los puntajes con que los directores califican a los maestros y medidas directas de su efectividad se ubican alrededor de cero” (pp. 19-20); es decir, la evaluación de maestros por directores y supervisores no ha funcionado.

Más recientemente Weisberg y otros (2009) llegan a una conclusión similar, al mostrar resultados de evaluaciones por directores y supervisores que no logran identificar docentes ineficaces ni sobresalientes, y no ayudan a diseñar actividades de desarrollo profesional en función de las debilidades de los docentes. Weisberg señala que esas evaluaciones implican en general una o dos visitas al aula, con duración de una hora o menos, a cargo de directores que dicen no haber recibido entrenamiento para ello (pp. 21-22).

Marshall (2012) refiere una expresión de uso común para caricaturizar lo que suele ocurrir en esas visitas de inspección anunciadas y superficiales: *dog & pony show*, *el espectáculo del perro y el caballito*, como ocurre en el circo cuando se exhibe la habilidad de algunos animales bien entrenados (pp. 19-20).

Buscando mejores formas de evaluar a los docentes, en algunos distritos de los Estados Unidos desde la década de 1970, quienes desean acceder a una plaza de maestro deben aprobar pruebas de habilidades básicas de las materias a enseñar y de pedagogía, pero los resultados de esas pruebas han mostrado poca relación con los de los alumnos. Con el mismo propósito, para mejorar las observaciones a cargo de directores e inspectores se desarrollaron *evaluaciones de desempeño*, pero se advierte que éstas siguen centrando la atención en aspectos superficiales de la docencia y suponen un solo modelo de buenas prácticas.

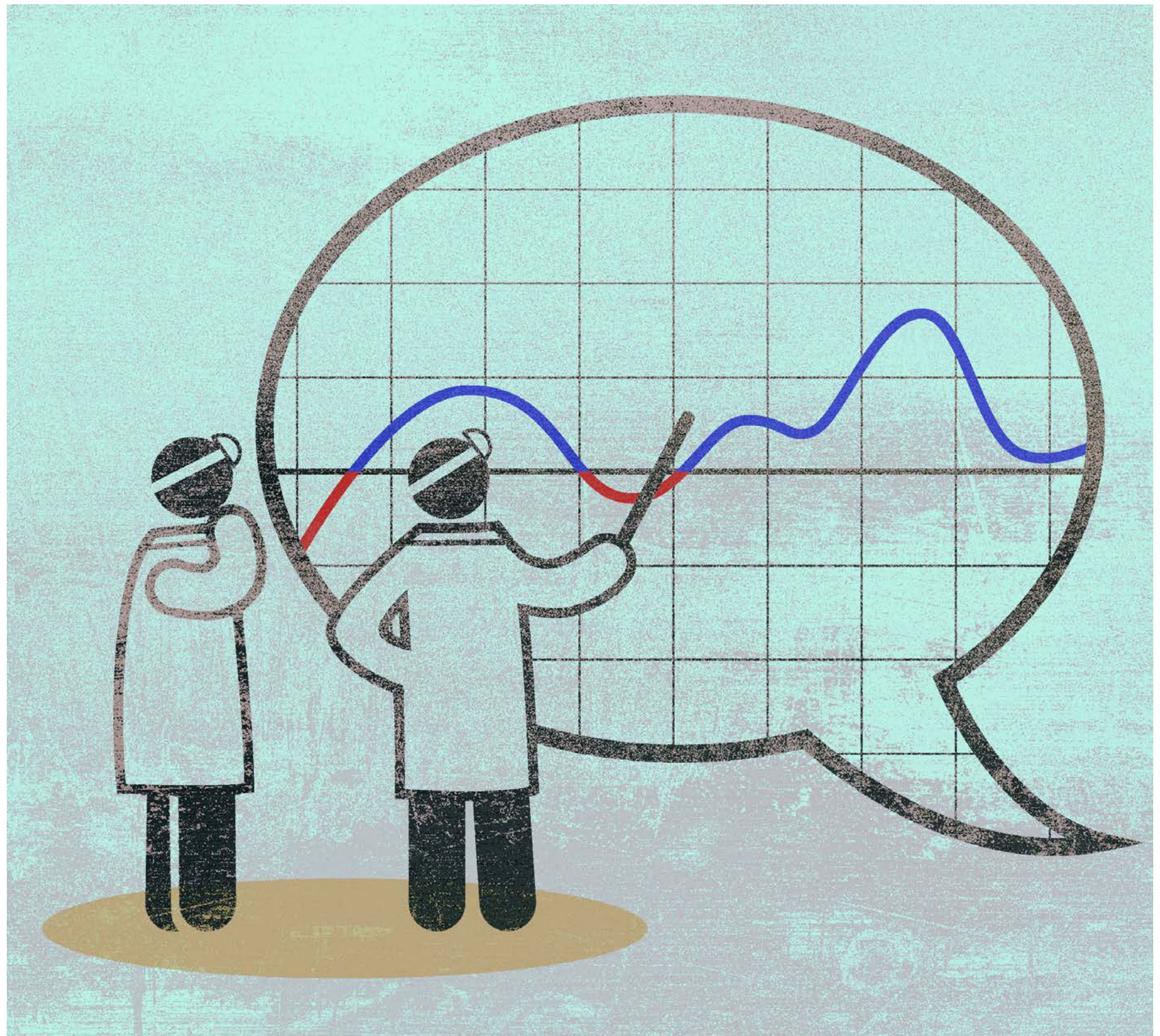
Las limitaciones de los esfuerzos anteriores hicieron replantear la evaluación de docentes, en especial a partir del trabajo de Lee Shulman (Shulman y Sykes, 1986), del que se derivaron sistemas de evaluación complejos, que combinan pruebas de conocimientos de los contenidos a enseñar y pedagógicos, con protocolos de observación más completos y portafolios de evidencias.

La aplicación de pruebas a gran número de alumnos hizo posible otros intentos, hoy cuestionados, de evaluar el desempeño docente sin tener que observar el trabajo en el aula, sino con base en los resultados de los alumnos, teniendo en cuenta la diferencia entre lo que sabía cada uno al inicio de un curso y lo que sabía al final, el *valor agregado* que se considera atribuible al trabajo del docente.

De la evaluación de la enseñanza a su mejora

En el ámbito de la evaluación de aprendizajes, es conocida la distinción entre la de tipo sumativo —que tiene lugar al final de un proceso y se limita a verificar si se han alcanzado o no los propósitos perseguidos— y la formativa, que se desarrolla a lo largo del proceso, y busca dar elementos para que el estudiante consiga alcanzar el aprendizaje esperado.

La evaluación formativa es hoy parte central de los enfoques pedagógicos constructivistas, según los cuales



el propósito más importante de la función de evaluar no es valorar el aprendizaje alcanzado al final de un ciclo como satisfactorio o no, sino contribuir a que las metas de aprendizaje se alcancen, al dar al docente y a los estudiantes una retroalimentación que, por su oportunidad y riqueza, les permita orientar mejor sus esfuerzos.

La distinción es pertinente en la evaluación de maestros: el propósito de ésta puede ser sólo identificar a los que alcanzan ciertos estándares de calidad y a los que no logran hacerlo, pero también puede servir para ayudar a los que aún no lo hacen a orientar mejor sus esfuerzos para conseguirlo. Como señala Darling-Hammond (2008): “la evaluación por sí misma no es interesante si no va unida de alguna manera al mejoramiento” (p. 219).

Para que la enseñanza mejore es necesario que su evaluación incluya elementos formativos de modo congruente con una visión de la reforma de la escuela que considera que ésta es más viable con estrategias basadas en la experiencia y el trabajo profesional de los maestros, para hacer de las escuelas organizaciones centradas en el aprendizaje, capaces de mejora continua. La mejora, en cambio, no se conseguirá, por muchos recursos que se utilicen, si los equipos docentes están formados por maestros no profesionales, capaces solamente de seguir en forma rutinaria indicaciones simples, prescritas en detalle.

Por otra parte, sabemos también que la evaluación por sí misma no produce mejoras. Evaluar el desempeño de los maestros no los mejorará automáticamente; para conseguirlo deberán conjuntarse otros elementos:

- Una buena cantera de futuros maestros, preparados en instituciones de formación inicial sólidas, que tengan condiciones para atraer a la profesión docente a buenos candidatos, escogidos mediante procedimientos de selección cuidadosos, y cuya formación incluya, además de una parte teórica, una parte importante de experiencia práctica supervisada.
- Evaluaciones confiables para definir el ingreso a la profesión, con procesos de transición de la formación inicial al primer trabajo y plazos razonables de inducción y prueba, con acompañamiento de tutores experimentados.
- Sistemas de promoción horizontal y vertical de los maestros en servicio, basados en evaluaciones confiables y válidas del desempeño, incluyendo la certificación de los más destacados, para permitir el acceso a niveles superiores de remuneración o responsabilidad.

Según la especialista ya citada, un buen sistema de evaluación de maestros debería ser un “banco de tres patas” (*three-legged stool*), pues para atender las etapas de la vida profesional de un docente el sistema requiere tres componentes de modo que el “banco” se man-

tenga en pie: una evaluación para conceder la licencia inicial de ejercer la profesión, otra después de un periodo razonable de prueba para dar acceso a la plaza definitiva, y una más para dar una certificación avanzada (Darling-Hammond, 2013).

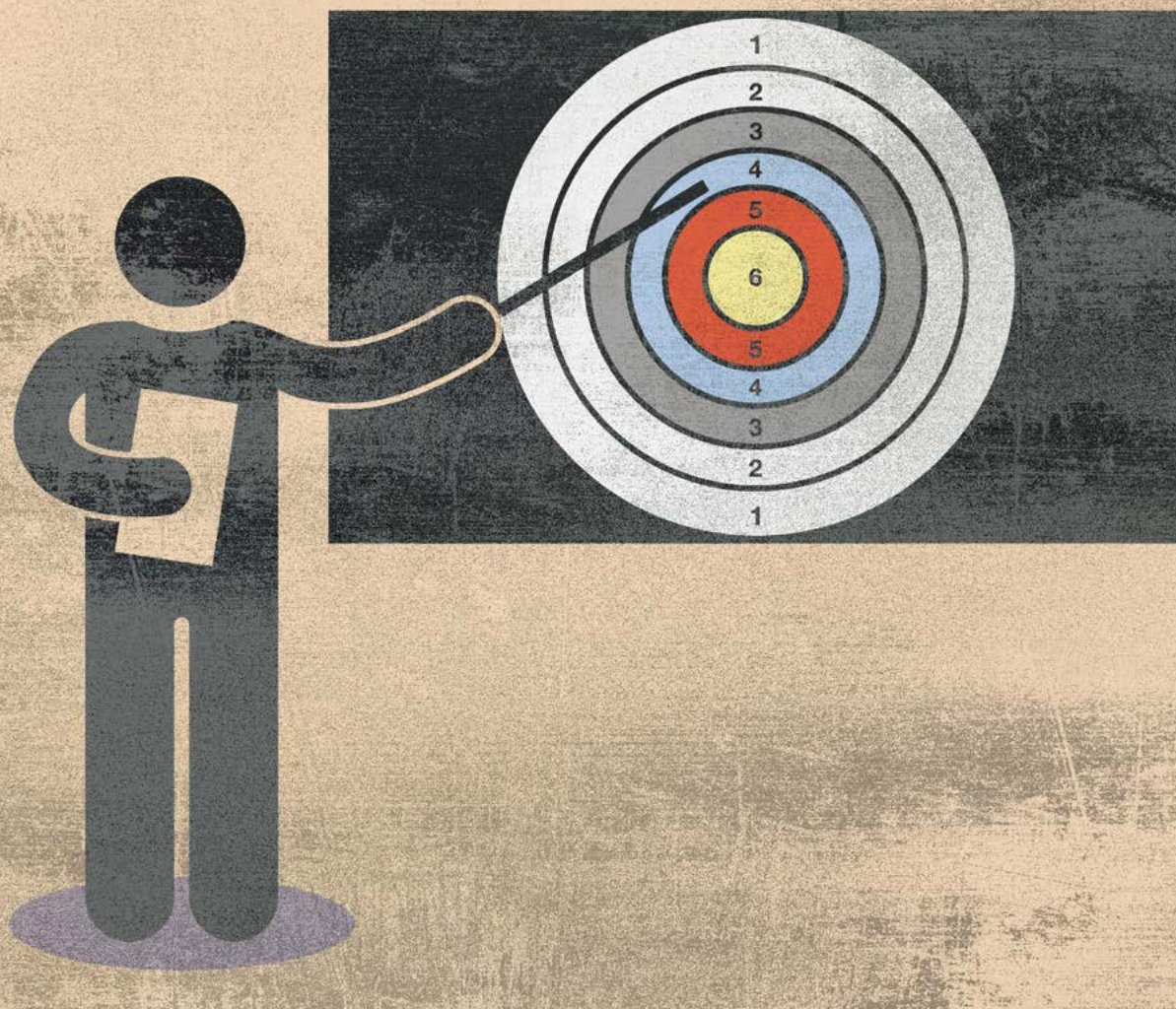
¿Qué es un buen maestro?

El punto de partida de una evaluación es definir el estándar contra el que se deberá comparar la realidad para decidir si es adecuada o no. Para evaluar a los maestros, se debe partir de una definición clara de lo que se entenderá por buen maestro, lo que se puede hacer a partir de resultados (un buen maestro es aquel cuyos alumnos muestran altos niveles de aprendizaje), o a partir de los procesos (un buen maestro es uno cuyas prácticas docentes son adecuadas).

Una definición del Departamento de Educación de Estados Unidos dice que un maestro *efectivo* es aquel cuyos estudiantes avanzan al menos un grado en un año escolar, y uno *altamente efectivo*, aquel cuyos estudiantes alcanzan un avance entre un grado y grado y medio en un año escolar (Potemski, *et al.*, 2009, p. 3)

Los sistemas de evaluación más sólidos no incluyen la escolaridad o antigüedad en el listado de los rasgos de un buen docente docentes.

Con un enfoque diferente, que centra la atención en los procesos, varios sistemas de evaluación reconocidos, a partir de lo que propuso el grupo de Shulman, definen al buen maestro como aquel que reúne rasgos que incluyen competencias básicas en lectura y matemáticas, conocimiento de los contenidos a enseñar y de los principios pedagógicos, conocimiento pedagógico de los contenidos, de los contextos en que se desarrolla la educación, de la diversidad y las diferencias individuales de los alumnos, del currículo y los materiales, además de habilidades prácticas, como voz, estilo y equilibrio (según Haertel, 1991, pp. 10-11).



Los diferentes listados de los rasgos del buen docente que manejan los sistemas de evaluación más sólidos no incluyen su escolaridad o antigüedad, porque, si bien se espera que dichos rasgos se desarrollen durante los años de formación, lo esencial es que el maestro los tenga, y no la forma en que los adquirió.

Importa añadir que hay muchas variantes de buen maestro, según su trabajo se desarrolle en preescolar, primaria o secundaria, en una escuela multigrado o una de organización completa, en una escuela indígena bilingüe, etcétera.

Esto no quiere decir que se deba esperar menos de unos maestros que de otros, pero sí muestra que hay una tensión entre lo deseable y lo posible. El derecho de todo niño a una buena educación implica que es deseable que todo maestro reúna los rasgos citados del buen docente, independientemente de que trabaje en un contexto favorable o desfavorable, pero las circunstancias concretas pueden hacer inevitable que unos maestros estén más cerca que otros de lo deseable.

Por otra parte, considerar el contexto para definir qué es un buen maestro implica tener en cuenta que maestros y alumnos asistan con regularidad, que se cumpla con los programas, que haya orden, etc., la llamada *normalidad mínima*.

En un sistema educativo consolidado no tiene sentido colocar entre los rasgos del buen docente que cumpla con dicha *normalidad*, que se cumple siempre, pero en sistemas menos sólidos hay que incluirla, pues no se puede considerar bueno un maestro que, por ejemplo, se ausente con frecuencia de la escuela, por mucha escolaridad que tenga.

Los debates sobre la evaluación de docentes en México

Entre los cambios traídos por la reforma constitucional de febrero de 2013 y leyes derivadas, los que provocan más discusiones se refieren a la evaluación docente. La polémica comprende muchos aspectos que no pretende abordar este escrito, que sólo busca ayudar a ver más claro en un tema complejo y polémico.

Probablemente se coincide en el interés por mejorar el nivel de aprendizaje de los niños y jóvenes mexicanos y en la idea de que para ello son necesarios buenos maestros. Es posible también que se comparta la idea de que se debe reconocer el trabajo de los mejores docentes, así como identificar las carencias de los menos buenos, para brindarles actualización y apoyo. En donde se presentan desacuerdos es en la idea de que la evaluación sirva también para tomar medidas fuertes respecto a los maestros que resulten mal evaluados, incluyendo la posibilidad de despedirlos.

Para apreciar si un maestro cumple con sus obligaciones no hacen falta pruebas ni protocolos de observación sofisticados, sino directivos con competencia y autoridad.

Si se acepta que en México la noción de buen maestro comienza por el respeto de la *normalidad mínima*, se estará de acuerdo en que la evaluación docente no sólo debe comprender conocimientos, competencias y prácticas, sino también la asistencia, el cuidado de los alumnos y, en general, todo lo que implica cumplir con las obligaciones básicas.

Es necesario combinar acercamientos cuyo desarrollo y aplicación, con el cuidado necesario para que la información sea confiable, impliquen necesariamente personal calificado y tiempos amplios.

Hay que añadir que los diferentes rasgos de la noción de buen maestro implican formas distintas de evaluación. Para apreciar si un maestro cumple con sus obligaciones no hacen falta pruebas ni protocolos de observación sofisticados, sino directivos con competencia y autoridad. Si se detectan fallas graves en estos puntos deberán aplicarse las sanciones procedentes, con el debido cuidado de la objetividad y los derechos de los afectados.

Pero no bastan instrumentos simples para evaluar los conocimientos y prácticas necesarios para una enseñanza que

prepare a todo alumno para que pueda tener una vida plena en la sociedad del siglo XXI; es necesario combinar acercamientos cuyo desarrollo y aplicación, con el cuidado necesario para que la información sea confiable, impliquen forzosamente personal calificado y tiempos amplios.

Conviene recordar la opinión del primer director de un sistema de evaluación docente reconocido, el del National Board for Professional Teaching Standards, de que “establecer plenamente un esquema nacional de certificación llevaría 20 años” (Kelly, en Ingvarson y Hattie, 2008, p. 3). El sistema latinoamericano más sólido, el de Chile, comenzó a desarrollarse en 2003 y todavía se está consolidando.

Sin embargo, no todos aprecian la dificultad de una evaluación docente válida y confiable, a lo que se añade la expectativa ingenua de muchos actores políticos de ver resultados notables de mejora poco tiempo después de hacer una evaluación.

En busca de una postura equilibrada

Los partidarios de evaluaciones con consecuencias fuertes suelen pensar en casos graves de ausentismo y abuso de algunos maestros; quienes tienen más reservas respecto a las evaluaciones temen que decisiones fuertes basadas en evaluaciones deficientes sean injustas y tengan resultados negativos.

Creo que hay algo de razón en ambas partes. Reitero que se justifican medidas fuertes y rápidas para corregir fallas graves en obligaciones básicas, añadiendo que eso no implica evaluaciones sofisticadas. Pienso también que el riesgo de cometer injusticias es real, dadas las limitaciones de las primeras evaluaciones, implementadas con premura.

Para ilustrar esto retomo un ejemplo imaginario, pero con sustento real que he utilizado en otro escrito:

Pensemos en un docente que trabaje en una escuela situada en una comunidad remota, con muchas carencias y que atiende a niños de contexto vulnerable. Imaginemos que se trata de una persona dedicada a su trabajo y preocupada por sus alumnos, que nunca falta a sus clases y que hace todo lo posible porque el grupo a su cargo aprenda lo más posible. Pensemos también que ese docente hizo la primaria en una escuela multigrado, pasó a una telesecundaria y luego a un telebachillerato, para luego formarse en una normal llena de carencias, y que tiene mala ortografía y no acaba de entender los quebrados. Sus resultados en una prueba de conocimientos son realmente bajos. ¿Deberíamos despedirlo sin más, o bien apoyarlo para que se supere? Creo que la segunda opción es la única adecuada en un contexto como el mexicano. (Martínez Rizo, 2015)

Nuestras polémicas recuerdan las ocurridas hace un siglo en el sistema educativo de Chicago, entre partidarios del enfoque tayloriano, que Henry Ford comenzaba a aplicar en sus fábricas, y los de la pedagogía progresiva de Dewey. Según los primeros, para mejorar las escuelas había que aplicar los principios de la *administración científica*, incluyendo el uso de test de inteligencia para asignar a los alumnos a grupos diferentes, la contratación de directores de escuela que aplicaran métodos de control de tiempos y movimientos, y la evaluación de maestros con base en los resultados de sus estudiantes en pruebas de rendimiento. Los partidarios de Dewey centraban la atención en la mejora del currículo y la práctica docente, con una enseñanza centrada en el alumno.

En 1909, ante la presión de la Chicago Teacher Federation, el alcalde de Chicago nombró al frente del distrito escolar a una maestra, Ella F.

Young, la primera mujer en ocupar un puesto de ese nivel en los Estados Unidos, que había obtenido su doctorado en la Universidad de Chicago bajo la dirección de Dewey.

Young era crítica de lo que ocurría en las aulas, pero con un conocimiento profundo y una actitud respetuosa, buscando mejorar las escuelas de Chicago con base en el trabajo de los maestros, a los que ofreció mejor salario y capacitación. La cita siguiente ilustra la diferencia de su enfoque y el de los partidarios de las medidas basadas en las concepciones taylorianas:

Los debates políticos sobre las reformas educativas son frustrantes porque los periodistas y el público tienen poca información confiable sobre lo que pasa en las escuelas. En lugar de permitir que fisgones sensacionalistas pinten únicamente las peores aulas, los administradores deberían observar regularmente a cada maestro y las puertas de las aulas deberían estar también abiertas para los padres (Goldstein, 2014).

Muchos maestros y maestras del país tienen deficiencias serias, y algunos no cumplen con sus obligaciones más elementales, pero hay otros que se parecen al docente imaginario descrito antes. Unos justifican que se tomen medidas severas, pero creo que la mayoría espera y merece apoyo.

Si queremos una mejor educación debemos evitar descalificaciones injustas y buscar consensos alrededor de posturas bien sustentadas y que tengan en cuenta la dificultad de la tarea.

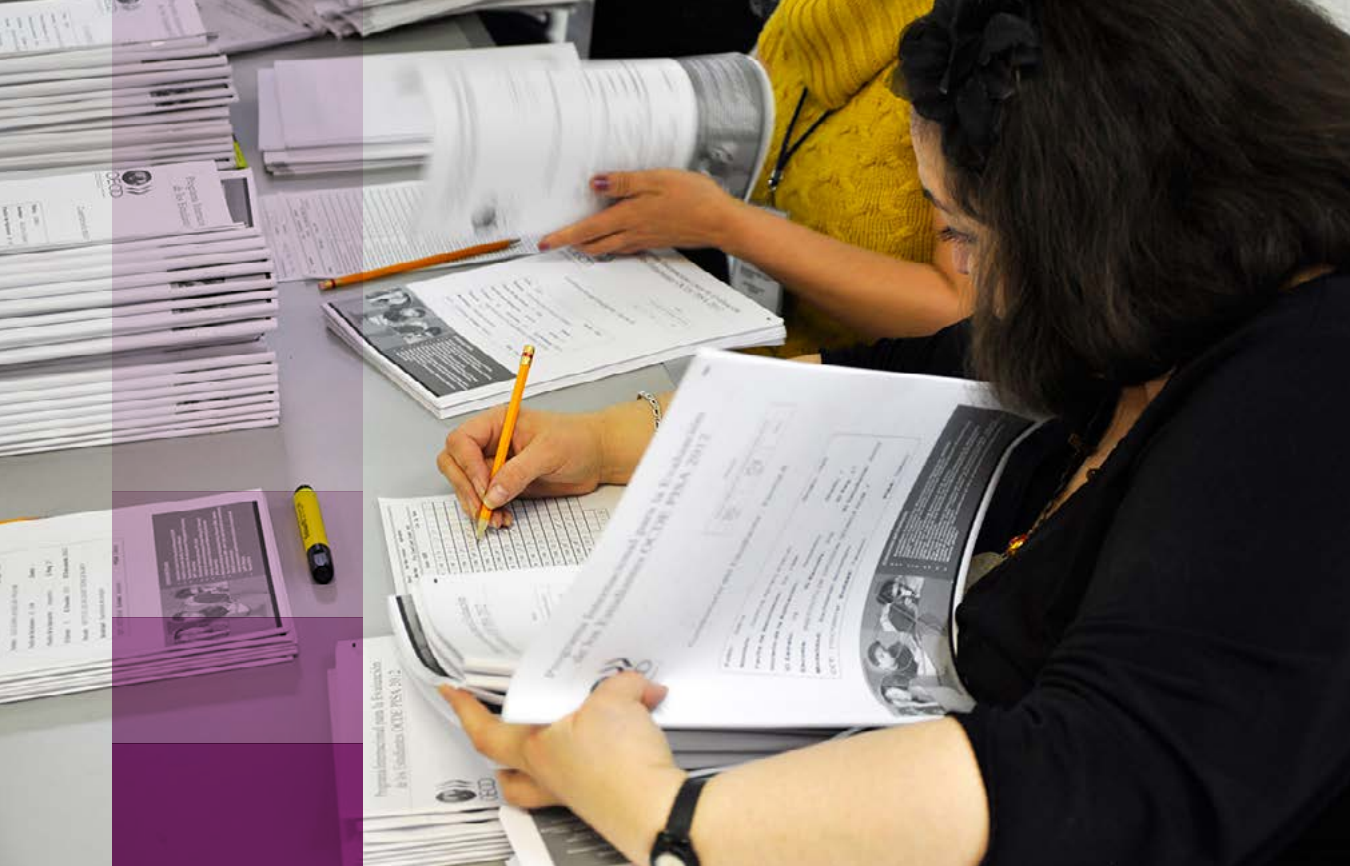
Citando a un exministro de educación de Chile:

una recomendación para quienes estén verdaderamente interesados en acometer cambios significativos y perdurables en educación: deben evaluar con rigor los resultados, procesos y organización existentes, sin menospreciar o desechar *a priori*. Hay mucha gente comprometida de corazón, que efectúa loa-

bles esfuerzos y se desempeña con excelencia. La tentación de hacer juicios descalificatorios a la bandada acarrea desánimo a los mejores. Y, en educación, su buena disposición y entusiasmo son fundamentales. Se debe actuar de manera firme con los negligentes y estimulante con los diligentes. La escasa comprensión de la complejidad de los factores involucrados en el mejoramiento de la educación conduce a formular apreciaciones tajantes como que “la educación es un desastre”, que no sólo menosprecian los logros obtenidos y suelen venir acompañadas de recetas fáciles e inconducentes, sino que alejan cualquier posibilidad de solución y desmoralizan a profesores, directivos, expertos, funcionarios, padres y estudiantes (Bitar, 2011). ●

Referencias bibliográficas

- Bitar, S. (2011). Cómo construir consensos en educación. En C. Larroulet y P. Montt (Eds.), *El acuerdo en educación: Lecciones para el futuro*. Santiago de Chile: U. Diego Portales e Instituto Libertad y Desarrollo.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right. What really matters for effectiveness and improvement*. Nueva York: Teacher College Press.
- Darling-Hammond, L. (2008). Standard setting in teaching: Changes in licensing, certification and assessment. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4ª ed., pp. 751-776). Washington: AERA.
- Goldstein, D. (2014). *The teacher wars: A history of America's most embattled profession*. Nueva York: Doubleday.
- Good, T. L., y Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson.
- Haertel, E. H. (1991). New forms of teacher assessment. *Review of Research in Education*, 17, pp. 3-29.
- Ingvarson, L., y Hattie, J. (Eds.). (2008). *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National Board for Professional Teacher Standards*. Amsterdam: Elsevier-JAI.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Marshall, K. (2012). Let's cancel the dog-and-pony show. *Phi Delta Kappan*, 94(3), pp. 19-23.
- Martínez Rizo, F. (2015). Evaluación de los docentes, mejora profesional y de la educación. En Varios, *La evaluación docente en México*. México: NEE.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation. A comprehensive guide to new directions and practices* (2ª ed). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Potemski, A., et al. (2011). *Alternative measures of teacher performance*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Shulman, L. S., y Sykes, G. (1986). *A national board for teaching? In search of bold standards*. Carnegie Forum on Education and Economy.
- Weisberg, D., et al. (2009). *The widget effect. Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness* (2ª ed.). Washington: The New Teacher Project.



Planea:

la prueba de fuego para la Dirección General de Levantamiento y Procesamiento de Datos

OSWALDO PALMA*

La Dirección General de Levantamiento y Procesamiento de Datos (DGLPD) del INEE tiene su antecedente en la Dirección de Relaciones Nacionales y Logística, que era responsable de planear y coordinar los levantamientos de datos requeridos por las evaluaciones bajo la responsabilidad del Instituto cuando éste era un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Una vez que el Instituto se convierte en organismo constitucionalmente autónomo, y a partir de la expedición del Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el 22 de octubre de 2013, se crea la Dirección General de Levantamiento y Procesamiento de Datos (DGLPD).

* Director General de Levantamiento y Procesamiento de Datos del INEE

El principal objetivo de la DGLPD es colaborar, desde su ámbito de competencia, con el cumplimiento del mandato que la fracción IX del artículo 3º constitucional hace al Instituto, al señalar que:

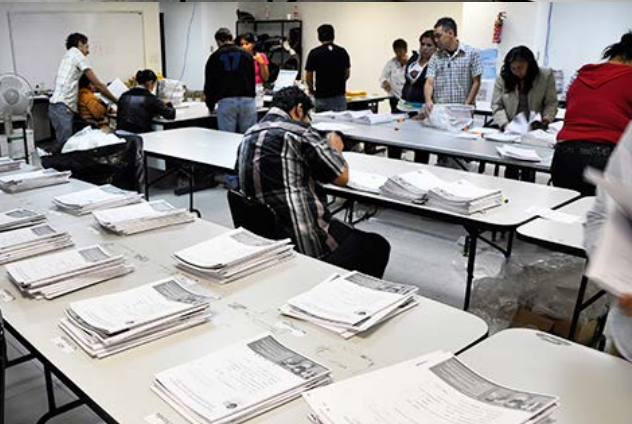
IX. [...] *Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:*

- a) *Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;*
- b) *Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y*
- c) *Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.*

Para ello, entre las funciones de esta dirección general están las siguientes:

- diseñar y realizar los operativos de campo que requieran las evaluaciones y los estudios del Instituto;
- formular, en coordinación con otras direcciones generales, estándares y criterios técnicos que permitan al Instituto y a las autoridades educativas desarrollar levantamientos ordenados y confiables de datos en campo;
- diseñar y operar los sistemas y servicios de captura que requieran las evaluaciones del Instituto, y
- establecer, en coordinación con las áreas correspondientes, el calendario anual de levantamientos de datos requerido por las evaluaciones distintas a las del Servicio Profesional Docente.

Para desempeñar sus funciones y en correspondencia con las dos principales tareas que desarrolla, la DGLPD está conformada por dos direcciones de área: la Dirección de Operación en Campo y la Dirección de Procesamiento de la Información. La primera está encargada de realizar diseño operativo, protocolo de aplicación y levantamiento de datos de aquellas evaluaciones del Instituto que así lo requieran. Además, gestiona todos los apoyos administrativos para



contar oportunamente con los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para el desarrollo de estas actividades.

A su vez, la Dirección de Procesamiento de la Información realiza y ejecuta el plan de procesamiento de datos de las evaluaciones, y diseña los sistemas necesarios para la captura y el seguimiento de los procesos operativos de las evaluaciones. De igual forma, coordina las acciones con las áreas correspondientes del Instituto para la adquisición de bienes y servicios informáticos necesarios para la realización de las evaluaciones.

La implantación de las pruebas PLANEA en educación básica hizo de 2015 un año decisivo para la DGLPD, ya que por primera ocasión generó lineamientos operativos a los que deberían apearse las autoridades educativas para la administración de dicha evaluación. Adicionalmente, la DGLPD realizó la aplicación de la prueba para evaluar el logro de los alumnos en una muestra de 117 060 estudiantes de 3 734 escuelas primarias y 167 455 estudiantes de 3 803 escuelas secundarias. Esta aplicación se realizó antes de la creación de las Direcciones del INEE en las entidades federativas, y requirió la coordinación de alrededor de 6 000 personas que fungieron como responsables operativos, coordinadores y aplicadores distribuidos a nivel nacional en casi 750 oficinas de coordinación estatal y de zona.



Asimismo, durante 2015 la DGLPD implementó la primera incursión del INEE en levantamientos de datos en hogares, al realizar, en coordinación con la Dirección General de Integración y Análisis de Información del Instituto, la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales (ETEL). La población objetivo de la ETEL fue de jóvenes de entre 19 y 29 años de edad, residentes habituales de viviendas particulares ubicadas en áreas metropolitanas de cuatro entidades federativas: Ciudad de México, Estado de México, Nuevo León y Veracruz. Para lograr entrevistar a 6 930 jóvenes, se visitaron alrededor de 36 000 viviendas en tres semanas de operativo.

En el primer trimestre de 2016, la DGLPD realizó el levantamiento del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (Cívica 2016) y el piloteo de otros proyectos. A partir de mayo, se llevarán a cabo los operativos con la colaboración de las Direcciones del INEE en las entidades federativas. ●

La evaluación del desempeño: los maestros tienen la palabra

VERÓNICA GARDUÑO

Fotografías: Anyly Hinojosa-Peña / Videoreportajes: Erick Juárez Pineda

"Yo estoy a favor de la evaluación siempre y cuando haya, de verdad, cursos de actualización, con personas capacitadas que enriquezcan nuestro trabajo."

"Yo creo que la Reforma Educativa nos conviene a todos en el sistema educativo, no se trata sólo de mejorar para un sector, sino para todos los que formamos la comunidad educativa."

¿Por qué evaluar?

La evaluación a los docentes de nuestro país se planteó como parte de la Reforma Educativa, pensada para mejorar la calidad de la educación que reciben todos los niños y niñas de México.

Dicha mejora se conseguirá a través de los siguientes objetivos: que el Estado otorgue educación pública de calidad, profesionalizando la formación de los maestros, a través de la creación del Servicio Profesional Docente; dar certeza jurídica a la evaluación de los docentes, mediante normas y criterios específicos; fortalecer el sistema de educación pública; reforzar la rectoría del Estado respecto de la calidad educativa, a través de la evaluación de los profesores del sector privado; transparentar el sistema educativo nacional, así como los recursos aplicados; así como mejorar la salud de los estudiantes, prohibiendo alimentos poco nutritivos en las escuelas.

"Si puedes trabajar con 30 niños, hacer un examen es nada, porque sobre todo estás aplicando lo que realizas diariamente en clase."

"Un examen no te permite conocer tu desempeño total dentro del aula. El hecho de que hagan un examen de teoría que no manejan nuestras autoridades se me hace injusto."

"Las consecuencias presionan al docente, ya no lo haces con esa tranquilidad de que no va a repercutir en tu salario o en tu trabajo, ya lo haces con temor y esa incertidumbre de no poder hacer lo que te corresponde."

Opiniones de profesores de la Ciudad de México que comparten su experiencia durante la Evaluación del Desempeño Docente realizada por primera vez en 2015

Para lograrlo se reformaron la Constitución y la Ley General de Educación, y se promulgaron la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Para conocer la manera en que los profesores vivieron la experiencia de la evaluación, *Red* platicó con algunos maestros de educación básica que participaron en este proceso.

La evaluación fue pensada para identificar debilidades y fortalezas de los docentes, para que las autoridades

La Ley General del Servicio Profesional Docente expedida en septiembre de 2013 dice en su artículo 52: "las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación básica y Media superior que imparta el Estado".



De arriba a abajo:
Ericka Galicia Gómez,
Juana Hernández Villafuerte
y Miriam Reyes Martínez.

pudieran elaborar un programa de formación continua y desarrollo profesional para mejorar sus prácticas. Ericka Galicia Gómez, profesora de sexto grado de primaria con 13 años de servicio, obtuvo un resultado *destacado* en la Evaluación del Desempeño Docente. Ericka considera que “la evaluación te obliga a que te actualices, eso debe ser primordial, porque las generaciones van transformándose y uno de nuestros compromisos es hacer transformaciones en los niños que les benefician en su vida cotidiana”.

Por su parte, Juana Hernández Villafuerte, profesora de la escuela primaria Lázaro Cárdenas que actualmente imparte clases al segundo grado, también tuvo un resultado *destacado* en la evaluación. Opina que la evaluación tiene aspectos positivos y negativos. Positivos, dijo, porque “nos da un espacio en el que vamos conociendo y vamos plasmando lo que realizamos en la práctica docente”, y entre los negativos señala “la falta de acompañamiento” que padecieron los docentes.

Miriam Reyes Martínez, de la misma escuela —con ocho años de servicio y resultado *destacado*— considera que la evaluación “rescata lo que tenemos que dominar en las aulas, pero estoy en contradicción porque (analizando) el resultado que se obtuvo, considero que no sólo con teoría se evalúa a un maestro, ni se le determina por los pasos que nos están marcando; hay otras cosas que se deben de tomar en cuenta, como los resultados de los alumnos o el trabajo que realiza en clase”.

La evaluación docente es pertinente para conocer los problemas que enfrenta un maestro y cuál es su nivel de preparación, pero “la forma en que está planteada no creo que responda a la mejora de la educación”, dijo Miguel Ángel Alquicira Nieto, profesor con 30 años de servicio, egresado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, quien imparte clases en dos escuelas primarias: la Efraín de Rocha Martínez y la Escuela Liberal.



De izquierda a derecha: Miguel Ángel Alquicira Nieto
y Alma Verónica Domínguez Coronado.

Alma Verónica Domínguez Coronado, quien recientemente se incorporó al jardín de niños Lucas Ortiz Benítez, considera que “se vale tener miedo, es lo más normal, pero yo invitaría a los docentes a buscar esas herramientas para poder actualizarse y poder presentar un examen que demuestre sus conocimientos y habilidades”.

Por su parte, Catalina Inclán, investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), afirmó durante la mesa de debate *Profesionalización docente y evaluación* que la Reforma educativa y la evaluación docente “han dejado fuera de sus esquemas grandes elementos que son muy importantes para mejorar la calidad educativa. Estos puntos, fundamentales en el quehacer docente, son subjetivos por lo que la complejidad técnica de las evaluaciones no los ha contemplado”.

Una oportunidad para reflexionar

Con satisfacción escribo estas líneas para que se conozcan la experiencia y la opinión de una docente frente a grupo de provincia en torno a la aplicación del proceso de Evaluación del Desempeño Docente que se llevó a cabo en México.

Mi nombre es Playa Carmina Soto Pliego; actualmente trabajo en Ciudad Victoria, Tamaulipas; estoy adscrita en el sector 22, zona 238, en la escuela primaria María Isabel Mata Alvarado, y atiendo al grupo de tercero A, con 28 alumnos.

En el ciclo escolar anterior fui convocada para participar en la Evaluación del Desempeño Docente; recuerdo que recibí la noticia en la explanada de mi escuela junto con otras compañeras docentes.

Pasaron los días y se empezaron a generar muchas opiniones, por cierto negativas, en torno a dicha evaluación; había una gran desinformación, un caos, no sabíamos a ciencia cierta qué pasaría con este proceso. Empezaron a sentirse la desconfianza, el miedo y la zozobra, pues estaba

de por medio, como lo entendíamos en ese momento, nuestro trabajo, es decir, nuestro sustento familiar. Yo veía el noticiero, las redes sociales y los comentarios con compañeros, y mi preocupación se hacía más grande.

Soy una maestra a la que le interesa estar actualizada y en constante capacitación, por lo tanto, no podía dejar de indagar sobre este proceso de evaluación en el que ya estaba inmersa. Empecé investigando la Ley General de Educación: leía una y otra vez los artículos, las fracciones, las secciones, los capítulos..., no me agradaban los comentarios de las personas a mi alrededor, pues me limitaba a escuchar y no sabía qué era verdad o mentira. Conforme obtenía más información, adquiría cierta confianza.

El proceso de evaluación inició casi al finalizar el ciclo escolar; se nos notificó por correo electrónico primero que habíamos sido seleccionadas ocho personas de mi zona escolar; nos reunimos en la escuela y comenzamos a revisar las indicaciones y los lineamientos.

Había un sinnúmero de preguntas sin respuestas; en realidad no sabíamos cómo dar inicio a este proceso, aun teniendo la información en nuestras manos: eran enormes la preocupación y la incertidumbre. Recuerdo que leímos con detenimiento y atención sobre la primera etapa de la evaluación (el portafolio de evidencias), y antes de salir de vacaciones empezamos a recopilar cuadernos y trabajos de nuestros alumnos, e información detallada y verídica de su familia y el contexto en el que viven.

Esas vacaciones fueron las más cortas; el tiempo era insuficiente para organizar mi trabajo, pues había que respetar tiempos de recepción. Lo más difícil fue elegir qué evidencias presentaría, cuál sería la mejor opción y si realmente cumpliría con los requisitos. Después de escoger las situaciones didácticas y organizar los materiales, decidí subirlas unos días antes de la fecha indicada, para cerrar esta etapa.

Puedo decir con agrado que esta etapa me dejó mucha enseñanza, pues generalmente los docentes frente a grupo realizamos

nuestra planeación; señalamos la situación de aprendizaje y las formas de evaluar; identificamos aprendizajes esperados; hacemos adecuaciones y observaciones; llevamos a cabo la actividad o la situación de aprendizaje en el grupo; obtenemos el producto final, y agregamos paulatinamente los trabajos de los niños a su portafolio. Sin embargo, no nos damos el tiempo de regresar y revisar lo hecho.

Así, tuve la oportunidad de recrear lo sucedido en el aula, reflexionar sobre mi práctica docente, plantearme algunas interrogantes (¿qué falta por hacer?, ¿qué debo cambiar?), reconocer errores e identificar problemas u obstáculos que se presentan con frecuencia en mi quehacer docente. Al fin, había cumplido con la primera etapa de la Evaluación del Desempeño. Sin embargo, comencé a revisar los lineamientos y referencias para las dos siguientes etapas.

Me di a la tarea de investigar las lecturas sugeridas y leerlas a conciencia. En el mes de agosto, al inicio de un nuevo ciclo escolar, también empecé a estructurar y organizar mi planeación argumentada. A lo largo de los meses de septiembre, octubre y parte de noviembre implanté las estrategias y la planeación que había preparado con anticipación, y con más calma elegí posibles contenidos para presentar la cuarta etapa de la evaluación.

Como dice el dicho, no hay plazo que no se cumpla: se nos notificó que el 14 de noviembre de 2015 sería el día en que presentaríamos las dos últimas etapas del proceso de evaluación, para lo cual yo me sentía más tranquila, pues ya había investigado, leído y estudiado las lecturas sugeridas, y había realizado con mi grupo la secuencia didáctica de la planeación argumentada.

El día de la aplicación de las últimas dos etapas había mucha conmoción a nivel nacional; la radio, la televisión y las redes sociales mostraban y daban a conocer las inconformidades de los docentes para presentar la evaluación; se hablaba de que las sedes de la aplicación serían blanco de manifestaciones de maestros disidentes.



Ese día me dirigí a la sede confiando en que no se suscitaría ningún problema, y efectivamente así fue. A la hora indicada se dio inicio sin ningún problema, terminé el examen algo cansada de la vista, salí a comer, y regresé en media hora para iniciar la cuarta y última etapa. Al finalizar completamente el proceso de Evaluación del Desempeño Docente hice una reflexión.

Sé que todos los días son una oportunidad para mejorar el quehacer docente, que debo comprometerme con mi profesión y con mis alumnos siempre, pues ellos son el futuro de México y por lo tanto tengo una gran responsabilidad; sé también que mi labor es una de las más nobles: he de reconocer que tengo áreas de oportunidad y que debo adoptar estrategias para mejorar, que tengo que estar abierta al cambio, a cumplir con los requerimientos por el bien de la educación y seguir esforzándome para lograr la deseada calidad de la educación.

Finalmente se dieron a conocer los resultados de la evaluación, y con gran alegría y orgullo puedo decir que me ubiqué entre los docentes destacados y obtuve el cuarto lugar en el estado de Tamaulipas.

Me encanta mi profesión, me encanta estudiar, me encanta actualizarme y certificarme, y deseo ser cada día mejor en lo que hago. Me pareció una buena idea dar a conocer una de tantas historias sobre este proceso que se está realizando en nuestro país. Espero que mi carta llegue a sus manos.

Un saludo respetuoso y cordial.

Playa Carmina Soto Pliego

La evaluación

Se convocó a 116 mil 977 docentes de educación básica de las 32 entidades del país a la Primera Evaluación del Desempeño Docente, que se llevó a cabo de septiembre a noviembre de 2015. Los convocados se enfrentaron a un proceso en el que las cuestiones técnicas jugaron un papel importante e inédito en la mayoría de los casos.

Los docentes seleccionados para presentar la evaluación fueron aquellos con un nombramiento definitivo en su plaza, de entre 30 y 45 años de edad, con antigüedad en el servicio de entre 6 y 20 años, y cuyas escuelas estuvieran ubicadas en localidades con una población mayor a 100 mil habitantes.

Cabe recordar que, aparte de la primera ronda de la evaluación para los estados de Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca, se programó un proceso extraordinario debido a que en la fecha original no existieron las condiciones adecuadas para concluir el proceso por las protestas de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. Según las estadísticas presentadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), de los maestros de educación básica convocados se presentaron a la evaluación 103 313, es decir, 88.2% del total.

Para educación media superior, los docentes seleccionados debían trabajar en escuelas de los subsistemas de sostenimiento federal, estatal y descentralizado, ubicadas en localidades de 100 mil o más habitantes, tuvieran una plaza de jornada o por hora-semanas, de entre 30 y 45 años de edad, y con una antigüedad en el servicio de 6 a 20 años.

Las etapas de la evaluación

Para la educación básica, la Evaluación del Desempeño Docente consistió en cinco etapas:

1. *Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales*, en el cual el director de la escuela evalúa el cumplimiento de las tareas básicas del docente.
2. *Expediente de evidencias de enseñanza*, por medio del cual los trabajos de los alumnos sirven al docente para argumentar las decisiones que toma en el ejercicio de su función.
3. El *Examen de Conocimientos y Competencias Didácticas*, que evalúa conocimientos y competencias didácticas de los maestros, mediante la resolución de situaciones hipotéticas.
4. La *planeación didáctica argumentada*, con la cual el docente presenta un análisis y argumentación de su trabajo en el aula.
5. Para los profesores de inglés de educación básica, se agregó un *examen de dominio* de este idioma.

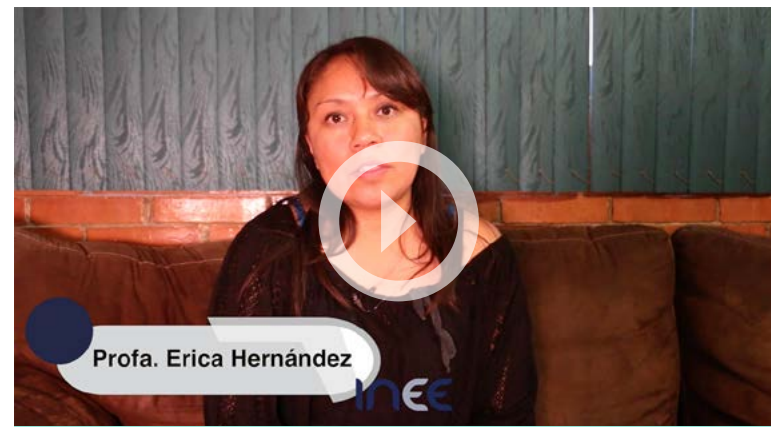
En palabras de los docentes, algunas de las dificultades fueron:

La sorpresa, pues en un inicio “sólo nos mencionaron que iban a evaluar a cierto número de maestros, pero nunca nos dieron bases ciertas sobre lo que se iba a evaluar; en mi caso me fui guiando con unos compañeros por Facebook, hicimos grupos de ayuda y ahí nos fuimos orientando; además la parte del examen y subir evidencias se me dificultó porque yo no estoy al día en la tecnología”, explicó Ericka Galicia Gómez.

Ericka Hernández Ortiz, docente de la escuela primaria Marceliano Trejo Santana, en Xochimilco, cuyo resultado en la evaluación fue *bueno*, comenta que lo más complicado fue el Examen, ya que “fueron 160 preguntas, contestadas en 4 horas, fue algo estresante, no nos podíamos parar, teníamos que estar frente a la computadora, presionados, fueron dos días



Prof. Ericka Galicia



Prof. Erica Hernández

seguidos de exámenes, el primero fue la evaluación con demasiadas preguntas y muy extensas”.

Germán Carranco Dosamantes, quien da clases en el quinto año de la escuela primaria Lázaro Cárdenas, con 31 años de servicio, con una calificación de *bueno*, considera que “el proceso no fue complicado, un poquito más lo fueron las trabas, por ejemplo, el sistema, había que subir evidencias, pero la página estaba saturada. Además, que no había información o llegaba a cuentagotas, que nos tenían en espera o nos cambiaban las fechas de entrega de los documentos. La problemática fue no tener la certeza de qué hacer en cada proceso”.

Las deficiencias han sido reconocidas por todos los actores que intervinieron en la evaluación. En entrevista para *Red*, Margarita Zorrilla, integrante de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), afirmó que los aspectos negativos de la evaluación “tienen que ver con el carácter logístico y operativo,



Prof. Germán Carranco

nadie los niega, problemas de la plataforma, de la recepción de la notificación, etcétera”. Zorrilla reconoció que estos elementos “le han abonado al imaginario que se ha ido construyendo de que la evaluación es punitiva, que se quiere hacer con la educación pública cosas que no son aceptables”.

En un diálogo con docentes *destacados* y *excelentes*, celebrado en las instalaciones de la SEP, Aurelio Nuño, Secretario de Educación Pública, reconoció que “la evaluación, que fue un proceso nuevo también para las autoridades educativas, tiene muchos aspectos que mejorar. Hay todo un proceso de mejora que también lo debemos de hacer nosotros, y lo sé porque en las escuelas me lo han dicho, y me han dicho las fallas que también tuvimos de nuestra parte y que tenemos que corregir”.

El funcionario informó que se solicitó a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) una serie de recomendaciones de aspectos a mejorar en este proceso de evaluación.

En educación media superior, las etapas de la evaluación fueron cuatro: informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales; expediente de evidencias de enseñanza; evaluación de conocimientos actualizados de la asignatura que imparte y de las competencias didácticas que favorecen el aprendizaje y el logro de las competencias de los estudiantes, dividido en: Examen de conocimientos disciplinares, y Examen de casos de competencias didácticas; y la planeación didáctica argumentada o presentación de constancia de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) o de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS).



Profa. Rosa Montoya

Los niveles de desempeño

Sumando los resultados de las distintas etapas de la evaluación, los docentes se ubicaron en cuatro grupos de desempeño para educación básica, según los criterios técnicos y de procedimiento 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, publicados por el INEE.

Como *insuficiente* se calificó el desempeño de un docente que no presentó todas las etapas, o cuyo puntaje fue igual o menor a 999 puntos. Como *suficiente* fue calificado el desempeño de docentes que tuvieron de 1 000 a 1 199 puntos; *bueno* para quienes tuvieron de 1 200 a 1 399 puntos, y *destacado* para puntajes iguales o mayores a 1 400 puntos.

Rosa Montoya, profesora de Educación Física en la escuela primaria Quetzalcóatl, con 24 años de servicio y con resultado de *bueno*, dice: “no estoy de

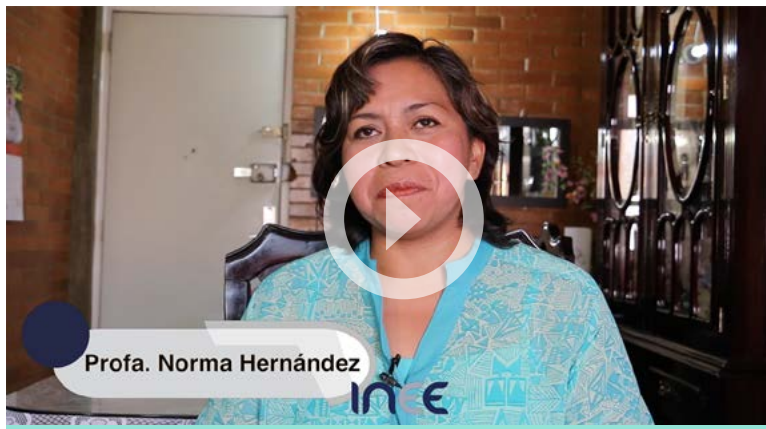
acuerdo con las consecuencias laborales, están condicionando tu trabajo, no te conocen, no pueden tomar esa determinación por un examen, una evaluación, que conozcan tu trayectoria como eres como trabajador, como ser humano, como maestro”.

Norma Lidia Hernández Ortiz, de la primaria Escuela Liberal, con 22 años de servicio, también explica no estar de acuerdo con las consecuencias laborales de la evaluación, pues “no firmamos nunca un contrato que especificara esas condiciones”.

Ericka Galicia expresa su desacuerdo, “porque a los maestros no se nos preparó para esa evaluación”.

Miriam Reyes no coincide con que el maestro que no realice la evaluación sea despedido, “puesto que un maestro no se evalúa sólo con teoría”.

“Se dijo que la Reforma no tenía un sentido punitivo, pero ¿el despido de 3 360 maestros es o no punitivo?”, se preguntó Hugo Casanova Cardiel, del IISUE,



Prof. Norma Hernández

en declaraciones a la prensa, y agregó: “el castigo es que serán despedidos, no sé si la intención era punitiva, pero el resultado lo es, se castigará a quienes no acataron el proceso administrativo”.

Los resultados

Los resultados de los docentes evaluados en educación básica fueron: *insuficiente*, 14 545 (12.43%); *suficiente*, 38 824 (33%); *bueno*, 41 791 (35.7%), y *destacado*, 8 153 maestros, es decir, 7%.

Al respecto, Eduardo Backhoff, integrante de la Junta de Gobierno del INEE, en una colaboración periodística, destacó que “los resultados que la mayoría de docentes (85 de cada cien) tiene las competencias mínimas necesarias para ejercer su función frente a grupo; que una minoría de profesores (15 de cada cien) carece de los conocimientos y habilidades profesionales, por lo que requerirán de un programa intensivo de capacitación y tutoría para superar sus limitaciones y poder permanecer en el servicio de educación pública, y que una importante proporción de maestros (1 de cada 3) obtuvo una calificación apenas satisfactoria, por lo que necesitarán de un programa de capacitación para mejorar sus competencias profesionales, mientras que una minoría de profesores (1 de cada 10) domina de manera destacada las competencias docentes, por lo que merecen ser reconocidos y recompensados”.

Para educación media superior, se agregó la categoría de desempeño *excelente*, para quienes obtuvieron más de 1 500 puntos.



Prof. Miriam Reyes

Manuel Gil, investigador de El Colegio de México, en declaraciones a medios de comunicación, afirmó que la premisa de la Reforma Educativa de que la educación en México es muy mala debido a que los profesores son incapaces se derrumba con los resultados. “Dijeron que hay que evaluar para corregir y resulta que los docentes son capaces, buenos y muchos de ellos aptos”, por lo que los resultados de la evaluación contradicen esa base de la Reforma.

Por su parte, Margarita Zorrilla destacó que “con esta evaluación de desempeño, los resultados que se obtuvieron son alentadores, quizás algunas personas o grupos hubieran esperado una debacle de más del 50% de docentes con resultados insatisfactorios, y yo digo, ¿nosotros como sistema educativo, lo aguantaríamos? Yo creo que no”.

Ericka Galicia, opina: “creo que el resultado sí arroja lo que yo sé hacer; no sé todo al cien por ciento pero sí me esforcé, sí estudié y año con año me he actualizado, siento que tengo una carrera de 13 años frente a grupo y mi experiencia y mis ganas de actualizarme día a día me han ayudado a obtener este resultado”.

German Carranco, con un resultado *bueno*, dice: “[la evaluación] no refleja lo que yo sé; el examen estuvo cargado hacia ciertos contenidos que tienen que ver con la cuestión laboral, a mí me hubiera gustado que tuviera una carga más a la cuestión docente”.

Por su parte, Norma Hernández considera que su resultado no es un reflejo de su quehacer como docente: “yo me considero una maestra excelente, porque dedico todo mi tiempo a mis alumnos, dedico más de lo que debe de ser para que sean buenos ciudadanos, para

Los resultados en educación media superior, según las estadísticas presentadas por la SEP, fueron: *insuficiente*: 5 134 (17.6%); *suficiente* 8 721 (30%); *bueno*: 11 450 (39.4%); *destacado*: 1 544 (5%); *excelente*: 833 (3%); *no se presentó*: 1 361 (5%).

El Programa de Formación Continua para Docentes de Educación media superior contará en un inicio con 50 cursos, según lo anunció el secretario Nuño.

que luchen por su país, para que sepan lo que es democracia y para que se defiendan en contra de todo nuestro sistema corrupto”.

Rosa Montoya, con un resultado *bueno*, asegura que “un examen no mide tus conocimientos, tus capacidades; en las escuelas hacemos muchísimas más cosas que un examen, más que la teoría debes saber cómo vas a resolverlo”.

Zorrilla consideró que “en el desarrollo profesional de todos, una parte es responsabilidad del sujeto; no podemos engañarnos nosotros mismos de lo que somos capaces de hacer o de saber. La formación continua es una necesidad de todos”.

Lo que sigue a la evaluación

Una vez que se anunciaron los resultados de la Evaluación del Desempeño, también se hizo oficial el inicio de la capacitación docente, a través del Programa de Formación Continua para docentes de Educación Básica.

El primer aspecto que llama la atención es el incremento en el monto del presupuesto dedicado a la formación continua, que pasó de 203 millones de pesos en 2015 a 1 809 millones para 2016. Si bien los primeros en iniciar con la formación continua serán los maestros evaluados con resultado *insuficiente* la idea es que todos, es decir, 1 475 456 maestros, se capaciten.

Para la capacitación, Aurelio Nuño anunció que la SEP ha convocado a las universidades públicas y privadas; se prevé que la oferta de cursos sea de 500 para educación básica, en los cuales se combinará el aprendizaje a distancia y el presencial. Los cursos se definirán con una licitación previa, y con la participación de un testigo social.



Prof. María López Abarca



Prof. Juana Hernández

Y es que, en distintos momentos, funcionarios han afirmado que la evaluación no es un fin en sí mismo. Durante la Presentación de Resultados de la Evaluación de Desempeño, Ciclo 2015-2016, Aurelio Nuño explicó que “la evaluación, y esto es muy importante decirlo, no es un fin, sino un medio para garantizar que todos los niños y jóvenes reciban una educación de calidad. La evaluación ha hecho posible que estemos transitando de un sistema opaco, algo contrario e injusto a uno que privilegia la dedicación personal y el esfuerzo personal y el mérito de los maestros”.

A su vez, Sylvia Schmelkes, Consejera Presidenta del INEE, ha declarado a la prensa que “si hablamos de evaluación docente, al mismo tiempo tenemos que pensar en un mecanismo paralelo de profesionalización docente. De otra manera, no tiene sentido. Tiene más bien efectos perversos”.

Margarita Zorrilla fue contundente: “hay que dar seguimiento a la formación continua y yo espero que los docentes no se conformen con cualquier cosa”. •

La evaluación en aula de telesecundaria

ÁNGEL ANTONIO IBARRA LANDÁZURI*

Fotografías: René Saldaña

Hoy en día, el tema académico más común es el de la evaluación del desempeño y pocos consideran la *evaluación en el aula* como un vehículo válido para la mejora de la práctica docente, sin importar el nivel o el tipo educativo.

Para exponer su importancia, quiero compartir con ustedes mi experiencia con la evaluación en el aula en la telesecundaria, práctica que desde mi punto de vista ha sido exitosa y puede ser adoptada por otros docentes de educación básica. Antes, me gustaría mencionar algunos elementos relacionados con la evaluación, y posteriormente presentar la propuesta.

Nos preguntamos primero qué es evaluación, y podríamos incluir definiciones que responden a las exigencias educativas de distintas etapas o bien citar a diversos autores. Me refiero sólo a uno:



* Maestro de Telesecundaria en el estado de Jalisco. Licenciado en Educación Primaria, con maestría en Educación Tecnológica.

“ La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planeación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y de promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam, 1987: 183).

¿Cómo evaluar en el aula?

Sabemos que el tiempo es un recurso no renovable; es común que el maestro se pregunte a qué hora podrá evaluar si está muy ocupado dando sus clases. Es cierto que una de las mayores dificultades que tenemos los docentes es impartir nuestras clases y a la vez identificar información útil para la toma de decisiones por medio de instrumentos de evaluación —cualitativos o cuantitativos—; sin embargo, ésta es una de las responsabilidades frente al compromiso de ofrecer una educación de calidad, y debe empezarse desde el contexto más inmediato: el aula. En seguida propongo algunos elementos sobre cómo obtener y sistematizar dicha información.



Si queremos un impacto en la calidad educativa nacional, debemos actuar localmente, es decir, desde nuestras aulas, para tener un impacto de mejora global.

1. Determinar el encuadre de evaluación

Establecer y ponderar de manera clara y precisa los aspectos generales a evaluar junto *con los alumnos* para llevarlos a la reflexión sobre la importancia de consolidar conocimientos y competencias, y al mismo tiempo describir aspectos particulares sobre cada uno de ellos. Por ejemplo:

- *Evaluación continua 40%*: Al respecto pueden considerarse el trabajo en clase, las tareas, la participación así como las competencias generales y específicas, y ejercer la evaluación formativa incluyendo aspectos cuantitativos y cualitativos, en función de las características individuales de los alumnos.
- *Examen 40%*: Aquí deben particularizarse tipos de reactivos, establecer el valor de cada uno, y los conocimientos y competencias que se incluyen —el profesor puede valorar instrumentos que no sólo consideren resultados, sino también procesos, determinar estándares de aula y de escuela y tomar en cuenta estándares nacionales e internacionales, como los del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)—.
- *Portafolio del alumno 20%*: Para conformarlo, los estudiantes pueden tener un conjunto de carpetas de papel pegadas en forma de acordeón en las que depositarán aquellos trabajos o evidencias de sus aprendizajes: ensayos, mapas mentales, mapas conceptuales, escritos, etcétera, que retraten el ejercicio de la práctica docente y que posteriormente puedan retomarse para la reflexión, la toma de decisiones y los procesos de mejora. El portafolio puede intercambiarse entre pares y llevar a la práctica coevaluación y heteroevaluación, en la que, a partir de un rúbrica o una lista de cotejo que diseñen el docente y los alumnos en conjunto se otorgará una valoración. Así, todos participan en el proceso de evaluación.

2. Organizar el tiempo no sólo para el desarrollo de aprendizajes, sino también para evaluar

Los maestros de telesecundaria tenemos que hacer magia, no sólo para impartir todas las asignaturas de educación secundaria, sino también para evaluarlas desde los parámetros del currículo y

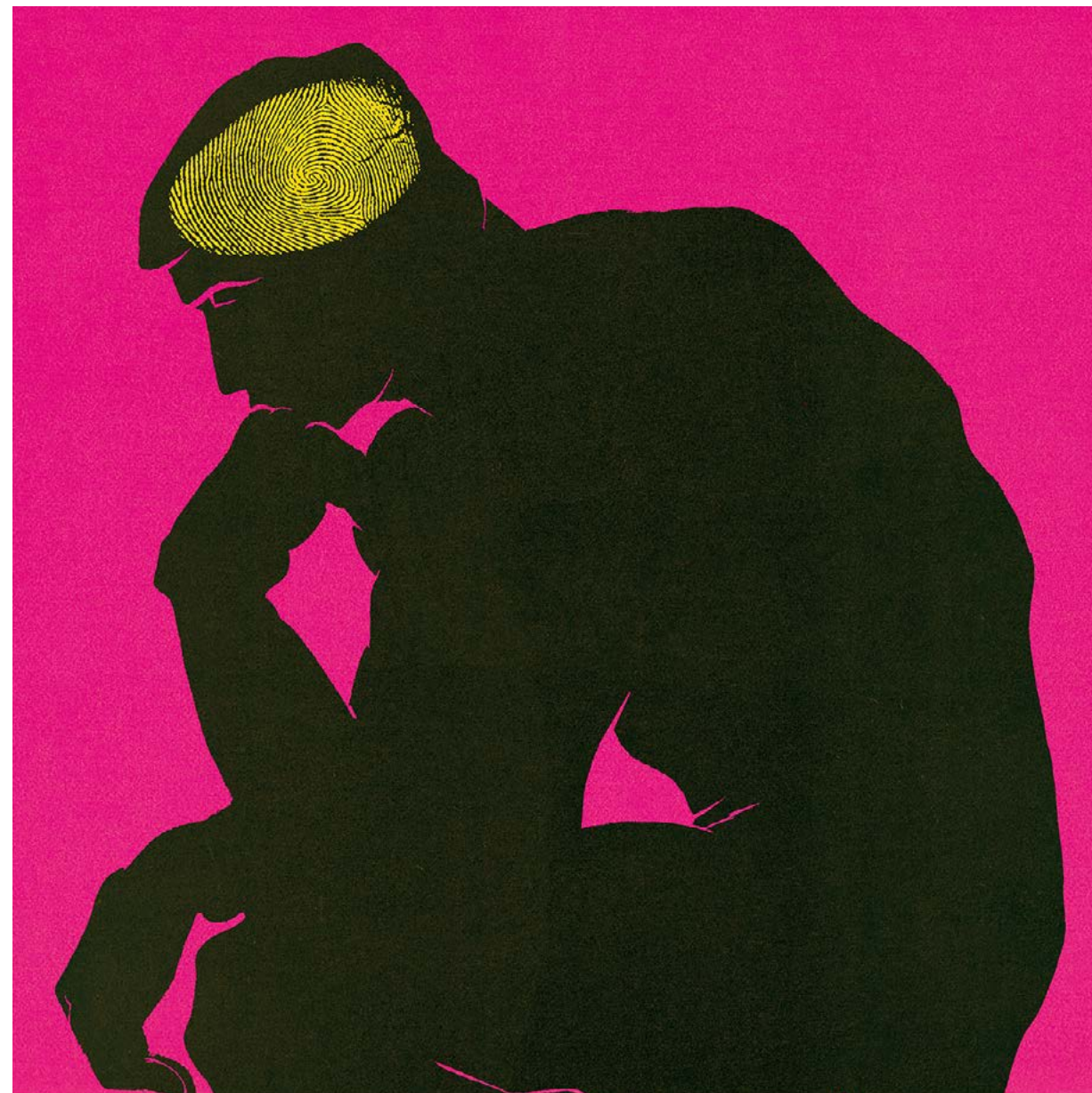
bajo los criterios de cada una. Un aspecto importante a considerar es que por norma deben entregarse evaluaciones parciales en periodos bimestrales según el Acuerdo 696 (2013). Además de planear las clases, los maestros pueden elaborar un **cronograma** donde el bimestre o el bloque se dividan y a partir de ese esquema organicen la temporalidad de desarrollo de aprendizajes esperados —en días, semanas, meses, bimestres o todo el ciclo escolar—, y sobre todo para que especifiquen espacios de tiempo para evaluar y para llevar a cabo otras actividades importantes.

3. Organizar monitores de evaluación en tu grupo

Los alumnos pueden ser parte del proceso de evaluación, si lo que se busca es optimizar el tiempo efectivo dedicado a coordinar las clases, y al registro y control de insumos e instrumentos para evaluar a los educandos. ¿Cómo? Nombrando entre los estudiantes un monitor por fila que se encargue de recoger los trabajos que ameritan ser parte del portafolio o que indican el cierre de un aprendizaje esperado. En tanto esto ocurre, el desarrollo o la coordinación de la clase continúa, pues mientras los alumnos tienen actividad de producción individual, es decir, en el momento en que están trabajando y no requieren de la ayuda directa del maestro, éste puede calificar, hacer correcciones, notas y evaluaciones con diferentes criterios según sea el caso. Cada monitor registra en un formato la calificación asignada, excepto la suya, pues hay un monitor de monitores, y a él es a quien que se le rinden cuentas de sus trabajos. Como puede apreciarse, la participación de los alumnos puede ayudar al docente a optimizar el tiempo en aula.

4. Usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para evaluar

Las nuevas tendencias educativas, tanto las normativas como las de índole social, exigen al docente el uso y el dominio de las TIC, no para sustituir su trabajo, sino como herramientas que contribuyen tanto al avance de los aprendizajes de sus alumnos, como a su mejora profesional. En este sentido, es de gran importancia el manejo de hojas de cálculo como Excel o Numbers, con el propósito de que



el profesor diseñe su propio esquema de evaluación y cuente con datos inmediatos. Esto le ayudará a optimizar su tiempo para evaluar y calificar; a incluir o vincular sus instrumentos cualitativos y cuantitativos; a realizar análisis de resultados de forma gráfica, y a acercarse a una evaluación lo más objetiva posible.

Los alumnos pueden ser parte del proceso de evaluación. Su participación ayuda al docente a optimizar el tiempo en aula.



5. Analizar los resultados con los alumnos para tomar decisiones

En esta importante fase debemos dedicar tiempo para:

- *La reflexión del alumno:* el estudiante debe analizar los niveles de logro alcanzados, identificar sus áreas de oportunidad, y tomar decisiones con el fin de lograr sus metas académicas con mayor eficiencia y eficacia.
- *La reflexión docente:* el docente debe primero guiar la reflexión del alumno y compartir compromisos y decisiones. Sin embargo, se espera que las decisiones pedagógicas sirvan no sólo a la mejora de los aprendizajes sino a los fines de profesionalización de los docentes y que la evaluación en el aula sea, además de un instrumento para identificar fortalezas y áreas de oportunidad, un ejercicio de transparencia.

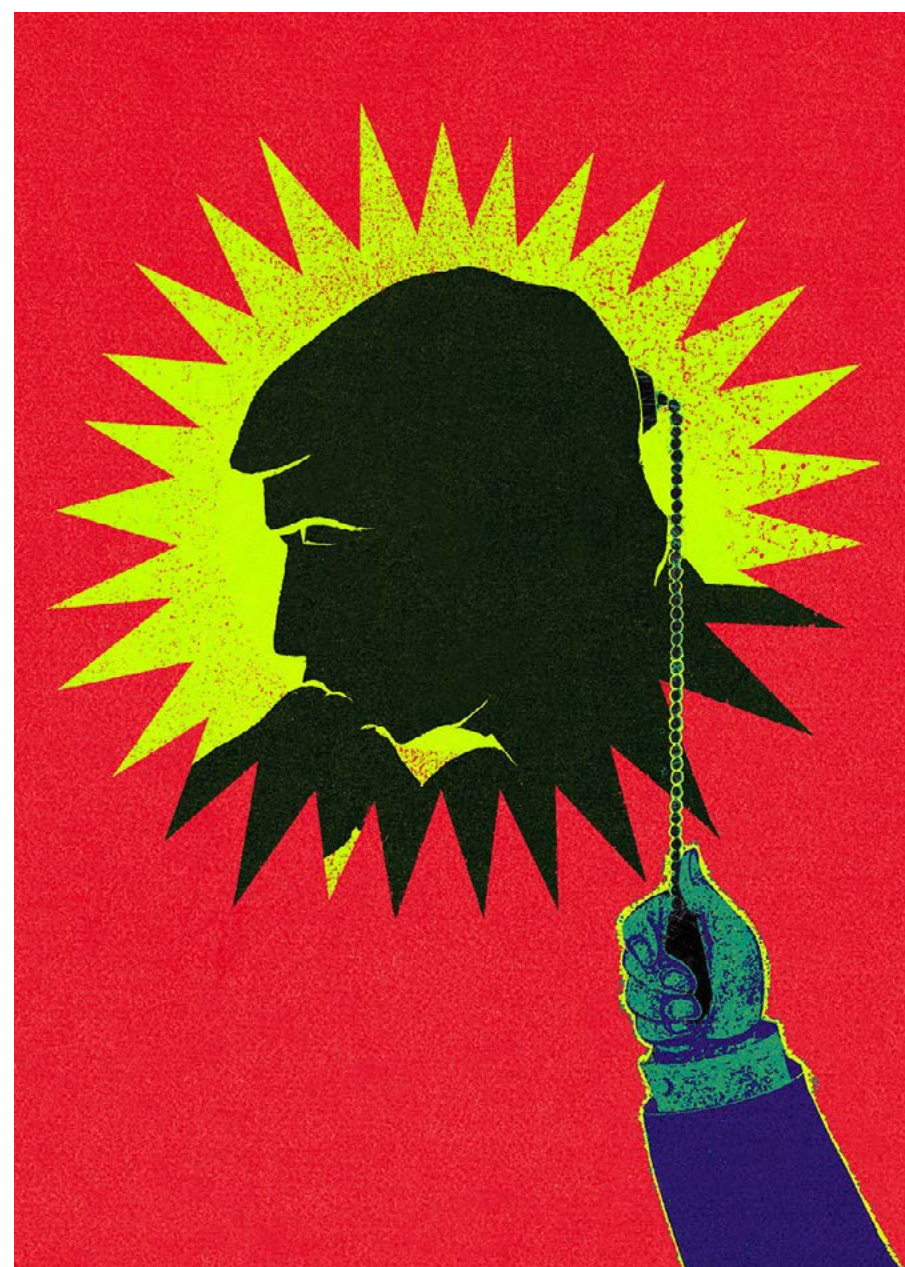
6. Reorientar aspectos metodológicos de acuerdo con las decisiones tomadas

Haber realizado una reflexión y enlistar una serie de decisiones no significa que los cambios se generarán por arte de magia; es momento de reorientar y ejecutar los aspectos metodológicos con minucioso cuidado, y rescatar la nueva información relevante, para determinar tanto su pertinencia como sus implicaciones y consecuencias. Si dicha información no funciona, hay que desecharla o reorientarla.

El docente debe dejar en claro a toda la comunidad escolar su metodología, sus instrumentos y los análisis de sus evaluaciones

7. Ejercer una evaluación transparente y pública

Llevar a cabo una evaluación con transparencia significa que el docente debe dejar claros a toda la comunidad escolar su metodología, sus instrumentos y los análisis de sus evaluaciones, con el objeto de mostrar que los procesos se han hecho como se ha establecido, sin bajar o subir calificaciones de manera artificial, y acompañados de las respectivas evidencias. Un alumno o un padre de familia puede preguntar particularidades de la evaluación, y el docente debe argumentar las razones por las cuales se obtuvieron esos resultados.





Las evaluaciones no deben hacerse *a ojo de buen cubero*. Deben ser el resultado de la aplicación de instrumentos que permiten valorar los avances y que finalmente se traducirán en una calificación.

¿Qué dificultades enfrentan los alumnos y qué resultados y beneficios deja esta propuesta sistemática de la evaluación?

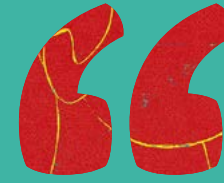
Al aplicar una evaluación sistemática como ésta, los alumnos experimentan un cambio en la concepción de la evaluación en la que se piensa que quien evalúa es el profesor, y que es el único que determina calificaciones o decide si un trabajo está bien o mal hecho.

Cuando los alumnos son parte de los procesos de evaluación le damos a ésta un sentido formativo. La diferencia está en que el docente y sus alumnos

elaboran de manera conjunta instrumentos de evaluación basados en los aprendizajes esperados, con lo que se posibilita la reflexión sobre qué tanto se ha avanzado, cuáles son las debilidades y fortalezas, y qué cambios deben hacer los propios alumnos con el objetivo de mejorar sus estándares de calidad en el aprendizaje y en la producción de sus trabajos.

Diariamente, al término de la jornada escolar, los alumnos realizan una autoevaluación con fines de reflexión sobre su rendimiento, la cual forma parte de la evaluación continua. Esto permite al docente abrir la puerta de la evaluación sin que ello signifique que deje de ser objetivo o que haga a un lado la responsabilidad de evaluar y calificar particularidades.

Presento a continuación algunas reflexiones de mis alumnos respecto a la forma de evaluar:



La forma en que evaluamos conjuntamente con mi maestro me gusta porque podemos reflexionar sobre nuestros errores y nuestros avances y sobre todo cómo podemos mejorar.

MARÍA VIANNEY GUTIÉRREZ MONTOYA

Para mí, la autoevaluación diaria que hacemos antes de salir de clases me parece importante, porque debemos ser honestos y asignar una calificación en base a la rúbrica y nos damos cuenta qué tanto le echamos ganas y qué nos falta para mejorar nuestro aprendizaje.

MAYRA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

Mi profesor lleva un sistema en su computadora donde registra todas nuestras calificaciones, de autoevaluación, de evaluación continua, del portafolio, del examen, que no se le pasa ninguna, pero sobre todo me gusta que se ven gráficas de nuestros avances o deficiencias, y me parece justo porque también valora nuestro esfuerzo y no son calificaciones al ahí nomás, y sobre todo que yo o mis papás podemos cuestionar todas las calificaciones y el profe nos da evidencias de cada una, y si no es así, tenemos derecho de reclamar.

BRANDON JAIR GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ

El intercambiar nuestros portafolios de trabajos al final de cada bimestre para asignar una calificación diferente de la que ya le dio mi maestro y promediar la de él con la que le doy yo a mi compañero me parece justo, y además me ayuda a observar la calidad de los trabajos que yo hago, y me dan más ideas para mejorar los míos y me siento responsable para asignar una calificación justa a mi compañero por la calidad de sus trabajos.

LILIANA AMAYO MENDOZA

En la rúbrica de autoevaluación diaria reflexionamos para poder saber qué tanto aprendimos ese día, y qué estamos haciendo bien y qué mal y poder cambiar, y no sólo dejar al maestro que se responsabilice de nosotros cuando no queremos trabajar.

MAYRA GORETI JIMÉNEZ SÁNCHEZ

Me gusta la organización de monitores, porque a través de ellos el maestro califica nuestros trabajos y nosotros participamos en organizarlos y transcribir las calificaciones en unos formatos que luego el maestro los pasa a su computadora y le saca todos los porcentajes y gráficas individuales y del grupo en general.

ELIOT JARED GUTIÉRREZ PADILLA

Como docente esta experiencia me ha dado grandes satisfacciones, porque en el proceso de evaluar cuento con la participación de mis alumnos. El desafío más grande es cambiar la idea entre los estudiantes y también entre muchos profesores de “que el docente es el que evalúa y califica”. También lo son el manejo sistemático de todos los rasgos que se contemplan en la evaluación de acuerdo a la normatividad vigente, de los enfoques actuales de la evaluación, así como el uso de las TIC para optimizar los tiempos y organizar mejor la evaluación sistemática a través de hojas de cálculo.

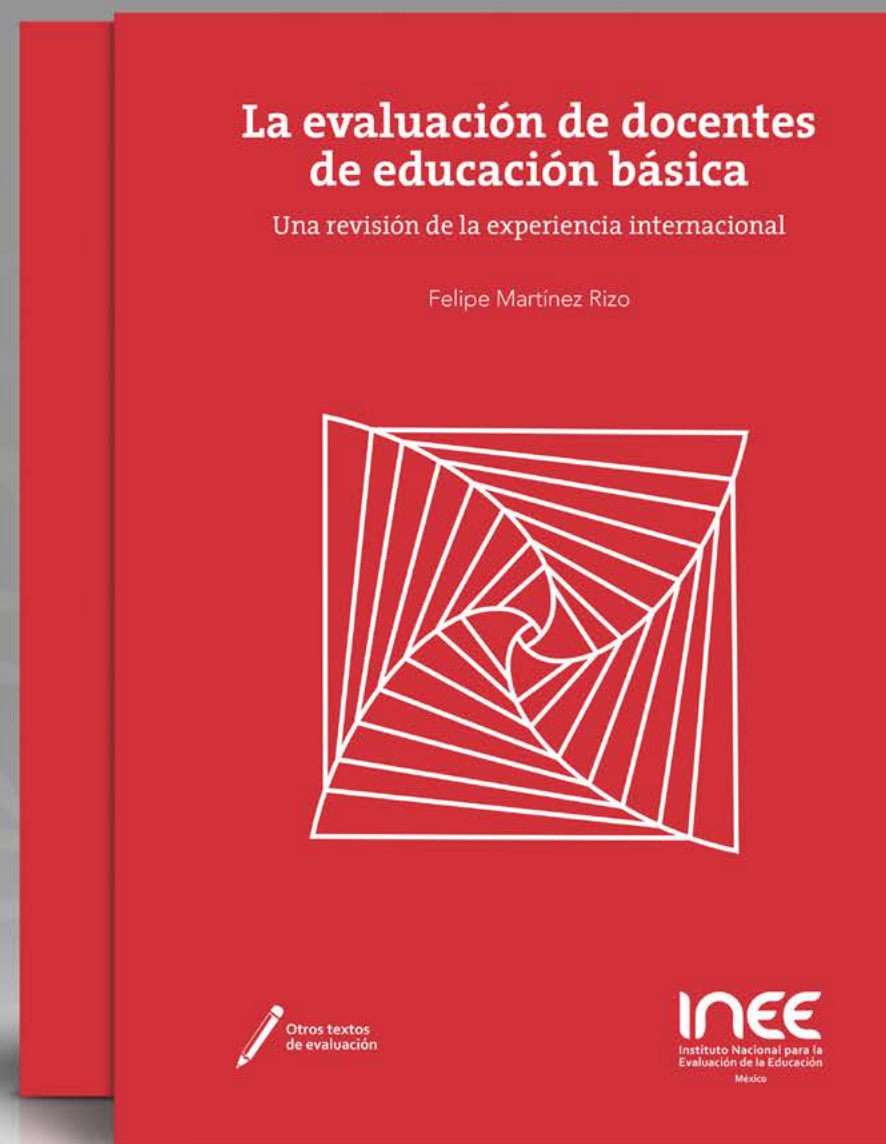
Este proyecto es parte de un proceso que nació hace aproximadamente siete años y que se ha mejorado con la experiencia. La plantilla docente de la telesecundaria Vasco de Quiroga, de Teocaltitán de Guadalupe, municipio de Jalostotitlán, Jalisco, aplica esta metodología de evaluación y realiza mejoras a través de las aportaciones de todos los docentes. Los resultados de este proceso son satisfactorios tanto para los alumnos como para el docente, puesto que permiten “efectuar una evaluación con fines de mejora” y llevan a la reflexión sobre cómo podemos mejorar la evaluación en el aula y su sistematización y con ello, transformar la calidad de la educación. •

“ Me siento orgulloso de ser un maestro rural de telesecundaria y poder compartir con ustedes esta experiencia que nace en una escuela y una comunidad rural vulnerable, y que es una realidad y no una utopía, como tantas que se escriben en nuestro país.”

Referencias bibliográficas

- Stufflebeam (1987). Citado en: *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*, Catalina Martínez Mediano, Universidad Nacional de Estadística, Madrid España, noviembre 2013, pág. 153. Recuperado de: <http://bit.ly/1X57yzA>
- Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. *Diario Oficial de la Federación* (2013, 20 de septiembre).

Amplio panorama de la experiencia internacional sobre la evaluación de maestros



Publicaciones INEE

Inclusión en el aula: asignatura pendiente

BEATRIZ RODRÍGUEZ SÁNCHEZ
JOSÉ FRANCISCO LARA TORRES*



En los salones de clase pueden encontrarse distintos tipos de diversidad: étnica, cultural, lingüística, de género, de capacidades, religiosa, de origen familiar o de nacionalidad

La diversidad es una cualidad característica de los grupos escolares; la atención educativa se ha especializado paulatinamente en la atención pertinente a esta diversidad. Los docentes reconocemos que entre nuestros estudiantes hay diversidad de género, de ritmos y estilos de aprendizaje, y de tipos de familia. Recientemente hemos identificado la presencia de niños pertenecientes a otras culturas portadores de conocimientos que enriquecen y potencian el aprendizaje, además de que dominan otras lenguas diferentes al español. Los movimientos migratorios son uno de los factores que favorecen la presencia de estos niños en la escuela. Llegan a nuestras aulas estudiantes de otros países, algunos que regresan después de haber vivido en los Estados Unidos y también niños de pueblos originarios, hablantes de lenguas indígenas, con distintos niveles de dominio del español, monolingües o bilingües incipientes con dos o más lenguas (inglés, español, lenguas extranjeras).

La escuela tiene la obligación de contribuir en la formación de estos niños y lograr el desarrollo de sus capacidades para vivir en la pluralidad, convivir, y valorarse a sí mismos y a los otros, además de formar individuos seguros de su identidad, de quiénes son culturalmente hablando, y conocedores del país al que pertenecen. Hay que trabajar para que en las aulas no existan más niños invisibles o que se esfuercen por pasar desapercibidos sentándose en los pupitres o bancas más alejados del maestro; niños y niñas que no levantan la mano por temor a ser identificados, a salir de su anonimato; niños que no se saben representantes de la gran diversidad cultural de nuestro país.

Actitudes ante la diversidad en el aula

La diversidad se identifica de manera creciente en los planteles educativos y en los espacios formativos para docentes, en los cuales se escuchan comentarios que reflejan resistencias ante los cambios implicados por la atención educativa a la diversidad, por ejemplo:

- “Sí, tengo algunos niños que parecen indígenas, pero no sé si sean o no.”
- “Pero ¿para qué identificamos a los niños indígenas si no les vamos a dar la educación que merecen en su lengua y en su cultura? No tenemos maestros que hablan su lengua, ni materiales en su lengua.”

* Agradecemos la lectura y los comentarios de Noemí Cabrera Morales y Jorge Ramírez Lozano.



- “Ya mejor deberían de dejar de preocuparse de si son indígenas o no.”
- “Mejor los tratamos como a todos los demás y que aprendan lo que puedan, al cabo que no los vamos a reprobar, vamos a pasarlos para que no se sientan discriminados, para que no se atrasen.”
- “Poco a poco van aprendiendo, si no son tontos, no hay de qué preocuparse.”
- “El papeleo que hay que hacer para atenderlos es tremendo, mejor me lo evito.”
- “¿Y por el mismo sueldo que me dan ahora tengo que aprender la lengua indígena que hablan mis alumnos?”
- “Aquí sí los tomamos en cuenta, hacemos bailables y vienen disfrazados de inditos algunos días.”

Identificación de la diversidad cultural y lingüística en la escuela

Existen diferentes maneras en las que la diversidad cultural y las diferencias individuales de los alumnos se expresan en el aula, por lo que hay que contar con indicadores claros que permitan identificarlas.

En los salones de clase pueden encontrarse distintos tipos de diversidad: étnica, cultural, lingüística, de género, de capacidades, religiosa, de origen familiar o de nacionalidad, y todas ellas merecen ser consideradas para una adecuada atención educativa.

Abordar la educación desde el enfoque intercultural no significa iniciarse en un nuevo programa, sino analizar la realidad y pensar la educación desde una nueva perspectiva

De acuerdo a la encuesta intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 2015, 25 694 928 mexicanos se autodefinen como indígenas, lo que significa que cada vez más personas reconocen su origen étnico y cultural. Según la encuesta, en México 7.3 millones de personas de 3 años y más hablan una lengua indígena, y 11.3% de ellas —de 5 años y más— no hablan español. Entre los de 3 años y más, 1.5% entienden, pero no habla la lengua indígena.

Atención a la diversidad

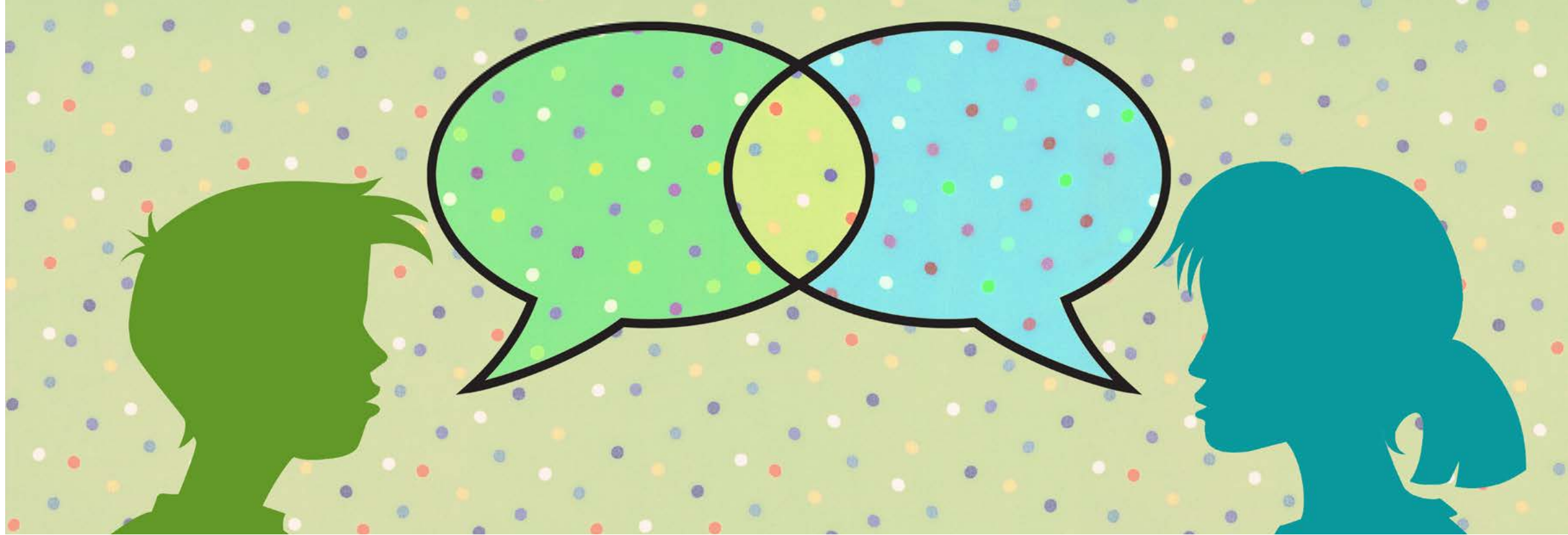
A partir de la identificación de la diversidad, el docente puede proporcionar una educación pertinente: recuperar en su práctica cotidiana las características y capacidades individuales, y los conocimientos culturales y experiencias de vida de sus alumnos; favorecer actitudes de colaboración, e incidir en la distribución física de los espacios del aula, de manera que le permitan una interacción positiva y un intercambio

intercultural efectivo. Puede aprovechar la flexibilidad del currículo para adaptarlo tanto a las características de sus estudiantes como al contexto, y proponerse la diversificación de las formas de enseñanza en clase, el desarrollo de estrategias para fortalecer la cultura y la lengua de la comunidad, y el impulso al conocimiento, el reconocimiento y la valoración de otras expresiones culturales y lingüísticas. En síntesis, puede dar oportunidad a todos los niños de tener experiencias positivas en relación con la diversidad.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó en 2015 *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, donde se analizan las tendencias mundiales, y entre ellas la atención a la diversidad, para garantizar una mejor calidad de la educación. El organismo internacional considera el conocimiento estrechamente vinculado con el contexto cultural; el aprendizaje como el proceso mediante el cual se adquiere el conocimiento, y la educación como el aprendizaje deliberado e intencionado. De manera específica señala que “la diversidad cultural es la mayor fuente de riqueza e innovación de la humanidad” (29).

Educación intercultural y bilingüe

La educación intercultural es una propuesta pedagógica que organiza los principios y las orientaciones de una



educación pertinente; se ha definido como el “conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural” (CGEIB, 2014: 25).

Lo anterior implica que “los educandos reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y acepten la existencia de otras lógicas culturales, igualmente válidas, intenten comprenderlas y asuman una postura ética y crítica frente a éstas y la propia” (CGEIB, 2014: 25). Sobre todo, que con ese fundamento tomen las mejores decisiones para sus vidas y las de los demás, basados en principios de equidad y justicia.

La educación intercultural se orienta a las siguientes acciones:

- Ofrecer una educación de primera calidad sin discriminación ni desigualdad.
- Alcanzar el bilingüismo oral y escrito.
- Valorar la cultura propia que prepare para abordar relaciones interculturales.
- Ofrecer una educación que posibilite el conocimiento de la pluralidad cultural nacional.
- Valorar y respetar lo diferente.

- Reconocer el enriquecimiento personal y cultural resultado de la interacción entre culturas diferentes.
- Convertir a la escuela en un espacio para todos. Posibilitar la expresión cultural diversa.
- Aprovechar la pluralidad cultural como ventaja pedagógica en la que todos aprenden de todos.

Abordar la educación desde el enfoque intercultural no significa iniciarse en un nuevo programa, sino analizar la realidad y pensar la educación desde una nueva perspectiva. Para su puesta en marcha se definen tres ámbitos: ético, epistemológico y lingüístico (CGEIB, 2014: 26 y 27).

Ámbito ético o de la elección

La formación de actitudes interculturales parte del análisis de la discriminación y de los estereotipos que se aplican de

múltiples maneras sobre las personas pertenecientes a las minorías, ya se trate de población indígena, extranjeros, individuos pertenecientes a distintos tipos de familia, etcétera. Nos enfocamos a comprender qué son los estereotipos, cómo se forman y cómo determinan la percepción de las personas, la mayoría de las veces negativamente. En este texto haremos énfasis en la diversidad cultural, y en una propuesta que favorece el ambiente escolar y las relaciones respetuosas para todos.

El desarrollo de actitudes interculturales está vinculado estrechamente con el autoconocimiento, la autoestima, el conocimiento del otro, el juicio ético y el pensamiento crítico, así como con las habilidades dialógicas.

Es necesario que los docentes promuevan en los estudiantes valores como la igualdad, la equidad, la justicia, la solidaridad y la democracia, a fin de que

se practiquen en la escuela. Los puntos de partida serán el conocimiento y la valoración de sí mismo, así como el fortalecimiento de la identidad cultural de los alumnos. La comprensión de que no hay personas superiores ni otras con menor valor es fundamental para la interculturalidad; para ello, se sugiere:

- Propiciar el razonamiento moral por parte de alumnos y alumnas. Utilizar la *técnica de los dilemas morales*. Decidir y actuar de acuerdo con criterios propios formulados a partir del análisis crítico de la realidad.
- Desarrollar habilidades para el diálogo, la capacidad de escuchar opiniones diferentes a la propia, la expresión de las ideas y la confrontación de diferentes puntos de vista, para llegar a acuerdos.
- Fomentar actitudes de colaboración y apoyo entre pares. Crear un ambiente de apertura y aceptación en la escuela, de manera que todos asistan con gusto y alegría, y se sientan satisfechos.
- Establecer y aplicar de manera conjunta con los alumnos normas claras y justas. Flexibilizar la organización del trabajo en el aula de manera compatible con la vida social y cultural de las familias. Por ejemplo, tomar en cuenta que algunos de ellos deben participar en tareas y celebraciones comunitarias.

Ámbito epistemológico

El aula es el espacio de descubrimiento y construcción de conocimientos por excelencia. Sin embargo, es fundamental reconocer las variadas formas de producirlo en los distintos contextos socioculturales. Los niños pertenecientes a pueblos originarios han recibido de sus familias saberes que los colocan de una manera diferente frente al conocimiento escolar. Por ejemplo, en dichos pueblos el concepto de la naturaleza implica un gran respeto hacia ella, a diferencia del concepto occidental, que la considera como un objeto útil a los fines del ser humano. En algunas culturas, la montaña, el río y el agua no son accidentes geográficos, sino elementos básicos de la vida a los que se les pide permiso, se les agradece y se les venera.

El aula considerada como espacio para el *diálogo de saberes* posibilita la recuperación de esa riqueza cultural de los alumnos, para ponerla en diálogo con los contenidos curriculares. El aprendizaje se enriquece con las distintas perspectivas y explicaciones emanadas de la diversidad presente en el aula.

En la actualidad, sabemos que la diversidad multiplica las fuentes y oportunidades de aprendizaje, y que puede ser utilizada como un recurso pedagógico. El aula se convierte de esta manera en un espacio donde todos enseñan y todos aprenden.

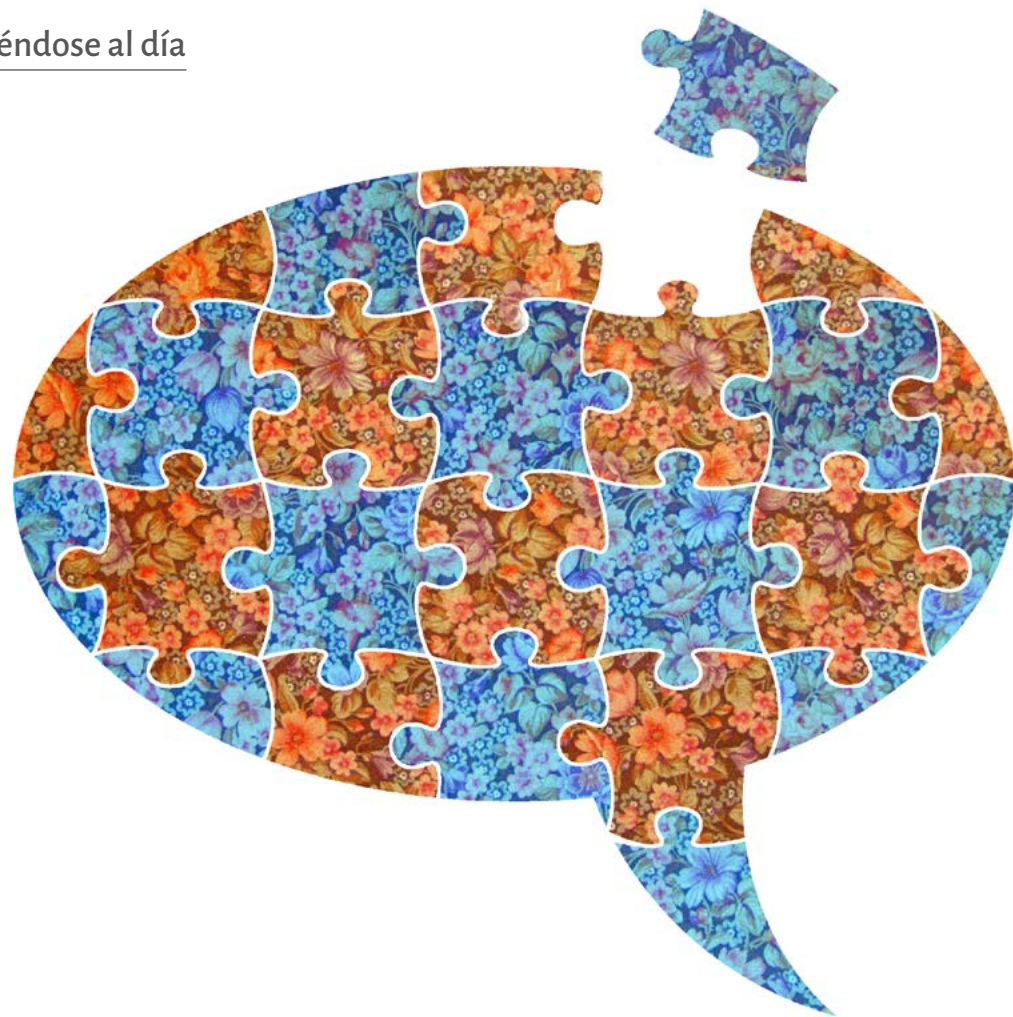
Ámbito lingüístico

La atención educativa a las lenguas se ve matizada por las características de la comunidad lingüística y de los hablantes. Como hemos señalado, en un aula pueden encontrarse niños que hablan diferentes lenguas y que tienen diferentes niveles de dominio sobre ellas. La diversidad lingüística es compleja, según podemos apreciar en los resultados del Censo 2010 y en la Encuesta 2015 del INEGI.

El trabajo con la lengua en la escuela entonces presentará una amplia gama de condiciones: aulas donde maestro y alumnos son hablantes de una misma lengua (español o lengua indígena) o donde hablan lenguas diferentes; aulas donde todos son hablantes de español y las familias son hablantes de una lengua indígena, etcétera. Cada una de estas situaciones demandará estrategias didácticas diferentes, desde aprender y estudiar las lenguas, valorar la diversidad lingüística y el bilingüismo, hasta aprender el español o una lengua indígena.

En 2015, en el documento *Si no entiendes ¿cómo puedes aprender?*, la UNESCO recomendó el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

La escuela tiene la obligación de contribuir en la formación de los niños provenientes de otras culturas y lograr el desarrollo de sus capacidades para vivir en la pluralidad, convivir y valorarse a sí mismos y a los otros



para difundir los materiales didácticos en lenguas maternas de los alumnos y contar con estrategias de evaluación adecuadas y herramientas formativas y de diagnóstico a fin de mejorar la calidad de la educación y la equidad. El organismo propone las siguientes recomendaciones:

1. Impartir enseñanza a los niños en una lengua que entiendan.
2. Formar a los docentes para que puedan enseñar en más de un idioma.
3. Diversificar la contratación de los docentes.
4. Suministrar material didáctico inclusivo.
5. Establecer programas de preparación para la escuela adaptados al contexto cultural.

De la experiencia de los docentes recuperamos estrategias desarrolladas para el trabajo con las lenguas presentes en sus aulas, como Niños, Maestros de su Lengua, donde los niños hablantes asumen el papel de enseñantes de su lengua y construyen, con ayuda de sus familias, vocabularios, cancioneros y recetarios que comparten en la clase; otros que invitan a un familiar para que asuma igualmente el papel de maestro de su lengua; el aprendizaje por parte del docente de las lenguas

de sus alumnos; el aprovechamiento del acervo bilingüe de los Libros del Rincón para trabajar con las lenguas indígenas, y la conformación de una colección de materiales audiovisuales para familiarizar a los niños con las melodías de las lenguas indígenas nacionales y con su aprendizaje. Muchos maestros creativos han desarrollado valiosos materiales didácticos para apoyar el aprendizaje de sus alumnos.

Participación de padres de familia y personas significativas para los alumnos

La Reforma Educativa tiene como prioridad la escuela, por lo que se hace cada vez más énfasis en que la participación social en la educación sea una realidad en cada uno de los planteles.

Detrás de cada niño hay una familia, y detrás de esta familia hay una comunidad representada, una lengua y una cultura. Las familias son una manifestación viva de la cultura y de su comunidad que nos permiten entrar en contacto con ellas. En la educación y para atender adecuadamente esa diversidad, es necesario involucrar a otros integrantes de las familias como los hermanos, tíos y abuelos, además de los padres.

La escuela debe tomar en cuenta las expectativas y las necesidades de los padres de familia vinculadas con la

educación para sus hijos, y debe hacerlos partícipes en la toma de decisiones sobre asuntos relevantes. Al hacerlo, pueden presentarse conflictos entre lo que la escuela espera y exige de los alumnos y lo que los padres esperan de la institución. Es imprescindible, por tanto, construir acuerdos y tomar decisiones de una manera consensuada y de mutuo beneficio.

Es posible involucrar a los padres de familia y los abuelos de los niños indígenas en actividades donde compartan su cultura y su lengua, su forma de vida y sus ocupaciones laborales, tanto en el pueblo como en la ciudad.

Estas aportaciones ayudan a que todos los miembros de la comunidad escolar se beneficien de la diversidad cultural. Abrir las puertas de las escuelas a las familias enriquece los aprendizajes de los niños al conocer y valorar otras formas de vida.

Reflexiones finales

La riqueza de los aprendizajes se amplía en gran parte por el reconocimiento de la diversidad de los alumnos que asisten a la escuela y por los aportes que cada uno de ellos hace desde sus experiencias culturales.

La labor de los docentes es clave para la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación. Al asumirse como un docente intercultural, el profesor

descubre y crea múltiples estrategias para considerar la lengua y la cultura de sus alumnos, enriquecer el currículo, y entablar un diálogo de saberes desde las distintas perspectivas culturales que encuentra en su aula.

La educación intercultural se plantea el objetivo de eliminar asimetrías educativas y conseguir una formación que ofrezca igualdad de oportunidades de ingreso, permanencia y logro educativo para todos. Esto se ve reflejado en el éxito en la escolaridad de los niños, independientemente de la lengua y la cultura a la que pertenezcan. Está ampliamente documentado que se consiguen mejores aprendizajes cuando la enseñanza se adapta a las características y necesidades de los estudiantes.

Finalmente, desde la escuela y las aulas, los docentes contribuyen a la preservación y el desarrollo de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, la cual nos caracteriza y engrandece, al mismo tiempo que enriquece a la humanidad. ●

Referencias bibliográficas

- CGEIB. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB. Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9685927073.pdf>
- CGEIB (2014). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP-CGEIB. Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx/isbn/968592743X.pdf>
- DOF. *Diario Oficial de la Federación* (2013, 26 de febrero). Reforma Educativa. Recuperado de: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/EXPLICACION_AMPLIADA_REFORMA_EDUCATIVA.pdf
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella
- Schmelkes, S. (2001). Educación intercultural. Ponencia presentada en la inauguración del diplomado en Cultura y Derecho Indígena. México, AMNU/CIESAS.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: autor. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO (2016). *Si no entiendes ¿cómo puedes aprender?* (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Documento de Política, 24). París: autor. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002437/243713S.pdf>



Y Planea, ¿para cuándo?

Del **15 al 31 de mayo**

se aplicará la prueba piloto en
educación básica, en **200 escuelas
primarias y 200 secundarias**

8 y 9 de junio

Se aplicará Planea a **2.3 millones
de alumnos** de sexto grado de primaria

15 y 16 de junio

Se aplicará la prueba a **2 millones de
alumnos** de tercer grado de secundaria

Esta es la nueva
generación de pruebas



Baúl de sorpresas

Recursos electrónicos y aplicaciones para la atención a la diversidad en el aula

REDACCIÓN RED

En la sección Poniéndose al Día, Beatriz Rodríguez y José Francisco Lara abordan la diversidad en el aula como una condición indispensable para construir una nación más democrática, abarcadora e incluyente.

En un país tan diverso como el nuestro pocos entienden la urgencia de convertir a las aulas en espacios de inclusión en los que niñas, niños y jóvenes provenientes de distintas culturas puedan desarrollar sus actividades escolares en las mismas condiciones. Son menos aún quienes actúan en consecuencia.

Cerca de 20% de la población mexicana vive en comunidades indígenas, y el país aún está en deuda con ellas al no haber logrado todavía el acceso universal a la

educación —en todos sus niveles—, en condiciones de igualdad y respeto al origen cultural de sus estudiantes.

Importa, por tanto, incorporar la cultura de la diversidad en el aula, de manera que los alumnos desarrollen sus capacidades para vivir y estudiar en pluralidad, convivir, valorarse a sí mismos y valorar a los demás. Educar, pues, para el respeto, los valores éticos, la inclusión y, en suma, la democracia.

Presentamos en esta edición de *Red* algunas herramientas digitales que pueden ayudar a maestros, estudiantes y padres de familia a trabajar de manera colaborativa en la construcción de una cultura de la diversidad en las escuelas.

APP VAMOS A APRENDER MIXTECO



Es una aplicación para dispositivos móviles creada por Carlos Mondragón a partir del libro *Vamos a aprender mixteco* de Donato García, pensada para enseñar la lengua de manera interactiva mediante sencillas lecciones.

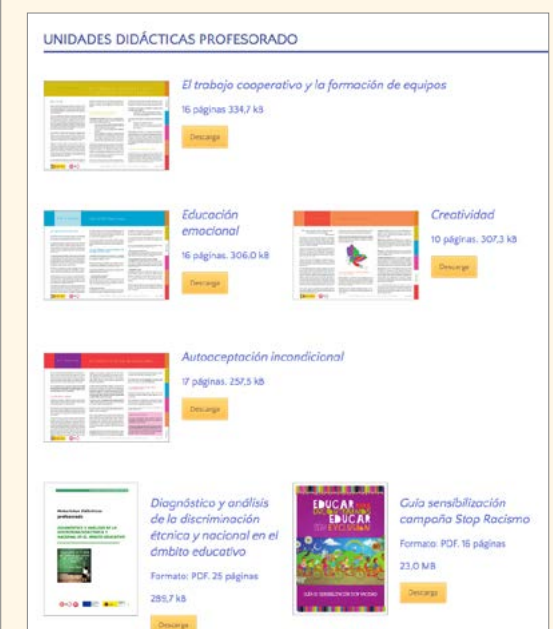
La *app* —Disponible para los sistemas iOS y Android— enseña la lengua Nuu Davi de Santa Inés de Zaragoza, Oaxaca, una variante del mixteco de la familia lingüística oto-mangue. La aplicación permite navegar por diferentes lecciones en las que se aprende a saludar, escribir y contar, además del sistema de vida comunitaria, los animales domésticos y silvestres, y la composición geográfica de la comunidad de Santa Inés.

AULA INTERCULTURAL



Es un portal de la Unión General de Trabajadores de España que tiene el objetivo de presentar materiales que permitan la construcción de una educación en favor del respeto y la convivencia entre diferentes culturas.

Pone al alcance de los profesores materiales didácticos, resultados de investigaciones, propuestas de talleres para realizar con los alumnos, así como campañas de sensibilización y publicaciones que son de utilidad para conformar un ambiente donde puedan integrarse personas de distintas culturas.

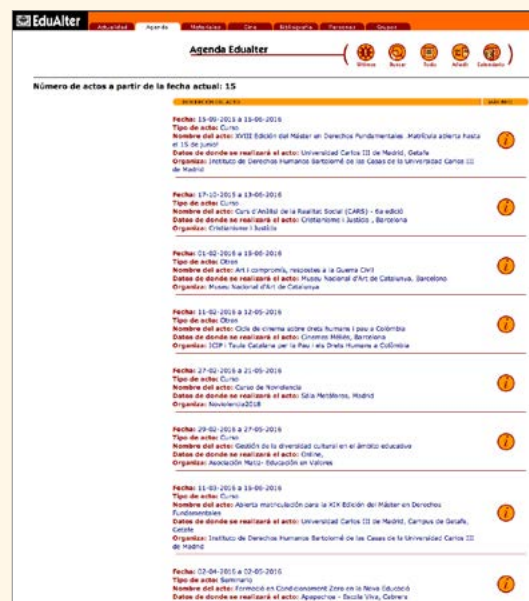


EDUALTER



Es una página catalana que funciona como una red con recursos para profesores en temas como educación intercultural, para el desarrollo, en valores y para la paz.

Se organiza a través de cuatro espacios: Bibliografía, en la cual se pueden encontrar artículos, libros, videos y juegos; materiales con propuestas pedagógicas de educación formal y no formal; un directorio con personas, dependencias y organizaciones que trabajan el tema, y cine, con un listado de películas alusivas a la interculturalidad y la inclusión.



CUADERNO INTERCULTURAL



Es una página de Internet desarrollada por las profesoras Rosana Larraz Antón y María Isabel González Martínez. Su intención es recopilar y organizar recursos, materiales, información y consejos que permitan fomentar la interculturalidad y promover la educación en torno a ésta.

Los materiales didácticos que se ofrecen se dividen en dos categorías: imprimibles y recursos online. Los primeros incluyen ejercicios, juegos, fichas y mapas para trabajar en clase, mientras que los materiales online incluyen videos, juegos y recursos de otras organizaciones con temas como la educación intercultural, medioambiental y para la salud; y la educación para la paz, entre otros.

RED DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

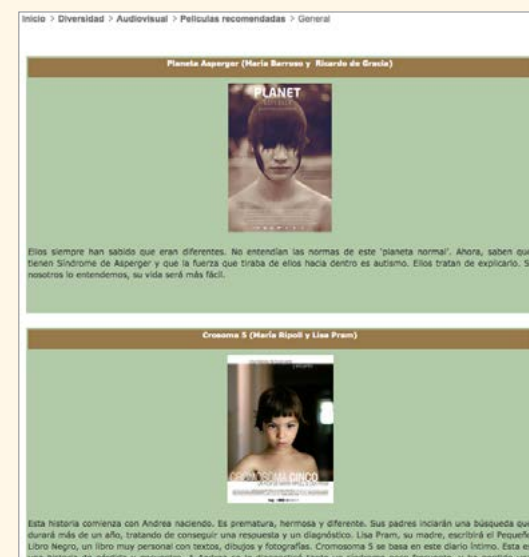


La Red de Educación Intercultural es un proyecto cuyo objetivo es fortalecer la formación del profesorado en temas de diversidad cultural mediante la oferta de materiales con estrategias para promover la interculturalidad en las aulas.

Los recursos a disposición de los docentes son artículos, experiencias, formación, libros, materiales didácticos y páginas web de asignaturas como Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Lengua Española, y Lengua Extranjera, todas desde la perspectiva de la interculturalidad.



EDUCA TOLERANCIA



Es una plataforma que brinda recursos en distintas áreas de trabajo como la tolerancia, la interculturalidad, la diversidad, los derechos humanos, el racismo, la xenofobia, la violencia, el sexismo, la homofobia o el ciberodio.

La página está dirigida a profesores, padres de familia y estudiantes, a quienes se considera en la propuesta de materiales que incluyen recursos didácticos, audiovisuales y cuadernos de análisis, entre otros. Además, ofrece actividades para el aula, campañas, documentos, material multimedia, así como artículos y noticias.



Recreo

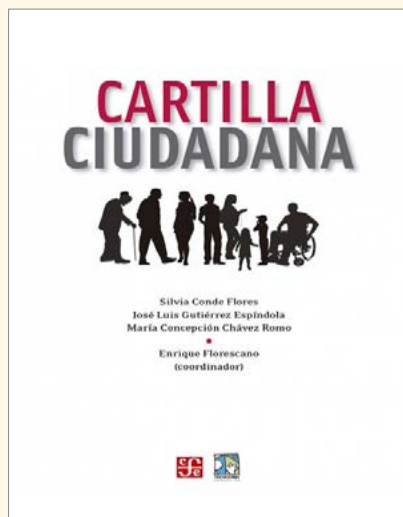
LIBROS



Coordinadores: Ernesto Díaz, Elba Gigante y Gloria Ornelas
DIVERSIDAD, CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN. SUJETOS Y CONTEXTOS
Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 197 p.

¿Cómo debe interpretarse la ciudadanía en contextos de diversidad sociocultural? Los autores buscan dar respuesta a esta interrogante a lo largo del libro, a través de la presentación de investigaciones que exploran perspectivas conceptuales y estrategias metodológicas alternativas.

En la obra se identifican los paradigmas de diversidad, interculturalidad y ciudadanía dentro de las prácticas educativas, enmarcadas en la atención a la diversidad sociocultural, el diálogo de saberes y la ciudadanía.



Autores: Silvia Conde Flores, José Luis Gutiérrez Espíndola y María Concepción Chávez Romo,
Coordinador: Enrique Florescano
CARTILLA CIUDADANA
FCE, Fundación Pueblo Hacia Arriba, 2015, 175 p.

En este país, donde las vías institucionales parecen insuficientes para canalizar las inquietudes ciudadanas, es imperativo examinar los mecanismos de participación social. *Cartilla ciudadana* se convierte en un manual de cultura cívica y de fortalecimiento de los valores democráticos, que nos recuerda que cada uno de nosotros forma parte del corazón que mantiene con vida al sistema democrático de nuestro país y del mundo. Cobrar conciencia de nuestras libertades y obligaciones ciudadanas es requisito fundamental para ejercerla en plenitud.

MUSEO



FOTO MUSEO CUATRO CAMINOS

Martes a Domingo de 11:00 a 18:00 hrs.
Costo público general: \$30;
estudiantes/maestros/INAPAM: \$15

Ubicado a un par de cuadas del metro Cuatro Caminos al norte de la Ciudad de México, este museo ocupa un espacio de 5 mil metros cuadrados donde antes hubo una fábrica de plásticos, cuya nave industrial fue remodelada por el arquitecto mexicano Mauricio Rocha.

El Foto Museo Cuatro Caminos es un proyecto de la Fundación Pedro Meyer y su objetivo es contribuir al entendimiento del lenguaje de las imágenes, a través de distintas exposiciones de cultura visual. Al mismo tiempo ofrece un plan de estudios en torno a la fotografía, el lenguaje audiovisual, la tecnología y las distintas maneras de narrar historias a través de las imágenes. Su vocación es eminentemente educativa, además de ser un espacio de innovación y creatividad.

PELÍCULA



Director: Davis Guggenheim
ESPERANDO A SUPERMAN

Estados Unidos, 2010
Género: Documental
Duración: 90 minutos

Documental que habla del sistema educativo estadounidense desde distintas perspectivas: la práctica docente y las diferencias que existen en los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas privadas y públicas. *Esperando a Superman* muestra la crítica realidad educativa en Estados Unidos y documenta cómo se ha dado, con el correr de los años, un descenso en el nivel de los colegios públicos y las pocas oportunidades que tienen las clases bajas en el campo educativo.

¿Por qué el título? Porque el sistema educativo de aquel país necesita de alguien que haga un verdadero cambio para salvaguardar el futuro educativo de los niños y niñas de barrios pobres. Sólo un héroe como Superman, que todo lo puede, estaría en capacidad de lograrlo. ●

Colaboradores



Gloria Canedo Castro

Socióloga de la UNAM con maestría en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas, por el DIE del CINVESTAV-IPN. Ha sido maestra y orientadora educativa de secundaria en el Distrito Federal y ATP en la DGEST; ha colaborado en el diseño y la operación de varios procesos para la actualización de docentes, directivos, ATP's y Supervisores. Ha realizado investigación en educación básica, en Evalúa de la Ciudad de México y en el IAPA. Es coautora de libros de texto de Formación Cívica y Ética para la educación secundaria. Actualmente es directora de Innovación y proyectos especiales en el INEE.



Catalina Gutiérrez López

Maestra en Sociología y doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la FCPyS de la UNAM. Ha sido maestra a nivel licenciatura y posgrado en distintas instituciones de educación superior. Ha colaborado en varias investigaciones sobre la formación de docentes, las escuelas normales y las TIC en la escuela básica. Actualmente investiga sobre los proyectos educativos de las Organizaciones de la Sociedad Civil. Es autora de múltiples artículos sobre educación, publicados por la UPN y la UNAM. Ha sido ponente en diversos eventos nacionales e internacionales sobre educación y sociología.



Tania Gaviño Ramos

Estudió Literatura Latinoamericana en la Universidad Iberoamericana y el máster en Edición de la Universidad Autónoma de Barcelona. Además de su trabajo permanente como correctora y traductora para diversos medios, fue editora en el Instituto Nacional de Perinatología Isidro Espinosa de los Reyes y en la Sociedad Mexicana de Salud Pública. Actualmente se desempeña como editora de la revista *Educación Futura*.



Felipe Martínez Rizo

Desde 1974 es profesor de la UAA, donde fue Rector, y dirigió el INEE desde su fundación, en 2002, hasta 2008. Ha asesorado a decenas de universidades, la SEP y distintos ministerios de educación latinoamericanos, así como al INEE de España. Perteneció al SNI y a la Academia Mexicana de Ciencias. Ha sido miembro de varios Consejos especializados en educación de la SEP, del CNCE de Argentina y del TERCE del LLECE. Es autor y coautor de numerosos libros y artículos, y cuenta con una amplia participación en diversos eventos académicos como ponente. Ha recibido el reconocimiento Comie *Pablo Latapí* y es doctor *honoris causa* por la Universidad de Valencia.



Oswaldo Palma Coca

Estudió Actuaría en la ENEP Acatlán de la UNAM. Es autor de varios artículos científicos y de divulgación en libros y revistas. Ha ejercido su profesión en áreas relacionadas con el diseño muestral, el análisis estadístico y el procesamiento de información, principalmente en el INEGI, donde fue Director Técnico del Censo de Población y Vivienda, y en el INSP como Subdirector de Muestreo y Proyectos Estratégicos. Actualmente es Director General de Levantamiento y Procesamiento de Datos del INEE y profesor en el área de Probabilidad y Estadística de la carrera de Actuaría de la UNAM, campus Acatlán.



Verónica Garduño González

Egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, donde estudió Ciencias de la Comunicación. El periodismo científico y educativo es su especialidad. Se ha desempeñado como reportera y colaboradora de distintos medios de comunicación. Actualmente es editora del portal *Educación Futura*, especializado en cuestiones educativas. Fue becaria del programa Prensa y Democracia de la Universidad Iberoamericana, en el año 2014.



Playa Carmina Soto Pliego

Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Ciencias Sociales por la UAT, en Ciencias Sociales por la ENST, y en Educación por la UPN, Unidad 281. Actualmente es docente frente a grupo, en las escuelas Primaria "María Isabel Mata Alvarado", turno matutino, y Primaria "Benito Juárez", turno vespertino, de Ciudad Victoria, Tamaulipas.



Ángel Antonio Ibarra Landázuri

Es licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo, en Psicología Educativa por la Escuela Normal Superior de Jalisco; maestro en Educación Tecnológica y doctor por la Universidad Virtual de Estudios Superiores (UNIVES). Ha colaborado en proyectos de investigación educativa en la Secretaría de Educación Jalisco y en el diseño de cursos sobre sistematización de la evaluación en el aula; obtuvo un premio nacional por el diseño de "estrategias didácticas para una educación básica de calidad". Actualmente es maestro de Telesecundaria frente a grupo y realiza también funciones directivas, al tiempo que se desempeña como consejero del CONPEE del INEE.



Beatriz Rodríguez Sánchez

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León y maestra en ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Es Directora de Investigación y Evaluación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP. Ha impulsado el desarrollo de investigación educativa en temas de interculturalidad y gestionado el Fondo de Apoyo a la Investigación para Educación Indígena e Intercultural SEP-CONACYT del cual se lanzó la primera convocatoria en 2012. Es autora de *Llamada al pueblo, Así medimos, contamos y pesamos los ñuju* y *El carnaval ñuju*; coautora de *Líneas de investigación para la educación intercultural*.



José Francisco Lara Torres

Licenciado en Filosofía con maestría en Orientación y Desarrollo Humano por la Universidad Iberoamericana de México. Es coautor de varias publicaciones sobre innovación y educación intercultural. Coordinó el diseño y la edición del *Manual didáctico del nepohualtzitzin para el desarrollo de las competencias matemáticas*, así como su implementación en instituciones educativas. Actualmente es Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. Ha coordinado varios proyectos y programas nacionales e internacionales para promover la inclusión del enfoque intercultural en la educación.



Fabricio Vanden Broeck

Formado como diseñador en México y Suiza, su obra se publica en editoriales de México, Estados Unidos, Japón, España, Italia y Canadá. Ha sido colaborador del periódico *Reforma*, así como de la revista *Letras Libres*, donde fue editor de ilustración desde la fundación de la revista en 1999 hasta febrero de 2013. Actualmente coordina el diseño de portada de la revista *Nexos*. Sus ilustraciones han sido publicadas en *The New York Times*, *La Vanguardia* (Barcelona), *Libération* (Paris), *El Mundo del Siglo XXI* (Madrid) y la revista *El Malpensante* (Bogotá), entre otros medios. Ha expuesto en Italia, España, Japón y Eslovaquia. Su trabajo ha recibido reconocimientos nacionales e internacionales, como el Segundo Premio en el Noma Concours of Illustration en Japón y, durante seis años consecutivos, el Excellence Award for Illustration, otorgado por la Society of Newspaper Design.



Anylú Hinojosa-Peña

Originaria de Reynosa, Tamaulipas, estudió Fotografía Documental en la Escuela de Artes Visuales de Nueva York y es licenciada en Educación Inicial por la Universidad México Americana del Norte (Tesis en Arte Infantil). Ha impartido talleres de fotografía en Casa de la Cultura de Reynosa, así como en universidades y preparatorias de su ciudad entre 2009 y 2012. Ha colaborado en exposiciones en México, Guatemala, El Salvador, Panamá, Argentina y Estados Unidos. Su trabajo ha sido publicado en *Arch Daily México*, *Colors BW Magazine* y *The New York Times*, entre otros medios.



Erick Juárez Pineda

Reportero especializado en temas educativos, con más de tres años de experiencia en el sector. Egresado de la UNAM, con una especialidad en periodismo de datos. Ha sido reportero audiovisual en portales especializados en transparencia, rendición de cuentas, música, ciencia y tecnología. Ha trabajado para diversos espacios informativos en la zona oriente de la Ciudad de México y como locutor de *Sin Barreras*, espacio radiofónico de emprendimiento joven e inclusión en XEED-AM, en el Estado de México.



René Saldaña

Realizó estudios de Licenciatura en Artes Visuales para la Expresión Fotográfica en la Universidad de Guadalajara. En 2010 realizó una estancia académica en Artes Visuales en la Ciudad de Cali, Colombia, en la Pontificia Universidad Javeriana. Sus imágenes han sido publicadas en diarios y revistas regionales, su trabajo ha sido expuesto en México, Colombia, Estados Unidos y Francia. En 2015 recibió el Premio Estatal de la Juventud en el área de cultura de manos del gobernador Jorge Aristóteles Sandoval.

Red

NÚM. 04 | MAYO-AGOSTO 2016
AÑO 2

Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos es una publicación cuatrimestral a cargo de la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación del INEE, bajo el cuidado de la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación. Barran del Muerto 341, Col. San José Insurgentes, Deleg. Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.
Tel.: +52 (55) 5482-0900
www.inee.edu.mx

Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo e ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del INEE. El contenido, la presentación, la ilustración, fotografía, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta publicación son propiedad del INEE. Número de reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2015-070917095900-203. Título de registro de marca y signo distintivo de mérito: 1568678 (Clase: 41). Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales, bajo la licencia Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.5 MX) y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2016). *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*. Publicación cuatrimestral. Núm. 4, mayo-agosto 2016, año 2. México.

Agradecimientos

A José Luis Gutiérrez Espíndola por su colaboración en la sección Agenda con el artículo *21 de mayo, día de la diversidad cultural*.

A María Esther Padilla Medina por su colaboración en la sección Contando la educación con el artículo *La escolarización de la población infantil indígena y afrodescendiente en América Latina*.

Micrositio y redes

A la Dirección General de Comunicación Social del INEE:
Plácido Pérez Cué
Olga Karina Osiris Sánchez
Pedro Rangel García
Alma Lilia Vega Castillo

Colaboraciones, comentarios y sugerencias

Si desea participar como colaborador, o tiene comentarios o sugerencias comuníquese con:

ALEJANDRA DELGADO
red_revista@inee.edu.mx
T +52 (55) 5482-0900, ext. 42012

Visítenos en:



Consulte nuestro [catálogo de publicaciones](#) en línea.



PUBLICACIONES DEL INEE



¡Próximamente!



¡Próximamente!

NOVEDADES

www.inee.edu.mx

