

Formación, trabajo y desempeño docente: ¿Qué sabemos y qué necesitamos transformar?

Una radiografía de la evaluación a maestros

Sylvia Schmelkes
Guadalupe Águila
Laura Delgado
Eduardo Backhoff

Dos acercamientos a la formación y evaluación docentes en educación media superior

Rodolfo Tuirán
Juan Fidel Zorrilla

Tres experiencias internacionales

Yulan Sun, Chile
María Castro, España
Mioko Saito, África

Cuatro estrategias nacionales de formación continua

Aguascalientes
Baja California
Guanajuato
Tlaxcala

Cinco panoramas sobre las escuelas normales

Veracruz
Distrito Federal
Aguascalientes
Nuevo León
Sonora





Bitácora

Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa

Año I. No. 1 / marzo-junio 2015

DE LOS LECTORES

5

PALABRA INVITADA

6

DE PUÑO Y LETRA

7

Formación, trabajo y desempeño docente: ¿Qué sabemos y qué necesitamos transformar?

Consejeros de la Junta de Gobierno del INEE

DESDE EL ESCRITORIO DE EDICIÓN

9

Mar de opiniones:
En respuesta a los lectores

VOCES DE LA CONFERENCIA

11

Formación y evaluación docente en la educación media superior
Rodolfo Tuirán

14

La educación normal: Principal medio para preparar a los docentes
Álvaro López Espinosa

ASÍ AFRONTAMOS NUESTROS RETOS

17

Chihuahua: La evaluación docente como instrumento para elevar la calidad de la educación
Marcelo González Tachiquín

19

Guanajuato: Formación y evaluación para mejorar el desempeño docente
Eusebio Vega Pérez

21

Veracruz: El nuevo marco de las políticas educativas y la formación docente
Flavino Ríos Alvarado

NUESTRA VOZ

26

Los maestros indígenas en el concurso de ingreso a la docencia
Sylvia Schmelkes del Valle,
Guadalupe Águila Moreno,
Laura Delgado Maldonado

30

Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS): Su importancia para la definición de políticas educativas
Eduardo Backhoff Escudero

HOJA DE RUTA

34

La mirada de los docentes sobre los factores que inciden en su desempeño

Arcelia Martínez Bordón

39

Breve reseña sobre los marcos de la buena enseñanza y su importancia para la evaluación del desempeño docente

Yolanda E. Leyva Barajas

43

Salvaguarda y asesor: El control interno y su papel frente al Servicio Profesional Docente

Luis Felipe Michel Díaz

ASÍ VAMOS

46

Líneas históricas de la educación normal en México

DE VIVA VOZ: ENTREVISTAS

48

Retos y aciertos del normalismo en México

Fidel Hernández Fernández

52

Evaluación, respeto y credibilidad: Bases del ejercicio docente

María Esther Núñez Cebrero

55

De Aguascalientes a Baja California: Cuatro maneras de enfrentar desafíos

Emma Ofelia Rocha Colis, David Reyes Yáñez, José de Jesús García Pérez, y Victoria Ramírez

DE PIE EN EL AULA: ENTREVISTAS

59

Tres profesores y su lucha desde las entrañas de Cañada Honda

Raúl Bárcenas Ramírez, José Antonio Pérez López y José de Jesús Pulido Gallegos

63

Una tarea noble, digna y compleja

Alfonso Ramírez Reyes

65

La sensibilidad del profesor, requisito para que la educación salga adelante

Ramón Guadalupe Lara Cruz

ITINERARIO

68

OCHO IMÁGENES

70

Antes y ahora: Maestros, escuelas y recursos para la educación

NUESTRO ALFABETO: B

72

Bardach y el camino de los ocho pasos para el análisis de políticas públicas

DOSSIER: EVALUACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE

SIN PASAPORTE

74

Evaluación docente: Propósitos, desafíos y algunos aprendizajes a partir de la experiencia en Chile
Yulan Sun F.

78

Evaluación de los docentes en España: Los claroscuros de un sistema en movimiento
María Castro Morera

81

Docentes y dinámicas de género en escuelas de África: Evidencias para los decisores de 15 ministerios de educación
Mioko Saito

OTRAS MIRADAS

87

Panorama histórico de la educación normal en México
Alberto Arnaut Salgado

90

¿Qué se ha aprendido de los programas para mejorar el desempeño docente?
Rosa María Torres Hernández

93

Retos y respuestas de la formación continua en las primarias mexicanas
Medardo Tapia Uribe

98

El gran reto: Que todos los alumnos aprendan para trabajar con conocimientos
Juan Fidel Zorrilla A.

ANTICUARIA

102

Historia de la educación en México

NUESTRAS PLUMAS

103

Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa

Órgano de difusión del Sistema Nacional de Evaluación Educativa
Publicación cuatrimestral para líderes educativos
Año I, No. 1. marzo-junio 2015
D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Hecho en México. Prohibida su venta.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Junta de Gobierno
Sylvia Schmelkes del Valle, Consejera Presidenta

Eduardo Backhoff Escudero, Consejero
Teresa Bracho González, Consejera
Gilberto Ramón Guevara Niebla, Consejero
Margarita María Zorrilla Fierro, Consejera

Unidad de Normatividad y Política Educativa
Francisco Miranda López, Titular

Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional
Jorge Antonio Hernández Uralde, Titular

Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación
Agustín Caso Raphael, Titular

Unidad de Planeación, Coordinación y Comunicación Social
Luis Castillo Montes, Titular

Unidad de Administración
Miguel Ángel de Jesús López Reyes, Titular

Unidad de Contraloría Interna
Luis Felipe Michel Díaz, Titular

Equipo de producción de la Gaceta

Francisco Miranda López
fmiranda@inee.edu.mx
Dirección general

Arcelia Martínez Bordón
amartinezb@inee.edu.mx
Coordinación general

Laura Athié
lathie@inee.edu.mx
Editora responsable

Revisión de contenidos
Natalia Carvajal Navarrete
Dora Daniela Dorantes Salgado
Treisy Romero Celis
Magnolia Linnette Villarroel Caballero

Apoyo informativo y entrevistas
María Fernanda González Carrillo
Juana María Islas Dossetti
Giuliana Mary Mendieta Melgar
Juan Moisés Moreno Guzmán
Alejandro Reyes Juárez
Lorena Sierra Serrato
María Cristina Tamariz Estrada

Apoyo administrativo
Luis Montes de Oca Esteban
Vanessa Miramón Rendón

Apoyo en distribución
Gabriela Guadalupe Francescoli Villa
Eugenia Sánchez Orozco

Apoyo logístico
Margarita María Antonia Mayoral García
Leticia Montalvo Montoya



Qué perspectivas profesionales y de formación se vislumbran para el docente en México? ¿Cuál es el significado de la evaluación en el Servicio Profesional Docente? En su edición No. 1 marzo-junio 2015, la *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, publicación monográfica cuatrimestral para los líderes educativos, ofrece experiencias, buenas prácticas y perspectivas para entender los desafíos de la formación, el trabajo y el desempeño de los docentes en México. Esta suma de autoridades y especialistas aporta distintas miradas con un objetivo común: proporcionar información y herramientas a quienes guían la política educativa nacional.

Agradecimientos

Difusión, microsítio y redes
Dirección General de Comunicación Social del INEE
Plácido Pérez Cué
Pedro Rangel García
Alma Lilia Vega Castillo
Julieta Gómez de la Riva
María Azucena Díaz Valerio
Judith Bonfil Sánchez
Esther Saldívar Cruz

Encuesta, estadística y apoyo informático
Dirección General de Informática y Servicios Técnicos del INEE
José Eduardo Moreno Fernández
César Sandoval Hernández
Abel Pacheco Ortega
José Arteaga Romero

Recursos financieros y materiales
Dirección General de Administración y Finanzas
Sergio Alberto Ferráez Pérez
Marco Antonio Sosa Illán
Guillermo Escobar Cruz
Arlen Herrera Mendoza
Alfredo Torre Álvarez

Gestión de contenido y desarrollo editorial

Lacanti

Efrén Calleja Macedo
Dirección editorial

Benito López Martínez
Dirección de arte

María Magdalena Alpizar Díaz
Coordinación editorial

Mary Carmen Reyes López
Laura Irene González Mendoza
Asistencia editoriales

Ilustración
Pp. 9-31: Lucía Cristerna
Pp. 4-8, 32-56 y portada: Enrique Torralba
Pp. 57-98: Fabricio Vanden Broeck

Fotografía
SINAFO, CONACULTA-INAH-MEX
ECM

Infografía
VLA

Corrección
Yvonne Cartín Cid

Traducción al Inglés
Fred Rogers

Traducción a Lenguas Indígenas
Unión Nacional de Traductores Indígenas

Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa Año I, No. 1. marzo-junio 2015, es una publicación cuatrimestral para el Sistema Nacional de Evaluación Educativa del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a cargo de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE, bajo el cuidado de la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación. Barranca del Muerto No. 341, Col. San José Insurgentes, Deleg. Benito Juárez, C. P. 03900, México, D. F. Tel.: (55) 6270-6600. www.inee.edu.mx. Editora responsable: Laura Athié / lathie@inee.edu.mx. **Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo:** 04-2014-103013323800-109 e ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, en trámite. Licitud de Título y Contenido, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación en trámite. Permiso SEPOMEX en trámite. Impresa en **Impresos Santiago**, Trigo 80-B, Col. Granjas Esmeralda, 09810, México, D.F. Teléfonos (55) 5646-2401, 02 y 03, cha@impresossantiago.mx. Este número se terminó de imprimir el 14 de marzo de 2015 con un tiraje de 2 mil ejemplares más reposición.

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. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2015). *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*. Publicación cuatrimestral para el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. No. 1. Marzo-junio 2015. México.

Comentarios y sugerencias: gaceta@inee.edu.mx



Visita la página del INEE
<http://www.inee.edu.mx>



Twitter
[@INEEMX](https://twitter.com/INEEMX)



INEE Facebook
<http://goo.gl/axitPa>



INEE Youtube
<http://goo.gl/fHRDvC>



Consulte el catálogo de publicaciones en línea del INEE: www.inee.edu.mx

BIENVENIDOS

Tras la publicación del No. 0 de la *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa* del INEE, recibimos innumerables mensajes que respondimos de manera inmediata. Aquí una pequeña muestra.

Colaboraciones y sugerencias

Porque evaluar es recorrer, aprender y arribar, la *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa* es una embarcación para compartir la travesía en aras de que todos reciban por derecho una educación de calidad con equidad. Si deseas colaborar o enviar comentarios y sugerencias, comunícate con nosotros:

ARCELIA MARTÍNEZ
Coordinación general
 amartinezb@inee.edu.mx

LAURA ATHIÉ
Editora responsable
 lathie@inee.edu.mx

gacetapnee@inee.edu.mx

T. +52 (55) 6270-6600,
 exts. 22011 y 24004.

Barranca del Muerto No. 341
 Piso 5
 Col. San José Insurgentes
 Deleg. Benito Juárez
 C. P. 03900
 México, D. F.

Espacio de intercambio y reflexión

En mi visita al INEE tuve la oportunidad de ver la *Gaceta*. Me parece un número sumamente interesante y me gusta mucho que se pueda leer en varios idiomas, incluyendo lenguas indígenas de México, lo que ayuda a mantenerlas vivas y actualizadas.

Felicito al INEE por una publicación tan bien lograda.

DRA. ILSE BRUNNER SCHOENEMANN
 Directora de Docencia y Educación para la Vida, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL-UNESCO.

La publicación me parece interesante porque conjuga las visiones de funcionarios, especialistas y actores del hecho educativo ante un tema tan complejo como es la evaluación de los diferentes componentes del Sistema Educativo Nacional.

IRMA HERNÁNDEZ MARTÍNEZ
 Coordinadora Estatal de los Consejos Pedagógicos, Secretaría de Educación de San Luis Potosí

La discusión académica y los aportes intelectuales de la *Gaceta* serán objeto de divulgación y análisis en nuestra comunidad normalista, razón por la cual le solicito atentamente que continúe el envío de este gran esfuerzo editorial.

ALBERTO SALINAS PÉREZ
 Director del Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio"
 Cedral, San Luis Potosí

Vinculación institucional

Entré al portal del INEE y me pareció muy interesante la información de la *Gaceta*. La voy a difundir entre mis colegas porque es de vital importancia que estén enterados y, sobre todo, que se le dé aplicación para lograr un México con una población de alto nivel educativo.

FEDERICO CARRILLO TOSCANO
 Subdirector de contenidos de Educación Media y Superior, Limusa Editores

Por una cultura de la evaluación

Para los que trabajamos en las áreas de planeación y evaluación, la *Gaceta* representa una útil herramienta de trabajo. Saludos cordiales.

BALDOMERO PERALTA GUERRERO
 Titular del Departamento de Seguimiento y Evaluación, Secretaría de Educación de Guerrero

La *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa* enriquecerá las investigaciones de profesores y alumnos.

LIC. MARÍA ELISA RIVA PALACIO S.
 Directora de la Biblioteca de la Universidad Panamericana

Estoy haciendo una investigación sobre la evaluación y medición para elaborar un método que ayude a evaluar el impacto educativo de la aplicación de nuestro programa en la educación básica de Tamaulipas. La *Gaceta* nos será de mucha utilidad.

PROF. HERIBERTO MATA PÁEZ
 Asesor técnico-pedagógico, Secretaría de Educación de Tamaulipas

Para estar informados y aprender

Leí el primer número y me pareció muy bueno, sobre todo para conocer lo que hacen las nuevas unidades del INEE.

ARMANDO SÁNCHEZ MARTÍNEZ
 Gerente de Investigación Educativa Media Superior

Me da gusto y satisfacción que informen a todos los que nos dedicamos a la enseñanza el papel que juega el INEE dentro de la Reforma Educativa.

PROF. SILVESTRE JAIMES PÉREZ

¡Felicidades por este nuevo esfuerzo!
 Es un acierto otorgar un lugar destacado a las lenguas indígenas, a través de la traducción de algunos artículos. En el caso del zapoteco (una lengua oto-mangue), únicamente hizo falta la precisión de la variante.

JESÚS JOSÉ BAUTISTA PÉREZ
 Indígena zapoteco
 de Macuiltianguis, Oaxaca



Los alumnos de sexto grado, en una escuela de Montevideo, habían organizado un concurso de novelas. [...] El concurso fue ganado por todos, y para cada premiado hubo una ovación, una lluvia de serpentinas y una medallita donada por el joyero del barrio. Una de las alumnas, que había venido a la capital desde un pueblo perdido en el campo, se quedó charlando conmigo. Me dijo que ella, antes, no hablaba ni una palabra, y riendo me explicó que el problema era que ahora no se podía callar. Y me dijo que quería al maestro, lo quería mucho, porque él le había enseñado a perder el miedo de equivocarse.

Eduardo Galeano, *El maestro*, fragmento

Formación, trabajo y desempeño docente: ¿Qué sabemos y qué necesitamos transformar?

CONSEJEROS DE LA JUNTA DE GOBIERNO
INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN
DE LA EDUCACIÓN

El papel primordial del buen docente en el logro de los aprendizajes de sus alumnos, ha sido señalado reiteradamente en la investigación educativa. Aun así, es preciso reconocer que la vocación no es el único ingrediente para la *buena docencia*, pues ésta requiere de un conjunto de elementos ligados entre sí: una adecuada formación inicial que brinde contenidos, habilidades, didácticas especializadas y capacidad de adaptación al contexto; un desarrollo profesional a partir de estrategias de formación continua; además de incentivos salariales y reconocimiento social.

La docencia no se vive en espacios homogéneos, sino en distintas realidades: el maestro trabaja en contextos diferentes, con grupos de alumnos con perfiles diversos y, muchas veces, en condiciones precarias de infraestructura. Variables que impactan su desempeño, a las cuales se agregan otras asociadas a su trayectoria sociocultural, que no deben perderse de vista para tener una mejor valoración de su situación en México, como:

- a) *el perfil del alumnado* que se incorpora a los centros de formación magisterial, considerando algunos antecedentes académicos y culturales fundamentales, principalmente los estudios previos realizados;
- b) *el perfil de los formadores de docentes*, considerando algunos de sus antecedentes académicos y culturales básicos, principalmente las etapas formativas cubiertas;
- c) la naturaleza *predominante* de los estudios efectuados por los alumnos que participan en esos espacios formativos;

- d) *el desempeño laboral de los egresados* de dichos centros de formación, posterior a su tránsito en los mismos; y,
- e) *los efectos* en las actividades y procesos docentes que propician los estudios formativos realizados.

En el ámbito de la actualización y la formación continua, las tendencias —al igual que sus inercias y limitaciones— han sido claras, a saber: actualización permanente de profesores con base en cursos; actualización de profesores después de cambios curriculares y de libros de texto; y docentes habilitados o incorporados al *subsistema básico*, es decir, capacitación de buenos estudiantes, facultados como docentes, para mejorar su desempeño —más o menos contingente— frente a grupo; lo cual refleja las condiciones de la desigualdad y los diferenciales de calidad y equidad educativa generados desde las mismas políticas de formación continua de docentes.

A fin de cuentas, aunque en México se han implementado programas e iniciativas para la mejora desde hace varios años, tanto de las capacidades docentes —su formación inicial y desarrollo profesional— y su remuneración salarial, como de las condiciones de las escuelas en que laboran, éstas no han sido suficientes y los logros educativos aún son limitados, no sólo en cuanto a los logros de los alumnos, sino ahora también, a los resultados que arrojan las evaluaciones de los docentes. Como ejemplo de ello, según los resultados del Concurso de Ingreso al Servicio Profesional Docente realizado en julio de 2014, se sabe que del total de aspirantes que concursaron por una plaza de educación básica, sólo el 39.4 % resultó Idóneo¹.

¿Qué es lo que explica este resultado? ¿Cómo revertirlo? Más aún... ¿qué ha hecho el Estado mexicano para garantizar los perfiles idóneos de los maestros? ¿Qué elementos aporta la evaluación para la mejora docente y qué aspectos contextuales afectan a su práctica?

Tras la reciente Reforma Educativa que norma el ingreso a la docencia, la Ley General del Servicio Profesional Docente ubica al maestro en el centro del debate como protagonista del cambio educativo. En razón de ello, el artículo 12 de dicha Ley, señala que las funciones docentes, de dirección y de supervisión se orientarán a brindar una educación de calidad, por lo que quienes desempeñen esos cargos deberán reunir “las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales, promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan”.

Parece existir, por lo tanto, un consenso: para garantizar el derecho a una educación de calidad, los maestros son *el gran desafío y la gran solución*, así, resulta imperante reflexionar sobre los retos de su formación inicial y continua, sus condiciones laborales, y sin duda, sobre la evaluación de su desempeño. Eso busca esta edición de la *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, motivar el diálogo para respondernos: ¿qué sabemos sobre la docencia y qué es necesario transformar?

Encontrarán en estas páginas a las escuelas normales —columna vertebral de nuestra historia educativa— y una de sus necesidades: la profesionalización de los estudiantes, así como su verdad: no existe un modelo único para la educación normal. Leerán también un análisis sobre los retos en la formación continua a través de los resultados de la evaluación docente.

La *Gaceta* presenta además, entre muchos otros contenidos, la mirada de los docentes sobre los desafíos que enfrentan al realizar su labor, así como los factores que impactan su práctica, particularmente aquellos ligados al contexto social. Los maestros señalan que no es sólo la deficiente infraestructura en escuelas y aulas uno de los aspectos que influye en el ejercicio de su profesión, sino también otros de naturaleza extraescolar, como la actitud e involucramiento de los padres, la migración, el trabajo infantil, el narcotráfico o la inseguridad.



Desde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) estamos convencidos de que la evaluación del trabajo docente es una vía factible para lograr que la calidad de la educación mejore, más reconocemos que los docentes requieren acompañamiento y procesos que enriquezcan su vida laboral. Responder esos grandes desafíos en todos los ámbitos educativos de nuestra nación, frente a la dinámica social y tecnológica en la que estamos inmersos, es la tarea diaria del maestro, pero es también la nuestra.

La edición marzo-junio 2015 busca ahondar en los matices y realidades de la formación, el trabajo y el desempeño docente, en un análisis que apunta hacia aspectos centrales para enriquecer la Política Nacional de Evaluación Educativa.

Bienvenidos a esta vocera del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que esta edición funcione para medir alcances, reunir fuerzas y saberes, y avanzar hacia una transformación por la mayor profesionalización y reconocimiento de los maestros. No pretendemos agotar el tema, pero sí dar motivos para alimentar el diálogo y la reflexión.

1 Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Secretaría de Educación Pública. <http://goo.gl/uQMjb2>.

Porque en la construcción de una política, todas las voces son necesarias y sus ausencias siempre harán falta: En reconocimiento al Dr. Raúl Nevárez Grijalva, Director General de Evaluación y Política Educativa de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de Puebla, fallecido el 30 de enero del 2015.

In memoriam.

Mar de opiniones: En respuesta a los lectores

José Antonio Marina, en el libro *La conspiración de las lectoras*,¹ dice que para conocer una historia, hay que recuperar un mar de testimonios: “Como los nombres de los protagonistas han caído en el olvido —afirma— resulta indispensable hacer una galería de retratos para recordar”. Así, gracias al mar de opiniones recibidas en la edición anterior, armamos nuestra propia galería para saber si la *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa* cumple su meta: ser la vocera del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), cuyas páginas reflejen una historia también: la construcción de una política nacional de evaluación.

En octubre de 2014 anunciamos los integrantes de la Conferencia Nacional del SNEE que nacería esta publicación monográfica cuatrimestral para abonar al diálogo y aportar elementos al diseño de políticas y programas educativos. El número cero convocó —como hasta hoy— a los titulares educativos y especialistas para exponer sus análisis y prospectivas.

La *Gaceta* llegó así, en su versión electrónica e impresa —en español, inglés, portugués, maya, náhuatl y zapoteco—, a tomadores de decisiones educativas de México, América y Europa.

Apenas finalizada la tarea editorial, logramos una radiografía de nuestros lectores y sus expectativas. Aquí los hallazgos.

¿Cuántas personas leyeron la *Gaceta*?

Se distribuyeron dos mil ejemplares impresos en México y el mundo por vía postal y la versión digital se entregó a 22 mil destinatarios mediante correo electrónico.

Como respuesta, se recibieron 560 correos durante el primer mes, con solicitudes de inscripción, opiniones y artículos en español y lengua indígena.



A través del portal del INEE (www.inee.edu.mx), 48 000 usuarios de redes sociales ingresaron a la liga para consultar artículos en 4 921 ocasiones; 1 213 personas compartieron o marcaron como favoritas las publicaciones. Cada semana ingresaron más de mil navegantes, generando 474 descargas del PDF, con un promedio de 123 personas que consultaron la versión digital semanalmente.¹

¿Cómo son nuestros lectores?

De los 210 usuarios de la *Gaceta* en internet, que ingresaron a la encuesta de percepción colocada en el portal del INEE, 44 la respondieron: Distrito Federal, Estado de México, Puebla y Guanajuato aportaron 80% de los lectores; mientras que Aguascalientes y Veracruz concentraron 10%, cada uno.²

Las edades de estos lectores oscilan entre los 28 y los 53 años, con perfiles profesionales que incluyen funcionarios educativos, directivos y supervisores, estudiantes universitarios y de posgrado, investigadores y docentes.

56% de quienes respondieron la encuesta trabajan para el Gobierno Federal; 33% en alguna secretaría o instituto de evaluación estatal, y 11% trabajan o estudian en universidades o institutos tecnológicos.

Hay cuatro grandes rutas de difusión a través de los lectores: 25% indica haber compartido la *Gaceta* con subalternos; otro 25%, con colegas; 25% más, con familiares, y el segmento restante, con amigos, pues consideran que “deben conocerla”.

¿Qué gustó de la publicación?

El 29% de los lectores respondió que el contenido; 14%, el uso del lenguaje y la diversidad de idiomas; otro 14%, los autores; las temáticas fueron mencionadas por el 13%. Otras opciones, con 10% cada una, fueron que tiene versión digital e impresa, las ilustraciones, imágenes e infografías.

Éstos son los artículos que más gustaron, por orden de mención: “El programa de la Reforma Educativa”; “Construyendo la Política Nacional de Evaluación Educativa”; “Análisis UNESCO: concurso de ingreso al Sistema Profesional Docente de México”; “Una agenda para la mejora educativa a partir de la evaluación”; “Juan Yahir, un caso de éxito en San Luis Potosí” y, “Principales desafíos de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional”.

Encuesta personalizada

El segundo mes de este año, una encuesta personalizada fue enviada por correo a nuestro público meta (titulares y funcionarios de las instancias educativas, universidades y centros de investigación, asociaciones civiles y colegios nacionales y extranjeros). Al 12 de febrero, 30% de los lectores había respondido. Ésta es una muestra:

“El contenido es de suma importancia para los involucrados en el sector educativo”.

ROBERTO SANTIAGO ARANA, Director de Planeación Educativa, Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro.

“Es útil profesionalmente, pero a veces los artículos son muy abstractos”.

MORITZ BILAGHER, Coordinador Regional Evaluación y Análisis de Tendencias, LLECE. OREALC-UNESCO Santiago, Chile, quien además sugiere vincular conceptos

abstractos de política, evaluación o educación, con realidades concretas, y contemplar entrevistas o reportajes en el “terreno”.

“Buena en general. El diseño tiene un concepto moderno y ágil”.

MARCELO GONZÁLEZ TACHIQÚIN, Secretario de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua.

“Muy interesante, con temas actuales, incluyente, sobria, excelente presentación. La conjugación de sus elementos la hace apetecible a cualquier lector. Inicias su lectura y no la dejas. Ofrece artículos cortos de gran relevancia. Es versátil e incluyente”.

SILVIA SOCORRO CORTÉS TORRES, Coordinadora General de Evaluación y Seguimiento, Secretaría de Educación de San Luis Potosí.

“Los contenidos son muy pertinentes, retratan el panorama de la evaluación educativa. Enriquecedora y de mucha calidad, tanto en contenido como en presentación”.

FERNANDO PAREDES RAMÍREZ, Director de Planeación, Programación y Evaluación Educativa, Secretaría de Educación de Querétaro.

“Los autores son actores relevantes, lo que aporta un conocimiento de primera mano. Me gustaron, en particular, las secciones que tratan sobre los esfuerzos del Instituto y las de temas de evaluación, incluyendo los libros y eventos”.

ANA TERESA DEL TORO MIJARES, Coordinadora de Investigación y Evaluación de Vía Educación, Nuevo León.

¿Qué les espera?

Las siguientes temáticas invitarán a reflexionar sobre: evaluación educativa; enfoques, métodos e instrumentos (No. 2 julio-octubre 2015) y, educación y evaluación con enfoque de derechos (No. 3 noviembre 2015-febrero 2016).

Así vamos, levanta apenas la marea. Seguiremos en espera de sus opiniones para ser *mar sobre el mar* en cada nueva edición.

- 1 Marina, J. A. y Rodríguez de Castro, M. T. (2009) *La conspiración de las lectoras*. Barcelona: Anagrama.
- 2 Gaceta de la PNEE. *Informe de consulta en www.inee.edu.mx y difusión en redes sociales. 7-11 al 5-12, 2014*. Dirección de Comunicación Social del INEE.
- 3 Estadística al 12 de noviembre del 2014.

Formación y evaluación docente en la educación media superior

En julio de 2014, más de 34 mil aspirantes participaron en el primer concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente para Educación Media Superior (EMS). ¿Qué sigue para quienes ya están en servicio? A partir de la Reforma Educativa, uno de los aspectos que mayor interés han generado entre los docentes es la evaluación de su desempeño. Aquí se presenta la propuesta del subsecretario del ramo para formar y evaluar a los maestros de los diferentes subsistemas de la EMS en México.

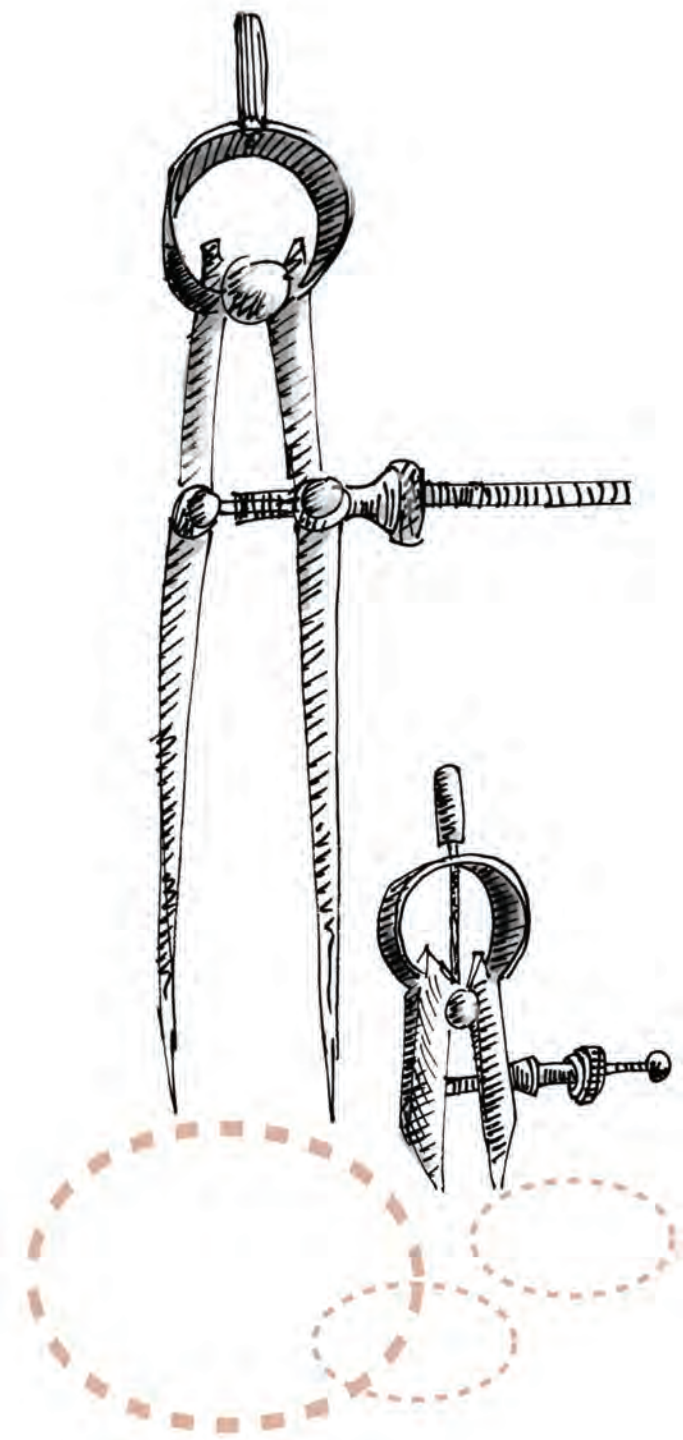
RODOLFO TUIRÁN

Subsecretario de Educación Media Superior
de la Secretaría de Educación Pública
tuiran@sep.gob.mx

Que el origen social no se convierta en destino

La educación media superior (EMS) de México se apoya en el esfuerzo y la aportación cotidiana de alrededor de 275 mil maestros. De ellos, la mitad son mujeres; una tercera parte tiene menos de 35 años de edad; poco más de 9 de cada 10 dispone de una licenciatura o posgrado; más de la mitad tiene menos de 10 años de experiencia en la docencia; 2 de cada 3 laboran en planteles públicos y casi 6 de cada 10 cuentan con un contrato de base.

Las características y condiciones laborales de los docentes varían ampliamente por subsistema, pero todos comparten un rasgo en común: son actores clave en el propósito de elevar la calidad de la educación en el país, mejorar el aprendizaje de los estudiantes y garantizar su desarrollo integral.



Los profesores de este nivel educativo son reconocidos también como agentes centrales para propiciar que el hecho educativo ocurra en condiciones de mayor equidad e inclusión. En ellos recae la responsabilidad de prevenir que el origen social no se convierta en destino. Casi 4 de cada 10 estudiantes del nivel medio superior enfrentan condiciones socioeconómicas desfavorables. Por ello, resulta de gran importancia el apoyo y el acompañamiento al trabajo de los docentes que laboran en contextos socioeconómicos de alta marginación, en ámbitos rurales aislados o dispersos y en áreas con fuerte presencia indígena, entre otros.

La centralidad de la evaluación: pieza clave

La investigación educativa muestra que, en el mundo de hoy, los jóvenes del nivel medio superior deben desarrollar diversas competencias, incluido el pensamiento crítico y la capacidad tanto para resolver problemas como para *aprender a aprender*. Se reconoce que esto implica un nuevo perfil docente, con competencias que favorezcan el dominio disciplinar y pedagógico, el trabajo colaborativo y el acompañamiento a los estudiantes durante su trayecto educativo.

Tomando en cuenta que las exigencias tanto para el sistema educativo como para los maestros son cada vez mayores, la Reforma Educativa ha puesto especial atención, a través del Servicio Profesional Docente (SPD), en los siguientes procesos:

- a) El reclutamiento o selección de los candidatos mejor preparados para ocupar puestos docentes.
- b) La formación continua y el desarrollo profesional de los docentes en servicio para ampliar permanentemente sus capacidades.
- c) El reconocimiento, la promoción y la motivación de los maestros, con el propósito de que desplieguen y desarrollen sus capacidades a lo largo de su trayectoria docente.

En todos estos procesos se ha puesto de manifiesto la centralidad de la evaluación, la cual se reconoce como pieza clave para contar con docentes mejor preparados y rendir cuentas por su desempeño.

La Reforma Constitucional de febrero de 2013 estableció que es obligatorio que todo ingreso a funciones docentes en la educación que imparta el Estado, se realice por concurso para garantizar la idoneidad de los conoci-

mientos y capacidades de los maestros. Al respecto, existe evidencia que demuestra, para el caso de México, que los docentes contratados por concurso obtienen mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos que quienes fueron contratados mediante métodos tradicionales.¹

El primer concurso de ingreso al SPD en los diferentes subsistemas del nivel medio superior se realizó en julio de 2014, con base en perfiles, parámetros e indicadores cuya elaboración se vio enriquecida por las aportaciones y opinión de más de 30 mil docentes. El concurso contó con la participación de más de 34 mil aspirantes, de los cuales 11 mil 286 resultaron con perfil idóneo e integraron las listas de prelación para la asignación de plazas docentes. En general, en este primer concurso sobresalió, por un lado, la solvencia técnica de los instrumentos de evaluación y, por otro, la necesidad de fortalecer la información de las convocatorias para dar a los sustentantes mayor certidumbre sobre las plazas vacantes.

Un sistema de evaluación que descansa en las mejores prácticas

La Reforma Educativa ha implicado también una revisión de los modelos de formación continua y desarrollo profesional de los docentes. Ésta fue una de las principales y más reiteradas propuestas de los maestros en los Foros de Consulta para la Revisión del Modelo Educativo, los cuales tuvieron lugar entre febrero y junio de 2014.

La estrategia de formación docente seguida en la EMS se ha centrado en la enseñanza basada en competencias (Programa de Formación Docente de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, PROFORDEMS). Entre 2008 y 2014, 8 de cada 10 docentes de instituciones públicas cursaron el Diplomado de Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, y un porcentaje muy significativo lo acreditó. Con la entrada en vigor de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), se ha ampliado el enfoque, buscando fortalecer el conocimiento disciplinar y pedagógico de los profesores. Esto supone el tránsito hacia un nuevo modelo de formación continua y desarrollo profesional, que ponga al alcance de los maestros cursos más diversificados que respondan a sus necesidades, incluida la capacitación *in situ* y la observación de situaciones reales, así como programas formales de tutorías y acompañamiento de pares, el impulso al trabajo colegiado docente y la retroalimentación constante de academias y directivos.

A menudo los docentes expresan su deseo de saber cuándo se realizará, quién o quiénes los evaluarán, en qué consiste la evaluación, cuáles son los lineamientos que la regirán y cuáles son los beneficios.

Diversos subsistemas de educación media superior están avanzando actualmente en esa dirección.

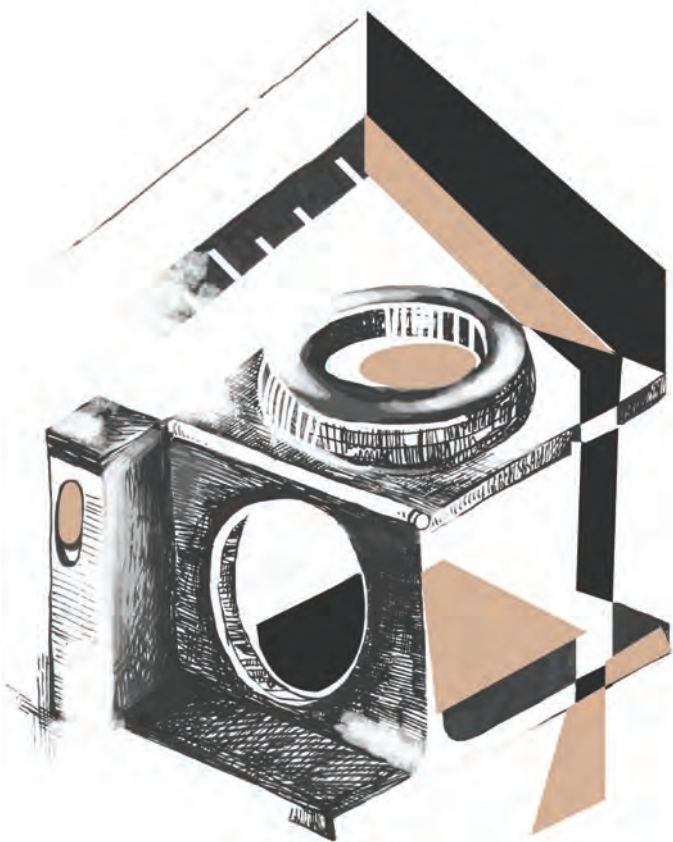
La LGSPD estableció que los profesores se sujetarán al menos cada cuatro años a una evaluación y rendirán cuentas por su desempeño. Así, los docentes que demuestren un desempeño adecuado podrán ascender en la carrera profesional sobre la base de la aptitud probada y reconocida. Asimismo, la evaluación periódica permitirá identificar las debilidades y fortalezas de los maestros y respaldar a cada uno de ellos con una capacitación o regularización eficaz.

Quizá por eso uno de los aspectos más visibles de la Reforma Educativa entre los maestros ha sido la evaluación del desempeño, la cual ha generado en ellos interés y preocupación comprensibles. Si bien los docentes perciben que dicha evaluación contribuirá a propiciar el establecimiento de reglas claras de mérito e idoneidad y a identificar sus propias fortalezas y debilidades formativas, a menudo expresan su deseo de saber cuándo se realizará, quién o quiénes los evaluarán, en qué consiste la evaluación, cuáles son los lineamientos que regirán este proceso y cuáles los beneficios que traerá para los docentes, lo que exige un esfuerzo renovado de difusión y orientación por parte de las autoridades educativas que les asegure respuestas a sus dudas.

Al respecto, la experiencia internacional permite identificar al menos cuatro rasgos clave de los sistemas de evaluación exitosos:² *a)* se basan en la definición clara de las competencias y las conductas que se espera que tengan y muestren los buenos profesores; *b)* miden el desempeño docente de manera exhaustiva e integral; *c)* utilizan instrumentos que cuentan con validez técnica y protegen la integridad de la evaluación; y *d)* tienen consecuencias para los docentes (positivas o negativas) y se articulan con su desarrollo profesional.

Al avanzar en la configuración de un sistema de evaluación del desempeño docente que descansa en las mejores prácticas, será posible contribuir tanto a mejorar el aprendizaje de los estudiantes como a dar certidumbre a los docentes acerca de las rutas que podrán seguir para favorecer su desarrollo profesional. €

- 1 Estrada, R. (2013). *Rules rather than Discretion: Teacher Hiring and Rent Extraction*, manuscrito. París: Escuela de Economía de París.
- 2 Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe*, resumen. Washington, D. C.: Banco Mundial.



La educación normal: Principal medio para preparar a los docentes

El Sistema de Escuelas Normales Públicas atraviesa un proceso de rediseño y fortalecimiento a partir de la Reforma Educativa, el cual contempla como herramientas fundamentales la evaluación continua y el trabajo con los docentes de nuevo ingreso. He aquí los retos, las demandas y las oportunidades de desarrollo.

ÁLVARO LÓPEZ ESPINOSA

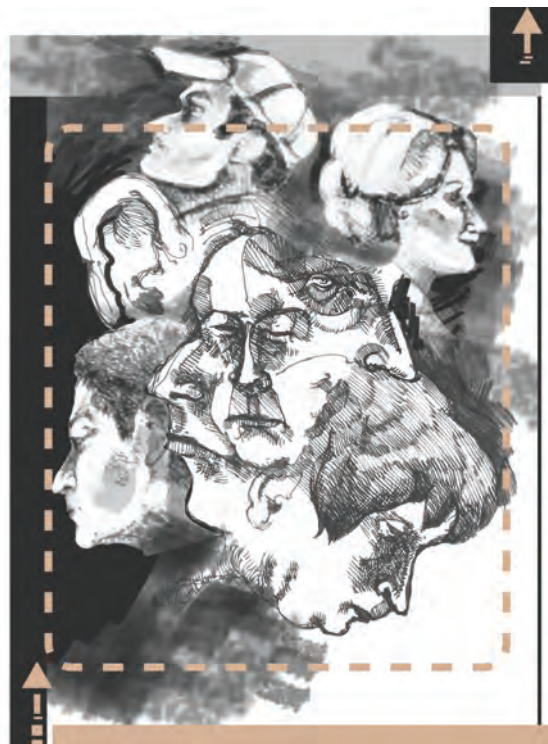
Director General de Educación Superior para Profesionales de la Educación de la Secretaría de Educación Pública
alvaro.lopez@sep.gob.mx

Nacimiento del normalismo en México

Las escuelas normales surgieron y se han desarrollado bajo el carácter de la diversidad. No respondieron nunca a un solo proyecto ni se fundaron en un solo momento histórico. Son heterogéneas en su origen y en esa heterogeneidad está su fuerza, el punto de los desarrollos diferenciados y complejos que hoy representa México.

Sin duda, la notable obra de Enrique Conrado Rébsamen Egloff, educador mexicano nacido en Suiza, al fundar, en 1886, la Academia Normal en Xalapa, constituyó un importante semillero de eminentes maestros, a los cuales se debe en buena medida el antecedente del normalismo mexicano. Ellos fueron propagadores de este impulso pedagógico fundando instituciones semejantes.

El desarrollo del normalismo está unido a la evolución del Sistema Educativo Nacional (SEN), los positivistas que le sucedieron aspiraron a fundamentar el progreso en los principios de la ciencia, mientras que los pedagogos de la Revolución Mexicana establecieron una educación democrática, elevándola al rango de garantía constitucional.



Dirección General de Educación Superior
para Profesionales de la Educación SEP
<http://goo.gl/7fSkGe>



A partir de ese momento, el normalismo se consolidó, durante el siglo pasado y hasta la fecha, como la fuerza destinada a impulsar los grandes cambios del país. Pocas son las profesiones que impactan de manera tan decisiva el futuro de una nación como la del maestro.

Demanda social inaplazable

La meta nacional “México con Educación de Calidad”, señalada en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, es el medio para que la educación sea el espacio propicio para mover al país. Éste es el propósito que inspira el Programa Sectorial de Educación. El reto es de grandes dimensiones, pues la educación de calidad, además de una imperiosa necesidad, es una demanda social cuya solución no puede hacerse esperar.

Educar con calidad no es pensar en genérico, la educación debe dar puntual respuesta a las necesidades concretas del país, que se atienden con la formación de competencias específicas.

Con la Reforma Educativa y en el expreso contexto de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolla un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del Sistema de Escuelas Normales Públicas, con el propósito de asegurar la calidad y competencia de los maestros formados en las escuelas del sistema, garantizando su vinculación, congruencia y pertinencia con las necesidades y requerimientos del SEN. La Reforma también establece un sistema de evaluación que nos permite conocer carencias y fortalezas con el fin de aportar soluciones eficaces.

Conocemos la meta, nos corresponde ahora determinar el modelo educativo más apropiado para nuestro país, de la mano de la escuela y de los actores centrales, considerando las particularidades regionales y los contextos locales.

Conformación actual de la docencia mexicana

La formación de docentes se configura de acuerdo con la gran variedad de tipos de instituciones: de las escuelas que imparten programas autorizados para la formación de maestros para la educación básica, 58% son públicas (por su tipo de sostenimiento, se dividen en Federales, Federalizadas y Estatales) y 42% son particulares. Entre la diversidad de instituciones públicas existen las Escuelas Normales Experimentales, Rurales, Indígenas, Beneméritas Estatales y Nacionales; Institutos y Centros Regionales de Educación Normal, así como Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa.

Expertos señalan que los programas de mejora instrumentados en los últimos 28 años no han logrado impactar en el cambio de las prácticas docentes en las escuelas normales, pues, si bien es cierto que se han apoyado aspectos de infraestructura física y tecnológica, no se cuenta con programas efectivos de mejora del profesorado y de prácticas educativas en las aulas que eleven sustancialmente la calidad en la formación docente.

Resultados de la consulta: evaluación continua de los maestros recién incorporados

En este sentido, a partir de la modificación al artículo 3º constitucional y en cumplimiento al artículo 12 transitorio del Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, la SEP se dio a la tarea de convocar a expertos, docentes e investigadores para participar en los

El normalismo se consolidó como la fuerza destinada a impulsar los grandes cambios del país. Pocas son las profesiones que impactan de manera tan decisiva el futuro de una nación como la del maestro.

Foros de Consulta para la Revisión del Modelo Educativo, llevados a cabo de febrero a junio de 2014, con el fin de conocer las necesidades prioritarias, a través de diferentes mesas de trabajo.

Por lo que corresponde a la consulta sobre educación normal, las aportaciones recibidas en los Foros han permitido a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) seguir adelante con la instrumentación de la Reforma Educativa, revisar el modelo educativo e iniciar de inmediato el Plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del Sistema de Normales Públicas.

En las distintas mesas de trabajo se resaltó el interés –como lo muestran las relatorías–¹ en llevar a cabo la evaluación continua de los maestros que se incorporan por vez primera al Servicio Profesional Docente en escuelas de educación básica, para identificar los problemas que se presentan al inicio de su práctica y que impactan en la formación de los alumnos. En los Foros se concluyó que la evaluación permite orientar el desempeño profesional hacia la mejora educativa, al ser un instrumento que sensibiliza el quehacer académico y facilita la innovación.

Así, considerando que la evaluación es uno de los elementos del proceso educativo que contribuye a fortalecer la enseñanza y el aprendizaje, se ha implementado como medio de comprobación el “Portafolio de evidencias de las competencias docentes”, instrumento de evaluación que contiene materiales elaborados por los estudiantes normalistas y que permite observar, interpretar y valorar las competencias que han desarrollado durante su formación profesional, así como fortalecer su desempeño, ya que proporciona una visión integral de las evidencias para conocer su avance. Actualmente se implementa como modalidad de titulación para obtener el grado.

Por otra parte, el Modelo de Indicadores de Evaluación Educativa para Instituciones Formadoras de Docentes, permite identificar los estándares que deben reunir las escuelas normales, para reconocer los aprendizajes, perfiles docentes, programas y planes de estudio.

Un avance importante en los procesos de evaluación que se practican en las escuelas normales, se refiere a la eficacia y eficiencia de los programas educativos que ofrece cada institución educativa.

En el marco mencionado, también el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) constituye una nueva instancia clave para tener una mejor orientación respecto de aquello que funciona adecuadamente y de lo que deba ser corregido.

La evaluación es un instrumento de la mayor importancia para guiar la tarea de mejoramiento continuo en la formación inicial docente.


Trabajar con los docentes de nuevo ingreso

En conclusión, consideramos que identificar los problemas que enfrentan los docentes de nuevo ingreso ofrece un abanico de oportunidades para mejorar sustancialmente la labor de las escuelas normales y con ello, elevar la calidad de la educación en nuestro país.

Jaime Torres Bodet señaló: “toda reforma pedagógica demanda tiempo, humildad, paciencia y voluntad general de cooperación”. En esta dinámica de continuidad, la generación actual sienta las bases para entregar un país más justo en donde la educación es el instrumento de mayor cohesión. €

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación constituye una instancia clave para tener una mejor orientación respecto de aquello que funciona adecuadamente y de lo que deba ser corregido.



1  Las relatorías de los distintos foros se pueden consultar en <http://goo.gl/itIy3G>

Chihuahua: La evaluación docente como instrumento para elevar la calidad de la educación

Las condiciones geográficas y sociales cambian de una localidad a otra, esto significa que considerar a todos los docentes por igual se traduciría en inequidad. Por eso, Chihuahua, la entidad más extensa de México, con 44.9% de escuelas primarias de regiones rurales e indígenas, propone iniciar dimensionando la complejidad de esta tarea para cumplir con los mandatos del Servicio Profesional Docente.

MARCELO GONZÁLEZ TACHIQUÍN

Secretario de Educación, Cultura y Deporte de Chihuahua
sandujo@chihuahua.gob.mx

Profesionalización y evaluación docente: prioridad en la agenda pública

La acertada decisión en 2013 de los legisladores mexicanos de subir a rango constitucional el criterio de calidad de la educación, contemplando el derecho de todas las personas a recibir por parte del Estado mexicano una educación que cumpla con este requisito, habla del interés de una sociedad por acceder a un servicio educativo que además de eficaz, sea eficiente, relevante y pertinente; es decir, una definición integral de la calidad educativa, una calidad que vaya emparejada con la equidad.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO, 2007), la mencionada dimensión del término, así como la definición, desarrollo e implementación de políticas públicas para su consecución, permite a las personas el acceso y disfrute de sus demás derechos fundamentales.



Secretaría de Educación, Cultura
y Deporte de Chihuahua
<http://goo.gl/7IKLW3>



El mandato debía ir de la mano de mecanismos que abonaran a su éxito. La Reforma Educativa contemplaba tres nuevos sistemas: el Sistema Nacional de Evaluación, el Servicio Profesional Docente, y el Sistema de Información y Gestión Educativa. Aparte del término “calidad”, incluía en sus líneas el concepto de “función docente”, además de hacer mención del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Así, la propia Ley sentaba las bases para el logro de sus objetivos.

No era difícil concluir, pues, que en el país iniciaba una nueva era para la evaluación docente, donde la participación activa y propositiva de las entidades federativas, en este caso de Chihuahua, debía manifestarse en la colocación de la profesionalización y evaluación docente en los primeros sitios de la agenda pública.

El tema de la evaluación de los maestros ha pasado de ser un tópico complementario en el proceso de enseñanza-aprendizaje a convertirse en una inquietud social de grandes dimensiones. Y, si bien el tópico adquirió peso en las últimas décadas con los resultados de numerosas pruebas nacionales e internacionales practicadas a los estudiantes, o los pésimos resultados que colocaban al país en

los últimos lugares entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en aprovechamiento educativo, hoy queda claro que, de todos los elementos que más influyen en el éxito o el fracaso del proceso enseñanza-aprendizaje, la función docente es el más trascendental.

El docente y la complejidad de su tarea

En Chihuahua estamos convencidos de que nuestro deber es garantizar que la evaluación de los docentes de la entidad cumpla con criterios de diseño que consideren la diversidad de perfiles, los contextos socioculturales y económicos regionales; las modalidades y los niveles educativos, las condiciones de infraestructura y equipamiento que presentan las escuelas, así como las situaciones laborales en las que ejercen la docencia. Pero, además, si vamos a evaluar el desempeño docente, también es necesario llegar a definiciones claras sobre el “buen desempeño” que se pretende alcanzar y mantener, y cuáles son las condiciones necesarias para propiciarlo.

Hoy, los nuevos tiempos solicitan de los docentes competencias no sólo didácticas o académicas, también deben ser investigadores, evaluadores y planificadores capaces de aplicar sus conocimientos en circunstancias críticas, y saber combinar la educación formal y la no formal en el interior del aula y allende sus fronteras. Esto lo conduce, sin lugar a dudas, a la profesionalización de su labor.

La tarea no es sencilla, particularmente si consideramos que la realidad climática y territorial de Chihuahua define en gran medida las condiciones del servicio educativo: del total de las pri-

marias, 44.9% son escuelas multigrado ubicadas en localidades pequeñas de regiones rurales e indígenas, en las cuales un mismo docente debe realizar labores administrativas y pedagógicas, redefinir los tiempos de clase y dominar numerosas estrategias de enseñanza; se trata de una población diversa y plural, en la cual 270 mil personas de tres años y más se autoadscriben como indígenas y, de aquellos que hablan alguna lengua indígena y que se encuentran en edad idónea para la educación básica: 76.8% no asiste a preescolar; 25.3% no asiste a primaria, y 32.9% no asiste a secundaria. Sólo partiendo de estos datos es posible dimensionar la complejidad de la función docente.

Una tarea para el quinto estado con más docentes con doctorado del país

En esta área, las nueve instituciones formadoras de docentes del estado tienen como encomienda profundizar y mejorar las prácticas que nos permitan incrementar el número y la calidad de los docentes de alto nivel.

Si bien esas instituciones no son torres de marfil, sino caja de resonancia de los procesos y los retos que en el día a día enfrenta y supera el sistema educativo en México y en Chihuahua, con sus casi 9 000 estudiantes han mostrado un incremento de 20% en su matrícula en los últimos cuatro años.

Chihuahua es el quinto estado con mayor número de docentes en el sector público que cuentan con estudios de doctorado, según el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2014 (CEMABE).

En términos de la prestación del servicio, en cuatro años de la actual administración estatal, la entidad se

ha visto beneficiada con la apertura de 586 escuelas de tiempo completo pasando de 17 mil a 72 mil estudiantes beneficiados, principalmente de escuelas multigrado y unitarias.

En cuanto a infraestructura educativa, la inversión alcanza un promedio de mil millones de pesos al año, tanto para la construcción de espacios educativos como para la rehabilitación y mantenimiento de éstos en todos los niveles educativos.

Teniendo en perspectiva lo antes dicho, la evaluación docente en Chihuahua, como en el resto del país, no será aquella que siga promoviendo la idea de que un buen profesor es el que se prepara para el examen, o el que lo concibe como un mecanismo de premiación o recompensa, sino aquel que aplica buenas prácticas docentes según el contexto —y esto es de gran importancia— en el que desarrolla su profesión.

Tener los mejores maestros no debe traducirse en sacar a los malos elementos del aula, sino en que a los buenos docentes, que son la mayoría, hay que ofrecerles e impulsarlos a una carrera permanente de profesionalización, reconocerlos e incentivarlos, es decir, valorarlos en su justa dimensión. €

Referencias

- INEGI (2014). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial*, CEMABE. México: INEGI.
- INEE (2013). *Breve panorama educativo de la población indígena*. México: INEGI.
- (2014). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013*. México: INEE.
- OREALC-UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

Guanajuato: Formación y evaluación para mejorar el desempeño docente

Tras un diagnóstico contextualizado de necesidades formativas en la entidad, con base en el nuevo marco normativo y académico derivado de la Ley General del Servicio Profesional Docente, se han determinado políticas públicas, acciones y estrategias que atienden los desafíos derivados de la tarea del maestro. Así lo desglosa el titular educativo de Guanajuato.

EUSEBIO VEGA PÉREZ

Secretario de Educación de Guanajuato

evega@seg.guanajuato.gob.mx



Un replanteamiento de los procesos formativos

En el ámbito de la formación, la Ley General del Servicio Profesional Docente prevé nuevas y valiosas oportunidades para el desarrollo profesional de los maestros, con el fin de fortalecerlos como profesionales y actores clave en la transformación del Sistema Educativo Nacional (SEN), con el objetivo primario de lograr una educación de calidad que garantice el desarrollo integral de los educandos en un marco de inclusión y equidad.

Una de las perspectivas profesionales y de formación identificadas en el marco de la Reforma Educativa y del Servicio Profesional Docente (SPD) reconoce que los procesos formativos abarcan diversos ámbitos de acción y que para mejorarlos, es necesario un replanteamiento en su concepción, enmarcándolos en un sistema que detecta, selecciona, imparte, evalúa y retroalimenta las acciones formativas.

Información oportuna para el diseño de políticas públicas

En Guanajuato, las prioridades en la educación básica desde el ejercicio docente son atendidas a través de diversos mecanismos que, en primera instancia, prevén la integración de información referencial reunida en un tablero que conjunta indicadores de los resultados de formación, el grado de satisfacción, la eficiencia operativa y el historial académico de las acciones de actualización y desarrollo profesional emprendidas en la entidad; información base en la toma de decisiones para los procesos de formación, así como en la determinación de políticas públicas, acciones y estrategias que atienden los desafíos derivados de la tarea docente.

Bajo este contexto, hemos considerado improrrogable elaborar el diagnóstico contextualizado de necesidades formativas, como elemento para direccionar con el mayor grado de certidumbre la Ruta de Mejora para el desempeño docente en nuestra entidad. Entendemos que dicho diagnóstico no debe ser un acto unilateral de la autoridad educativa local, sino que requiere involucrar a diversos actores internos y externos que contribuyan con propuestas innovadoras y pertinentes para identificar las áreas de oportunidad que permiten impulsar una formación de alto desempeño para los profesionales de la educación.

Como elemento complementario al diagnóstico, es conveniente citar los resultados estatales de los dos recientes concursos de oposición para el ingreso al SPD; los cuales

ponen en evidencia la urgente necesidad de actuar y decidir con mayor asertividad los programas y acciones acerca de la formación docente.

Con base en lo anterior, una de las primeras acciones fue diseñar y ofrecer a los docentes de la entidad el diplomado “El desempeño del profesional docente como factor clave en la calidad educativa”, que basa sus contenidos temáticos en el nuevo marco normativo y académico derivado de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

Reiteramos que la formación docente es y seguirá siendo prioritaria para lograr el mandato constitucional de la calidad educativa. Por ello, en Guanajuato hemos optado por el trabajo colegiado y colaborativo para mantener actualizado el diagnóstico; integrando en esta tarea, entre otros actores, a los supervisores, asesores técnico-pedagógicos, directores, docentes y docentes tutores. Todos ellos han sido formados en el modelo y, con el apoyo de una tableta electrónica, estos actores levantarán información precisa sobre el quehacer del docente y su desempeño.

Acompañamiento y seguimiento en espacios para maestros

Destaca el compromiso del Gobierno del Estado de Guanajuato con la educación de calidad; particularmente con la aportación de recursos para innovar los Centros de Desarrollo Educativo (Centros de Maestros) y transformarlos en espacios de encuentro y desarrollo profesional que impulsen la creación y fortalecimiento de liderazgos y la profesionalización educativa con estándares de clase mundial.

La reconfiguración de dichos centros contempla, entre otras estrategias, el acompañamiento continuo y seguimiento especializado al personal docente y directivo, que será complementado con visitas a los centros escolares para asesorar en sitio desde las condiciones propias de la escuela, en un esfuerzo sistémico que potencie las competencias de los actores educativos para la mejora de los resultados.

Estrategias para las zonas rurales y escuelas multigrado

En atención a los retos que enfrentan los docentes en zonas rurales y en contextos vulnerables, la Secretaría de Educación de la entidad ha promovido en su formación el desarrollo de competencias y habilidades para la integración de comunidades de aprendizaje, entre las cuales, el diálogo educativo entre pares se ha convertido en un es-

La estrategia de investigación de comunidades de aprendizaje ha logrado sumar a alumnos y padres en grupos de aprendizaje con alta participación conjunta de las familias y las autoridades escolares.

Secretaría de Educación
de Guanajuato
<http://goo.gl/LQimKI>



fuerzo común para lograr la igualdad educativa y mejorar su práctica. Esta estrategia ha logrado sumar a los alumnos y padres de familia en grupos de aprendizaje con una alta participación conjunta de las familias y autoridades escolares.

Para el caso de las escuelas multigrado, se conformó una red de asesores itinerantes que orientan directamente a los docentes en el aula, bajo un enfoque de formación demostrativa, sobre estrategias didácticas basadas en el diálogo y centradas en el desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo.

Hoy en día, el mundo experimenta vertiginosos avances en el conocimiento y, sin duda alguna, cualquier esfuerzo por mejorar la tarea educativa demanda que la escuela sea el centro de discusión y acción, por lo que se le deben proporcionar todos los apoyos necesarios para transformar el conjunto de actividades que subyacen en la práctica docente.

En Guanajuato, estamos convencidos de que cualquier acción que se emprenda con un seguimiento correcto en procesos de formación y evaluación dirigidos a la mejora docente siempre derivará en mejores escenarios para el desarrollo de nuestros niños y jóvenes. €

Veracruz: El nuevo marco de las políticas educativas y la formación docente

Tras la reforma de la Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, la Secretaría de Educación de Veracruz ha concretado políticas públicas y acciones locales para atender los retos específicos de la entidad. Aquí se muestran los retos de la formación docente, los desafíos de la educación multigrado y media superior, y la evaluación como herramienta de mejora.

FLAVINO RÍOS ALVARADO

Secretario de Educación de Veracruz

frios@msev.gob.mx

El inicio: comunicación cercana con todos los actores involucrados

La Reforma Educativa y su nuevo marco jurídico implica una profunda transformación en las políticas educativas que impulsa desde el Gobierno Federal el presidente de la República, el licenciado Enrique Peña Nieto, y desde el estatal el gobernador de Veracruz, el doctor Javier Duarte de Ochoa.

Uno de los aspectos relevantes contemplados en las leyes de la Reforma, es el establecimiento de condiciones para que la educación pública ponga mayor énfasis en la calidad educativa y en la atención de la diversidad a través de la inclusión, para así promover el desarrollo humano.

En Veracruz, el gobierno y la LXIII Legislatura estatales se sumaron al esfuerzo nacional para armonizar las leyes educativas al reformar la Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Dar cumplimiento a ese mandato constitucional implicó para ambos poderes un esfuerzo amplio de discusión y consenso con profesores, investigadores, representantes de organizaciones sociales, grupos de padres de familia y de los sindicatos magisteriales de la entidad.

Se vivieron intensas jornadas de trabajo y discusión con cada una de las fracciones parlamentarias del Honorable Congreso del Estado, las cuales aportaron sus propuestas para lograr los acuerdos que permitieron la armonización legislativa estatal en la materia.

A partir de septiembre de 2013, las jornadas para la difusión de la política educativa nacional concentradas en la Reforma se llevaron a cabo en la entidad mediante reuniones regionales y visitas a planteles.

Es de reconocerse el interés y la participación directa en estos eventos del Ejecutivo Estatal, las autoridades de diferentes instancias gubernamentales del estado, la Comisión de Educación y, en general, de todos los legisladores del Congreso Estatal, así como de las organizaciones sindicales del sector y las autoridades educativas de la entidad.

La comunicación cercana con los actores involucrados contribuyó a lograr importantes acuerdos que le han permitido a la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), por una parte, aportar propuestas de política educativa a la federación según las características específicas de esta entidad y, por otra, concretar políticas públicas, estrategias y acciones locales que atiendan los retos de la sociedad actual.



La Reforma y los maestros veracruzanos

Tras de un periodo de incertidumbre y análisis de los alcances, significado y contenido de la Reforma Educativa y de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD), los maestros veracruzanos se han enfocado en dirigir de manera progresiva su labor hacia las formas y contenidos que éstas exigen.

De acuerdo con la normativa nacional, la SEV impulsa acciones concretas para la consolidación de una cultura de evaluación en las acciones de formación continua, derivadas de los procesos del Ingreso, Reconocimiento, Promoción y Permanencia establecidos en la LSPD, en acuerdo permanente con las instancias federales correspondientes.

El tamaño del Sistema Educativo Veracruzano

El Sistema Educativo Veracruzano es uno de los más grandes del país con 24 471 escuelas y 139 384 docentes que atienden a más de 2 348 216 alumnos ubicados en 13 229 localidades de los 212 municipios.

En el ciclo escolar 2013-2014, en educación básica se atendió a 1 651 794 alumnos, en 20 854 escuelas, con la participación de 88 585 docentes; y en educación media superior se proporcionó servicio educativo a una matrícula de 317 020 alumnos distribuidos en 1 756 escuelas, con una planta académica de 20 468 docentes.

Adicional al tamaño del sistema, para la instrumentación de las políticas educativas se debe considerar que existen asimetrías en el desarrollo humano entre las distintas regiones de la entidad y se presenta una alta disper-

El Sistema Educativo Veracruzano es uno de los más grandes del país, con 24 471 escuelas y 139 384 docentes que atienden a más de dos millones de alumnos ubicados en 13 229 localidades de los 212 municipios.

sión poblacional: 90% de las localidades en las que se ofertan los servicios son rurales con menos de 2 500 habitantes; más de la mitad de las escuelas de educación básica tienen al menos un docente que trabaja simultáneamente más de un grado; en los servicios educativos se atiende a 15 grupos étnicos originarios: chinanteco, chol, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl (de la Huasteca, de la Sierra de Zongolica y del sur), hñahñu, popoluca, tének, tepehua, tutunaku, zapoteco, zoque.

Es evidente que la diversidad del Sistema Educativo Veracruzano y su dimensión implican grandes necesidades, que se convierten en retos para resolver los problemas de todos los niveles escolares. Para que se atiendan progresivamente, se requiere articular esfuerzos federales, estatales y municipales que se concreten en acciones a corto y mediano plazo.

Una de las primeras grandes acciones impulsadas por el Gobierno Federal para conocer las necesidades del sis-

tema se concretó mediante el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), en el que Veracruz tuvo una destacada participación con más de 97% de escuelas censadas.

Esto dio como resultado una inversión sin precedentes para disminuir el rezago en las condiciones físicas de las escuelas públicas de Educación Básica detectadas en la información recabada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) beneficia a Veracruz mediante el Programa de la Reforma Educativa: 3 114 escuelas, de las cuales 1 926 son primarias, 719 secundarias y 469 planteles del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con una inversión total de más de mil 470 millones de pesos.

Retos de la formación docente asumidos en la entidad

En Veracruz, la formación inicial y continua de los maestros, conforme a las políticas nacionales, se debe orientar hacia un desarrollo curricular que considere el contexto estatal, estrategias de intervención pedagógica diversificadas y la ampliación y redefinición de los mecanismos de evaluación educativa, así como la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.

También se promueve la atención diferenciada en la entidad y el fortalecimiento de la cultura y lengua de los grupos étnicos, además de que se pretende incrementar la capacidad de la escuela para consolidar prácticas de inclusión educativa. Esto se atiende preferentemente a través de los servicios de educación indígena y de educación

La educación indígena supone el reto de involucrar a los docentes en el conocimiento de la cultura y la lengua de los 15 grupos étnicos con presencia en el territorio estatal y arraigarlos en la función que desempeñan.

especial en el nivel básico, así como en el Telebachillerato y el Telebachillerato Comunitario (TEBACOM) en el nivel medio superior.¹

La educación indígena implica el reto de involucrar a los docentes en el conocimiento de la cultura y la lengua de los 15 grupos étnicos con presencia en el territorio estatal y arraigarlos en la función que desempeñan, especialmente a los mejores profesores, en las localidades donde se brinda este servicio.

Actualmente se trabaja en el diseño y aplicación de proyectos didácticos en tres lenguas indígenas: náhuatl, tzutunaku y hñahñu. Un reto adicional será ampliar este trabajo a las lenguas restantes que se atienden en la entidad.

En educación especial destaca la apertura de grupos periféricos en lugares donde se han detectado niños con discapacidad, así como la oferta de servicios de orientación para brindar información, asesoría y capacitación al personal docente de educación básica, a las familias y la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención, así como el diseño de ajustes para dar respuesta a la población con

necesidades específicas, con el objetivo de eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje e incrementar la participación en la sociedad.

Desafíos en educación multigrado y en media superior

En las escuelas multigrado, se enfrentan retos de adecuaciones curriculares, así como de selección de los aprendizajes significativos que cubran en tiempo las necesidades y habilidades de los alumnos de diferentes grados.

En educación primaria, para apoyar la práctica docente en estos contextos, se han impartido los talleres “Viviendo una experiencia de planificación multigrado” y “La tutoría académica como estrategia para el aprendizaje autónomo en el aula multigrado”.

La educación media superior en Veracruz se atiende a través del Colegio de Bachilleres, Telebachillerato, Bachillerato General, Pedagógico y, por cooperación de subsidio federal, Bachillerato en Línea, Telebachillerato Comunitario y Preparatoria Abierta.

Por sus características, los Telebachilleratos y los TEBACOM se ubican en localidades rurales, muchos de ellos

con población indígena y en lugares con rezagos, por lo que enfrentan carencias económicas, estructurales, materiales, tecnológicas, y son de difícil acceso por su ubicación geográfica. Ante tales situaciones, los docentes en su práctica educativa cotidiana han generado un ambiente de sinergia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando que los estudiantes continúen su formación en instituciones de Educación Superior.

El proceso de evaluación y la Reforma Educativa

Una herramienta para la mejora y el logro de los propósitos educativos en la entidad es la evaluación, concebida como un proceso coherente e integral que involucra a toda la comunidad.

La SEV considera que la evaluación representa una fortaleza que permite valorar el desempeño de todos los elementos del sistema y que es necesaria para la generación de información valiosa sobre la capacidad de los maestros para adaptarse y responder a los nuevos estándares de desempeño propuestos en la Reforma Educativa, considerando los contextos donde se desarrolla la práctica docente y su impacto en el desempeño escolar.

A través del proceso de evaluación, los docentes que ingresan al servicio educativo son los más calificados y continúan siendo evaluados durante su permanencia para garantizar el buen desempeño de su función. Además, son apoyados con estrategias de formación acordes con el contexto en el que desempeñan su labor.

Veracruz ha sido referente nacional en materia educativa y ha estado a la vanguardia en procesos de eva-

luación magisterial, es por ello que la SEV, en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Servicio Profesional Docente (SPD), prepara los procesos derivados de la promoción y el reconocimiento a los docentes.

En el cumplimiento de la Reforma Educativa, un activo muy importante ha sido la difusión adecuada, pues brinda certidumbre a la sociedad de que, en materia de evaluación y formación, la política educativa impulsará la calidad educativa en Veracruz, gracias al trabajo coordinado de los actores involucrados.

Acciones desarrolladas en Veracruz

De manera permanente, el magisterio veracruzano ha participado tanto en los diversos programas nacionales de evaluación, como los de actualización y el Programa de Carrera Magisterial.

En el ciclo escolar 2013-2014, se ofrecieron trayectos formativos en los que se inscribieron 71 085 docentes de educación básica, a través de un sistema informático establecido para tal efecto, siendo Veracruz la entidad con la cifra más alta de participantes en este programa de estudio.

En la etapa 22 de Carrera Magisterial, se atendieron 7 344 solicitudes de docentes de educación básica para su incorporación o promoción. Asimismo, se operó la inscripción de los aspirantes a la vigésima tercera etapa del programa, en la que se recibieron 63 mil 140 solicitudes.

Como parte del Programa para el Desarrollo Profesional Docente 2014 (PRODEP), se elaboró un diagnóstico estatal en el que se detectaron problemas y necesidades de formación de los docentes, directivos y asesores

A través del proceso de evaluación, los docentes que ingresan al servicio educativo son los más calificados y continúan siendo evaluados durante su permanencia para garantizar el buen desempeño de su función.

técnico pedagógicos. Con ese diagnóstico se inició la puesta en marcha de la política de formación que contempla procesos de capacitación, actualización y desarrollo profesional tanto en educación básica como en educación media superior.

Se busca impulsar a los 24 Centros de Maestros distribuidos en la entidad para que se constituyan en espacios donde se brinden servicios que propicien el desarrollo de los colectivos docentes de la educación básica, mediante la tutoría, asesoría y acompañamiento para la operación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE).

Derivado de la política nacional impulsada desde la SEP, desde 2013 operan consejos técnicos de escuela, sectorizados y de zona escolar de educación básica en sus distintos niveles y modalidades.

En la entidad se lleva a cabo una estrategia de seguimiento estatal a los tres tipos de consejos que ha permitido detectar fortalezas y necesidades de mejora. Actualmente se prepara la estrategia mediante la cual se dará seguimiento a los colectivos docentes.

Como parte de las prioridades nacionales para el fortalecimiento de la supervisión escolar en Veracruz, un total de 597 supervisores han participado en las dos etapas del diplomado que ofrece la Dirección General de Educación Continua de Maestros en Servicio.

Además, en el estado se inició el proceso de selección y formación del personal docente que desempeña funciones de tutoría con los profesores de nuevo ingreso al SPD, mediante un taller de inducción; así como el taller nacional “Ser tutor de los docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso”. El personal seleccionado como tutor participa en el diplomado que ofrecen la Universidad Pedagógica Nacional y la Dirección de Educación Normal en el estado.

En Educación Básica, la SEV está aplicando otras acciones derivadas de la Reforma Educativa: la estrategia de distribución de recursos para mejorar la infraestructura escolar, a través del “Programa Escuelas de la Reforma Educativa”; los fondos concursables de la Convocatoria para el Impulso y Finan-

ciamiento a Proyectos de Innovación Estatales para la Reforma Educativa, que posibilitó el desarrollo del Programa Educación *Mobile*: Habilidades Digitales para una Educación de Calidad, y el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa, para fortalecer la profesionalización docente.

En la educación media superior,² se han establecido estrategias exitosas para mejorar la calidad del servicio educativo: formación de un equipo de docentes que coordinen diferentes actividades escolares; pruebas piloto al inicio, durante y al final de los semestres; aprovechamiento de horas libres en los planteles del nivel; uso de evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales; reuniones regionales de acompañamiento para directivos y docentes de los planteles; implementación de los concursos Galileo (matemáticas) y de comunicación; visitas académicas a los planteles para acompañamiento y reforzamiento de las actividades emprendidas; utilización

de los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) para contar con un diagnóstico para la elaboración de estrategias académicas.

Asimismo, 52.5% de los profesores participa en el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), constituido por competencias que el profesional desarrolla para promover en los jóvenes los valores, las habilidades y las capacidades acordes con el mundo actual.

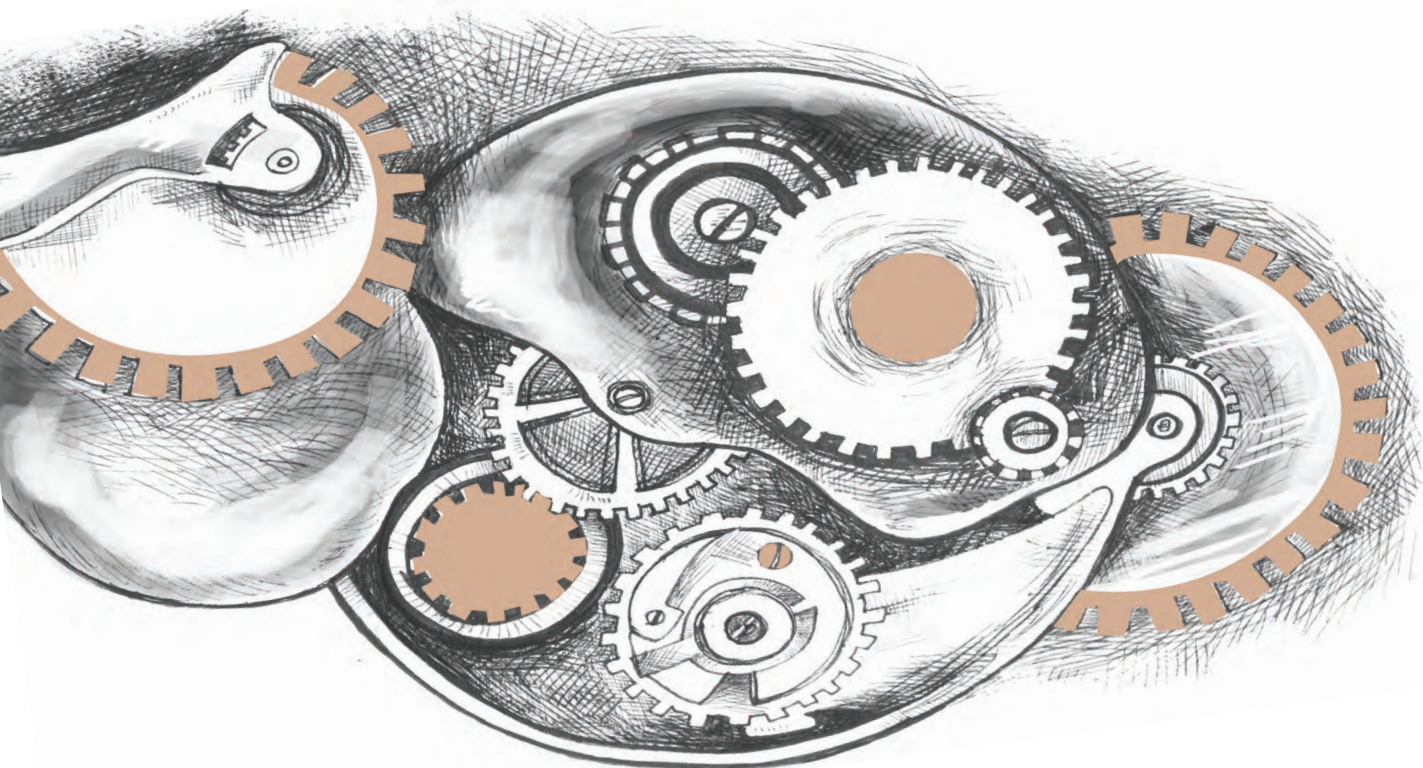
Aún existen retos y desafíos importantes para alcanzar los objetivos establecidos por el Gobierno Estatal y el Gobierno Federal ante la puesta en marcha de la Reforma Educativa, así como los señalados en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

La Secretaría de Educación de Veracruz, en respuesta a las necesidades y aspiraciones de maestros, alumnos y de la sociedad, confirma su compromiso

con los veracruzanos de continuar trabajando por una educación de calidad con equidad, mediante la articulación de los esfuerzos, con visión estratégica para seguir adelante. €

- 1 El Telebachillerato del Estado de Veracruz tiene como propósito llevar la educación de nivel medio superior a comunidades rurales principalmente, y garantiza un servicio de calidad a bajo costo que permite a los jóvenes prepararse para continuar estudios superiores e incorporarse al sector productivo con mayores posibilidades de éxito. Este subsistema es de origen veracruzano, con más de 35 años de haberse creado, y proporciona Educación Media Superior a 89 mil 69 alumnos, en mil 53 centros de estudios, atendidos por 4 mil 598 docentes, con cobertura en 96% de los municipios de la entidad.
- 2 SEV (2011). *Proyecto Estratégico de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior, periodo 2011-2016*, mimeo. Xalapa: Secretaría de Educación de Veracruz.

Programa Educación Mobile: Habilidades Digitales para una Educación de Calidad
<http://goo.gl/p8rJFD>



Los maestros indígenas en el concurso de ingreso a la docencia

El Concurso de Oposición mandado por la Ley General del Servicio Profesional Docente abrió una puerta histórica a la mejora de la educación indígena en México: un proceso evaluativo que solicitó una licenciatura, aplicó un examen de dominio integral de la lengua indígena y previno la desubicación lingüística. Aquí el proceso y sus resultados.

SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE

Consejera Presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)
schmelkes@inee.edu.mx

GUADALUPE ÁGUILA MORENO

Jefe de Proyecto A.
Equipo de la Junta de Gobierno del INEE
gaguila@inee.edu.mx

LAURA DELGADO MALDONADO

Directora General de Medición y Tratamiento de Datos de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional del INEE
ldelgado@inee.edu.mx



El pasado 13 de julio de 2014, los aspirantes a desempeñarse como maestros indígenas participaron, por primera vez en la historia de México, en un concurso de ingreso a la docencia como profesionales de la educación. Hasta antes de esta fecha, los docentes indígenas eran incorporados, primero con nivel de estudios de secundaria, y desde hace ya más de dos décadas, con nivel de bachillerato, y debían cumplir con el requisito de hablar una lengua indígena. A los bachilleres que ingresaban al servicio docente se les proporcionaba un curso de inducción de tres meses, y se les exigía que cursaran

la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena, de manera semiescolarizada en la Universidad Pedagógica Nacional, a la que acudían cada 15 días los sábados para recibir asesorías. De acuerdo con datos de la Estadística Continua de la Secretaría de Educación Pública (SEP), 20% de los maestros indígenas en ejercicio no había concluido sus estudios de licenciatura en el ciclo escolar 2013-2014.

A partir del ciclo escolar 2004-2005, se abrieron por vez primera oportunidades para que los maestros indígenas se formaran inicialmente como tales, a través de la Licen-

ciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, esta licenciatura se imparte escasamente en 20 normales de 15 entidades federativas, con una matrícula aún pequeña.

La ausencia de maestros profesionales en las aulas de las escuelas de educación indígena es sin duda una de las causas por las cuales todas las evaluaciones de logro académico realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en todas las asignaturas evaluadas y para todos los grados evaluados, colocan los niveles de aprendizaje de los niños que asisten a escuelas indígenas por debajo de todos los demás alumnos de primaria del Sistema Educativo Nacional.

El Concurso de Ingreso al Servicio Profesional Docente, desarrollado bajo la normatividad que describe la Ley General del Servicio Profesional Docente, se aprovechó como coyuntura para tomar medidas que mejoraran la calidad de los nuevos docentes indígenas. Este concurso representa tres innovaciones importantes: 1) solicita haber completado una licenciatura para concursar para una plaza docente, por lo que los aspirantes presentaron los mismos exámenes que los concursantes a docentes de preescolar y primaria del subsistema regular, aunque con algunas variantes; 2) se aplicó un examen complementario de dominio de la lengua indígena, en sus vertientes de comprensión, expresión oral, lectura en voz alta, comprensión de lectura y expresión escrita, y 3) las listas de prelación para ocupar las plazas se establecieron por lengua y variante con el fin de evitar, desde la asignación de la plaza, la desubicación lingüística de los docentes, lo que en la actualidad impide que la educación bilingüe pueda instituirse en, aproximadamente, 30% de las aulas de este subsistema, porque los docentes hablan una lengua indígena que no corresponde a la que hablan los niños a los que atienden.

Los aspirantes a maestros indígenas presentaron la evaluación sobre Conocimientos y habilidades para la práctica docente. Este examen se compone de reactivos que evalúan el nivel de dominio sobre los contenidos y los enfoques de enseñanza propios del nivel educativo (preescolar o primaria), así como las capacidades y habilidades para la resolución de problemas didácticos. También presentaron el examen de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, cuyos reactivos evalúan capacidades para la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora continua de su práctica, así como las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión esco-

De la totalidad de aspirantes a una plaza en preescolar, 18.4% resultó Idóneo; mientras que, de los sustentantes en educación primaria, 14.5% obtuvo este nivel.

lar y los vínculos con la comunidad. En su conjunto, estos dos exámenes responden al Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes para el Ingreso a la Profesión Docente 2014-2015. Estos dos exámenes fueron aplicados a todos los sustentantes en el concurso, y no solamente a los sustentantes indígenas.

La evaluación complementaria o adicional en lengua indígena tiene como principal propósito asegurar el derecho de los indígenas a ser educados en su propia lengua en la educación básica,¹ así como contribuir a la calidad de la educación que reciben. Esta evaluación consiste en varias tareas evaluativas diseñadas por expertos hablantes de lenguas indígenas convocados por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) para participar en los comités para la elaboración y validación de los instrumentos evaluativos que implican el conocimiento de habilidades comunicativas orales y escritas en las lenguas indígenas de los sustentantes y de las escuelas donde se requiere el servicio. Responde a la dimensión 1 del Perfil, Parámetros e Indicadores... que alude a “un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que es importante que aprendan”. El parámetro complementario 1.1 propone “la comunicación con los educandos y sus familias mediante la lengua indígena”. En los indicadores complementarios 1.1.1 “se comunica de manera fluida en la lengua indígena de la comunidad en la que está inserta la escuela”, y 1.1.2, “identifica los conocimientos construidos histórica y culturalmente por las comunidades indígenas,

para la definición de contenidos de aprendizaje susceptibles de ser enseñados”. Los instrumentos y tareas evaluativas se registraron mediante rúbricas e instrumentos autoadministrables. Su implementación requirió un aplicador con modalidad de revisor hablante de la lengua evaluada.

Las tareas evaluativas del primer grupo fueron tomadas en cuenta para la evaluación de la idoneidad del candidato para ocupar una plaza docente. Las del segundo grupo constituyeron instrumentos con fines diagnósticos que no son objeto de análisis en este escrito (tabla 1).

Tabla 1. Tareas evaluativas

- Comprensión y Expresión oral
- Lectura en voz alta y Comprensión de lectura en lengua indígena
- Expresión escrita en lengua indígena
- Escala de actitudes sobre la lengua indígena
- Evaluación de opción múltiple: la lengua y la cultura indígenas en el aula
- Evaluación de Contexto

Los resultados de la evaluación

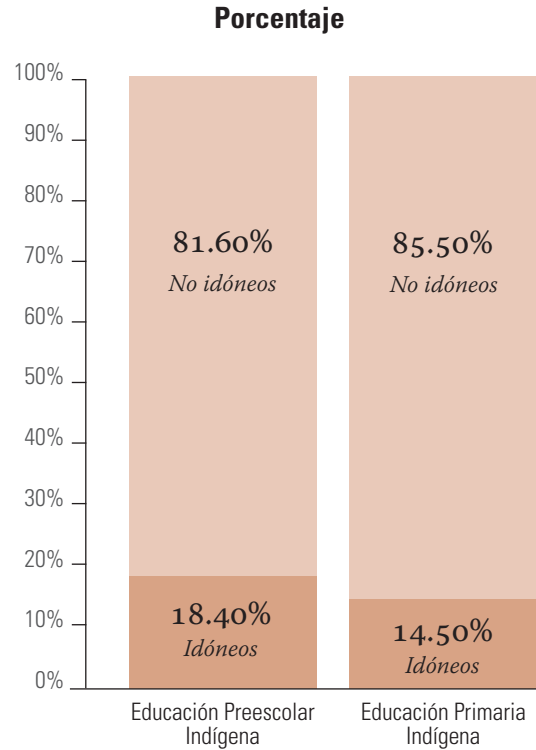
En respuesta a la convocatoria ordinaria al Concurso de Ingreso al Servicio Profesional Docente se presentaron 2 199 aspirantes a una plaza de educación indígena. Solamente 22% de ellos procedían de escuelas normales, y el resto provenía de universidades diversas, tanto públicas como privadas.

Para ser considerados idóneos, los sustentantes indígenas debían obtener al menos el nivel II en cada una de las tres evaluaciones: de Conocimientos y habilidades para la práctica docente; de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, y de Lengua indígena. Un porcentaje muy pequeño, 15.8% de los aspirantes a una plaza de educación indígena, obtuvo resultados que permiten considerarlos idóneos.

Como se observa en la figura 1, de la totalidad de aspirantes a una plaza en preescolar, 18.4% resultó Idóneo; mientras que de los sustentantes en educación primaria, 14.5% obtuvo este nivel.

En la tabla 2 puede observarse que el examen con menor dificultad para los sustentantes fue, precisamente, el de Lengua indígena (Exámenes complementarios), pues

**Figura 1. Concurso de oposición 2014
Resultados de los sustentantes
de educación indígena**



67.9% se ubicó en los niveles II y III. Asimismo, en la evaluación de Conocimientos y habilidades para la práctica docente, 60.5% se colocó en los niveles II y III.

En cambio, el examen que presentó mayor dificultad fue el de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, en el que solamente 28.5% de los sustentantes obtuvo niveles II y III, lo que ubica a estos aspirantes más de 17 puntos porcentuales abajo del resultado nacional, que fue de 46%.

Los análisis posteriores sobre el examen muestran que no tiene un sesgo étnico que afecte de manera injusta a los sustentantes indígenas debido a su grupo de pertenencia, sino que, en efecto, refleja niveles inferiores de desempeño y alude a deficiencias de conocimientos o habilidades en los candidatos, las cuales deben ser subsanadas.

Palabras finales

Uno de los propósitos centrales de la Reforma Educativa es asegurar que los mejores candidatos ingresen a la profesión docente. Los resultados obtenidos en este primer ejercicio

Tabla 2. Educación Indígena-exámenes nacionales y complementarios

Nivel de desempeño alcanzado por tipo de convocatoria

Examen	Nivel de desempeño*	Preescolar Indígena		Primaria Indígena		Total Educación Indígena	
		Total	%		%		%
Conocimientos y habilidades para la práctica docente		1	0.1%	5	0.3%	6	0.3%
	NI	138	19.3%	723	48.8%	861	39.2%
	NII	385	53.8%	381	25.7%	766	34.8%
	NIII	192	26.8%	374	25.2%	566	25.7%
Totales*		716	100.0%	1 483	100.0%	2 199	100%
Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales		1	0.1%	5	0.3%	6	0.3%
	NI	502	70.1%	1,064	71.7%	1,566	71.2%
	NII	199	27.8%	394	26.6%	593	27.0%
	NIII	14	2.0%	20	1.4%	34	1.5%
Totales*		716	100.0%	1 483	100.0%	2 199	100%
Exámenes complementarios		34	4.7%	75	5.1%	109	5.0%
	NI	217	30.3%	379	25.5%	596	27.1%
	NII	272	38.0%	503	33.9%	775	35.2%
	NIII	193	27.0%	526	35.5%	719	32.7%
Totales*		716	100%	1 483	100%	2 199	100%

Fuente: *Panorama Educativo de México*.

de aspirantes a una plaza en educación indígena en un concurso de ingreso permiten asegurar que los docentes que ingresaron son, efectivamente, excelentes candidatos. Sabemos que dominan los conocimientos y las habilidades para la práctica docente; que poseen habilidades intelectuales; que son conscientes de sus responsabilidades ético-profesionales y, lo que especialmente se pretendía, que dominan la lengua indígena del grupo étnico con el que estarán trabajando. Esto nos permite saber que los alumnos indígenas contarán con 347 excelentes maestros que manejan a la perfección su propia lengua y podrán, por ende, llevar a cabo una verdadera educación bilingüe.

No obstante, el número de sustentantes que resultaron no idóneos respecto de los que participaron en el concurso, plantea numerosos cuestionamientos.

Los relativos al proceso de evaluación fueron explorados y, de acuerdo con estos análisis, no puede hablarse de que en los instrumentos aplicados exista un sesgo contra

los sustentantes indígenas. Tampoco es posible decir que el establecimiento de un filtro adicional para estos aspirantes —frente a los dos establecidos para el resto de los sustentantes— representara una barrera especialmente difícil de sortear, pues les fue relativamente bien en el examen complementario. El cuestionamiento más fuerte se enfoca en los procesos de formación inicial de estos docentes, tanto en las normales como en las universidades. Es ahí donde será especialmente necesario fortalecer sus conocimientos y, sobre todo, sus habilidades intelectuales y su sentido de responsabilidad ético-profesional. Esto nos permitirá asegurar que en el futuro un porcentaje más elevado de aspirantes a trabajar con poblaciones indígenas obtenga Idóneo en los concursos para el ingreso a la profesión docente. €

1 Artículo 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS): Su importancia para la definición de políticas educativas

¿Cómo y de qué forma se ha evaluado a los docentes y directivos escolares? Existen variables factibles de modificarse para mejorar los resultados educativos de los estudiantes, cuando quienes toman las decisiones cuentan con la información sobre las características, creencias y prácticas de los docentes. Aquí una revisión sobre los resultados del estudio TALIS para trazar rutas y comenzar a decidir.

EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO

Consejero de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

backhoff@inee.edu.mx

Introducción

Cada día más países están interesados en evaluar la calidad de los servicios educativos que ofrecen a su población con la idea de mejorarlos.

Por varias décadas se obtuvo una variedad de indicadores educativos, como el nivel de escolaridad de la población; el índice de analfabetismo; el rezago educativo; el porcentaje de estudiantes atendidos de acuerdo con su edad y género, y la eficiencia terminal y deserción escolar. Sin embargo, éstos no proporcionaban información sobre uno de los componentes educativos de mayor relevancia: el logro escolar de los estudiantes.



TALIS, OCDE
<http://goo.gl/pXqOR9>

En los últimos cuatro lustros se ha empezado a poner atención en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Dicha información se ha convertido en una forma muy aceptada de evaluar la calidad de los sistemas educativos de los países. Así, organismos internacionales como la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) han coordinado estudios internacionales para comparar el logro académico de los estudiantes de distintas edades, gra-

dos escolares y dominios curriculares. Los resultados de estas comparaciones internacionales han mostrado que los alumnos difieren enormemente en sus niveles de aprendizaje, no sólo de un país a otro sino también en su interior.

Estos estudios internacionales han mostrado que los aprendizajes se relacionan estrechamente con los niveles socioeconómicos de los estudiantes. Por ejemplo, en México las escuelas privadas muestran resultados que están por encima de las escuelas públicas; los planteles urbanos obtienen resultados que superan a los rurales y éstos están por encima de los indígenas. Estas diferencias tienen que ver con dos grandes factores: 1) las características socioculturales de los estudiantes que asisten a los diferentes tipos de escuelas, y 2) las particularidades de los procesos educativos que se establecen en los planteles.

Hasta hace muy poco tiempo no se habían aplicado estudios internacionales que atendieran los procesos que ocurren dentro de las escuelas, especialmente los relacionados con las características de los docentes y de los directores, así como con sus creencias y prácticas escolares.

TALIS-2008

En 2008, la OCDE impulsó la realización del primer Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), en el que participaron 23 naciones y economías, incluyendo México. El estudio tuvo el propósito de recabar indicadores sobre aspectos centrales de las escuelas secundarias, especialmente de los procesos de enseñanza y de gestión escolar.

La metodología se basó en la aplicación de dos cuestionarios dirigidos a docentes y directores, por lo que los resultados representaron las opiniones, percepciones y creencias del personal encuestado. Estos cuestionarios se administraron individualmente a una muestra representativa de docentes y directores de los 23 países.

El cuestionario del director se conformó por 37 reactivos que solicitaron 180 respuestas. Por su parte, la encuesta del docente tuvo 44 reactivos que solicitaron 190 respuestas. Los cuestionarios fueron elaborados en inglés y en francés, así como traducidos y adaptados a los diferentes idiomas y culturas de los países participantes. A manera de ejemplo,

Figura 1. Reactivo dirigido a docentes sobre sus necesidades de formación continua (o desarrollo profesional)

18. Pensando en sus propias necesidades de desarrollo profesional, indique cuál es su grado de necesidad en cada una de las áreas enumeradas a continuación.

Marque una opción en cada fila.

	Ninguna necesidad	Necesidad baja	Necesidad media	Necesidad alta
a) Niveles de rendimiento y contenido de mi(s) asignatura(s)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Prácticas de evaluación de los alumnos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Gestión de la clase	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Conocimiento y comprensión de la asignatura principal que imparto	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Conocimiento y comprensión de prácticas de enseñanza (mediación del conocimiento) de la asignatura principal que imparto	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) Destrezas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para la enseñanza	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) Enseñanza a alumnos con necesidades especiales de aprendizaje	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

la figura 1 muestra el reactivo 18 de la encuesta de docentes, donde se podrá apreciar el tipo de preguntas y respuestas de los cuestionarios de TALIS.

El marco conceptual del primer estudio TALIS se centró en cinco aspectos de la vida escolar de los planteles de secundaria: 1) desarrollo profesional de los docentes; 2) prácticas, creencias y actitudes de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje; 3) evaluación y retroalimentación de escuelas y maestros; 4) liderazgo escolar de los directores, y 5) relación entre las variables escolares y la eficacia docente.

En TALIS-2008, México participó con dos muestras distintas de escuelas y docentes. Primero, una muestra nacional, que consistió en 191 escuelas y 3 368 docentes. Segundo, con una muestra con representatividad estatal que consistió en 6 645 escuelas y 62 650 docentes. En la muestra nacional participaron las 32 entidades federativas, pero no se incluyeron las telesecundarias; los resultados se utilizaron en el informe internacional (OCDE, 2009). En la segunda muestra participaron las secundarias de 31 entidades federativas, menos el estado de Michoacán, y se incluyeron las telesecundarias; los resultados se utilizaron en el informe nacional (Backhoff, Andrade, Bouzas, Santos y Santibáñez, 2010).

TALIS-2013

Al igual que con la prueba del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), la OCDE pretende realizar periódicamente los estudios TALIS. En 2013, se diseñó y se llevó a cabo un segundo estudio con la participación de 34 países y economías. El propósito y la metodología replicaron los utilizados en el anterior, cuyo foco principal fueron las escuelas de secundaria. Sin embargo, este segundo estudio abrió la posibilidad a los países participantes de extender las encuestas a los planteles de primaria y de educación media superior. Para el caso de México, se encuestaron 8 697 docentes y 728 directores de los tres niveles educativos de la educación obligatoria. Adicionalmente, seis entidades federativas solicitaron el uso de muestras independientes para estudiar con mayor detalle sus escuelas: Distrito Federal, Nuevo León, Jalisco, Quintana Roo, San Luis Potosí y Tamaulipas.

Un aspecto importante es que, con la idea de mejorar los instrumentos de TALIS-2013, algunas preguntas y escalas de los cuestionarios de docentes y directivos sufrieron

Resulta indispensable tener información acerca de las características de los maestros y directores, las creencias y prácticas docentes, el liderazgo del director, así como del ambiente escolar, el clima en el aula y, en general, de los diversos procesos educativos que se dan dentro de las escuelas.

modificaciones, como la forma de frasear las preguntas y el número de reactivos para construir algunas escalas. Desgraciadamente, estos cambios en los instrumentos hacen imposible comparar los resultados de algunas variables en los estudios de 2008 y 2013.

Resultados TALIS en México

Hasta el momento se han publicado dos informes internacionales sobre los resultados de TALIS (OCDE, 2009; OCDE, 2014) y un informe nacional del primer estudio (Backhoff y col., 2010). En los primeros meses de este año se publicará el informe 2013 de México.

El informe nacional del primer estudio TALIS arrojó información sobre las escuelas secundarias mexicanas que antes del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) no se tenía, así como información que el mismo censo no proporcionó. Fue de gran utilidad comparar los resultados de las escuelas de México con los de sus homólogas de los países participantes, especialmente en lo que concierne a las características de docentes y directores; las actividades de formación continua, o desarrollo profesional de docentes y directores; las creencias pedagógicas, prácticas de enseñanza y actitudes laborales de los profesores; así como la frecuencia y modo con que se evalúa a los docentes y se les proporciona retroalimentación de su trabajo.

Finalmente, una aportación que hizo México al estudio TALIS-2008 fue que en nuestro país se pudo estudiar la relación que existe entre algunas variables de las escuelas con los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, utilizando la información que proporcionó la prueba de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en su momento. Ésta es una de las razones por las cuales en el estudio TALIS-2013 se dio la opción a los países participantes de hacer un estudio especial para relacionar los resultados de PISA con los del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje.

Conclusiones

Para quienes toman las decisiones es importante conocer las variables —factibles de modificarse— que mejoren los resultados educativos de los planteles, por lo que es indispensable tener información acerca de las características de los maestros y directores, las creencias y prácticas docentes, el liderazgo del director, así como del ambiente escolar, el clima en el aula y, en general, de los diversos procesos educativos que se dan dentro de las escuelas.

Por lo anterior, la OCDE propuso implementar el estudio TALIS, cuyo propósito fue dar respuesta a la necesidad de contar con indicadores escolares, especialmente de docentes y directores de escuelas secundarias, que pudieran ser comparables entre los países. El primer informe interna-

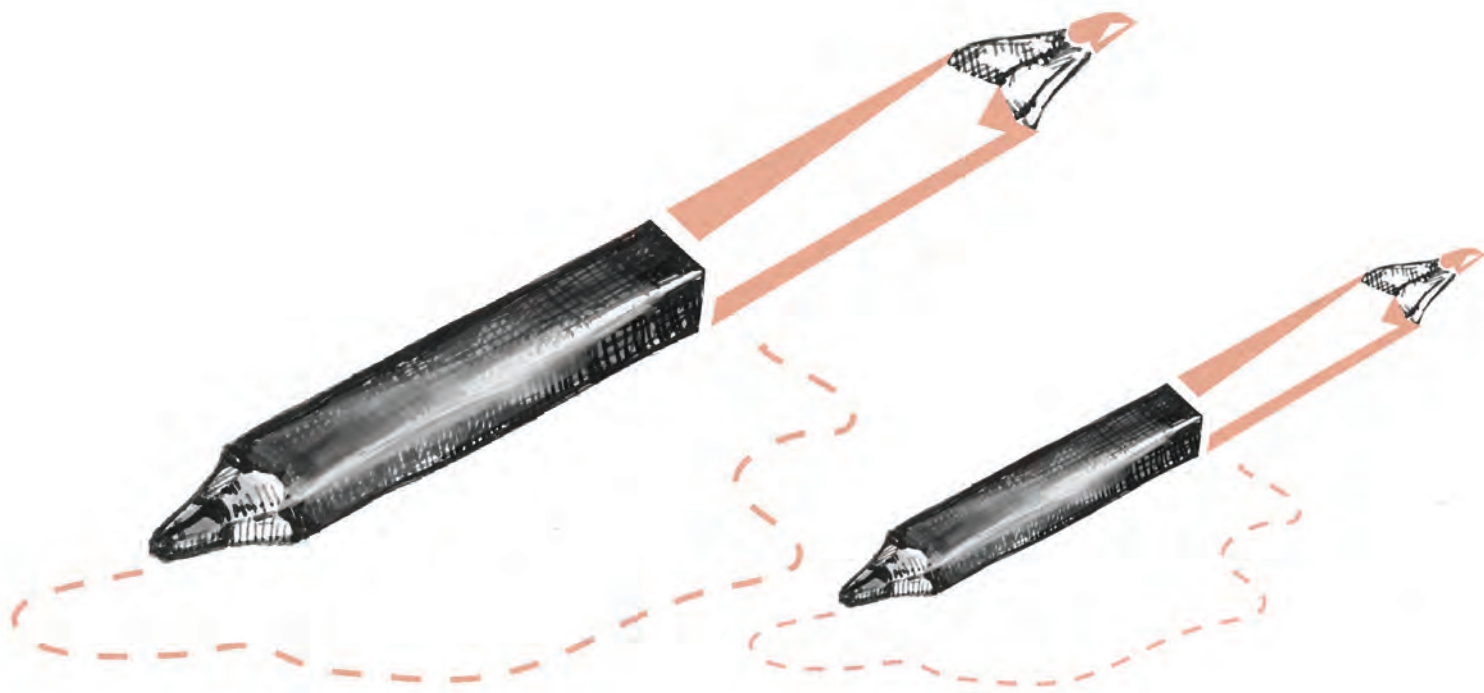
cional sobre escuelas, docentes y directores de secundaria (OCDE, 2009) proporcionó información valiosa para entender el funcionamiento de las escuelas y, con ello, identificar áreas de oportunidad para mejorar la oferta educativa de los países participantes.

Como en el caso de PISA, la OCDE decidió aplicar TALIS de manera periódica y el segundo estudio se realizó en 2013, cuyos resultados internacionales se acaban de publicar y estamos a la espera de que se dé a conocer el informe del estudio nacional, con el que podremos apreciar las diferencias que hay entre las escuelas, docentes y directores de primaria, secundaria y Educación Media Superior.

Es de esperar que los resultados de TALIS sirvan para que se tomen decisiones de política educativa basada en evidencias, que ayuden a mejorar la calidad de los servicios educativos en México y, con ello, aspirar a tener una sociedad mejor educada. €

Referencias

- Backhoff, E.; Andrade, E.; Bouzas, A., Santos, A., y Santibáñez, L. (2010). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS): resultados de México*. México: SEP.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OECD Publishing.
- OCDE (2014). *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey, TALIS*. OECD Publishing. go.gl/f0gIjU



La mirada de los docentes sobre los factores que inciden en su desempeño

Como parte de sus mandatos legales, en los próximos meses el INEE emitirá directrices relevantes para contribuir a mejorar la calidad de la educación y su equidad, encaminándose hacia la mejora del desempeño docente. Aquí se presenta una síntesis de las opiniones emitidas por maestros durante entrevistas grupales para conocer los factores que, desde su mirada, inciden en su desempeño.

ARCELIA MARTÍNEZ BORDÓN

Directora General de Directrices para la Mejora de la Educación de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE
amartinezb@inee.edu.mx

Escuchar las voces de distintos actores educativos, tarea indispensable para emitir directrices:

Hay ocasiones en las que es necesario hacer historia, cambiar drásticamente el rumbo, plantear rutas para avanzar. Hoy, entre las actuales atribuciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se encuentra esa posibilidad, existente por convicción, atribución y mandato. Se trata de formular, construir conjuntamente, emitir y comunicar directrices de política pública tendientes a orientar o reorientar las decisiones de política que se toman en los distintos niveles de actuación del Sistema Educativo Nacional.¹ Es decir, se trata de emitir directrices para la mejora de la educación, cuya construcción y validación requiere diversos insumos, como la opinión y percepción de los docentes a lo largo y ancho del país.

Durante el segundo semestre del 2014, la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación (DGDME) del INEE realizó una consulta con docentes y otras figuras educativas como directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos, en nueve entidades federativas: Baja California, Nuevo León, Durango, Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Puebla, Chiapas, Yucatán, y en el Distrito Federal —un total de 42 grupos que reunieron a 436 participantes— para indagar sobre los factores que inciden en el desempeño docente.

El presente trabajo sintetiza lo expuesto en el documento *La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño. Informe del análisis de la información obtenida en grupos focales con docentes y con informantes clave (directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos)*, integrado por la DGDME, y presenta un panorama de las opiniones de quienes enfrentan, día con día, la tarea de enseñar a los niños y jóvenes que estudian en las escuelas de nuestro país.

Rescatar las voces de cientos de docentes a través de la técnica de grupos focales

Se decidió utilizar la técnica de grupo focal o grupo de enfoque como herramienta metodológica de recopilación de información. Se dispusieron cuatro grupos focales por entidad, con duración aproximada de dos horas y media, en cada nivel educativo: preescolar, primaria, secundaria y media superior.



Para el Distrito Federal, se organizaron seis grupos independientes con docentes de preescolar indígena; docentes de educación primaria indígena; directores de educación básica; directores de educación media superior; supervisores; y, personal de apoyo técnico pedagógico de distintas entidades federativas.

El guión de entrevista incluyó temas relacionados con la tarea educativa: el buen docente y la buena enseñanza; factores que inciden en el desempeño docente; dificultades y retos de la práctica docente; acciones, programas y

políticas para la mejora del desempeño docente, y la relación entre el desempeño docente y la mejora educativa.

La mirada de los docentes: Sus opiniones y propuestas

Todos los testimonios —grabados y transcritos resguardando el anonimato de los participantes— se examinaron a través de un análisis cualitativo interpretativo, del cual se derivan dos dimensiones de análisis: la interna, en el marco del Sistema Educativo Nacional (SEN), y la externa, derivada del contexto socioeconómico y cultural.

En el caso de la dimensión interna: SEN, los docentes señalan factores escolares y de gestión institucional que condicionan su desempeño, enunciados en la tabla 1, que abordan desde el compromiso del docente y sus motivaciones personales, hasta las diversas condiciones de infraestructura, organización y funcionamiento de la escuela y el aula.

En el caso de la dimensión externa: contexto socioeconómico y cultural, los factores señalados, enunciados en la tabla 2, se agruparon en la categoría de entorno familiar y sociocultural, la cual se dividió, a su vez, en las dimen-

Tabla 1. Categorización de la información de la dimensión interna: SEN

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Factores
Sistema Educativo Nacional	Factores escolares	El maestro y su desempeño	Compromiso con la profesión Competencias docentes Disminución en la valoración de la labor docente: malestar, desmotivación
		Organización y funcionamiento escolar	Escuela multigrado Ambiente laboral Duplicidad de funciones Liderazgo del director Consejos Técnicos y reuniones de Academia Turnos escolares Procesos educativos y administrativos
		Organización y funcionamiento del aula	Tamaño del grupo Tiempo de clase.
		Características de los estudiantes	Actitudes hacia el docente y el trabajo en aula Motivaciones personales Adicciones y violencia Alumnos con capacidades diferentes
		Infraestructura.	Instalaciones Mobiliario completo y materiales Tecnologías y conectividad
	Gestión institucional		Carga administrativa Formación inicial y desarrollo profesional Déficit de personal (docente, de apoyo, administrativo) Cambios en Planes y Programas Vinculación entre niveles educativos Recursos financieros Supervisores, ATP y jefes de materia

siones de padres de familia y comunidad. En la primera, los docentes destacaron la importancia de la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos, las expectativas que tienen en relación con su educación, su nivel de

escolaridad y la desintegración familiar. Mientras que, en el ámbito de la comunidad, hicieron referencia a los aspectos culturales, la pobreza, la migración y el trabajo infantil, el narcotráfico y la inseguridad.

Tabla 2. Categorización de la información de la dimensión externa: contexto socioeconómico y cultural

Categorías	Subcategorías	Factores
Entornos familiares y socioculturales	Padres de familia	Participación de los padres de familia en la educación de sus hijos. Expectativas y nivel de escolaridad de los padres. Desintegración familiar.
	Comunidad	Aspectos culturales. Pobreza. Migración y trabajo infantil. Narcotráfico e inseguridad.

Factores inherentes al Sistema Educativo Mexicano

¿Cuáles son los factores y entornos de oportunidad que los docentes destacan en su ámbito de acción? Los estudiantes, principales interlocutores y centro de acción de la tarea docente, son identificados por los maestros como un factor que condiciona su desempeño: sus actitudes influyen en el trabajo en el aula; así como sus problemas económicos y sociales, sus necesidades educativas especiales o problemas de extra-edad, sus perspectivas e interés sobre la educación y sus características lingüísticas, en el caso de las comunidades indígenas.

De igual forma, el docente se reconoce como un factor que influye en su desempeño y en los resultados educativos de los alumnos, a partir de su vocación y ética profesional, los saberes, competencias y experiencias que posee, su actualización continua y la reflexión que realiza al momento de construir y coordinar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como por las maneras con las que enfrenta los retos educativos y sociales en el entorno particular de su ámbito de acción.

Entre los factores adversos relacionados con la organización y el funcionamiento de la escuela, los docentes destacaron las complicaciones que se presentan en las escuelas multigrado; la importancia de los ambientes laborales; el desarrollo de diversas funciones dentro de las escuelas, ya sea de docencia, dirección, administrativas o de intendencia, y la falta de trabajo entre el colectivo docente en los centros educativos.

En el caso de educación básica, los maestros destacaron el apoyo y liderazgo de los directores escolares, que gestionan y pueden contribuir, o no, a la construcción de espacios de colaboración para buscar respuestas a los problemas particulares de las escuelas, y la efectividad y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares.

En cuanto a la educación media superior, los docentes indicaron que las Reuniones de Academia y las diferencias que existen entre turnos escolares son factores que inciden en su desempeño.

Por otro lado, como factores que inciden negativamente en la calidad del servicio educativo, los docentes también identificaron el tamaño de los grupos y los horarios de clase; la deficiente infraestructura en las escuelas y aulas; la falta de mobiliario y materiales didácticos para los alumnos y de apoyo para los docentes; así como la carencia de tecnología, conectividad, medios y dispositivos electrónicos necesarios para el desarrollo de las actividades educativas.

Factores del entorno familiar y de la comunidad

Indudablemente, el contexto socioeconómico y cultural, que involucra aspectos familiares y de la comunidad, es determinante para el desempeño docente, ya que las condiciones económicas, sociales y culturales de los alumnos se traducen en representaciones y conductas vinculadas a la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cuáles son los factores externos que inciden en el desempeño docente, de acuerdo con los docentes participantes de los grupos focales?

Para los docentes participantes, la oferta de formación inicial es insuficiente y poco pertinente para la adquisición de las competencias necesarias para enfrentar los retos en el aula.



En el ámbito familiar, los principales factores identificados son la participación de los padres de familia, sus expectativas en relación con la educación de sus hijos, su nivel de escolaridad y la desintegración familiar. Mientras que los factores asociados con la comunidad que influyen en la práctica de los docentes son los aspectos culturales, la pobreza, la migración y el trabajo infantil, el narcotráfico y la inseguridad.

Principales retos y propuestas

Los docentes participantes en los grupos focales destacaron la necesidad e importancia del fortalecimiento de la formación inicial, de los procesos de integración a la profesión docente, y de la búsqueda de alternativas para la formación continua y el fortalecimiento de su desarrollo profesional.

Para los docentes participantes, la oferta de formación inicial es insuficiente y poco pertinente para la adquisición de las competencias necesarias para enfrentar los retos en el aula.

En este sentido, los docentes mencionaron que valoran los espacios que les brindan oportunidades de intercambiar experiencias con otros colegas, incluso cuando son de niveles educativos distintos. Además, resaltaron el trabajo colegiado como “una herramienta fundamental para la construcción colectiva de respuestas a los problemas y necesidades particulares que se enfrentan en las escuelas”.

Adicionalmente, mencionaron que es fundamental mejorar la formación inicial a partir de la selección de los mejores candidatos que, entre otras características, tengan vocación, responsabilidad y un perfil adecuado a las demandas de la profesión. Aunado a la sugerencia de repensar los procesos de selección de las Escuelas Normales para que ingresen los mejores prospectos, de manera complementaria propusieron trabajar más con la articulación entre la teoría, la investigación, la reflexión y la práctica.

Respecto a la formación continua y el desarrollo profesional, los maestros indicaron que el modelo de desarrollo profesional es deficiente: es centralizado y se basa en cursos y talleres que, en la gran mayoría de los casos, son impartidos por personal cuya preparación y fundamentos pedagógicos son poco satisfactorios. Además, plantearon la necesidad de que, a partir de las áreas de mejora identificadas, se diseñen propuestas de formación continua más pertinentes a las particularidades de cada contexto, modalidad y nivel educativo.

Desde la perspectiva de los maestros, se les responsabiliza de manera desproporcionada de los resultados educativos, sin que las exigencias correspondan con las carencias y realidades particulares.

Por último, los docentes comentaron que, en el caso de los egresados de instituciones de educación superior que no reciben fundamentos psicopedagógicos en su formación profesional, es necesario desarrollar estrategias de “nivelación pedagógica” y de tutoría que permitan una mejor integración a la vida docente. Este aspecto fue relevante entre los docentes de educación media superior.

Elementos para la elaboración de directrices

México será el primer país de la región latinoamericana en generar, por ley, una ruta de mejora de la educación a través de la emisión de directrices, lo

cual, sin lugar a dudas, trastocará, en primera instancia, al principal actor del proceso educativo: el docente.

Desde la perspectiva del INEE, el docente no es el único responsable de los resultados educativos, aunque sí un agente prioritario que requiere, de manera puntual, todas las herramientas necesarias para mejorar su desempeño.

Es así que para delimitar el diseño de una directriz que contribuya a mejorar su condición, desarrollo profesional y ejercicio de su profesión, es clave escuchar a docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos para conocer de primera mano sus opiniones y perspectivas sobre la evaluación de su desempeño; particularmente, sobre los factores que lo condicionan.

Se concluye que los esfuerzos, la búsqueda de alternativas y la construcción de estrategias para la mejora educativa deben considerar en mayor y mejor medida los contextos en los que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de los hallazgos de esta consulta con docentes y otras figuras educativas, se reafirma que el trabajo docente se desarrolla en entornos complejos, diversificados, demandantes y en constante transformación. Que los factores que condicionan su desempeño son múltiples y, no obstante que muchos de ellos puedan identificarse, resulta difícil establecer las relaciones causales que de manera particular se presentan.

Así, desde la perspectiva de los maestros, el trabajo docente, además de estar desvalorizado, es cuestionado en su eficacia y a ellos se les responsabiliza de manera desproporcionada de los resultados educativos, sin que las exigencias correspondan ni a las

carencias y realidades particulares en las que desarrollan su tarea educativa, ni con los apoyos que reciben para realizar su labor. €

- 1 INEE (2015). *Construyendo una metodología para la emisión de directrices para la mejora educativa, documento de trabajo*. México: DGDME-UNPE, INEE, p. 9.

Documento de trabajo, *La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño. Informe del análisis de la información obtenida en grupos focales con docentes y con informantes clave (directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos)*. Unidad de Normatividad y Política Educativa, Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación, INEE (febrero, 2015). **Coordinación del estudio:** Arcelia Martínez Bordón. **Coordinador de la redacción del informe:** Alejandro Reyes Juárez. **Equipo redactor:** Martha Cruz Morales, Óscar González Ramírez, Juan Moisés Moreno Guzmán, Adriana Ordoñez Peñaloza, Óscar Rodríguez Mercado. **Equipo de campo:** Arcelia Martínez Bordón, Guilianna Mary Mendieta Melgar, María Fernanda González Carrillo, Daniela Dorantes Salgado, Alejandro Reyes Juárez, Mariana Castro, Magnolia Villarroel Cabello, Juan Luis Fernández Valdez, Óscar González Ramírez, Diana Laura Mares Reyes, Daniel Cuéllar Martínez, Juan Moisés Moreno Guzmán, Enrique Valencia López, Andrea Karenina Torres Waksman, Martha Cruz Morales, Dafne Vergara Lozada.

Breve reseña sobre los marcos de la buena enseñanza y su importancia para la evaluación del desempeño docente

¿Qué es la buena enseñanza? ¿Cómo evaluar el desempeño de los docentes mexicanos en el marco normativo actual? ¿Qué aspectos de la práctica docente han tomado en cuenta otros países para desarrollar procesos de evaluación? Este artículo recupera antecedentes nacionales e internacionales como referentes para la evaluación de los docentes.

YOLANDA E. LEYVA BARAJAS

Directora General para la Evaluación de Docentes y Directivos de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional del INEE
yleyva@inee.edu.mx

Introducción

En el discurso y en el análisis de la política educativa en México se ha manifestado un creciente interés sobre lo que representa una docencia eficaz y profesional, considerando que es pieza clave para mejorar la calidad de la educación. Se ha reconocido que, para su desarrollo, es indispensable considerar las condiciones contextuales en las que los profesores desarrollan la docencia.

En el presente artículo se recuperan algunos antecedentes inmediatos de la política actual en materia de evaluación del desempeño docente; después se abordan algunas experiencias internacionales que han desarrollado marcos de la buena enseñanza como parte de sus procesos de evaluación y formación de profesores. Finalmente, se presenta el mar-



co normativo actual, que sustenta la pertinencia de la construcción de un marco del desempeño docente eficaz y profesional que sirva de referente para la evaluación de los docentes de la educación obligatoria en nuestro país.

Antecedentes y experiencias internacionales

Entre los antecedentes destaca un proyecto promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que advierte que, para contar con buenas políticas para la profesión docente, es necesario incluirlas en una finalidad orientada a disponer de sistemas educativos capaces de garantizar el derecho al acceso a una educación de calidad para todos (UNESCO-OREALC, 2012). En el documento se presenta la situación de los profesores y de sus organizaciones en la región y, a partir de la detección de problemáticas comunes, se proponen criterios y orientaciones de política. En las orientaciones destaca la construcción y definición consensuada de estándares, colocando el foco en la conexión de las acciones formativas con las prácticas de trabajo en el aula y con las áreas de oportunidad detectadas en la evaluación de la docencia (UNESCO-OREALC, 2012).

En cuanto a experiencias internacionales, países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Escocia, Australia, Chile y Perú han implementado proyectos para definir los criterios de desempeño de sus marcos de la buena enseñanza para la evaluación del desempeño de profesores, así como en los procesos de formación inicial y continua (Vaillant, 2004).

En la medida que estos marcos definen los estándares (parámetros),

los niveles de desempeño y los indicadores se pueden desarrollar procesos de evaluación de alto impacto en la carrera docente, como el ingreso, la permanencia y la promoción, así como evaluaciones formativas para identificar necesidades de formación y favorecer la reflexión sobre la práctica (Ingvarson, 2013). Pueden también ser útiles como referentes para la acción,

dado que articulan los conocimientos, habilidades y valores centrales que los docentes deben desempeñar en su práctica y delimitan las expectativas comunes sobre lo que es la buena enseñanza, además de que permiten regular la carrera profesional para definir programas de formación docente y políticas coordinadas hacia el logro de los estándares.

Tabla 1. Aspectos de la práctica docente contenidos en los marcos de la buena enseñanza

País	¿Qué evalúan?
Chile	Los dominios hacen referencia a aspectos de la enseñanza siguiendo el ciclo total del proceso de enseñanza/aprendizaje: a) preparación de la enseñanza; b) creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes; c) enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y d) responsabilidades profesionales.
Perú	Los dominios del ejercicio docente son: a) preparación para el aprendizaje de los estudiantes; b) enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; c) participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, y d) desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.
Estados Unidos	Los estándares definidos para los docentes son: a) compromiso y apoyo en el aprendizaje de todos sus alumnos; b) creación y mantenimiento de climas efectivos para el aprendizaje; c) comprensión y organización de contenidos; d) planeación y desarrollo de experiencias de aprendizaje para todos los alumnos; e) evaluación de aprendizajes, y f) desarrollo profesional.
Australia	Los estándares se agrupan en tres ámbitos de la enseñanza: a) conocimiento profesional; b) práctica profesional, y c) compromiso profesional.
Singapur	El modelo consiste en una competencia básica: nutrir al niño en su totalidad, y en otras cuatro competencias: a) cultivar conocimiento; b) ganar corazones y mentes; c) trabajar con otros, y d) conocerse a uno mismo y a los demás.
Canadá	Los aspectos que se evalúan son: a) compromiso con los estudiantes y su aprendizaje; b) conocimientos profesionales; c) práctica profesional; d) liderazgo en comunidades de aprendizaje, y e) formación profesional continua.
Inglaterra	Los estándares se organizan en tres secciones interrelacionadas: a) valores y práctica profesionales (se derivan del Código Profesional del <i>General Teaching Council</i>); b) conocimiento y comprensión (estándares que requieren que los profesores nuevos calificados estén seguros y sean una autoridad en las materias que enseñan, y tengan una clara comprensión de cómo todos los alumnos deberán progresar), y c) enseñanza (estándares relacionados con las habilidades de planificación, supervisión y evaluación, y enseñanza y gestión del aula).

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos base.¹

Al respecto de los principales usos que tienen los marcos, Meckes (2013) presenta un análisis comparativo entre países que han construido marcos de desempeño docente, examina cómo se organizan los estándares de docentes y el tipo de competencias que definen usualmente los países, así como los medios que permiten su evaluación. Las aportaciones más valiosas de este análisis se traducen en una serie de lecciones aprendidas para que la construcción de dichos marcos resulte útil tanto en materia de evaluación como de formación docente.

Perfiles, parámetros e indicadores de desempeño docente en México

En México los antecedentes inmediatos en torno a la definición de los referentes de desempeño docente contemplan la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) firmada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 2008, mediante la cual se acordó el establecimiento de estándares de desempeño docente y de gestión. En el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010) para mejorar las escuelas en México, se presentan los estándares de desempeño docente para que los profesionales de la educación y la sociedad tengan claro cuáles son los principales conocimientos, habilidades y valores asociados a la buena enseñanza en el contexto nacional. En Educación Media Superior, en 2008 la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) estableció el perfil docente a partir de ocho competencias (*Diario Oficial de la Federación*, 2008).

Es necesario incluir buenas políticas para la profesión docente, en una finalidad orientada a disponer de sistemas educativos capaces de garantizar el derecho al acceso a una educación de calidad para todos.

En la actualidad, como parte de las acciones que dan origen a la Reforma Educativa, se reformaron los artículos constitucionales 3° y 73 con “la intención sustantiva de asegurar la calidad educativa con equidad en México”. La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), reglamentaria de la fracción III del artículo 3° constitucional y promulgada en septiembre de 2013, tiene como propósito fundamental “que las funciones docentes, de dirección o de supervisión dentro de la educación básica y media superior estén orientadas a brindar una educación de calidad” (*Diario Oficial de la Federación*, 2013).

Lo expresado en el artículo 14 de la LGSPD se refiere a la construcción de perfiles, parámetros e indicadores con la intención de definir los aspectos principales que abarcan las funciones de docencia, dirección y supervisión, respectivamente, “incluyendo, en el caso de la función docente, la planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas

didácticas, la evaluación y logro de aprendizaje de los alumnos, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores”. Así como “Establecer niveles de competencia para cada una de las categorías que definan la labor de quienes realizan las funciones de docencia, dirección y supervisión” y que la evaluación del desempeño docente deberá considerar el contexto económico y sociocultural en el que se ubica el centro escolar “para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión.”

Con estas bases legales se integró un primer documento oficial con el perfil, y los parámetros e indicadores para el ingreso a la educación básica (SEP, 2014a); y para el ingreso a la educación media superior (SEP, 2014b), y en el presente año están en proceso de construcción los de la función directiva, de supervisión y de asesoría técnico-pedagógica para la promoción a otras funciones de acuerdo con el Programa de mediano plazo elaborado por

Las aportaciones más valiosas de este análisis se traducen en una serie de lecciones aprendidas para que la construcción de dichos marcos resulte útil tanto en materia de evaluación como de formación docente.

Ley General del Servicio Profesional Docente
<http://goo.gl/7JQVWF>



el Instituto y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (INEE, 2014).

Este año, también se construirán los perfiles y los parámetros e indicadores de desempeño docente, los cuales conformarán el marco de referencia a partir del cual se va a definir el modelo de evaluación del desempeño que resulte pertinente y factible dentro de las condiciones actuales del país y que permitirá dar curso a los procesos planteados en la LGSPD. €

- 1 *Marco para la buena enseñanza* (2004), *Marco de buen desempeño docente* (2012), *Acerca de la evaluación del desempeño docente. Algunas experiencias internacionales* (2012); *National Professional Standards for Teachers* (2011); *Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence. Lessons from Singapore* (2010); *Revisión de la OCDE de marcos y políticas de evaluación educativa para mejorar los resultados de aprendizaje. Una perspectiva internacional comparada sobre evaluación de alumnos, docentes, centros y sistema educativos* (2013), y *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* (2009).

Referencias

Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada. México, 29 de octubre.

Diario Oficial de la Federación (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México, 11 de septiembre.

INEE (2014). *Programa de mediano plazo para la evaluación del Servicio Profesional Docente 2015-2020*. Disponible en: www.inee.edu.mx.

Ingvanson, L. (2013). "Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional", *Calidad en la Educación*, núm. 38 (julio), 22.

Meckes, L. (2013). *Estándares y formación docente inicial*. Borrador para discusión. Recuperado el 29 de octubre de 2013 en: <http://bit.ly/1z7bKyl>.

SEP (2010). *Proyecto de Reforma curricular para Educación Normal*. México: SEP-DGESPE.

SEP (2014a). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica*. Recuperado el 21 de noviembre de 2014 en: bit.ly/1vpqKgs.

SEP (2014b). *Perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnicos docentes en la Educación Media Superior*. Recuperado el 21 de noviembre de 2014 en: bit.ly/1zznxLi.

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL. Recuperado el 10 de noviembre de 2014 en: goo.gl/zoNN4n.

UNESCO-OREALC (2012). *Criterios para la elaboración de políticas docentes en la región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO-OREAL. Disponible en: www.unesco.cl.



Salvaguarda y asesor: El control interno y su papel frente al Servicio Profesional Docente

Asumir riesgos siempre implica ser observado. Poner en marcha el Servicio Profesional Docente (SPD) representa un reto enorme que debe abordarse desde muchos ámbitos: el de la formación inicial y continua; el laboral, el presupuestal, el legal y, por supuesto, el de la transparencia. Muchos tomamos parte en este sistema, ¿cómo transparentar sus procesos y regular los mecanismos que conlleva nuestra participación? Aquí una serie de recomendaciones aplicables a cualquier instancia.

LUIS FELIPE MICHEL DÍAZ

Titular de la Unidad de Contraloría Interna del
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)
lmichel@inee.edu.mx

Comprometerse con la transparencia y la rendición de cuentas

El control interno es el conjunto de medidas que instrumentan las instituciones para reducir riesgos y asegurar el cumplimiento de sus objetivos y metas.

Las instituciones públicas de México han venido adoptando esquemas de control interno que en países desarrollados —como Estados Unidos de América, Reino Unido y Alemania— han demostrado su valía para mejorar la gestión y estar a la vanguardia en la implementación de mejores prácticas que consoliden un gobierno abierto, transparente y comprometido con la rendición de cuentas.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se encuentra implementando su Modelo de Control Interno, el cual incluye, entre otras medidas, la fiscalización y la atención de quejas y denuncias, a través del trabajo que desempeña la Unidad de Contraloría Interna (UCI).

La fiscalización es sinónimo de inspección, vigilancia, supervisión y evaluación de resultados. Significa cuidar y comprobar que se proceda conforme a la normatividad establecida y el medio por el cual se evalúan y revisan las acciones de gobierno, considerando su veracidad, razonabilidad y el cumplimiento de la ley.

Debemos considerar que la labor fiscalizadora es inherente a la gestión pública y que es imprescindible para señalar oportunamente las desviaciones normativas y las violaciones de los principios que rigen la gestión gubernamental, de tal modo que puedan adoptarse las medidas preventivas y correctivas procedentes.

Con el propósito de vigilar que se alcancen los resultados previstos y que los recursos se utilicen de forma adecuada, el INEE se auxilia por mandato de ley de su Contraloría Interna, la cual, conforme al artículo 6° de su propia Ley, es el “órgano de control, vigilancia, auditoría y fiscalización de las actividades del Instituto”.

En este contexto, la UCI ha establecido como política el acompañamiento preventivo en el desarrollo de las actividades institucionales, con énfasis en el establecimiento de medidas de control interno y asesoría a las unidades sustantivas y adjetivas del Instituto, para que conduzcan sus actividades hacia el cumplimiento de su misión, visión, objetivos y metas establecidos en los programas y proyectos institucionales, con el fin de fomentar la transparencia, la rendición de cuentas, el cumplimiento de atribuciones y funciones dentro la normatividad aplicable.



Tener control interno y evaluar el Servicio Profesional Docente

Parte fundamental de las atribuciones conferidas al INEE, según el artículo 28 de su Ley, es establecer los elementos, métodos, etapas e instrumentos para llevar a cabo la evaluación del Servicio Profesional Docente (SPD), entendiendo éste, de acuerdo con lo que estipula la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en su artículo cuatro, como el “conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus organismos descentralizados”.

Así, la UCI, en términos de lo establecido en el artículo 85 del Estatuto Orgánico del INEE, ejerce su atribución de vigilar las operaciones, programas y proyectos del Instituto para que se desarrollen de conformidad con la ley y demás normatividad aplicable, a través de la supervisión y seguimiento del desarrollo e implementación de las siguientes acciones, que le corresponden al Instituto en materia del SPD:

- I. Definición de los procesos de evaluación;
- II. Definición, en coordinación con las autoridades educativas competentes, de los programas anual y de mediano plazo de los procesos de evaluación;
- III. Expedición de lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas, así como los organismos descentralizados que imparten Educación Media Superior, para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el SPD en la educación obligatoria;
- IV. Autorización de los parámetros e indicadores para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia, así como las etapas, aspectos y métodos de evaluación obligatorios;
- V. Asesoría a las autoridades educativas en la formulación de sus propuestas para mantener actualizados los parámetros e indicadores de desempeño para docentes, directivos y supervisores;
- VI. Supervisión de los procesos de evaluación y la emisión de los resultados;

- VII. Validación de la idoneidad de los parámetros e indicadores, de conformidad con los perfiles aprobados por las autoridades educativas, en relación con la función correspondiente en la Educación Básica y Media Superior;
- VIII. Aprobación de los elementos, métodos, etapas e instrumentos para llevar a cabo la evaluación; así como la aprobación de los componentes de la evaluación del programa a que se refiere el artículo 37 de la LGSPD.

La Contraloría Interna también debe verificar que, en lo que corresponde al Instituto, se dé seguimiento al cumplimiento del calendario para la implementación de los concursos y procesos de evaluación establecidos en la misma LGSPD.

Encauzar la participación ciudadana frente al descontento

La atención de quejas y denuncias facilita la participación ciudadana, ya que, por medio de sus peticiones y la correspondiente investigación de los hechos denunciados, la UCI contribuye con el Instituto para la toma de decisiones en torno al Servicio Profesional Docente.

La UCI es aliada, asesora y salvaguarda de la institución. Una vez expuesto lo anterior, se puede concluir que con la instrumentación de las medidas de control interno por parte de la UCI se contribuye al SPD. Resulta de vital importancia fortalecer los mecanismos de control interno e impulsar la cultura de la autoevaluación que genere en el INEE un ambiente que privilegie la eficiencia, la eficacia, la transparencia y la rendición de cuentas, así como certeza, legalidad, imparcialidad, objetividad y transparencia en los procesos que dentro del SPD se llevan a cabo. €

¿Le gustaría conocer más sobre transparencia y control interno?



La Normateca del INEE (www.inee.edu.mx) pone a su disposición los siguientes documentos:

1. Lineamientos para el Control Interno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación;
2. Metodología de Administración de Riesgos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y
3. Reglas de Operación del Comité de Control Interno y Mejora de la Gestión.

Evaluaciones del Servicio Profesional Docente **2015** Calendario

PROCESO	Fecha de aplicación	Análisis y publicación de resultados	Nombramiento (Dictamen con retroalimentación)	Supervisión	
INGRESO					
Ingreso al Servicio Profesional Docente	4 julio al 19 julio 2015	9 agosto 2015	16 agosto 2015 al 31 mayo 2016	CICLO ESCOLAR 2015-2016	
Evaluación al personal de nuevo ingreso	Educación Básica (EB): 4 julio al 19 julio 2015 Educación Media Superior (EMS): 25 julio 2015	1 septiembre 2015	1 tiembre 2015		
PROMOCIÓN					
Promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión	EB: 15 junio al 30 junio 2015 EMS: 4 julio al 19 julio 2015	EB: 26 julio 2015 EMS: 9 agosto 2015	16 agosto 2015 al 31 mayo 2016		
De otras promociones en el servicio (Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica por Concurso)	EB: 15 junio al 30 junio 2015 EMS: 4 julio al 19 julio 2015	EB: 26 julio 2015 EMS: 9 agosto 2015	16 agosto 2015 al 31 mayo 2016		
RECONOCIMIENTO					
Reconocimiento de Docentes y Técnico Docentes que se desempeñarán como tutores	8 julio 2015 (Ciclo escolar 2015-2016)	5 agosto 2015	15 agosto 2015		
Reconocimiento de Docentes y Técnico Docentes que se desempeñarán como Asesores Técnico Pedagógicos	EB: 30 julio 2015 EMS: 7 agosto 2015	EB: 5 agosto 2015 EMS: 9 agosto 2015	15 agosto 2015		
Reconocimiento de Directores que realizarán asesoría técnica	EB: 30 julio 2015 EMS: 7 agosto 2015	EB: 5 agosto 2015 EMS: 9 agosto 2015	15 agosto 2015		
PERMANENCIA					
Evaluación del desempeño	EB y EMS, 1er. grupo: 9 de septiembre al 30 de noviembre de 2015 EB y EMS, 2do. grupo: Del 1 de febrero al 31 de mayo de 2016	EB y EMS, 1er. grupo: 31 de enero de 2016 EB y EMS, 2do. grupo: 21 de julio de 2016	EB y EMS, 1er. grupo: 31 de enero de 2016 EB y EMS, 2do. grupo: 21 de julio de 2016		

* Los resultados de la *evaluación del desempeño* serán la base para los procesos de promoción en la función con incentivos, promoción por incremento de horas y promoción en la función por cambio de categoría —en el caso de la Educación Media Superior—, según corresponda, de conformidad con la Ley General del Servicio Profesional Docente y los lineamientos que emitan el INEE y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.



Líneas históricas de la educación normal en México

De 45 escuelas normales en 1900 a 456 en la actualidad, incluyendo públicas y privadas: ¿qué ha sucedido con la educación normal en México? Aquí un recorrido a través del tiempo.

Origen

1883

Fundación de las escuelas normales: Escuela Modelo de Orizaba.



1900

Existen 45 escuelas normales.

1905

Creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

1906

Fundación de la Escuela Nacional de Altos Estudios.

1921

Creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

1922

Fundación de la primera Escuela Normal Rural en Tacámbaro, Michoacán.

1927

Institución del internado como forma de organización en las normales rurales y el acceso a becas para sus alumnos.

1933

Existen 35 escuelas regionales campesinas.

1936

Llegan a 39 las escuelas normales rurales.

1942

Creación de la Escuela Normal Superior. Unificación de planes de estudio de las escuelas normales urbanas y rurales.

1944

Celebración del Primer Congreso de Educación Normal. Creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM).

1946

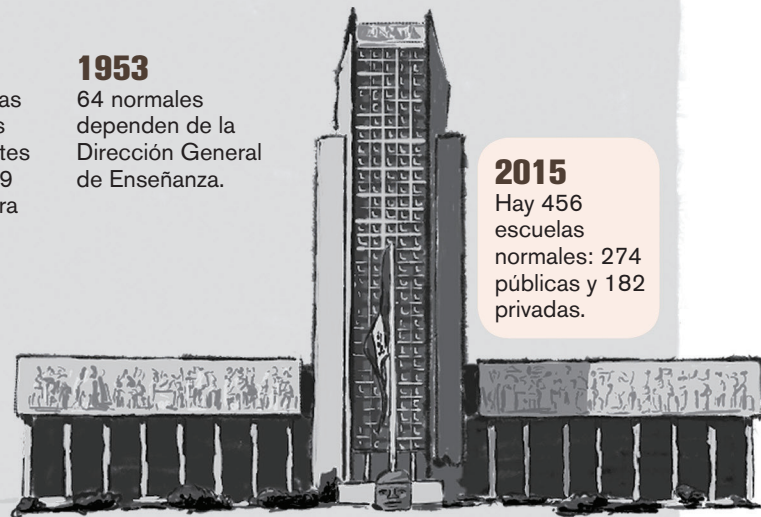
Disminuyen a 18 las escuelas normales rurales dependientes de la Federación: 9 son internados para hombres y 9 para mujeres.

1953

64 normales dependen de la Dirección General de Enseñanza.

2015

Hay 456 escuelas normales: 274 públicas y 182 privadas.



Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

1957

El número de normales se incrementa a 72; sólo 14 son normales rurales.

1978

Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

2005

Creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

1888

Promulgación de la Ley de Instrucción Pública que establece que la educación básica comprenderá cuatro años escolares.

1992

Firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB).

1993

Promulgación de la Ley General de Educación.

2013

- La reforma al artículo 3º constitucional otorga al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación atribuciones para el diseño, la regulación y la operación del Servicio Profesional Docente.
- Se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, se expiden la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Legislación

Elaboración: María Cristina Tamariz
Apoyo informativo: María Fernanda González Carrillo

FUENTES

- Civera, A. *La trayectoria de las Escuelas Normales Rurales: algunas huellas para estudiar*. <http://goo.gl/mwz9US>
- CFEE-SEP. Cuestionario de Financiamiento Educativo Estatal. <http://goo.gl/eflNIV>
- DGESPE-SEP. *Directorio Completo de las Escuelas Normales de la República Mexicana*. <http://goo.gl/h6oykT>
- DGDME-UNPE-INEE. Dirección de Directrices de Mejora de Resultados Educativos y Desempeño Docente. www.inee.edu.mx
- Presupuesto de egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2015. DOF, 3 de diciembre de 2014.



Sistema de Información Básica de la Educación Normal DGESPE SEP
<http://goo.gl/3xG4uq>

Transformación

1941

Clausura de las escuelas regionales campesinas. Fundación por separado de las escuelas prácticas agrícolas y las escuelas normales rurales.

1945

Adopción en las normales del plan de estudio de 6 años.

1989

Los planes de las normales de 2 y 3 años pasan a 5 con requisito de bachillerato previo. Estudios normalistas con carácter de licenciatura dan prioridad a la investigación educativa como factor para mejorar el desempeño docente. Comienza a decrecer la matrícula.

1996

Aplicación de la Reforma Integral a la Educación Normal.

1997

Establecimiento del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) y la reforma curricular de la licenciatura en Educación Primaria.

1999

Aplicación de la reforma curricular de las licenciaturas en Educación Preescolar y Secundaria.

2002

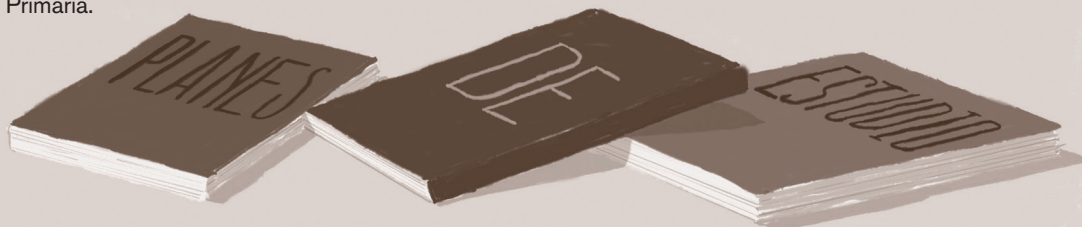
Creación del Programa de Mejoramiento Institucional de la Educación Normal (PROMIN).

2008

Establecimiento de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).

2012

Aplicación de nuevos planes de estudio en licenciatura de Educación Preescolar, Primaria y Bilingües.



Matrícula

1951

Normales rurales: 3 751 (2 208 hombres y 1 543 mujeres).

1966

Las normales urbanas (federales, estatales y privadas) registran 26 517 alumnos (70% son mujeres). Las normales rurales federales tienen 5 505 alumnos (70% son hombres).



1980

Se registra la cifra más alta de la historia con 333 000 normalistas.

2000

120 573 estudiantes normalistas.

2006

93 186 estudiantes normalistas.

2012

101 055 normalistas.

2013

101 722 normalistas de escuelas públicas.



Presupuesto destinado a normales con las aportaciones federal, estatal y municipal (miles de pesos):

2003: 3 101 556

2006: 4 331 519

2010: 6 416 001

2013: 7 929 397

2014: 8 795 100

Fuente: Cuestionario de Financiamiento Educativo Estatal <http://planeacionsep.gob.mx>

2015

Se anuncia un presupuesto adicional para las normales rurales de 400 000 000 de pesos destinados a las 17 normales rurales, aprobado por la Cámara de Diputados.

Financiamiento

Retos y aciertos del normalismo en México



Benemérita Escuela
Normal Veracruzana
"Enrique C. Rébsamen" BENV
<http://goo.gl/FfE7wo>

A lo largo de más de un siglo de existencia, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" ha enfrentado todo tipo de desafíos. Su director, Fidel Hernández Fernández, en entrevista para la *Gaceta*, habla de las estrategias que la han llevado al éxito, así como de ciertos aspectos por mejorar en el sistema de formación y evaluación de los docentes.

La Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" (BENV) tiene 128 años de existir como institución. Por aquí ha pasado gente de gran valía, como el fundador de esta escuela, Enrique C. Rébsamen, y otros grandes maestros que establecieron las bases de lo que se convertiría en un proyecto pedagógico establecido por primera vez en toda la República Mexicana.

Bajo ese modelo y esos principios, el general Juan de la Luz Enríquez, gobernador del estado de Veracruz en 1886 y fundador de la escuela, lo dijo con toda claridad: el profesor de educación de la escuela pública debe ser muy bien atendido por el gobierno en turno para que se le pueda exigir incluso el propio sacrificio en pro de la buena formación de la niñez y de la juventud.

En este sentido, nuestra escuela normal representa un baluarte de la educación en México, en América Latina y en el mundo, porque los principios pedagógicos de grandes maestros que son egresados nuestros, como Moisés Sáenz Garza —introdutor de la educación secundaria en México— o Rafael Ramírez Castañeda —gran reformador de la educación rural en México— han marcado rumbos importantes.

Actualmente contamos con mil 372 alumnos e impartimos cinco licenciaturas: Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Física, Educación Especial y Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria. Finalmente, hemos dado un paso primordial: por primera vez,

establecimos los estudios de posgrado, tenemos dos maestrías y pronto abriremos dos especialidades y un doctorado en convenio con la Universidad de Málaga, España.

En un estudio que efectuamos, observamos que había menos oferta educativa para los maestros de educación física y decidimos establecer una maestría para su formación de competencias. La segunda es en innovación educativa; de esta manera, la BENV se mantiene a la vanguardia.

La sociedad del conocimiento nos impone el reto de innovar la educación en México. Para ello hemos trabajado con énfasis en cuatro áreas: los directivos, los alumnos, los docentes y la formación humanística.

Los directivos

La tarea central de un director es la gestión. Ya lo decía Serafín Antúnez en alguna de sus exposiciones: el director debe pensar en un modelo democrático. Desde el liderazgo formal, el mecanismo, la metodología y el procedimiento son importantísimos. Nos hemos preocupado porque la gestión, administración y organización del centro tenga como fundamento la consulta a las academias. Tenemos un consejo técnico y una junta académica, y siempre recurrimos a éstos para que, con la riqueza de pensamiento, experiencia y conocimiento de nuestros maestros, alumnos, trabajadores administrativos y de servicio, se tomen las mejores decisiones participativas y democráticas.



Los alumnos y docentes

Tradicionalmente, los profesores en México —lo digo por experiencia propia— tenemos un origen muy humilde desde el punto de vista socioeconómico. Una buena cantidad de nuestros alumnos viene del medio rural y de otros estados, y son contratados al egresar, gracias a sus altos logros. Por ejemplo, en el último periodo de evaluación para ocupar plazas docentes, nuestra Escuela Normal ocupó los primeros lugares en todas las licenciaturas.

Nuestros maestros se clasifican en dos categorías: los que entraron a trabajar a la escuela antes de los años setenta, que eran profesores de educación normal; y los que ingresaron en 2005, cuando la escuela pasa a ser una institución de educación superior, y entra personal egresado de las universidades, debido a las necesidades que planteaban los nuevos modelos educativos, la currícula y todos los planes de estudios.

Tradicionalmente se impartía la carrera de profesor en educación primaria y educadora de párvulos. La primera propuesta a nivel nacional para elevar estos estudios a licenciatura nace en nuestra escuela en 1983, pero no existían las condiciones adecuadas, por lo que el proyecto no se aceptó. Luego se retomó en 1984.

En la actualidad, la tecnología educativa está en gran avance, por lo que existe la necesidad de tener docentes informáticos, por eso enseñamos a los muchachos esas herramientas que a la hora del trabajo son de mucho valor.

La formación humanística

En el modelo con el que nos formamos en los años setenta, las ciencias de la educación —entre éstas, la didáctica— eran fundamentales.

Uno de los graves abandonos que hemos tenido es el de la formación humanística, es cierto que había que aumentar la eficiencia, pero siempre debemos tener como base los valores humanos. En la BENV hemos luchado para no perderlos y formar a los jóvenes en esa tesitura.

Perspectivas de formación para maestros

La exigencia número uno es que nuestros docentes se profesionalicen. Los maestros deben estudiar todos los días. Hay dos vías: *a*) la profesionalización a través de la formación continua en otras instituciones de nivel superior, y *b*) el autodidactismo, pues muchos profesores no cuentan con oportunidades para esa mejora continua, principalmente por el costo de los estudios.

La mayoría de nuestros maestros paga sus propios cursos, maestrías y doctorados. Afortunadamente, hay oportunidades como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), en el cual nuestra institución ha obtenido los mejores resultados a nivel nacional. Una prueba de ello es que muchos de nuestros compañeros están en Canadá o en España, entre otros países, haciendo estudios de posgrado.

El Estado debe asumir sus responsabilidades, porque la profesión de educador es una profesión de Estado; las escuelas son públicas y tienen que producir los mejores maestros para atender a su pueblo, sobre todo a los que más lo necesitan.

Principales desafíos para una formación inicial de calidad

Para brindar una formación adecuada, es necesario que ésta se encuentre sustentada en la ciencia. No podemos proceder bajo el empirismo. Por eso, algunos espacios académicos deben ser destinados a formaciones o contenidos pedagógicos que tengan que ver con el ejercicio de pensar. La filosofía y la lógica son fundamentales, pero han quedado fuera. Entonces, uno de los grandes retos es una revisión de esa reforma para que el alumno también aprenda o reaprenda a pensar. Otro desafío es crear conciencia social en el joven maestro, porque así cumplirá responsablemente sus obligaciones.

Por otra parte, Veracruz tiene por lo menos 3 000 escuelas multigrado. Por tal motivo, es necesario formar profesores que manejen estrategias para ese tipo de planteles.

La Normal Veracruzana es visitada constantemente por otras normales del país para actualizarse en esta temática. También hemos ido a Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Yucatán, porque esos estados tienen una problemática fuerte respecto a estas escuelas donde un solo profesor atiende varios o todos los grados.

De hecho, nuestra institución fue consultada para el programa nacional acerca de la enseñanza multigrado. El maestro Cenobio Popoca visitó las escuelas unitarias que dependen de la BENV para hacer observaciones, entrevistar a profesores y alumnos, y reunir materiales especializados en el tema. En el norte de España, por ejemplo, uno de los puntales para el trabajo pedagógico es el pensamiento de Rafael Ramírez, egresado de nuestra escuela.

También es necesario preparar docentes que atiendan a estudiantes con capacidades diferentes. En la licenciatura en Educación Especial tenemos dos áreas: la intelectual, y la auditiva y de lenguaje. En la biblioteca contamos con un módulo atendido por maestros invidentes o débiles visuales, donde se trabaja con el sistema Braille. La BENV ha avanzado en ese sentido, dando atención a docentes en formación con ese tipo de necesidades, que más tarde estarán en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o en el sector de educación especial.

Panorama actual de la BENV

Como institución de educación superior, tenemos que pensar ya no sólo en la docencia, sino en la difusión, la extensión y la investigación. Hoy tenemos cinco cuerpos académicos, más otros cuatro que están en proceso de registro.

Nuestros muchachos egresan con conciencia y compromiso, lo cual hace que enfrenten su trabajo con alto nivel de responsabilidad y resultados. El futuro nos obligará a dar todavía mejor calidad, entendida desde el punto de vista humanístico, con criterios de equidad. Si correspondemos así a la confianza que la sociedad ha depositado en esta escuela formadora, estaremos del otro lado.

Hace algunos años estuvimos en crisis, pero hemos logrado superarla. Nuestros jóvenes van con mucho gusto adonde se les indique, incluso a los medios más alejados, a la montaña, al valle, a la costa, adonde sean ubicados. Hemos dado seguimiento y los resultados son muy satisfactorios. Hay cosas que no se aprenden en los libros, como la responsabilidad, la actitud propositiva y democrática, y la equidad de género.

En el último documento que entregamos al Secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, el 6 de junio de 2014, en La Paz, Baja California, sugerimos acciones para la formación de los profesores en el país.

En esa entrega señalamos como una gran veta el insistir al joven para que se asuma en la docencia como educador y formador porque así dará lo mejor de sí mismo para aten-

der no solamente al grupo de niños, sino a la sociedad en donde está enclavada la escuela. Creo que ése es un papel fundamental.

El pueblo de México tiene muchas necesidades de diversa índole, pero, principalmente, de una buena formación, y a eso deben responder las normales.

Hemos tenido que enriquecer los programas porque el pensamiento pedagógico que teníamos como producto de los grandes educadores que ha dado la escuela y el mundo entero se ha ido perdiendo en las últimas reformas. Hoy, por ejemplo, hemos rescatado la práctica del huerto escolar, que es uno de los modelos pedagógicos de Rafael Ramírez.

El futuro de las escuelas normales en nuestro país

Lo principal en relación con nuestros estudiantes es: *a)* formarlos humanísticamente; *b)* ponerlos al tanto de que deben proceder siempre con una formación científica, y *c)* llevarlos por el camino de la investigación para que ellos lleven la calidad a sus aulas y a los niños.

Sería muy valioso que para el nuevo modelo educativo se estableciera una amplia consulta a los profesores, pero también a los sectores de la sociedad.

Yo haría esa respetuosa sugerencia, de manera que las escuelas normales y sus maestros en servicio pudieran ser escuchados, ya que ellos conocen los problemas concretos de la educación y están en posibilidades de proponer soluciones viables.

Es importante que haya más apoyo para la actualización de los docentes, pues la mayoría tiene que poner los recursos de su propia bolsa para lograrla. En ese sentido, el Estado debe asumir sus responsabilidades, porque la profesión de educador es una profesión de Estado; las escuelas son públicas y tienen que producir los mejores maestros para atender a su pueblo, sobre todo a los que más lo necesitan.

En este momento, las escuelas normales son la vía para sacar adelante al país en materia educativa. Los grandes conflictos de México se van a resolver a través de una educación de calidad. €

ENTREVISTA: JUAN MOISÉS MORENO GUZMÁN

Fidel Hernández Fernández

Trabajé como profesor normalista del medio rural en un proyecto meritorio, allá por 1975. Muchas de las acciones que emprendimos en investigación, docencia, difusión y extensión nos permitieron desarrollarnos desde el punto de vista profesional. Llevo cuatro años de servicio en la Benemérita Escuela Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, y debo subrayar que para ser director de la escuela se sigue un proceso electoral democrático.



Evaluación, respeto y credibilidad: Bases del ejercicio docente


Los escenarios planteados por la Reforma Educativa deben ser enfrentados de manera conjunta y participativa por los sectores involucrados en el acto educativo y en su evaluación. En entrevista, la maestra María Esther Núñez Cebrero, directora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros del Distrito Federal, habla de los retos y oportunidades de dicha institución en este tema: “Volver a posicionarnos ante la sociedad como el sujeto-maestro que tiene credibilidad”.

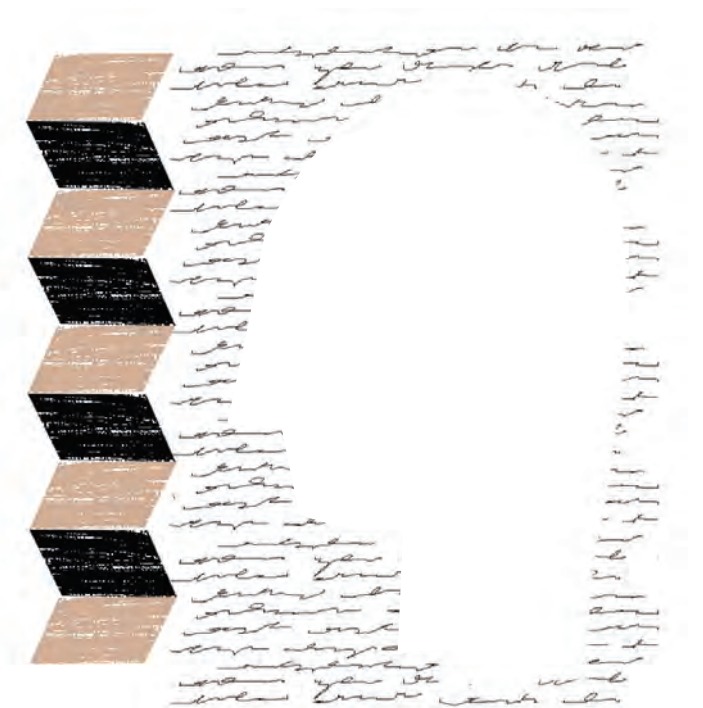
Sentada detrás de su escritorio en la dirección de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) del Distrito Federal, la maestra María Esther Núñez Cebrero, explica:

—No hay arte que no pueda construirse con pasión y amor. Cuando amas lo que haces, tienes la sensibilidad para entender al otro, y eso es lo que tratamos de dar a nuestros estudiantes en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), ese amor a la carrera que los sensibilice para ponerse en el lugar de sus alumnos y llevarlos a zonas de aprendizaje. No se trata únicamente de llegar frente al grupo y abordar contenidos programáticos, sino de encontrar formas de motivar al sujeto.

En cuanto a los métodos para formar a los docentes, asegura:

—A través del diálogo y la escucha podemos crear comunidades de sentido para incentivar a los jóvenes a hacer algo por ellos y por su entorno. Cuando tú le permites a un individuo hablar de su historia de vida, él entenderá la docencia con una mirada humanista. La calidad humana hace la diferencia. El diálogo y la escucha son la llave del éxito en cualquier profesión, pero más en ésta porque trabajamos con sujetos que sienten y que necesitan ser escuchados.

 Benemérita Escuela Nacional de Maestros
(BENM) Distrito Federal
<http://goo.gl/I2F1Qk>



“Las estrategias que damos a nuestros jóvenes son el diálogo, la argumentación y la reflexión. Por supuesto, también abordamos los contenidos programáticos, pero el hecho de que nuestros maestros tengan experiencia en la docencia y pasen a sus alumnos esos pequeños *tips* es muy valioso.

Al haber crecido en un entorno familiar de maestros, Núñez Cebrero conoce perfectamente los retos que éstos deben enfrentar en su labor diaria:

—Nuestros estudiantes deben estar conscientes de la diversidad que existe en México. Cada grupo de niños está constituido por diferentes personalidades, costumbres y creencias, y los maestros deben brindar a cada quien lo que necesita. Ése es el primer gran reto.

“El segundo es que sean capaces de crear un ambiente favorable. Cuando los alumnos respetan al profesor, hay una mejor situación de aprendizaje. Pero, ¿cómo se gana el respeto? Con trabajo, honestidad, responsabilidad, conocimiento y amor a su profesión”.

La maestra indica que, para que los docentes puedan hacer frente a estos desafíos, es indispensable que cuenten con una formación integral, brindada no sólo por maestros competentes, sino por directivos comprometidos:

—Es necesario tener credibilidad, la cual se obtiene siendo congruente con lo que uno dice y hace. El director debe acercarse a sus alumnos y maestros para tener una visión cercana, real y asertiva en la toma de decisiones. El trabajo administrativo es importante, pero cuando nos perdemos en el escritorio, dejamos de darle sentido a lo más relevante, que es la práctica docente en las aulas.

"El éxito también se logra a través del consenso con los trabajadores, los maestros y los alumnos. Pese a los avatares del normalismo, nuestra institución está trabajando, está comprometida y está tranquila porque nos hemos permitido espacios de diálogo y de escucha para la toma de decisiones.

"Todos los educadores tenemos un gran reto y es volver a posicionarnos ante la sociedad como el sujeto-maestro que tiene credibilidad".

La maestra Núñez afirma que la evaluación debe servir para analizar el trabajo docente y transformarlo, no para descalificar a los maestros:

—Evaluar debe ser entendido como una necesidad para conocer el servicio que brinda la Secretaría de Educación Pública (SEP), atender problemáticas, fundamentar la toma de decisiones y promover la participación. Ello implica poner el acento no en recopilar datos ni acumular números, promedios o estadísticas, sino en valorar la información recabada, lo cual nos exige tomar como referencia algunas perspectivas axiológicas. ¿Para qué se valora? ¿Se valora el proceso o los resultados? ¿Para estrechar parámetros y excluir a los que no los cumplan? ¿Se valora omitiendo todo contexto? ¿Se valora para satisfacer los requisitos de rendición de cuentas o para comprender?

Evaluar es una actividad fundamental en la construcción de un espíritu crítico. Se relaciona con el hecho de desarrollar una mirada no complaciente y una capacidad participativa en el sentido de colectividad y ciudadanía. Es la valoración, reflexión y análisis de la propia participación, los obstáculos y los logros, con el fin de reconocer nuestras áreas de oportunidad para proponer y transformar.

En este sentido, la maestra María Esther enumera algunos de los cambios que genera la evaluación de la BENM:

- a) Ajustes en los programas de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria (LEP) 2012.
- b) Transformación de la docencia y mejora de los procesos educativos.

- c) Respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes.
- d) Diseño de actividades y tareas de formación significativas.
- e) Vínculo efectivo con la práctica.

La directora asegura que la evaluación sirve para conocer el concepto que los integrantes de las comunidades educativas tienen de lo que hacen, así como la manera en que comprenden y se apropian de las metas y los retos, por lo que el propósito de ésta es promover acciones justas a partir de la mejor información disponible:

—La BENM ha desarrollado procesos de evaluación desde la implementación del plan 1997. En esa primera fase, la perspectiva se centraba en la mejora de la práctica docente. En 2012, percibimos la necesidad de llevar a cabo un proceso semejante para conocer el nivel de apropiación y desarrollo del nuevo plan. Considerando que el enfoque de éste aborda las competencias, fue necesario repensar lo que esto significa para la evaluación. Si somos congruentes con el planteamiento del Acuerdo 649, por el que se establece el Plan y Programa de Estudios para la formación de Maestros de Educación Primaria, no podemos referirnos a la apropiación del plan como tarea conceptual con repetición de contenidos ni sumatoria de calificaciones o exámenes estandarizados.

Para apuntar a procesos de mejora y desarrollo de capacidades y habilidades en un sentido holístico y auténtico, no basta la valoración tradicional, es decir, medir conocimientos acumulados, anotar productos finales, promediar calificaciones, etcétera. Por ello, compartimos lo que señala atinadamente el acuerdo de referencia: 'En el enfoque basado en competencias la evaluación consiste en un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño y en identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo requerido, establecido en el perfil y en cada uno de los cursos del plan de estudios [...]. En ese sentido, se requiere una evaluación integral e integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción.

Tomando en cuenta lo anterior, se evalúa *in situ* con parámetros diseñados para el caso, se reflexiona sobre las producciones, se respeta la individualidad de cada sujeto

sin hacerlo competir contra otros y se enriquece con diversas formas de indagación, como entrevistas, observaciones, seguimiento de casos, resolución de problemas y desafíos reales y significativos.

Núñez Cebrero sabe que los procesos de evaluación conllevan gran responsabilidad. Por eso reflexiona:

—¿Cómo ser justos y no caer en la comodidad de sólo aplicar instrumentos? Comenzamos por la simple consideración de que los profesores de la BENM somos expertos en evaluación, existe mucha experiencia acumulada, así que nos propusimos dialogar para construir referentes comunes sobre la evaluación en el marco de la valoración, implementación y dificultades de dicho plan.

"No ha sido fácil. Evaluar puede sesgarse hacia *la calificación* o malinterpretarse como acción de poder, de intromisión de los legos en el sagrado recinto del aula. La implementación de cualquier reforma que no considere a los maestros como sujetos y que dialogue con ellos respetuosamente genera resistencias. "Por este motivo, hemos conformado un equipo de profesores representantes de la comunidad para dialogar sobre la mejor forma de evaluar, construir instrumentos y avocarse a su aplicación, reflexión y valoración, de manera que de ello se desprendan recomendaciones de acciones. Estos instrumentos incluyen entrevistas de percepción, valoración del contexto social y reflexiones para mejorar la formación. Un ambiente social complejo requiere una mirada amplia, por lo que es fundamental la participación de todos y no de un grupo cerrado".

Además de ocupar su cargo directivo, la maestra María Esther es docente frente a grupo, por lo que comprende el sentir de los maestros y busca apoyarlos:

—Las reformas y los cambios traen desconcierto, miedo e incertidumbre, pues pensamos que la evaluación sirve para calificar o descalificar, y eso lo hemos vivido como proceso institucional. Entonces, crear una cultura evaluativa que nos permita construir horizontes de posibilidad para transformarnos no es sencillo.

"Sin embargo, nuestros jóvenes están evaluando a través de plataformas, lo cual nos permite apreciar nuestra institución en lo general, así como nuestra práctica docente. De esta forma, visualizamos qué tan asertivos somos y qué elementos debemos mejorar. El desafío es seguir trabajando con nuestro país en las reformas que nos comprometen para una mejora de la educación pública.

"Ahora bien, las normales no pueden evaluarse de la misma manera porque cada una tiene situaciones específicas. Tendríamos que empezar por indagar cómo son procesos y señalar ciertos rasgos que nos permitan tener elementos para construir y transformarnos.

"Los procesos no pueden ser totalitarios, tienen que ir poco a poco para encontrar parámetros o rasgos que los hagan eficientes. En la evaluación de las escuelas normales tendrían que intervenir también los agentes que se van a evaluar, pues eso daría mayor éxito y confianza".

Desde la dirección de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), del Distrito Federal, la maestra María Esther Núñez Cebrero concluye reafirmando la importancia de la evaluación, el respeto y la credibilidad como bases para la formación y el ejercicio de los docentes. €

ENTREVISTA: MAGDALENA ALPIZAR

María Esther Núñez Cebrero

Desde niña tuve la fortuna de vivir en un seno familiar de maestros que estimuló mi desarrollo personal. Ser profesor te permite tener una visión diferente de la vida y perfeccionarte como ser humano. Trabajar en tus debilidades te hace crecer.

Eso se nota cuando un docente se entrega con pasión a lo que hace y se pone en la posición del otro. Entonces, ¿por qué soy maestra? Porque tuve mucha influencia familiar y porque la vida y el destino me llevaron desde muy temprano a las aulas. Hoy sigo convencida de que esta carrera es maravillosa, y lo que yo puedo hacer con mis alumnos es invitarlos a crear mejores seres humanos a través de la educación en la escuela primaria.



De Aguascalientes a Baja California: Cuatro maneras de enfrentar desafíos

Emma Ofelia Rocha Colis, directora de Desarrollo Educativo del Instituto de Educación de Aguascalientes; David Reyes Yáñez, coordinador de Formación Continua de Maestros en Servicio en la Secretaría de Educación y Bienestar Social de Baja California; José de Jesús García Pérez, director de Formación Continua y Superación Profesional de la Secretaría de Educación de Guanajuato, y Victoria Ramírez, responsable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tlaxcala, comparten, en entrevistas separadas, sus retos, propuestas y logros relacionados con la formación continua y la evaluación.



Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. SPD. CNSPD-SEP: <http://goo.gl/65rjkV>

EMMA OFELIA ROCHA COLIS

Vincular la formación inicial con la continua

En Aguascalientes tenemos una fortaleza: la Dirección de Desarrollo Educativo, que existe desde la creación del Instituto Estatal de Educación en 1992. En una misma dirección se encuentra la formación inicial y formación continua, es decir: las escuelas de educación normal, las formadoras y actualizadoras de docentes, el centro de actualización del magisterio y las escuelas de formación continua. Esto nos ha permitido una relación y comunicación directa entre actores fundamentales en la formación de maestros y también retroalimenta el trabajo que se hace en las escuelas normales.

Hoy, uno de los retos fundamentales para el crecimiento profesional de los maestros es fortalecer esa relación entre lo que se va generando en el subsistema de Educación Básica y lo que se genera en el de Educación Normal, además de los Centros de Maestros, como estructura de formación continua. Uno de los retos fundamentales es el acceso de los docentes a posgrados o a experiencias de especialización, y por eso estamos convocando a doctorados en educación, maestrías y diplomados.

DAVID REYES YÁÑEZ

Buscar la armonización de la oferta

En Baja California, un reto tiene que ver con ajustar la formación a los resultados de las evaluaciones, pues en esa medida se irá personalizando más, primero a unos cientos de docentes. En el estado, a partir de que se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y de que, un mes después, la Secretaría de Educación Pública (SEP) manda a esta coordinación Carrera Magisterial y formación continua, se replica el modelo con la creación de la Comisión Estatal del Servicio Profesional Docente y la Coordinación de Formación Continua.

JOSÉ DE JESÚS GARCÍA PÉREZ

Adecuarse a los nuevos perfiles, parámetros e indicadores

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) está determinando los perfiles para la permanencia, promoción y desempeño. En Guanajuato, los docentes tienen que darse cuenta de que los cursos que se ofertaban eran válidos para un puntaje, pero ya no se van a considerar, sino que se hará una vinculación con la preparación de los



docentes en función de los nuevos perfiles y parámetros. Es un gran reto para los maestros, y un reto aún mayor desde las instancias formadoras. Tenemos que ver cómo logramos unir lo que el docente necesita y lo que marca la ley, para tratar de acercarlo por medio de cursos o asesoría académica.

VICTORIA RAMÍREZ

Enfocarse en las necesidades específicas

En Tlaxcala, a partir de un diagnóstico estatal, observamos que hay líneas generales de formación relacionadas con grandes temáticas de comprensión lectora y de matemáticas, pero cada escuela presenta sus propias necesidades. En este sentido, el desafío es hacer un acompañamiento a sus necesidades en particular. Otro de los retos es que aún no tenemos la radiografía de las necesidades específicas de los docentes. Tenemos un primer diagnóstico en las escuelas, a partir del concurso reciente para las nuevas plazas. ¿Cómo salieron estos aspirantes y cuáles son las áreas que hay que fortalecer? En 2005, cuando llegué al programa, encontramos una triste realidad: sólo la tercera parte de los docentes toman cursos. No podemos decir que los cursos no sirven o que han impactado muy poco en la mejora de la calidad de educativa, cuando es una minoría la que los toma.

Con la entrada en vigor de la Ley del Servicio Profesional Docente, en este ciclo escolar 2014-2015 convocamos a los docentes en servicio a nuestra etapa estatal de capacitación y actualización con nuestras opciones de formación continua, y sin mediar ningún estímulo económico, laboral o de ascenso.

EMMA OFELIA ROCHA COLIS

Generar interés sin estímulos

La enseñanza que nos está dejando esta etapa de transición, con la entrada en vigor de la Ley del Servicio Profesional Docente, es que en este ciclo escolar 2014-2015 convocamos a los docentes en servicio a nuestra etapa estatal de capacitación y actualización con nuestras opciones de formación continua, y sin mediar ningún estímulo económico, laboral o de ascenso.

Aun cuando no esté en vigor ningún programa de promoción horizontal, como lo era la Carrera Magisterial, tenemos 13 mil inscripciones en cursos de formación y de actualización. En la opción de Capacitación Presencial, hay inscritos 11 mil 839 maestros de Educación Básica; y en la opción de Formación en Línea 2 mil maestros. Esto nos habla del gran interés o de la gran conciencia que tiene el maestro sobre las áreas en las que requiere capacitación.

VICTORIA RAMÍREZ

Evaluar el crecimiento de formación

Cuando llego, pongo mayor atención a la política de reclutamiento de los facilitadores y a realizar una evaluación del crecimiento de formación. ¿Quiénes son los que dan el curso?, ¿cómo se les evalúa?, ¿a quiénes se elige? Empezamos a cuidar esta parte y lo seguimos haciendo. Todavía hay mucho por hacer, pero encontramos con satisfacción que los docentes comentan: “Ahora sí no van a perder el tiempo”. Antes, un tercio de los docentes asistía a los cursos; ahora, en el último periodo del año, la mitad de ellos lo tomaron.

EMMA OFELIA ROCHA COLIS

Provocar expectativa por la evaluación

Las estadísticas de este año hablan mucho, y en relación con años anteriores. Por ejemplo, cuando había participaciones para las etapas de Carrera Magisterial, nuestros cursos de formación impactaban en la calificación que los maestros obtenían; incluso la inscripción era de 5 o 6 mil docentes. Hoy tenemos una población de cerca de 12 mil trabajadores que pueden acceder a estas opciones. Esta cifra nos habla de que actualmente hay gente inscrita en dos o tres tipos de formación, que en otros años elegía sólo una. Sentimos que hay expectativa por la evaluación y los maestros están haciendo su propio diagnóstico para dirigir sus esfuerzos.

DAVID REYES YÁÑEZ

Detectar necesidades a partir de las rutas

Cuando entra en vigor la Reforma y empieza a aterrizar, fuimos haciendo ajustes. A partir de que se define al Consejo Técnico Escolar (CT) como una herramienta importante para empoderar a la escuela y elaborar la Ruta de Mejora, empezamos haciendo una observación cuantitativa del CT, durante las tres primeras sesiones y las últimas nueve, y eso nos permitió ver cómo estaban trabajando los colectivos docentes.

Para efectos de la formación continua, detectamos necesidades a partir de lo que los docentes registraban en sus rutas. En octubre de 2014, bajamos un cuestionario a todos los CT para investigar en qué necesitaban formación. Los temas los definimos con base en los parámetros e indicadores de las cinco dimensiones de los perfiles. A partir de éstas, integramos una oferta de cursos de acuerdo con esa demanda.

JOSÉ DE JESÚS GARCÍA PÉREZ

Detectar el mejor desempeño

Un logro muy claro es el gran número de docentes que han acreditado los cursos. Hemos hecho algunas evaluaciones que ya nos llevan a decir “aquel docente que pasó por este proceso formativo tiene un mejor desempeño”. Además, producto del esfuerzo de colaboración con el Tecnológico de Monterrey, fuimos el estado que más docentes envió al extranjero.

Lo anterior es producto del trabajo que se está desarrollando en formación continua, una tarea muy ardua. Hemos tratado de empatar los recursos que nos llegan de la federación, a través del Programa de Formación Continua para Maestros en Servicio y los propios que el estado está dedicando a este proyecto, para alinear varias cosas y no tener enfoques diferentes.

VICTORIA RAMÍREZ

Diseñar actividades transversales

Tenemos el Posgrado para el Desarrollo Profesional Docente y el Programa para la Convivencia Escolar, cuyo propósito es fortalecer a los maestros con herramientas metodológicas para mejorar la convivencia en las instituciones.

Creo que las opciones mencionadas son buenos ejemplos de cómo se pueden implementar distintas actividades en los niveles básico, medio superior y superior.

EMMA OFELIA ROCHA COLIS

Formar para enfrentar situaciones de convivencia escolar

Hay mucho interés de los maestros en la opción de tutoría y en la convivencia escolar, más que en matemáticas, o comunicación, los maestros se están centrando mucho más. El primer año que nosotros estuvimos aquí, había que incorporar el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En esa primera etapa cerca de 4 mil maestros se inscribieron a los cursos, lo cual también ha sido una fortaleza, pues se están inclinando mucho por la capacitación en línea. También iniciamos con la certificación en el manejo de las TIC a través de los Centros de Maestros. Ahora estamos trabajando también en educación normal como parte de la formación continua, tratando de enriquecer a los dos subsistemas.

DAVID REYES YÁÑEZ

Trabajar en conjunto

Por iniciativa propia, hicimos un ejercicio de observación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), con instrumentos que diseñamos aquí en el estado, después la SEP lo promovió a nivel nacional en este ciclo escolar. Y de la misma manera que nosotros lo hicimos, seleccionó una mues-



tra de escuelas representativas del universo de Educación Básica y empezó a aplicar un instrumento similar. Cuando eso sucedió, en agosto, lo trabajamos en conjunto, entonces incluimos las escuelas de la muestra nacional en la muestra estatal que ya teníamos trabajando e informamos a la SEP.

JOSÉ DE JESÚS GARCÍA PÉREZ

Evaluar el proceso formativo

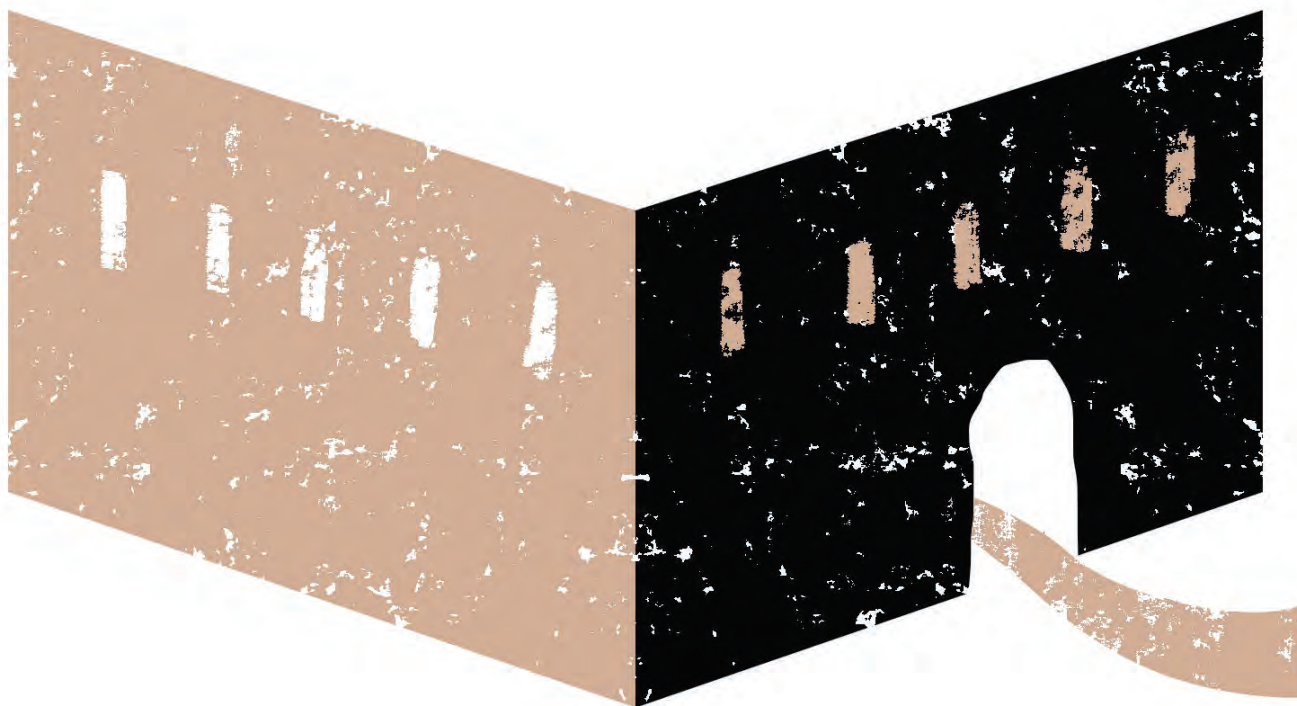
Hay que reconocer que la formación continua no es sólo cursos, abarca un área mayor, incluye un diagnóstico de necesidades formativas de los docentes. Su otra estrategia sería el proceso de formación que vamos a otorgar, si va a ser a través de cursos, a través de tutorías o acercamiento con el docente para que pueda salir adelante. Además, está la calendarización de cursos, ¿cuándo es el mejor momento para darlos?, ¿cómo los difundimos para que todos los docentes se den cuenta?, ¿cómo preparamos a los tutores?, por ejemplo, ¿cómo los formamos para que hagan este proceso?, ¿cómo preparamos los insumos para que la formación se dé de manera adecuada? Todo eso, además de la metodología de inscripción; por ejemplo, ahora el docente se podrá inscribir directamente en línea.

VICTORIA RAMÍREZ

Pensar en la diferencia

Casi desde el sentido común, podría decirles que, por un lado, es producto de los entornos donde viven los niños, y por el otro, de la composición familiar, que es distinta, ya que ambos padres tienen que trabajar; entonces, el fenómeno de la violencia escolar se presenta más en zonas urbanas, donde se acentúa porque hay instituciones con una matrícula mayor, con sobrepoblación y aulas de hasta cincuenta alumnos. Todo lo anterior vuelve a las escuelas un terreno de cultivo propicio para acelerar problemas de violencia, a diferencia de lo que sucede en zonas rurales. Ahí encontramos la presencia de la mamá, al menos; más bien se trata de apoyar a los padres de familia para que nos puedan acompañar mejor. También en entornos rurales contamos menos con nuevas tecnologías, a diferencia de las escuelas de las zonas urbanas. €

ENTREVISTAS: ZAZIL COLLINS, LAURA IRENE GONZÁLEZ
Y MAGDALENA ALPIZAR



Tres profesores y su lucha desde las entrañas de Cañada Honda

En entrevista desde Aguascalientes, Raúl Bárcenas Ramírez, director de la Escuela Normal “Justo Sierra Méndez”; José Antonio Pérez López, jefe del área de Docencia, y José de Jesús Pulido Gallegos, jefe del departamento de Formación Continua, confirman en seis puntos que el cambio de la cultura educativa es una tarea de todos, donde la consideración de las particularidades de las escuelas y el acompañamiento son fundamentales.



Reglas de operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas
<http://goo.gl/CK1j9e>

1. Una escuela normal con características propias

Con una trayectoria de 78 años, la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” imparte la licenciatura en Educación Primaria y se caracteriza por ser exclusivamente de mujeres. Actualmente hay 140 alumnas; 90% es de 11 estados de la República, con mayor presencia de Durango, Guanajuato y Zacatecas.

Lo que caracteriza a esta escuela es la vocación de las egresadas para trabajar en cualquier parte de la República Mexicana. El sostenimiento es federal y estatal y se generan becas totales para las alumnas, que incluyen alimentación, vestimenta y las necesidades propias de vivir en la misma institución.

Por sus características, la institución requiere infraestructura y capacitación docente distintas. Con el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), en 2006 la institución se vio obligada a hacer una planeación estratégica con un diagnóstico y un

proyecto para obtener recursos. Eso fue un parteaguas para crecer y mejorar aspectos de infraestructura relacionados con el equipamiento; además, para mejorar la capacitación a los maestros apoyándolos en sus estudios de posgrado y en su vivencia como profesores investigadores, como ocurre en una universidad. Actualmente hay 65 maestros.

2. Las exigencias docentes

Es necesario evaluar el desempeño, la productividad y la identidad, elementos fundamentales porque el maestro debe estar en constante preparación y producción, investigando, analizando, construyendo textos y produciendo conocimiento.

Tenemos que convertirnos en gestores desde el aula, gestores de los conocimientos que damos a nuestros alumnos; debemos gestionar los recursos. Por su cargo, el director tiene que movilizarse, pero no se debe pensar que es el úni-

co responsable. El maestro tiene que movilizar los saberes para llevarlos a la práctica, vivir las competencias. Es necesario cambiar. Tenemos que ser líderes transformadores, porque somos formadores de formadores. Se requiere un cambio de cultura, un cambio de pensamiento y una actitud de construcción hacia la institución y hacia la sociedad. Ése es el primer reto que tenemos los docentes: ya no podemos ver a la escuela como la que nos dará todo, sino que debemos aportar nuestra formación, forma de pensar e ideas a nuestras alumnas.

Por supuesto, debemos interactuar con autoridades, padres de familia, estudiantes y sociedad en general.

3. La esencia de la escuela normal rural

Lo que no transformemos en la escuela normal, difícilmente va a cambiar en las primarias. Esa falta de capacitación de los docentes de escuelas normales —que es primordial— debe renovarse porque nuestros alumnos compiten con egresados de otras escuelas que sí están capacitadas.

Justamente, el PROMIN llegó a tratar de nivelar a la escuela normal como una escuela de nivel superior. Sin embargo, también se hicieron adecuaciones para que a las normales se les viera de manera diferente.

Ahora, con la Reforma Educativa, o laboral, se plantea que a nosotros se nos va a evaluar y a las instituciones de nivel superior no, porque ellas siguen siendo autónomas. Otra vez se cambia la percepción de nuestro trabajo, aunque ahora la evaluación servirá para tener un trabajo o un proyecto de capacitación, lo que ayudará a ocuparse de las necesidades reales de los docentes.

En las escuelas normales se forman maestros que atienden a una gran cantidad de personas humildes, a la gente marginada, que vive en el ámbito rural, que vive en la montaña. Si se desatiende el normalismo rural, se continuará excluyendo a estos grupos, condenándolos, prácticamente, a la pobreza eterna.

En este sentido, la educación sigue siendo la única herramienta para salir adelante. La educación nos da la oportunidad de tener una vida mejor. Si abandonamos el normalismo rural, quién sabe quien va a atender esas zonas y a esos grupos marginados, que somos muchos.

Ningún otro formato educativo ofrece esa formación de carácter, de atrevimiento, de iniciativa y de identidad con la nación como una normal rural.

Las normales rurales surgieron a partir de la Revolución Mexicana. Son un legado que a más de cien años sigue vigente y aún son necesarias bajo una estructura distinta y una atención diferente. Hay que rescatarlas.

La labor que se hace en una normal rural es trascendente y de gran impacto pero se ha olvidado. Ya tenemos que dejar eso de que hay dos o más Méxicos. Si queremos cambiar las cosas, como se está haciendo, con decisiones de raíz, fuertes, contundentes, pues que se reconozca que México es de todos y no para unos cuantos. Los mexicanos no nada más están en las urbes, sino que están en la sierra, en comunidades marginales. No hay que olvidar que las normales rurales surgieron a partir de la Revolución Mexicana. Son un legado que a más de cien años sigue vigente y aún son necesarias bajo una estructura distinta y una atención diferente. Hay que rescatarlas.

Hoy se sabe que, en casos como el de Guerrero, el problema es grave. Esas situaciones te llevan a salirte de la escuela. Cuando el gobierno no te dota del recurso que se supone debe llegar, el muchacho sale a buscarlo. Lo vivimos aquí también. Hay momentos en que no se nos hacen los depósitos; y si no hay dinero, el proveedor no te da comida. ¿Por qué sale el chico a botear, a hacer plantones, a secuestrar autobuses? Porque el gobierno no hace lo que le toca y nosotros acostumbramos al alumno a que ésa es la forma de conseguir las cosas. Si cada uno de nosotros hiciera lo que le corresponde, no habría necesidad de que el chico saliera y no hubiera pasado todo eso que ahora vivimos. Sucedió y nos voltearon a ver. Lamentablemente fue bajo esta situación. Debió haber sido de otra manera. Ahora hay que ver qué tanto implica un cambio de mejora.



4. El papel del diagnóstico

El sistema de escuelas normales en Aguascalientes —somos cinco— trabaja con las mismas ideas. En este momento se está haciendo una investigación sobre las necesidades reales de nuestros maestros para mejorar su trabajo. Cuando analizamos lo que les falta a los maestros, nos damos cuenta de que nos hemos quedado rezagados y que ha cambiado la exigencia que tiene la sociedad de los egresados de las escuelas normales. Por eso la importancia de un diagnóstico, ya que no podemos transformar algo sin tener elementos.

Si no hay una evaluación, la percepción es subjetiva. Se requiere una evaluación externa que nos diga cómo estamos, pero es importante que ésta considere las particularidades regionales. No es lo mismo el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) que Cañada Honda, o que la normal de Saucillo. A pesar de que somos rurales, las condiciones son distintas. Para una evaluación significativa, tendría que haber más diversificación y entendimiento de la personalidad de cada institución, su dinámica, su vida institucional, la sinergia que se genera.

Otro aspecto a considerar es la diferencia entre *querer* estudiar y *tener* que estudiar para ser maestro. Cambia completamente la percepción que tenemos de la carrera. A eso se le llama vocación.

5. La aplicación de la cultura de evaluación

Para identificar en dónde estamos, hemos construido instrumentos dentro de la institución. Recientemente se diseñó una investigación seria, utilizando programas especializados en investigación educativa, para diagnosticar las competencias del perfil de egreso de las alumnas. De ahí surgieron necesidades prioritarias como el uso de las tecnologías de la información, y otras evidencias del trabajo y del desempeño. Con estas evaluaciones se hace una retroalimentación para conocer el nivel del logro. Al final del semestre, se hace una evaluación del desempeño docente.

El encargado de esta medición se basa en algunos rasgos de competencias profesionales marcados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación superior (ANUIES) para los profesionales de la educación en instituciones de educación superior. Con esto, las alumnas aportan su apreciación sobre el maestro.

A partir de los resultados se apoya a los maestros para fortalecer sus áreas de oportunidad en los siguientes ciclos escolares. De esta manera hemos tratado de implementar la cultura de la evaluación.

También hemos aplicado evaluaciones sobre competencias digitales desde el enfoque técnico y pedagógico: las habilidades digitales que dicen los maestros que poseen, su conocimiento, su dominio y el uso que le dan en el aula. Recientemente diseñamos un instrumento para aplicarlo en el aula y dar seguimiento a los profesores para con ello valorar la clase. ¿Qué es lo que se busca con estas observaciones? Que se enriquezcan las prácticas de clase. Si nosotros mejoramos nuestras prácticas, habrá un impacto directo en las alumnas. Por su parte, ellas viven una jornada de práctica y también generamos instrumentos para valorar sus planificaciones.

Nosotros, como asesores de planeación, vemos cuáles son las fortalezas y las debilidades en este tema y después, cuando vamos a observarlas, hacemos valoraciones cuantitativas y cualitativas. Empezamos a observar como si fuera un Análisis FODA, las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y las amenazas que tienen sobre su práctica.

Todo esto se hizo a partir de la llegada del PROMIN y sus recursos. Al inicio, las capacitaciones fueron planeadas por las personas que hacíamos los programas, sin mucho fundamento; pero, poco a poco, las cosas han ido cambiando. Se han llevado a cabo investigaciones y seguimientos del

La evaluación del docente por parte de las alumnas lleva años aplicándose pero sólo por tradición, porque no tenía impacto para mejorar o modificar, sólo era informativa. Ahora vinculamos las necesidades con la atención requerida.

trabajo del alumno y del maestro dentro y fuera del aula. Esto ha originado cursos que fortalecen las competencias que debe tener el formador de formadores.

6. Los resultados

Con todos estos instrumentos se determinó que los maestros de la Escuela Normal de Cañada Honda "Justo Sierra" necesitábamos un acompañamiento, a pesar de que ya somos profesionales de la educación.

Y es que, por ejemplo, la evaluación del docente por parte de las alumnas lleva años aplicándose pero sólo por tradición, porque no tenía impacto para mejorar o modificar, sólo era informativa. Había una desvinculación entre lo que arrojaba ese instrumento y las decisiones directivas para implementar programas que subsanaran las deficiencias. Ahora vinculamos las necesidades con la atención requerida.

Desde 2005 las escuelas normales han aplicado recursos para capacitarse o mejorar la infraestructura. Sin duda ha habido avances, pero han sido lentos. Si bien el presupuesto ha aumentado, si se compara con los que reciben las universidades, realmente no es nada, y prácticamente dependemos de eso.

Con la entrada en vigor del Plan 2012, comenzamos un pilotaje y nos dieron un incentivo por ser pioneros en esta etapa, con 3.5 millones de pesos para fortalecer específicamente la infraestructura: redes, equipamiento y adquisición de material bibliográfico que era necesario para operar esta reforma, porque el Plan maneja la tecnología, pero ¿cómo íbamos a manejar tecnología si las condiciones no lo permitían? Ahí crecimos un poco, pero no es suficiente. Hace falta mucha inversión para poder compararla con la de una institución de Educación Superior.

Apenas va a salir la primera generación con este Plan y sería muy arriesgado decir que desarrollamos a plenitud las competencias que nos exige; tendrá que pasar un periodo para constatar que se logró. Pero sí trabajamos en ese sentido: hacemos comunidad de práctica, nos autocapacitamos, hacemos un diagnóstico y trabajamos con cada uno de los maestros.

Cada semestre se procura que los maestros hagan también el trabajo de tutoría con las alumnas. Es un servicio de acompañamiento académico en el que el maestro va viendo las necesidades y da asistencia para mejorar su comprensión y determinar el significado de sus aprendizajes. €

ENTREVISTA: LAURA ATHIÉ

Raúl Bárcenas Ramírez

Soy licenciado en Educación Primaria. Egresé del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) hace 17 años. Posteriormente estudié la maestría en Educación Básica en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Trabajé como maestro en Cañada Honda y luego me invitaron a trabajar al Instituto de Educación de Aguascalientes como jefe del Departamento de Seguimiento, Planes y Programas. Ingresé como director de la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" en 2012. Estoy convencido de que es en las escuelas normales donde se forman maestros que atienden a las personas humildes, a la gente marginada que vive en el ámbito rural, en la montaña. Si se desatiende el normalismo rural, se continuará excluyendo a estos grupos, condenándolos, prácticamente, a la pobreza eterna. La educación sigue siendo la única herramienta para salir adelante.

Una tarea noble, digna y compleja

Ubicada en el primer cuadro de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, la Escuela Normal Centenaria y Benemérita “Miguel F. Martínez” imparte licenciaturas en Preescolar, Educación Primaria y Educación Física, y está por lanzar un posgrado. Su director, Alfonso Ramírez Reyes, egresado de la misma institución, puntualiza en entrevista cómo se piensa y enfrenta la evaluación de maestros desde uno de los centros regionales más importantes de México.



Escuela Normal Centenaria
y Benemérita “Miguel F. Martínez”
Monterrey <http://goo.gl/q29kd4>

Alumnos innovadores y maestros en permanente actualización

Según una investigación, nuestros alumnos comparten dos rasgos característicos: poseen una inteligencia emocional muy alta —son emotivos, centrados— y tienen muy desarrolladas sus habilidades intelectuales. Esto nos proporciona un perfil claro de nuestros estudiantes: actitud honesta, estable y sana con respecto de lo que quieren. Éste es uno de los pilares fundamentales de nuestra escuela: tenemos alumnos nobles, aguerridos, innovadores, con muchos deseos de aprender.

Hablamos de 1 857 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 1 327 en tres licenciaturas —Preescolar, Educación Primaria y Educación Física— y 530 en posgrado.

Para formar a estos jóvenes, el mayor desafío es el de la actualización continua de nuestros maestros. Debemos motivarlos, invitarlos a ser sensibles y participar en la formación de cuerpos académicos para que se consoliden nuestras áreas sustantivas como institución de Educación Superior: docencia, investigación, asesoría, difusión y ex-



tensión cultural. Entonces, hay que apoyarlos para que diseñen propuestas, elaboren textos, redacten ponencias, participen en congresos y publiquen en revistas indexadas. Para ello, se les motiva a través de los incentivos del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y con recursos propios.

Tenemos casi 200 catedráticos en las licenciaturas y más de 40 en especialidad, muchos con título de maestría o doctorado. Este cuerpo académico consolidado nos convierte en una institución con mucha ambición e innovación hacia el interior.

Gracias a estos alumnos innovadores y a los maestros en permanente actualización, tenemos una práctica particularmente exitosa. En séptimo y octavo semestres llevamos a cabo un trabajo centrado en el diseño específico del diario del normalista, los portafolios, las carpetas de evaluación, los rincones del aula y la carpeta de planificación, entre otras cosas, que son parte del trabajo docente. Además, aplicamos un trabajo colegiado sistemático y centrado en jornadas de observación y de práctica docente. La misma observación y registro de experiencias se aplica en el diario del normalista.

Además del análisis y la reflexión durante el trabajo docente, le damos un enfoque dialéctico a la evaluación de las experiencias, porque nuestros muchachos trabajan en diversos contextos. Entonces, hay elementos críticos que retomamos y valoramos, como la influencia del entorno, el trabajo en el aula, los materiales, entre otros aspectos.

Aquí debemos mencionar que, además de nuestra normal, ubicada en el centro de la ciudad de Monterrey, hay dos normales más en el área rural del estado de Nuevo León, la “Serafín Peña”, en Montemorelos, y la “Pablo Livas”, en Sabinas Hidalgo. Pese a nuestras ubicaciones diferenciadas, los retos de orden conceptual y de procedimientos son similares en cualquier contexto.

Evaluación, mejora e identidad profesional

Creo que la valoración de las normales debe incluir los contextos, la infraestructura, los elementos que las rodean, los recursos humanos y los flujos económicos. Quiero hacer énfasis en los recursos humanos, porque se debe identificar cuál es la naturaleza de los alumnos y de los maestros, sus características como grupos. Eso nos da indicadores para analizar los otros puntos.

Sobre esto, hoy el profesor debe estar transformando su práctica docente desde otros parámetros, desde otros conceptos, como dice Edgar Morin, desde la incertidumbre, la complejidad, el error y la intemperie.

Esto permitirá que, al hablar de la formación de los docentes, pensemos en formar un profesional con perfil idóneo para la educación básica, a partir de parámetros muy claros de lo que queremos que sea: innovador, creativo, transformador, reflexivo, crítico, autocrítico; capaz de transformar su práctica docente en congruencia con el logro de las metas o propósitos educativos, valorando el contexto social, económico y cultural; con dominio de conceptos como globalidad, gobernabilidad, sustentabilidad y equidad; comprometido con su trabajo, independientemente de su ideología política, en constante evolución; con pleno dominio de los recursos tecnológicos y su aprovechamiento para el aprendizaje de los chicos, y con una ética antropológica para asumir valores y principios durante una práctica democrática, capaz de valorar la interacción consigo mismo y con otros. Además, debe estar permeado de conceptos como la justicia y la integración, entre otros.

¿Cómo alcanzar estos puntos? De acuerdo con la teoría del cambio de Michael Fullan, el docente debe tener una

apertura muy sensible al cambio, a las innovaciones que lleguen o que deba crear con sus alumnos para modificar su entorno.

En este panorama, retomo y enlace dos conceptos clásicos que considero la base de la actividad docente: el *eros* pedagógico centrado en la ética antropológica de respeto y amor hacia el alumno. Debemos redefinir nuestros códigos conceptuales de lo que es ser profesor y reconsiderar nuestra identidad profesional.

Los caminos del fortalecimiento

Desde hace varios años, las normales compartimos procesos que necesitamos ratificar y consolidar, como los intercambios de experiencias exitosas. Debemos ser humildes, colaborativos y compartidos. Si las cosas nos funcionan, ¿por qué no socializarlas, difundirlas y compartirlas con los colegas de otros estados, de otras instituciones, de otros contextos?, no con ánimo presuntuoso, sino con humildad. Sólo así podremos fortalecer nuestro normalismo nacional. Estoy convencido de que esto de ser profesores es una tarea noble, digna, compleja, con mucho amor para el otro; vivimos la otredad en todo el sentido de la expresión. Ésa es la gran valía. €

ENTREVISTA: MAGDALENA ALPIZAR

Alfonso Ramírez Reyes

Soy de origen campesino, de padres agricultores. Cursé mi instrucción primaria en la serranía del cañón de Jimulco, en la Comarca Lagunera. Por inquietud muy personal, quería salir adelante en la educación. Tenía un gusanito por la docencia desde que egresé de sexto de primaria.

Me gustaba el ambiente de la escuela rural, allá por Nazareno, municipio de Lerdo, Durango, donde cursé mi primaria. En 1978, me vine con mis abuelos a Monterrey, Nuevo León, y cursé mi instrucción secundaria en una escuela nocturna, en una colonia del centro de Monterrey. Después me inscribí aquí, en la Centenaria y Benemérita “Miguel F. Martínez”, donde obtuve mi grado de profesor de instrucción primaria. Esta última etapa la cursé principalmente gracias a mi maestro de orientación vocacional de la secundaria nocturna, porque a mí me gustaba todo esto de enseñar a los demás.

La sensibilidad del profesor, requisito para que la educación salga adelante

El camino de la evaluación fortalece a las escuelas pero también implica retos. Así lo explica, en entrevista, Ramón Guadalupe Lara Cruz, director del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, en Sonora, quien detalla su experiencia en la escuela de la que egresó y ahora coordina.

“**L**a evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En este sentido, la mejora siempre debe ir hacia adelante. No debe cerrarse un ciclo, sino abrirse otro, porque, aunque la evaluación a veces es un punto ríspido para los profesores, es un hecho que las instituciones no funcionan adecuadamente sin los procesos de medición. Por lo tanto, considero que las escuelas normales deben ser evaluadas bajo una perspectiva de diálogo, adecuándose al contexto de la escuela y con reconocimiento explícito del tipo de alumnos que estudian en cada normal”, asegura el maestro Ramón Guadalupe Lara Cruz, director del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, de Sonora.

Con estudios de licenciatura en Educación Primaria, maestría en Pedagogía y un doctorado en Educación en curso, Lara Cruz es egresado de la escuela que hoy dirige. Así describe las características del Centro:

—El Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” está enclavado en una zona urbana. Sus alumnos son egresados de bachilleratos como el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial (CEBTIS) y el Colegio de Bachilleres (COBACH). Tenemos licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar y Educación Primaria

Instituto de Formación Docente
del Estado de Sonora
<http://goo.gl/c0B9yb>



Intercultural Bilingüe. Los alumnos provienen de comunidades de escasos recursos económicos y alejadas de la ciudad. Esto hace que tengamos hacia ellos un enfoque particular, que no es de distinción, porque la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Para medir a los muchachos de forma adecuada, debemos considerar que vienen de comunidades alejadas y de bachilleratos agropecuarios, entre otras características. Es gente de mucho trabajo. En cuanto al perfil de egreso, deben centrarse en el aprendizaje de sus alumnos, tomar en cuenta la flexibilidad curricular y ser aptos para trabajar de manera adecuada tanto en una escuela primaria como en un jardín de niños. Sin embargo, esta perspectiva laboral y las exigencias de la misma definen un horizonte aún más complejo para los docentes que deben trabajar en zonas rurales, en escuelas multigrado o en contextos indígenas.

El director del Centro toma como referencia la conferencia sobre interacción humana que, en los días de la entrevista, se lleva a cabo en su institución, para abordar los principales conflictos profesionales de sus egresados:

—De acuerdo con lo que se ha registrado, hay cinco problemas principales para los docentes de una escuela multigrado: primero, la vulnerabilidad con la que los niños viven; después, como los papás trabajan, es escasa su asistencia a las reuniones que se hacen en horarios de trabajo, de ocho de la mañana a dos de la tarde; además, tienen que trabajar con un programa doble o que alterne las situaciones de grados diferentes; finalmente, aparte de la pobreza extrema en la que viven

Uno de los principales retos que enfrenta la educación es el conocimiento de los programas educativos por parte de las escuelas normales y su dominio por parte del docente.

los alumnos —que repercute o se desprende de todo lo enunciado—, los alumnos tienen muy poca habilidad de comunicación.

Pero antes de salir a enfrentar esa realidad, los alumnos deben pasar un proceso de formación exhaustiva en el Centro, y la institución vive sus propios desafíos para lograr que sus egresados estén capacitados para ejercer la docencia:

—Uno de los mayores desafíos que ha enfrentado el Centro Regional fue la implementación de la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Este reto se convirtió en un éxito porque nos ha traído muchas aportaciones de la cultura de estos jóvenes. Otro momento crucial fue la implementación del Plan 2012 de licenciatura en Educación Primaria, porque somos la única escuela normal del estado que está en piloteo. Los materiales

educativos, las capacitaciones, todas las cuestiones que tienen que ver con el Plan 2012 siguen siendo el desafío más importante al cual me he enfrentado durante esta gestión. Afortunadamente, hemos tenido muy buena respuesta por parte de la planta docente, que está formada por gente muy preparada, muy chambeadora —como decimos por acá, en Sonora—, gente que le pone mucho énfasis a su trabajo, muy práctica y muy sustentada teóricamente.

Y, precisamente, la implementación de programas para evaluar el funcionamiento del Centro ha sido uno de los grandes retos. Lara Cruz ejemplifica momentos fundamentales de este proceso:

—En la etapa en la que la institución ingresó a la dinámica de evaluación, viví —como subdirector académico—, el ingreso de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación Superior de México (CIES); eso fue un giro total en la educación de las escuelas normales. La implementación de la Norma ISO de calidad también fue un reto importante. Tuvimos que sacar al mismo tiempo todo: las formas de evaluación, los diagnósticos...

Esos aspectos, que se han implementado a través de instituciones gubernamentales como la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), han servido para que instancias educativas como la nuestra marchen adecuadamente. Ya no son el director, el directivo o el subdirector académico quienes dirigen la institución, sólo la coordinan. Todo eso ha provocado que nuestra institución sea una escuela de calidad.

Gracias a su experiencia como evaluador de CIES, el actual director del Centro Regional de Educación Normal

“Rafael Ramírez Castañeda” visitó muchos centros regionales de educación normal y conoció su catálogo de fortalezas y debilidades. A partir de esa experiencia y de las acciones emprendidas en su institución, hace un recuento y sugiere mejoras:

—La Norma ISO es una implementación exitosa porque el maestro asume mejor su responsabilidad cuando se implementan las tecnologías de la información y la comunicación. Por ejemplo, un reloj checador en una escuela normal no hace más responsable al maestro, pero sí hace que esté en tiempo y forma en la institución. Otra cosa útil es una calendarización de actividades tomando en cuenta, además de al personal docente, a los alumnos. En nuestro caso, aparte de esa calendarización, nos distinguimos por llevar a cabo un foro educativo anual con conferencistas nacionales que vienen a complementar la formación docente de nuestros alumnos. Y, por supuesto, la organización inicial de semestre debe contemplar una serie de cursos sobre temas como el proceso de evaluación, la interacción humana positiva y la gestión académica.

Una vez enunciadas las vías de mejora para las instituciones formadoras de docentes, el maestro Ramón Guadalupe Lara Cruz aborda los retos prioritarios de este trabajo:

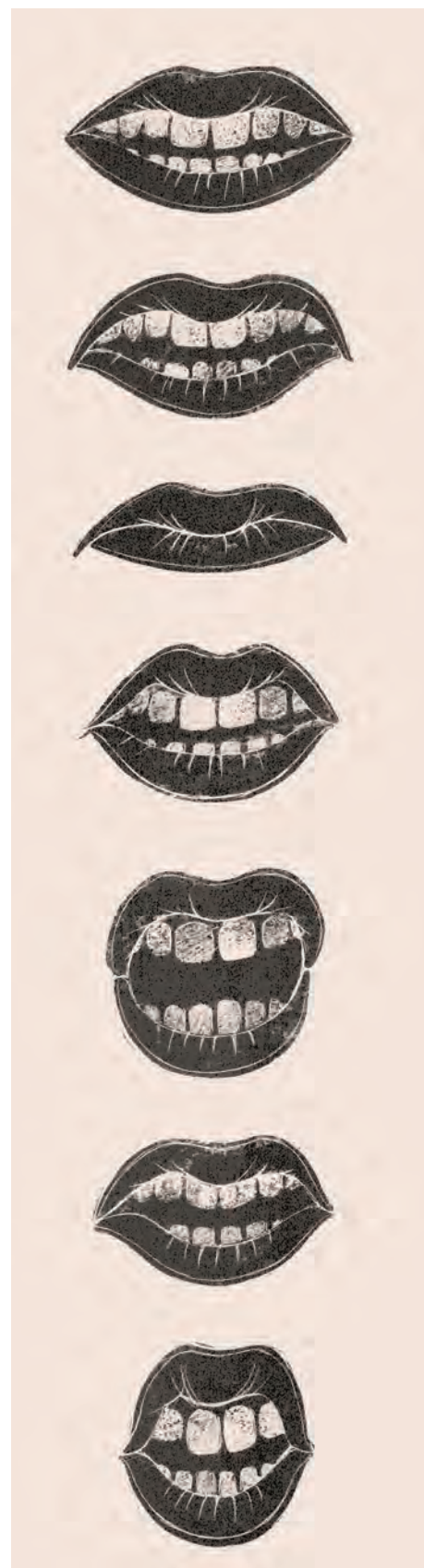
—Considero que uno de los principales retos que enfrenta la educación es el conocimiento de los programas educativos por parte de las escuelas normales, su dominio por parte del docente. Su manejo pleno aporta mucha seguridad al trabajo que se implementa en las escuelas primarias y proporciona el grado de sensibilidad que debe tener el formador de

docentes. Estoy convencido de que, si los perfiles de los docentes que trabajan en las escuelas normales son adecuados, la educación va a marchar adecuadamente. Creo que lo que hará que la educación salga adelante es la sensibilidad humana del profesor de una escuela normal y, sobre todo, su conocimiento del terreno que va a pisar. €

ENTREVISTA: MAGDALENA ALPIZAR

Ramón Guadalupe Lara Cruz

Trabajé en educación primaria durante siete años. Posteriormente, me vine a la Escuela Normal Superior y a partir de este ciclo escolar estoy coordinando el Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, aunque ya había fungido como subdirector académico. Considero que, hasta el momento, la labor que se ha desarrollado en esta institución ha sido satisfactoria porque conozco a todo el personal y mantengo interacción de todo tipo. Creo que estamos trabajando correctamente en las formas en las que se debe educar a los muchachos que tengo a mi cargo.



PARA NO OLVIDAR

Conozca nuevas investigaciones, acérquese a innumerables recursos que apoyan la promoción de la evaluación y las políticas basadas en la evidencia, en los planos internacional, regional, nacional y local. Aquí presentamos algunos que conviene revisar, observar o anotar en su agenda.



Congreso Iberoamericano de Educación

19 al 21 de mayo de 2015

Cátedra UNESCO de Educación Científica para América Latina y el Caribe
Bogotá, Colombia

<http://www.cieduc.org/2015/>



XXII Congreso Internacional sobre Educación y Aprendizaje

9 al 11 de julio de 2015

Universidad CEU San Pablo
Madrid, España

<http://sobrelaeducacion.com/congreso-2015>



Congreso Internacional Educativo Multidisciplinario

17 y 18 de julio de 2015

Sistema Educativo Valladolid
Jalisco, México

<http://goo.gl/lcTPNN>



Congreso de las Américas sobre Educación Internacional

20 al 22 de octubre de 2015

YACHAI
Quito, Ecuador

<http://www.caie-caei.org/es/>

PARA LEER

Handbook of Education Policy Research

Gary Sykes, Barbara Schneider y David N. Palnk (editores)

Estados Unidos: AERA by Routledge Publishers, 2010

La política educativa es un tema fundamental para cualquier país. Los diálogos en torno al crecimiento económico y a la competitividad destacan la importancia de una fuerza de trabajo con buen nivel educativo. ¿Cuál ha sido el camino para llegar a las políticas actuales? ¿Qué estrategias han probado ser más confiables? Si usted se pregunta cuáles son los caminos que conviene seguir frente a la política nacional de evaluación en México, este libro puede resultarle de gran utilidad para tomar decisiones, pues aborda problemáticas diversas de resolución cotidiana, desde la educación en la temprana edad o la elección de una escuela, hasta el acceso a la educación superior y la evaluación.



Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la ciudad de México

Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (coordinadores)

México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/El Colegio de México, 2015

¿Cuántos estudiantes de los 20 a los 24 años terminan la Educación Media Superior? ¿Por qué interrumpen los estudios? En 2012, apenas un tercio de los estudiantes que residían en áreas rurales completaban este nivel educativo, en contraste con 57% de los que residían en zonas urbanas. Esta desigualdad es analizada en la obra, que deriva de la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010 (ETEL), la cual busca promover el desarrollo de una agenda de investigación, con la idea de aportar más elementos para evaluar al Sistema Educativo Nacional y orientar el diseño de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación obligatoria de todos los niños y jóvenes.

La conspiración de las lectoras

José Antonio Marina y María Teresa

Rodríguez de Castro

España: Anagrama, 2010

¿Cuántos investigadores secretos dedican su vida a perseguir historias de mujeres contra el mundo? ¿Y si hubiera existido, en la España de la Guerra Civil, un grupo de mujeres conspiradoras con sombrero en la nuca y faldas abiertas hasta la pantorrilla, creyentes de que el mundo puede cambiar si leemos? Y si existieran hoy, ¿cómo serían? Mermelada & White es una agencia de detectives que indaga sobre movimientos filosóficos y culturales, como el de las mujeres que conspiraban para adelantar el reloj de España, como María de Maeztu, amiga de Unamuno, Alberti y García Lorca, quien de ella escribió "El sombrero de María": "Dice que es moda llevarlo así, pero, en ella, diríase que se le va a caer, o que ya se le ha caído".

Evaluation Theory, Models & Applications

Daniel L. Stufflebeam y Anthony J Shinkfield

Estados Unidos: John Wiley & Sons, Inc., 2007

Texto diseñado para evaluadores y estudiantes que desean acercarse al conocimiento general del campo evaluativo. Un referente básico de evaluación profesional que puede ser utilizado como libro de texto o como guía. Presenta un amplio panorama del ámbito educativo, sus teorías, estándares, acercamientos y procedimientos, entre otros puntos. Los autores, expertos en la materia, abundan en más de 20 aproximaciones a los programas evaluativos, brindando ejemplos prácticos a partir de experiencias reales y señalando el proceso para elegir los acercamientos adecuados.

**El cambio educativo en Finlandia:****¿qué puede aprender el mundo?**

Pasi Sahlberg

Barcelona/México: Paidós/Planeta, 2012

<http://goo.gl/LgKodK>

¿Cuáles son los secretos del éxito de la educación finlandesa? Finlandia, referente continuo de los países latinoamericanos, ha planteado una ruta novedosa para alcanzar sus objetivos económicos y educativos. El análisis de su experiencia es útil como aprendizaje y punto de comparación. La necesidad de mejorar las plantas docentes, la responsabilidad y la rendición de cuentas como estrategia para generar confianza, las evaluaciones de los estudiantes

y la importancia de contar con líderes profesionales de la educación como maestros frente a grupo son algunos de los puntos que se tratan en este libro.

Evaluación para la mejora de los centros docentes

Ángel González

España: Wolters Kluwer Educación, 2011

Frente a los retos que el Servicio Profesional Docente impone a los sistemas educativos estatales y al nacional, este libro presenta un análisis técnico-científico que aborda diversas partes de la evaluación de la educación, desde las investigaciones históricas, hasta la evolución de criterios, como proceso continuo y sistemático por medio del cual se obtiene información para tomar decisiones con respecto al objeto o sujeto evaluado, con el fin de proponer acciones que propicien un cambio o mejoría. Presenta pautas para docentes, alumnos, centros educativos y otros actores que buscan mejorar la calidad de la educación.

PARA VER CON CALMA**Entre los muros / Entre les murs**

Laurent Cantet

Francia, 2008

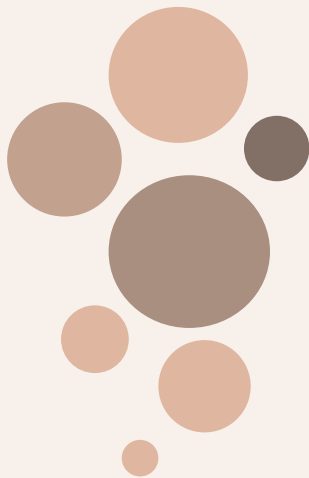
<http://goo.gl/9WwpzP>

¿Estamos seguros de conocer el ambiente que se vive en el interior de un aula? Las tácticas de enseñanza, las bromas entre alumnos, las interrupciones constantes y las reacciones, que van desde la carcajada al llanto, al grito o a los golpes, son algunas de las escenas que tal vez ya olvidamos, pero muy seguramente vivimos de niños. Ganadora de la Palma de Oro en el Festival de Cannes en 2008, la cinta, basada en las experiencias del profesor François Bégaudeau compiladas en un libro, presenta una escuela que parece cárcel, en la que sólo permanecen los alumnos que se adaptan. En algunos momentos, el filme, que puede resultar un tanto cruel y desolador, se vuelve además realista, pues los inmensos conflictos sobrepasan a un pequeño grupo de profesores que, como muchos en cientos de comunidades escolares del mundo, luchan con todas sus fuerzas para salir adelante.

8

IMÁGENES

Antes y ahora: Maestros, escuelas y recursos para la educación



En 1890, se fundó la Escuela Normal de Profesoras. En 2014, de los 149 000 sustentantes para el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, 107 491 fueron mujeres.



Al finalizar la década de los treinta, el sistema educativo tenía 1 960 755 alumnos y 21 874 escuelas de educación primaria en las que trabajaban cerca de 40 mil maestros. Hoy existen 26 000 000 de alumnos en educación básica.



En 1940, existían 43 931 docentes de primaria, 8 702 de secundaria y 6 599 de media superior. Hoy, hay 1 949 000.

Fuentes

Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN), www.siben.sep.gob.mx

SEP, Servicio Profesional Docente, <http://goo.gl/MtYFQQ>

Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE): <http://cemabe.inegi.org.mx/>

Evolución del Sistema Educativo Mexicano. OEI: <http://goo.gl/3XW2JO>

Licenciatura en Educación Física, Plan de Estudios 2002. <http://goo.gl/kDTj97>

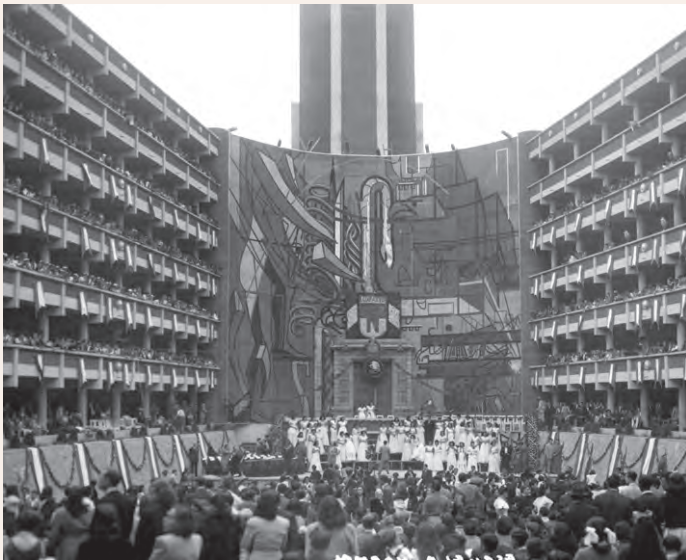
Fotografías: SINAFO, CONACULTA-INAH-MEX



Tras la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, la educación nacional ha sufrido transformaciones, como la Reforma al artículo 3º constitucional en el 2013, que da pie al Servicio Profesional Docente y a la autonomía del INEE.



La institucionalización de la educación física en México data de 1923 con la creación de la Dirección General de Educación Física y de la Escuela Elemental de Educación Física. Hoy, el Plan de estudios vigente para maestros de educación física es el de 2002.



En 1946 había 18 escuelas normales rurales en nuestro país. Hoy existen 274 normales públicas, de las cuales 16 son rurales y 7 beneméritas. La matrícula de las normales públicas en el ciclo escolar 2014-2015 es de 115 417 alumnos.



Desde mediados del siglo XX y hasta inicios del XXI, la cobertura de la educación preescolar mantiene un incremento constante. En el año 2000 el número de planteles llegó a 71 840 y la matrícula de alumnos a más de 3 millones.



Desde hace 56 años, los Libros de Texto Gratuitos han sido un recurso para la enseñanza. En el ciclo 2014-2014, se entregaron 246 millones de libros a estudiantes de educación básica, en lenguas indígenas y en Braille.

Sitio SIBEN para información estadística de la educación normal en México
<http://goo.gl/4rvPhs>





LETRA B

Bardach y el camino de los ocho pasos para el análisis de políticas públicas

Eugene Bardach, profesor emérito de la *Goldman School of Public Policy* de la Universidad de California, es un experto en temas de política aplicada en diseño y evaluación, para quien “el análisis de las políticas es más un arte, que una ciencia”.

Referente innegable frente al diseño como el que nos ocupa en esta *Gaceta*: la Política Nacional de Evaluación Educativa, Bardach es uno de los estudiosos más importantes en política pública.

En su libro, *The Eightfold Path to More Effective Problem Solving* (2000) —calificado por el propio autor como “un manual de conceptos y métodos cuyo objetivo es ayudar al análisis de políticas públicas”—, producto de una experiencia docente de más de 20 años en 1973, en la Graduate School of Public Policy de la Universidad de California, en Berkeley, Estados Unidos, explica su metodología conocida como: *Los ocho pasos para el análisis de Políticas Públicas*.

Este es el camino...

R	1. Definición del problema
E	2. Obtención de información
P	3. Construcción de alternativas
I	4. Selección de criterios
T	5. Proyección de resultados
A	6. Confrontación de costos
	7. ¡Decida!
	8. Cuente su historia

Paso 1: Definición del problema

(Define the Problem)

Haga el trabajo necesario para determinar el proyecto, dé a su análisis un sentido de dirección que le servirá de guía para obtener información. Entender el problema, desde un acercamiento empírico y conceptual, le permitirá que la definición del mismo, evolucione.

Cuando se trabaja en una oficina [...] se da una negociación implícita para la definición del problema entre colegas y superiores mutuamente aceptable. Bardach sugiere: Pensar en los ‘excesos’ y ‘deficiencias’, realizar una definición evaluativa del problema y, cuantificar hasta donde sea posible.

Paso 4. Obtención de información

(Assemble Some Evidence)

“La información es el conocimiento que afecta a las creencias existentes sobre características significativas del problema que se estudia y sus alternativas”, dice Bardach. Trate de obtener únicamente los datos susceptibles de traducirse en información directamente relacionada con el problema definido. Él recomienda: pensar antes de recopilar datos, valorar la información en términos de utilidad, buscar situaciones equivalentes a la problemática planteada y, finalmente, fundamentar la información para generar credibilidad y consenso.

Paso 5: Construcción de alternativas

(Construct the Alternatives)

Alternativas son las estrategias de intervención con miras a solucionar el problema —dice el autor, quien además indica—, es recomendable que

parta de una visión comprensiva, analice las causas del problema, enliste todas las alternativas que podrían ser consideradas y, finalmente, reduzca y simplifique esa lista.

Paso 6: Selección de criterios

(Select the Criteria)

Criterios son “las normas evaluativas utilizadas para calificar la *bondad* de los resultados de la política”.

Para seleccionarlos, Bardach propone aplicar criterios para juzgar resultados y no alternativas; usar la definición del problema para fundamentar la selección y considerar criterios prácticos que contemplen: a) Legalidad, b) Aceptabilidad política, c) Solidez para superar dificultades durante la implementación de la política y, d) Perfectibilidad, es decir, que el diseño de la política permita otros escenarios para incluir puntos de vista que fueron ignorados.

Paso 2. Proyección de los resultados

(Project the Outcomes)

Trate de imaginar el impacto a futuro de la política en cuestión e identifique a los posibles afectados con su implementación. Haga una proyección útil y realista, incluya estimaciones de magnitud, matriz de resultados, e identifique los factores que podrían afectar el cumplimiento de los objetivos de la política.

Paso 3: Confrontación de costos

(Confront the Trade-Offs)

Expresé las ponderaciones y balances en términos de magnitud y dirección. La mayoría de análisis de políticas requieren un análisis del mínimo aceptable, por eso es útil que trabaje con estimaciones cuantitativas.

Paso 7: Decida

(Decide)

Este paso se complica si la confrontación de costos o la proyección de resultados no dejan claro el escenario de posibilidades que podrían obstaculizar la implementación de la política. Si es así, Bardach recomienda repetir los ocho pasos.

Paso 8: Cuente su historia

(Tell Your Story)

“Después de repetir en diversas ocasiones los pasos anteriores, está listo para contar su historia al público”, dice Bardach, que sugiere un estilo narrativo fluido y lógico. Escriba limpio, sin complicaciones, evite contar al pie de la letra los ocho pasos o mostrar el trabajo y su evolución, desde el punto de partida.

“En la vida real, los problemas de políticas se nos presentan como un confuso conjunto de detalles: personales, grupos de interés, demandas retóricas, presupuestos, mandatos legales e interpretaciones, rutinas burocráticas, actitudes ciudadanas [...]. Por lo tanto, es necesario que usted aprenda a ver los conceptos analíticos en situaciones concretas, en la cotidianidad de la vida”.

Fuente:

BARDACH, E. (1998). *Los ocho pasos para el análisis de Políticas Públicas. Un manual para la práctica*. México: CIDE/Miguel Ángel Porrúa. [Versión digital en]: <http://goo.gl/WJVmHb>



Evaluación docente: Propósitos, desafíos y algunos aprendizajes a partir de la experiencia en Chile

Docentemás es un programa orientado a promover el desarrollo profesional de los profesores a partir de las fortalezas y debilidades en su desempeño. Su directora explica los propósitos sumativos y formativos, así como los alcances y desafíos de este proyecto que lo convierten en una oportunidad de aprendizaje frente a los retos de la formación continua de México.

YULAN SUN F.

Directora del Proyecto *Docentemás*
de la Pontificia Universidad Católica de Chile
ysun@uc.cl



Programa de Asignación
de Excelencia Pedagógica, Chile
<http://goo.gl/yGfKbx>



Identificar a los profesores más y menos efectivos

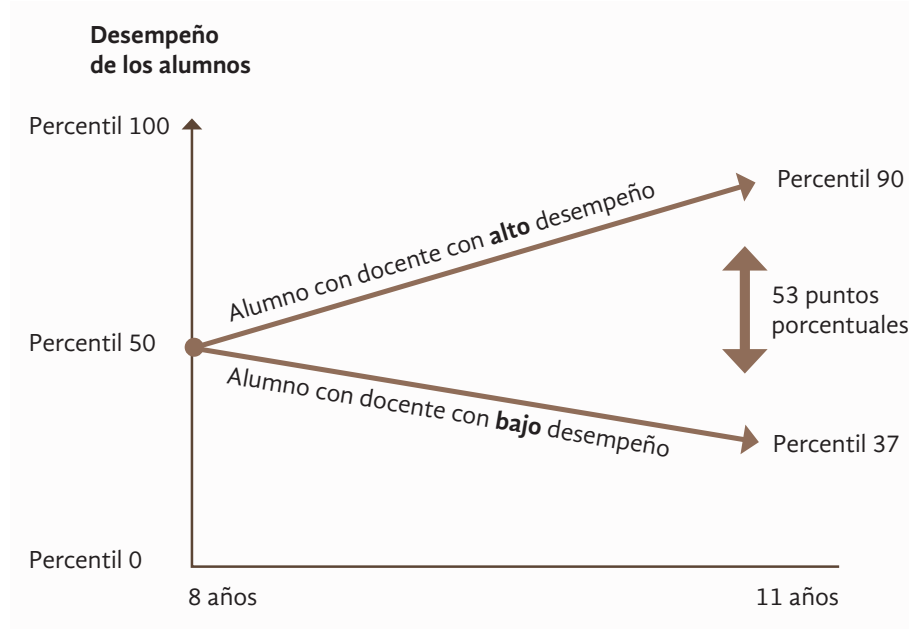
Durante los últimos años se ha instalado la convicción de que la calidad de la docencia es crucial para mejorar la educación. Es unánimemente reconocido que los profesores son el factor más importante entre los del nivel escuela que determinan los resultados del aprendizaje y de los más susceptibles de modificación. La conocida sentencia del informe McKinsey (2007) lo resume bien: “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber & Mourshed, 2008) (figura 1).

La atención se ha centrado gradualmente en cómo identificar a los profesores más y menos efectivos, adquiriendo la evaluación docente un perfil prominente dentro de la investigación y las políticas educacionales. Así lo evidencia la profusión de seminarios, publicaciones y estudios durante la última década y el desarrollo de nuevos programas de evaluación de profesores tanto en el mundo anglosajón (especialmente Estados Unidos) como en Latinoamérica (Colombia, Chile, México y Perú, por ejemplo).

Ha recaído sobre estos programas una variedad no siempre clara de expectativas y propósitos. Para algunos, la evaluación docente es fundamentalmente una herramienta de responsabilización, un mecanismo de garantía de calidad, que debe proveer la base para tomar medidas que se estiman necesarias y que a veces han sido eludidas, como alejar del aula a los profesores que no logran demostrar las competencias o resultados mínimos aceptables, o asignar incentivos económicos a aquellos que demuestran ser altamente efectivos. Otros sostienen que la evaluación debe tener un propósito eminentemente formativo y de mejoramiento. Sus métodos deberían promover la reflexión y la buena práctica pedagógica, y sus resultados retroalimentar a los docentes y otros actores, como los formadores de profesores y los directivos de escuelas, dándoles información y herramientas para mejorar.

Cada postura guarda más afinidad con ciertos instrumentos de evaluación: la medición de resultados de los alumnos a través de pruebas estandarizadas, y ojalá usando modelos de Valor Agregado, en el primer caso; la observación de aula y la valoración de artefactos de enseñanza y portafolios, en el segundo. Sobre este punto, hay mucho consenso en que el uso de múltiples instrumentos y fuentes es lo más recomendable, pues contribuye a alcanzar juicios más confiables y certeros (Bill and Melinda Gates Foundation, 2013).

Figura 1. Efecto de la calidad docente



Fuente: Barber, M., y Mourshed, (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, documento núm. 41. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. <http://goo.gl/GxlxAM>

Para algunos, la evaluación docente es fundamentalmente una herramienta de responsabilización. Otros sostienen que la evaluación debe tener un propósito eminentemente formativo y de mejoramiento.

Respecto de los propósitos de la evaluación, la discusión es más compleja. Parece difícil que un mismo sistema pueda satisfacer bien objetivos sumativos y formativos, pero la combinación de ambos resulta lo más factible –y a veces ineludible– en el contexto de sistemas escolares que aún hacen su camino hacia la calidad y equidad educacional. En ellos conviven la necesidad de apoyar la formación y el desarrollo profesional de los maestros con una fuerte presión por mejorar los resultados. Además, es frecuente que no existan condiciones como para que las escuelas implementen sistemas de diagnóstico y mejora de la enseñanza en forma autónoma. Son generalmente las autoridades nacionales quienes toman la responsabilidad de implementar sistemas de evaluación de profesores, desplegando para ello grandes esfuerzos políticos, económicos, técnicos y logísticos. Éste fue el caso de Chile.

En el año 2002, Chile comenzó a implementar la Asignación de Excelencia Pedagógica (www.aep.mineduc.cl), un programa voluntario de certificación de profesores, seguido al año siguiente por el Sistema de Evaluación del De-

sempeño Profesional Docente, conocido como *Docentemás* (www.docentemas.cl), evaluación nacional obligatoria para todos los maestros de aula de escuelas municipales.

El programa *Docentemás* planteó desde su origen una combinación de propósitos sumativos y formativos (Ávalos y Assael, 2006). Por un lado, señala como principal objetivo promover el desarrollo profesional de los docentes a partir de identificar las fortalezas y debilidades de su desempeño; y, por otro, se basa en criterios o estándares explícitos, el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2004); además, emplea múltiples instrumentos: autoevaluación, entrevista por un par, informes de directivos y un portafolio estructurado que incluye evidencias escritas y la grabación de una clase. Al mismo tiempo, la evaluación posee consecuencias de alto impacto: conduce al despido de un profesor si demuestra un desempeño por debajo de lo aceptable en evaluaciones sucesivas, y permite a aquellos con buen resultado obtener incentivos económicos si superan satisfactoriamente una prueba de conocimientos.

La evaluación posee consecuencias de alto impacto: conduce al despido de un profesor si demuestra un desempeño por debajo de lo aceptable en evaluaciones sucesivas, y permite que aquellos con buenos resultados obtengan incentivos económicos.

Docentemás: Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente

Los casi doce años de historia del programa *Docentemás* lo convierten en una oportunidad de aprendizaje. La ley que establece sus características básicas y obligatoriedad ha garantizado su permanencia y con ello la posibilidad de mejorar progresivamente el proceso a la luz de la experiencia adquirida. Así, en el marco de las restricciones legales, el programa ha experimentado un desarrollo interesante en aspectos como la construcción de sus instrumentos, los procedimientos aplicados (por ejemplo, para la selección y capacitación de los evaluadores) y los informes de resultados, entre otros.

Se han introducido cambios en las normas que rigen la evaluación y en sus consecuencias y, sobre el programa mismo, o utilizando la evidencia que éste recoge —especialmente las grabaciones de clase—, se han llevado a cabo numerosas investigaciones (Manzi, González y Sun, 2011). Además, se ha desarrollado una robusta agenda de investigación que ha abordado, entre otros, la validez consequential del programa y las características técnicas de sus instrumentos y procesos de corrección (Taut y Sun, 2014). Los estudios realizados demuestran, por ejemplo, que los resultados de la evaluación, y especialmente del portafolio, se vinculan a los de los alumnos y que este instrumento goza de validez aparente (*face validity*) entre los maestros, que en su mayoría lo consideran un medio apropiado para reflejar sus prácticas pedagógicas.

No obstante estos logros, el programa todavía enfrenta desafíos en cuanto a su aporte a la mejora de la enseñanza.

Un nuevo componente de evaluación orientado a las funciones de mejora

En 2011, un panel de expertos convocado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) llevó a cabo un estudio encargado por el Ministerio de Educación de Chile para “evaluar la evaluación”. En sus conclusiones, el reporte destaca como fortalezas contar con un marco de estándares para el desempeño docente y un sistema de evaluación alineado con ellos; la combinación de instrumentos y fuentes; la instalación de una cultura de evaluación entre los profesores, que aceptan el proceso y se interesan en recibir retroalimentación para mejorar su enseñanza; la importante participación que cabe a los docentes en la evaluación; y la inclusión de una institución externa que ha contribuido a garantizar la calidad técnica y confianza pública en el proceso (Santiago *et al.*, 2013).

Por otro lado, el reporte señala que la evaluación no ha logrado consolidarse como una herramienta de mejora y que muchos maestros la perciben como un instrumento más orientado a la rendición de cuentas (*accountability*) que a favorecer su mejor desempeño. Para esto último, indican los expertos, el programa debe promover con más fuerza el diálogo profesional alrededor de la evaluación y el uso de sus resultados para elaborar planes de desarrollo para todos los profesores y no sólo para aquellos con resultados más bajos, como establece la normativa. También recomiendan una mejor articulación con los procesos de mejora de las escuelas, potenciando especialmente el rol de los directivos.

En términos más amplios, el estudio sugiere introducir un nuevo componente de evaluación, específicamente orientado a las funciones de mejora, que se desarrolle en forma completamente interna en cada escuela, siguiendo los estándares del Marco para la Buena Enseñanza y teniendo como principal resultado la retroalimentación y la construcción de un plan de desarrollo profesional con cada maestro. Por esta vía, se contaría con dos sistemas de evaluación distintos, complementarios y ojalá sinérgicos, para los propósitos sumativos y formativos. Al hacer esta recomendación, el panel de la OCDE parece haberse pronunciado sobre la imposibilidad de conciliar ambos, al menos en el contexto de lo evaluado en Chile.

Desde la publicación del estudio, ya se ha iniciado la implementación de varias de sus recomendaciones. Respecto de las más estructurales, podría haber noticia este año, durante el cual las autoridades darán a conocer una nueva

política que incluiría una carrera profesional docente y probablemente una nueva etapa en los procesos de evaluación asociados.

Mientras, el programa en marcha no puede renunciar a la intención de contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza y el desarrollo de los maestros. Para ello, se han incorporado nuevas acciones que buscan fortalecer los efectos formativos y las oportunidades de mejora ofrecidas por el programa, pues también los ha habido. Por ejemplo: la evaluación ha favorecido que los profesores se familiaricen con los estándares de enseñanza y saquen provecho de ellos como un material de reflexión y análisis. Igualmente, cada año, alrededor de mil 300 maestros se capacitan para desempeñarse como evaluadores pares y aplicar la entrevista, y otros 600 lo hacen como correctores de los portafolios. Asimismo, los profesores señalan que preparar el portafolio los estimula a revisar sus prácticas y reflexionar sobre ellas, y valoran los informes de retroalimentación, que no sólo reportan su resultado final (relevante para la función sumativa), sino descripciones de su desempeño en indicadores específicos, como la capacidad para construir instrumentos de calidad al evaluar el aprendizaje de sus alumnos o formular preguntas que promuevan en ellos el desarrollo del pensamiento.

Además, buscando una mayor articulación entre la evaluación y la gestión de mejora en la escuela, se han incorporado capacitaciones para directores y directoras; se han desarrollado nuevos materiales y herramientas de apoyo, entre ellos, ejemplos de las prácticas observadas en los portafolios (disponibles en el sitio web del programa) y una videoteca de prácticas pedagógicas, a partir de grabaciones de clases de docentes con buen desempeño. De igual forma, se han incorporado cambios en los instrumentos, en la línea indicada por el estudio de la OCDE.

Los beneficios de contar con un diseño inicial

La experiencia chilena ilustra el trayecto de desafíos, dificultades y oportunidades que encierra la evaluación docente. Aunque las peculiaridades del contexto escolar, social y cultural impiden la transferencia directa de esta experiencia, ciertos aspectos parecen suficientemente transversales y relevantes como para ser tomados en cuenta. Destacaríamos entre ellos: asegurar una alta y directa participación de los profesores en el diseño y aplicación de la evaluación; garantizar una difusión amplia y por va-

riados medios (capacitación de actores locales, sitios web, material impreso) para que todos los docentes puedan evaluarse de manera informada; promover la investigación independiente y de alto rigor en torno al programa y sus instrumentos, especialmente en cuanto a su validez; levantar información en forma constante durante la implementación para monitorear los efectos esperados y no esperados del programa y retroalimentar su mejora continua, considerando la visión de distintos actores, desde los maestros evaluados a los correctores de portafolio, pasando por los directivos de escuelas o los técnicos encargados de grabar las clases.

Por la complejidad que implica la evaluación de profesores en muchas dimensiones —política, técnica, logística y de cambio en la cultura escolar y profesional de los docentes— se debe enfatizar claramente en las definiciones centrales y, al mismo tiempo, abrirse a la incorporación gradual tanto de correcciones —informadas por la experiencia— como de mejoras y actualizaciones, para afianzar el logro de los propósitos finales y mantener la sintonía con el contexto global del sistema escolar. €

Referencias

- Ávalos, B. y Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation, *International Journal of Educational Research*, vol. 45, núm. 4-5, pp. 254-266.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, documento núm. 41. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Bill and Melinda Gates Foundation (2013). *Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating findings from the MET Project's Three-Year Study*. Seattle, Washington: Bill and Melinda Gates Foundation. <http://goo.gl/ux9ODx>
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (eds.) (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Medición MIDE UC.
- Ministerio de Educación (2004). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación. <http://goo.gl/or7P46>
- Santiago, P., Benavides, F., et al. (2013). *Teacher Evaluation in Chile 2013. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. París: OCDE.
- Taut, S. y Sun Y. (2014). The Development and Implementation of a National, Standards-based, Multi-method Teacher Performance Assessment System in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 22, núm. 71 (junio). <http://goo.gl/Xj0xoW>

Evaluación de los docentes en España: Los claroscuros de un sistema en movimiento

Al evaluar a los futuros docentes, España examina los conocimientos de la especialidad a la que optan, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas para el ejercicio docente. "Sin embargo —explica la autora—, la evaluación de docentes en ejercicio es una de las asignaturas pendientes del sistema educativo".

MARÍA CASTRO MORERA

Directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación-CFP: Universidad Complutense de Madrid
maria.castro@edu.ucm.es

Informe Mckinsey 2007:
<http://goo.gl/DCbYJa>

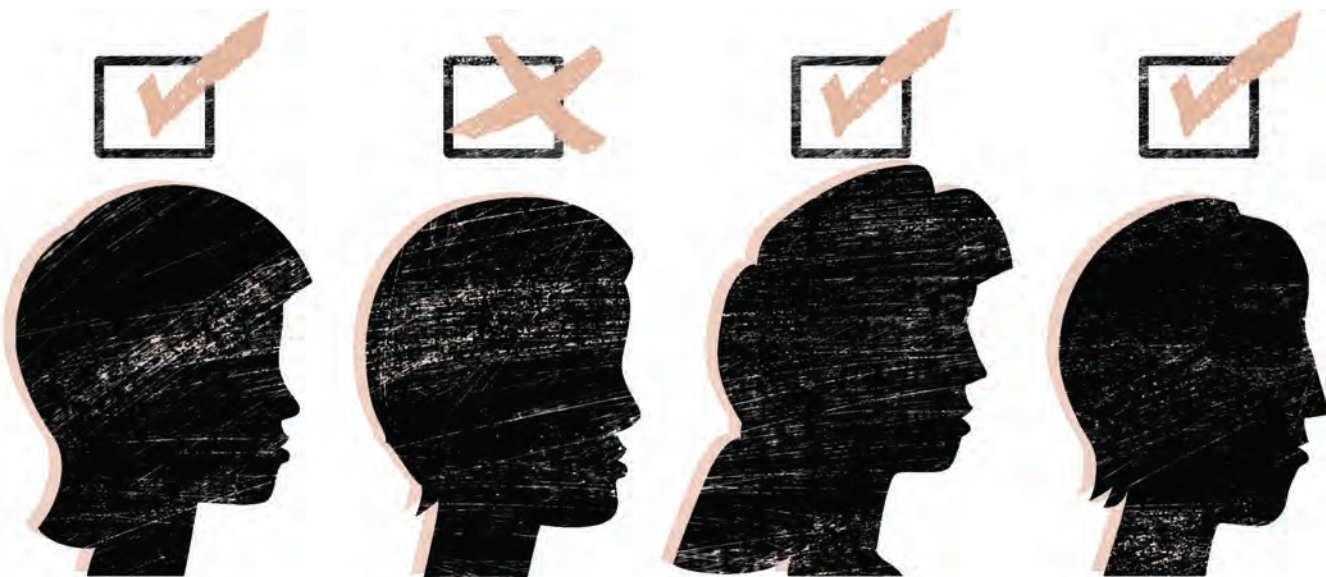
Seleccionar a los mejores candidatos a ser docentes

La reflexión sobre la evaluación de los docentes en España exige realizar algunas precisiones sobre la profesión de maestro en mi país.

Lo primero que hay que señalar es que la profesión docente en España es una de las denominadas "*reguladas*".¹ Y se definen por "ser aquéllas respecto de las que una norma regula su competencia profesional, es decir, *ex lege* existe un conjunto de atribuciones que sólo puede desarrollar en exclusiva un profesional que venga avalado, bien por un título académico, bien por la superación de unos requisitos y una prueba de aptitud que impliquen la concesión o autorización administrativa del acceso a una profesión"². De esta forma, el Estado reconoce que la educación es un derecho fundamental que debe ser garantizado y se arroga la competencia de otorgar la autorización para ejercer la docencia y establecer sus condiciones por vía legal.

Así, para optar a ser maestro en el tramo de Educación Infantil o de Educación Primaria, se exige la titulación universitaria de graduado en maestro en Educación Infantil o en maestro en Educación Primaria. Estos estudios tienen una duración de cuatro años en el marco regular de las universidades españolas.

Para ser docente en Educación Secundaria se demanda una titulación universitaria de graduado en las disciplinas específicas incluidas en la Educación Secundaria junto con un Máster Universitario de un año que completa la capacitación pedagógica de los profesores de secundaria.



Y una vez adquiridos esos requisitos, el Gobierno de España determina la vía de acceso a la profesión docente. En este sentido, España forma parte del amplio conjunto de países que seleccionan a sus docentes *después* de que los candidatos a docentes se hayan graduado como profesores, de manera que sean elegidos los mejores candidatos para ejercer la docencia.³

Proceso de acceso a la función docente en España

Y es en el acceso a la función pública donde se encuentra el *primer proceso de evaluación a los futuros docentes*. El acceso a los cuerpos de funcionarios docentes supone la superación de un conjunto exigente de pruebas en régimen de concurso competitivo y de publicidad del proceso de evaluación.⁴

Los futuros docentes tendrán que pasar dos grandes pruebas. La primera tiene por objeto la *demostración de conocimientos específicos* de la especialidad docente a la que se opta, y constará, a su vez, de dos partes: *a)* una prueba práctica que permita comprobar que los candidatos poseen la formación científica y el dominio de las habilidades técnicas correspondientes a la especialidad a la que opten, y *b)* el desarrollo por escrito de un tema elegido por el futuro docente, de entre un número de temas extraídos al azar por el tribunal. La segunda parte tiene por objeto *la comprobación de la aptitud pedagógica del aspirante y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente*. Esta segunda parte también está subdividida en otras dos, que consisten en la presentación de una programación didáctica y en la preparación y exposición oral de una unidad didáctica.

Como se ve, el proceso de acceso a la función docente dentro del Estado Español es ciertamente exigente. Sin embargo, como señala Francisco López Rupérez,⁵ sorprende la flexibilización para el acceso a la profesión cuando se trata del acceso de los funcionarios en régimen de interinidad y en los puestos de los centros de titularidad privada, lo que supone una heterogeneización, en ambos casos, de las duras condiciones generales de acceso arriba descritas, no muy coherentes con la idea de la profesión regulada, propia de la ordenación española.

La evaluación de docentes en ejercicio es, sin embargo, una de las asignaturas pendientes del sistema educativo español, pues la administración educativa española no recu-

En España, para optar a ser maestro en el tramo de Educación Infantil o de Educación Primaria, se exige la titulación universitaria de graduado en Maestro en Educación Infantil o en Maestro en Educación Primaria.

re de modo sistemático a una evaluación del ejercicio docente como un mecanismo de mejora. Nadie pone en duda que la retroalimentación debe ser uno de los pilares básicos de las políticas de desarrollo profesional del profesorado. De hecho, la evaluación de méritos docentes y de la formación en ejercicio es parte del proceso de promoción en la carrera profesional de los docentes (movilidad vertical), como en el acceso a cuerpos superiores de enseñanza, a la dirección escolar o a puestos en el exterior. Aunque la retroalimentación está prácticamente ausente en ese proceso horizontal de desarrollo que supone la carrera docente.

Profesores preparados para un cambio de cultura evaluativa

En el plano declarativo, comienzan a observarse cambios sustantivos en cuanto al valor que conceden los profesores a la evaluación. Los resultados de TALIS para el caso español muestran que los nuevos docentes valoran su evaluación profesional y el consiguiente *feedback* más positivamente que los profesores experimentados.⁶ Sin embargo, en los resultados de TALIS 2008 se recoge que cerca de 50% de los profesores españoles declaran que nunca se les evalúa o que nunca reciben información de la evaluación de ninguna fuente (inspectores, directores o iguales),⁷ con lo que España ocupa el segundo lugar en la clasificación de países (sólo superado por Italia) que se encuentran a una notable distancia de la media del conjunto de TALIS, con 13.4% de profesores en esta misma circunstancia.

España forma parte del amplio conjunto de países que seleccionan a sus docentes después de que los candidatos a docentes se hayan graduado como profesores y, luego, se seleccionan a los mejores candidatos para ejercer la docencia.

Así, parece que los profesores españoles están preparados para un cambio de cultura evaluativa en el ejercicio de su carrera magisterial y se hace también necesaria una respuesta de las administraciones educativas españolas que permita desarrollar un sistema de evaluación docente efectivo y adaptado.

Una sociedad que valore la educación como palanca de cambio y mejora

La sociedad española vuelve la vista y analiza con cierta exigencia a sus profesores, y del mismo modo los docentes comienzan a demandar procesos fiables y validados de retroalimentación de su tarea. Existe ya el debate sobre cuáles son las personas más aptas para la enseñanza y el procedimiento más adecuado para incorporarlas a esta capital función para el desarrollo de un país. En este sentido, los dos partidos políticos hasta ahora mayoritarios han planteado iniciativas próximas a las indicadas por el Informe McKinsey 2007 como las propias de los sistemas educativos con alto desempeño.⁸ Esencialmente, y más allá de las consideraciones contextuales, la selección de los profesores se ha de realizar *antes* de que comience su formación como docentes, asegurando algunas competencias previas como poseer un alto nivel general de lengua y aritmética,

un buen conocimiento de la materia que pretenden enseñar, una buena capacidad de comunicación e interrelación personal, deseo de aprender y motivación para enseñar. La atracción de los mejores a la enseñanza es la idea subyacente a todo este procedimiento. De hecho, el famoso Informe McKinsey concluye: “Los sistemas educativos, de Seúl a Chicago, de Londres a Nueva Zelanda y de Helsinki a Singapur, demuestran que convertir la docencia en la opción de carrera preferida depende menos del nivel de los salarios, o de la ‘cultura’, que de un pequeño conjunto de elecciones políticas simples aunque fundamentales: implementar sólidos procesos de selección y capacitación docente, pagar buenos sueldos iniciales y gestionar cuidadosamente el estatus de la profesión”.

Me gustaría pensar que los mecanismos de mejora y fortalecimiento de la profesión docente son tan sencillos como los que se plantean en el Informe McKinsey, pues eso sólo significaría que estamos ante una sociedad que da un valor esencial a la educación como palanca de cambio y mejora. Seguramente la atracción de los mejores a la enseñanza es uno de los mecanismos que a la vez contribuye y consagra este cambio fundamental en cualquier sociedad que quiera mirar y trabajar por un futuro mejor. €

- 1 Real Decreto 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de Enseñanza Superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años de duración.
- 2 González Cueto, T. (2007). *Informe: El concepto de “profesión regulada” a que se refiere el documento “La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- 3 OCDE (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE.
- 4 Se describe con cierto detalle el acceso a la función pública porque es el Gobierno de España el gran empleador en el sector de la enseñanza. En el *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo*, del Consejo Escolar del Estado, se observa que aproximadamente 75% del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria enseña en centros de titularidad pública. Y, por tanto, los profesores son evaluados en el acceso con respecto a las normas que dicta.
- 5 López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- 6 OCDE (2012). *The experience of new teachers. Results from TALIS 2008*. París: OECD.
- 7 OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. París: OECD.
- 8 Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office. http://www.mckinsey.com/client/service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf



Docentes y dinámicas de género en escuelas de África: Evidencias para los decisores de 15 ministerios de educación



Consortio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ)
<http://goo.gl/DtIR82>

Este artículo, derivado del estudio SACMEQ III, coordinado por el IIEP-UNESCO, en París, Francia, presenta evidencias sobre aspectos relativos a la influencia del género del profesor sobre el logro de estudiantes en escuelas primarias en zonas rurales o inseguras de África meridional y oriental. Sus resultados pueden considerarse para el diseño de políticas y programas educativos en sistemas con escuelas en condiciones similares.

MIOKO SAITO

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP), UNESCO-París, Francia

m.saito@iiep.unesco.org

Una red de ministerios en favor de la mejora de la calidad educativa

En 1995, quince ministerios de educación decidieron unirse para mejorar la calidad de la educación, fue así que nació SACMEQ,¹ una red de colaboración que desarrolla investigaciones de política educativa para los decisores, cuyas actividades incluyen el diseño de proyectos, capacitación, análisis y producción de datos, así como la difusión de resultados de investigación. El centro de coordinación de

SACMEQ se ubica en la Universidad de Gaborone, en Botsuana, acompañado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IIEP-UNESCO), en París, Francia.

La cooperación transnacional del SACMEQ permite un trabajo coordinado entre el IIEP París, los equipos educativos y los investigadores de las naciones participantes o de otros países. Sus informes de investigación son utilizados

para examinar la política educativa, y han generado diálogos constantes entre los investigadores y los planificadores, sobre las necesidades de formación requeridas por los equipos de los ministerios para monitorear y evaluar la calidad de sus sistemas educativos. Se trata de una colaboración que ha recibido una reacción muy positiva por los ministros de educación de África, quienes, en sus diferentes transiciones, han dado continuidad a la red a lo largo del tiempo.

Este artículo —elaborado por la responsable del apoyo técnico e investigación para las redes regionales de África Meridional y Asia-Pacífico, en el IPE París—² aborda la relación entre el género del docente y el logro educativo de los alumnos, en escuelas primarias de zonas desfavorecidas o en contextos de inseguridad, y deriva de los diagnósticos a gran escala realizados en el marco de SACMEQ.

Introducción: la relación entre el género del maestro y el logro de los alumnos

El papel predominante de las mujeres como docentes ha sido un fenómeno mundial frecuentemente observado en la educación primaria. En muchos países, su participación en la enseñanza ha sido considerada como una de las estrategias clave para el fortalecimiento de la educación de las niñas, no sólo para incrementar su acceso a la escuela, sino también para superar estereotipos, particularmente en el campo de las matemáticas y la ciencia en todos los niveles educativos (UNESCO, 2003; UIS, 2010; Kelly, 2011). Sin embargo, como alertaron Hungi (2010) y Zang *et al.* (2008), aún persiste una brecha entre la propor-

Al analizar la relación entre el género del maestro y el logro de los alumnos, se encuentran resultados desiguales. Algunos estudios sostienen que tanto niños como niñas se desempeñan mejor con docentes mujeres.

ción de maestras que ocupan puestos directivos en las escuelas, con respecto a los hombres.

Al analizar la relación entre el género del maestro y el logro académico de los alumnos, se encuentran resultados desiguales. Algunos estudios sostienen que tanto niños como niñas se desempeñan mejor con docentes mujeres, probablemente debido a su acercamiento maternal y comprensivo (Kelly, 2011; Zang *et al.*, 2008). Otros argumentan lo contrario, a causa de la ansiedad que perciben los alumnos en las maestras respecto al

objeto de estudio, particularmente en ciencias y matemáticas (Beilock *et al.*, 2010), mientras que otros más consideran que el género no es un factor que influya en la enseñanza (Dickerson *et al.*, 2013). En otra vertiente se encuentran estudios que sostienen un modelo de género en el que las niñas se desempeñan mejor con maestras y los niños con maestros (Dee, 2006). En términos de desempeño docente, Antecol *et al.* (2012) descubrieron que el aprovechamiento de las niñas en matemáticas se veía influido por la competencia de las docentes en la materia, pero no sucedía lo mismo en otras asignaturas. En cambio, en los estudiantes varones no parecía haber influencia en términos de aprendizaje por elementos como el nivel de competencia de los profesores, su género o su área de conocimiento.

61 mil alumnos y 4 mil profesores: género, práctica docente y aprovechamiento

Los diagnósticos a gran escala desarrollados a través del Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) han servido para analizar aspectos como la influencia del género en el logro académico, en este caso, en escuelas primarias de África meridional y oriental, considerando las relaciones de género dentro del salón y la calidad de las prácticas docentes. Así, en este caso se buscó responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles fueron las diferencias de género en el desempeño de los alumnos de sexto grado en lectura y matemáticas, en relación con el género de los directivos y do-

centes? ¿Cuáles las características de los docentes y de sus prácticas en cada combinación?

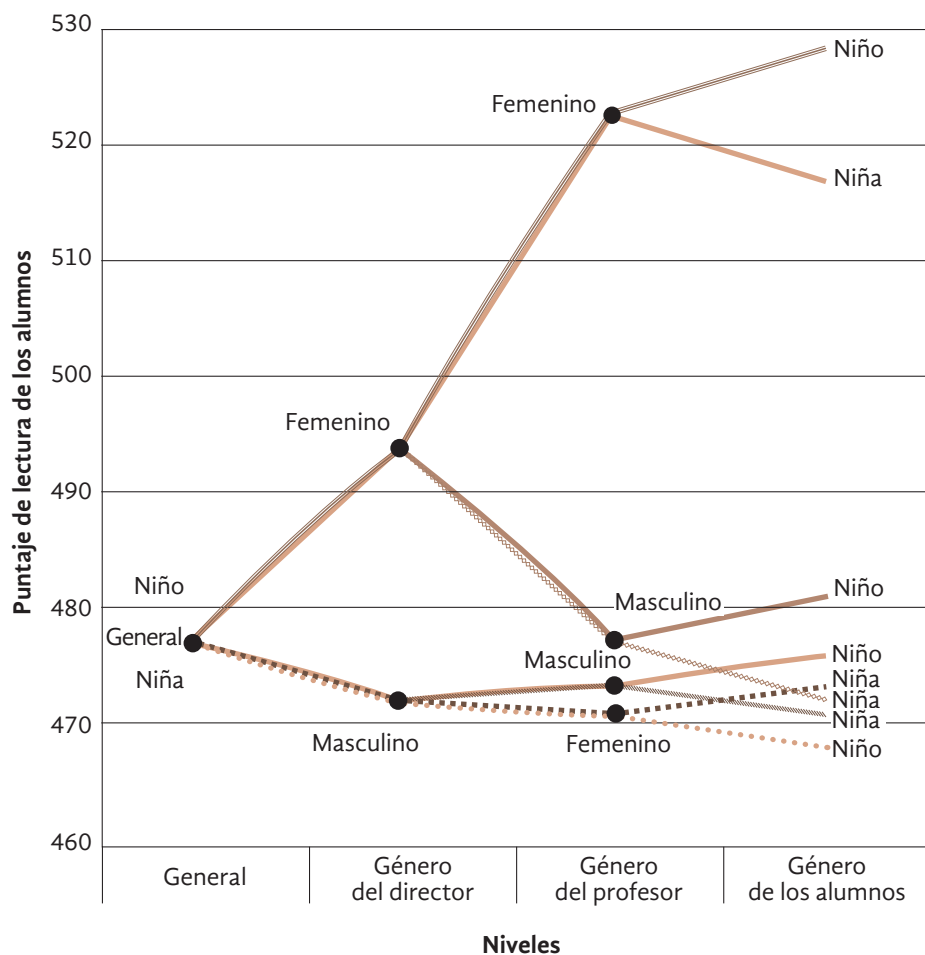
2. ¿El género de los docentes y su desempeño tienen el mismo peso para el logro académico de los niños que para el de las niñas en cuanto a lectura y matemáticas?

Para responderlas, se analizó un archivo con datos de más de 61 000 alumnos de sexto grado y 4 000 profesores del mismo nivel, de más de 2 000 escuelas en 15 ministerios de educación participantes en el tercer diagnóstico del SACMEQ en 2007: Botsuana, Kenia, Lesoto, Malawi, Islas Mauricio, Mozambique, Namibia, Seychelles, Sudáfrica, Suazilandia, Tanzania (Tanganica y Zanzíbar), Uganda, Zambia y Zimbabue, con los cuales se pudo establecer una comparación a través de distintos periodos.³

Para efectos de este análisis, la *calidad docente* se definió operativamente mediante una selección de variables que incluyen: el puntaje de lectura de los maestros —equiparada con la prueba aplicada a los alumnos—; el porcentaje de docentes que asignan tareas la mayor parte de la semana; el de aquellos que siempre las corrigen y explican; el de quienes aplican una o más pruebas de lectura a la semana y, por último, el de quienes se reúnen con los padres de familia una o más veces al mes.

Es posible conjeturar, tras los hallazgos iniciales, que la experiencia temprana de alumnos con maestros de distinto sexo puede influir en su percepción sobre el docente, así como en su modelo de conducta, en su motivación y logro académico. Sin embargo, debido a que la recopilación de datos

Figura 1. Puntaje promedio de lectura de niños y niñas según el género de los directivos y los profesores en Uganda (2007)



Fuente: Generado por la autora a partir del archivo SACMEQ (2007).

sólo incluye a los profesores de sexto, los datos no permiten investigar este aspecto a fondo; por ello, cualquier asociación podría dar lugar a sobreestimaciones.

Género: su impacto en la práctica docente y en el logro educativo en lectura y matemáticas

La primera pregunta de investigación involucra las diferencias de género en el logro académico de los alumnos se-

gún el género de los directivos y de los maestros. Éstos son algunos resultados:

La figura 1 ilustra las relaciones de género en cuanto al desempeño en lectura en Uganda, en donde a nivel nacional no hubo diferencia de género; sin embargo, el grupo de alumnos que obtuvo un desempeño significativamente alto (531) estudia en escuelas con directivos mujeres y tiene maestras de lectura, mientras que otros grupos de estudiantes no obtuvieron un desempeño alto (de 467 a 482

únicamente). En términos del desempeño de niños y niñas, hubo diferencias sistemáticas de género a favor de los niños, salvo cuando los alumnos estudiaban en escuelas en las que los directivos eran hombres y los docentes de lectura eran mujeres, en las cuales el logro de las niñas fue mayor.

La tabla 1 muestra varias características de los docentes en estos grupos según el género de los directivos y los maestros. Es importante destacar que las maestras que enseñan en escuelas con directivos mujeres tuvieron el puntaje más alto en lectura y los porcentajes más altos en prácticas de monitoreo de clase, en especial, en cuanto a la forma de manejar las tareas —pues no sólo las asignan, también las corrigen y explican—, este grupo obtuvo porcentajes notablemente más altos (59% y 54% respectivamente) que otros grupos (con cerca de 30%).

En los resultados también se puede observar que en Mozambique el desempeño en lectura fue casi el mismo entre niños y niñas cuando tenían maestras, independientemente del género de los directivos. Por otra parte, se detectaron diferencias considerables en favor de los niños cuando tenían docentes masculinos.

En términos de nivel y distribución, el resultado más notable lo obtuvieron los alumnos con maestras y en escuelas que son dirigidas también por mujeres, docentes que además obtuvieron la media más alta de los cuatro grupos en Mozambique en lectura. Asimismo, las diferencias de género en Tanzania fueron mucho mayores (en favor de los niños) cuando los alumnos tenían maestros hombres, independientemente del género de los directivos. Sin embargo, no

Tabla 1. Desempeño y prácticas docentes según el género de los directivos y los profesores en Uganda (2007)

Director de escuela	Profesor de lectura	Desempeño y prácticas docentes					
		Puntaje de lectura	Tarea de lectura			Aplica exámenes de lectura	Se reúne con padres
			Asigna	Corrige	Explica		
Masculino	Masculino	731	43%	30%	28%	32%	29%
Masculino	Femenino	718	55%	37%	35%	25%	26%
Femenino	Masculino	725	52%	35%	29%	30%	24%
Femenino	Femenino	732	60%	59%	54%	34%	33%

Fuente: Generado por la autora a partir del archivo SACMEQ (2007).

hubo un patrón evidente en las prácticas de las maestras en Tanzania.

Por otra parte, el desempeño en matemáticas en Kenia reveló que los niños y las niñas que tienen maestras de matemáticas en escuelas con directoras tienden a logros académicos similares entre los dos géneros, a diferencia de las otras combinaciones. En términos de prácticas docentes, las maestras de lectura en escuelas con directivos mujeres obtuvieron los mayores puntajes en las pruebas de matemáticas, un porcentaje más alto en la frecuencia de asignación de tareas y de reunión con los padres. En Mozambique, las profesoras de matemáticas en escuelas con directivos mujeres fueron las que con más frecuencia asignaron tareas y aplicaron pruebas, pero quienes se reunieron con los padres con menor frecuencia.

Maestras, maestros; niñas y niños

Las relaciones entre el puntaje de las pruebas de alumnos y de maestros se revisaron por separado según el género, analizando la correlación de los

puntajes de lectura y matemáticas entre niños y maestros, niños y maestras, niñas y maestros, y niñas y maestras.

En Sudáfrica, tanto para lectura como para matemáticas se observaron relaciones positivas en todas las combinaciones, lo que indica que, sin importar el género de alumnos y maestros ni la materia, mientras más altos eran los puntajes de los profesores, más altos resultaban los de los alumnos, y viceversa. Sin embargo, en muchos de los países no se obtuvieron resultados sistemáticos de este tipo.

Como se muestra en la figura 2, para los resultados de lectura en Botswana fue más fuerte la relación positiva entre los puntajes de los alumnos y los de los maestros, que con los de maestras. Asimismo, la pendiente fue superior con niños varones y maestros, lo cual indica que, a más incremento en el puntaje de los docentes, mayor logro académico de los estudiantes varones. Esto sugiere que en Botswana, donde alrededor de un tercio de los alumnos tenía maestros y los varones se estaban rezagando en lectura, contratar maestros con alta competencia lectora

podría considerarse una opción política fundamental para que los estudiantes mejoren su puntaje en lectura.

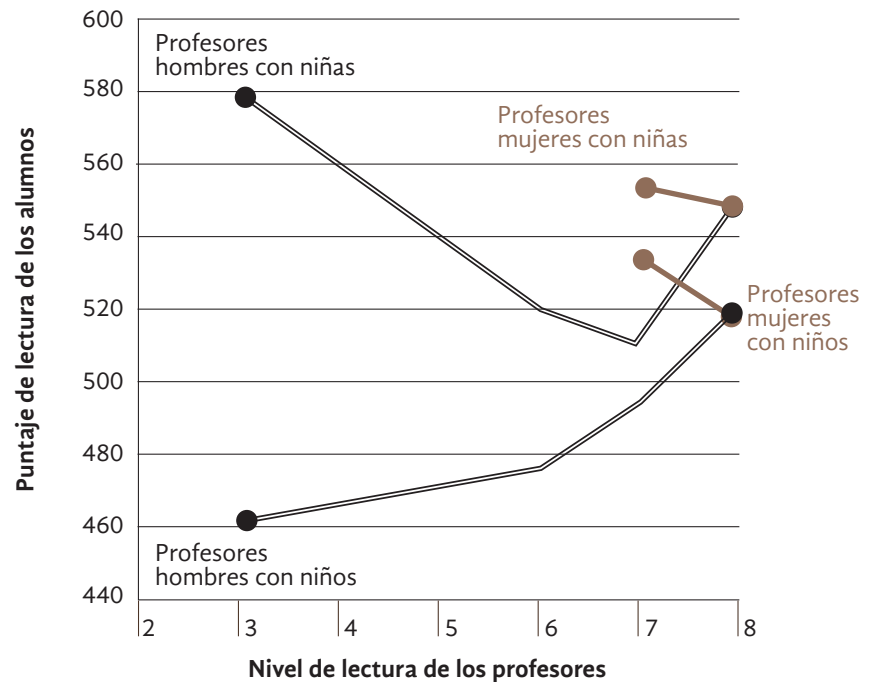
Por otra parte, para Namibia fueron más fuertes las relaciones positivas entre maestras tanto con niños como con niñas. Esto quiere decir que los puntajes de niños y niñas están estrechamente ligados a los puntajes de lectura de las maestras.

La figura 3 ilustra el resultado en matemáticas de Zambia. Aquí, los resultados de los niños en matemáticas fueron consistentes, independientemente del rendimiento de los profesores de cualquier género, mientras que los de las niñas estuvieron asociados sólo con el rendimiento en matemáticas de las maestras. Los resultados de Zambia fueron coherentes con la conclusión de Antecol *et al.* (2012), lo cual indica que, en el caso de las niñas en Zambia, para que las profesoras de matemáticas sean modelos a seguir, se requiere que sean competentes, y no sólo que sean mujeres.

Ansiedad y confianza frente al dominio de la materia: algunas conclusiones

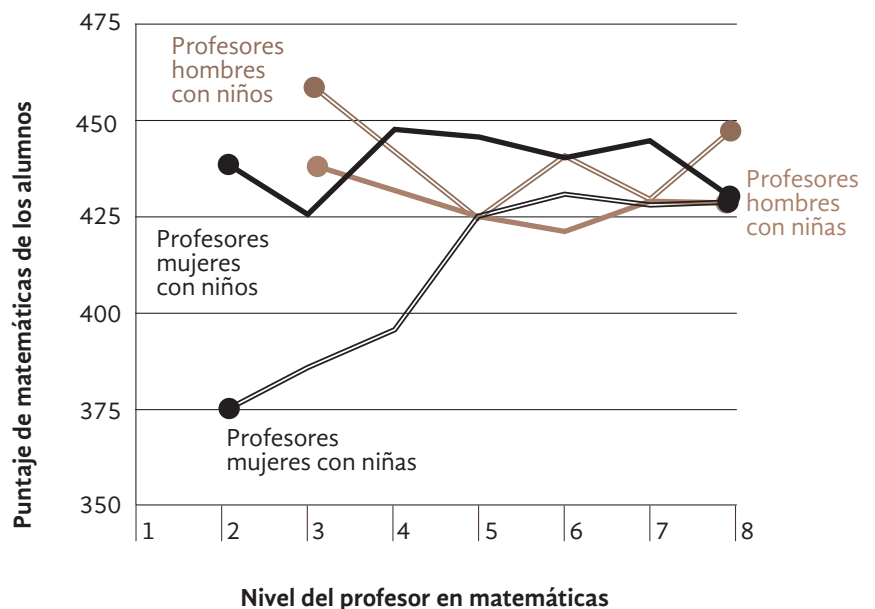
En el análisis se observó la relación entre el género de los alumnos, los profesores y los directivos, el rendimiento de los profesores en cuanto al conocimiento de la materia, las prácticas docentes y el logro académico de los estudiantes. Aunque los resultados no fueron sistemáticos en todos los países, en algunos de ellos se encontraron patrones interesantes. Mientras que a nivel país la mayoría de los integrantes de SACMEQ mostró que las niñas obtienen mejores resultados en lectura que los niños, y que en matemáticas éstos obtienen mejores resultados que ellas, cuando se

Figura 2. Puntaje de lectura de niños y niñas según los puntajes de lectura de profesores hombres y mujeres (Botsuana, 2007)



Fuente: Generado por la autora a partir del archivo SACMEQ (2007).

Figura 3. Puntaje de matemáticas de niños y niñas según el puntaje de matemáticas de profesores hombres y mujeres (Zambia, 2007)



Fuente: Generado por la autora a partir del archivo SACMEQ (2007).

consideró el género de los directivos y los profesores fue posible diagnosticar qué combinación propiciaría la igualdad de género en cada país.

También se encontró que algunas buenas prácticas docentes pueden relacionarse tanto con el buen desempeño general de los alumnos como con impulsar la igualdad de género. De ahí que los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos —inspectores y profesores asesores, en el caso de los países participantes en el diagnóstico— deban interesarse en el monitoreo periódico de dichas prácticas.

Además, se demostró que en ciertos países la competencia entre los profesores en cuanto al conocimiento de la materia está fuertemente asociada con el desempeño de las y los alumnos. Esto reviste importancia, en especial para el desempeño en matemáticas de las niñas en estos países.

Aunque el estereotipo persiste, debe considerarse la importancia del modelo a seguir, no sólo en cuanto a que haya más maestras de matemáticas, sino también en relación con su nivel de competencia; lo cual puede conducir a que tengan más confianza en sí mismas, y que ésta sea percibido por sus alumnos. Por lo tanto, es importante hacer hincapié en la formación de los docentes en el conocimiento de la materia, con el fin de superar su ansiedad por las matemáticas durante su etapa de formación inicial y en la continua.

Por otra parte, como menciona Saito (2011a; 2011b), no ha habido gran cambio en el patrón de diferencias de género desde el estudio SACMEQ anterior (Ross *et al.*, 2004; Ross y Makuwa, 2009), por lo tanto, se ha recomendado a los ministerios de educación participantes una revisión de todas las inter-

venciones relacionadas con cuestiones de género mediante el análisis detallado de plazas y presupuesto, con el fin de mejorar la calidad y no centrarse únicamente en fomentar la igualdad.

Finalmente, con el fin de monitorear y evaluar la calidad docente, el modelo SACMEQ bien puede aplicarse en otros diagnósticos nacionales, regionales e internacionales para valorar el nivel de conocimiento de la materia por parte del profesor junto con el logro escolar de los alumnos.

- 1 Southern And Eastern Africa Consortium For Monitoring Educational Quality
- 2 Basado en la presentación de la autora durante la 57ª Conferencia Anual de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (CIES, por sus siglas en inglés), 2013, quien agradece al Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación por permitirle utilizar datos del archivo SACMEQ III.
- 3 Se utilizó un muestreo de probabilidad proporcional al tamaño de la escuela para extraer muestras de escuelas y alumnos (Ross & Saito, en prensa). Las pruebas de lectura y matemáticas se basaron en los planes de estudio de 15 países en África meridional y oriental y se calibraron aplicando el modelo de Rasch al estudio de SACMEQ II (año 2000), para obtener una media de alumnos en SACMEQ de 500 y una desviación estándar de 100. Durante SACMEQ III (2007), las pruebas se equipararon con la calibración de SACMEQ II, para hacer una comparación válida a través del tiempo (Ross *et al.*, 2004).

Referencias

Antecol, H. Eren O., y S. Ozbeklik (2012). *The effect of teacher gender on student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment*. Documento del Instituto para el Estudio del Trabajo (IZA), núm. 6453. Bonn, Alemania: IZA.

Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G. y Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Aca-*

demy of Sciences, 107 (5), pp. 1860-1863.

Dee, T. S. (2006). How a teacher's gender affects boys and girls. *Education Next* (otoño).

Dickerson, A., McIntosh, S. y Valente, C. (2013). *Do the Maths: An analysis of the gender gap in Mathematics in Africa*. Documento de trabajo núm. 13/300. Bristol: Universidad de Bristol.

Hungi, N. (2010). Is there gender equity in school managerial positions?. *SACMEQ Policy Issues Series*, núm. 8. París: SACMEQ.

Kelly, D. (2011). Is there a relationship between the gender gap in pupil achievement and the gender make-up of the teaching force?. *SACMEQ Policy Issues Series*, núm. 9. París: SACMEQ.

Ross, K. N., y Makuwa, D. (2009). *What is SACMEQ?* París: UNESCO-IIEP.

Ross, K. N., y Saito, M. (en prensa). *SACMEQ III project international report: The condition of schooling and the quality of education in Southern and Eastern Africa (2000-2007)*. Vol. 1: Technical report, cap. 2: "Sampling". París: SACMEQ.

Ross, K. N., Saito, M., Dolata, S., Ikeda, M. y Zuze, L. (2004). *Data archive for the SACMEQ-I and SACMEQ-II projects*. París: IIEP-UNESCO.

SACMEQ (2007). *Archivo SACMEQ III*. París: SACMEQ.

Saito, M. (2011a). Trends in the magnitude and direction of gender differences in learning outcomes. Documento de trabajo núm. 4. París: SACMEQ/IIEP.

Saito, M. (2011b). *Trends in gender equality in learning achievement Southern and Eastern Africa: Exploration of characteristics of educational environment and curriculum areas*. Ponencia presentada en el IIEP Policy Forum on Gender Equality in Education (París, octubre 2011).

UNESCO (2003). *EFA global monitoring report 2003/2004. Gender and education for all – The leap to equality*. París: UNESCO.

UNESCO Institute for Statistics (2010). *Global education digest 2010. Comparing education statistics across the world – Special focus on gender*. Montreal: UIS.

Zhang, Y., Pestlethwaite, T. N. y Grisay, A. (eds.) (2008). *A view inside primary schools – A world education indicators (WEI) cross-national study*. Montreal: UIS.

Panorama histórico de la educación normal en México

Las normales rurales parecieran ser sobrevivientes de una época que ya no existe, asegura Alberto Arnaut Salgado, investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, quien, en entrevista, desarrolla una revisión histórica del modelo escolar que para muchos es el último resquicio de la supervivencia y superación social de las capas más pobres de nuestro país.

Si bien las primeras escuelas normales se crearon a finales del siglo XIX, fue en el XX, como parte del proyecto posrevolucionario, cuando adquirieron la misión y facultades que hasta la fecha las definen, explica Alberto Arnaut Salgado, doctor en Historia por la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México y Máster en Ciencia Política por el Centro de Estudios Internacionales de El Colegio de México (Colmex):

—A las antiguas escuelas normales de finales del siglo XIX—generalmente dependientes de los estados— se agrega un nuevo sistema o subsistema de formación de maestros, el de las escuelas normales rurales federales, dependientes directamente del gobierno federal, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estas escuelas tenían como tarea fundamental formar maestros para las zonas a las que no había llegado la escuela pública ni los egresados de las escuelas normales urbanas estatales. Estas nuevas normales ya no eran las del Estado liberal de finales del siglo XIX, sino las del Estado de la Revolución Mexicana, que tenía como tarea esencial transformar, mejorar e integrar las comunidades rurales del país a la vida nacional, además de, en el mo-

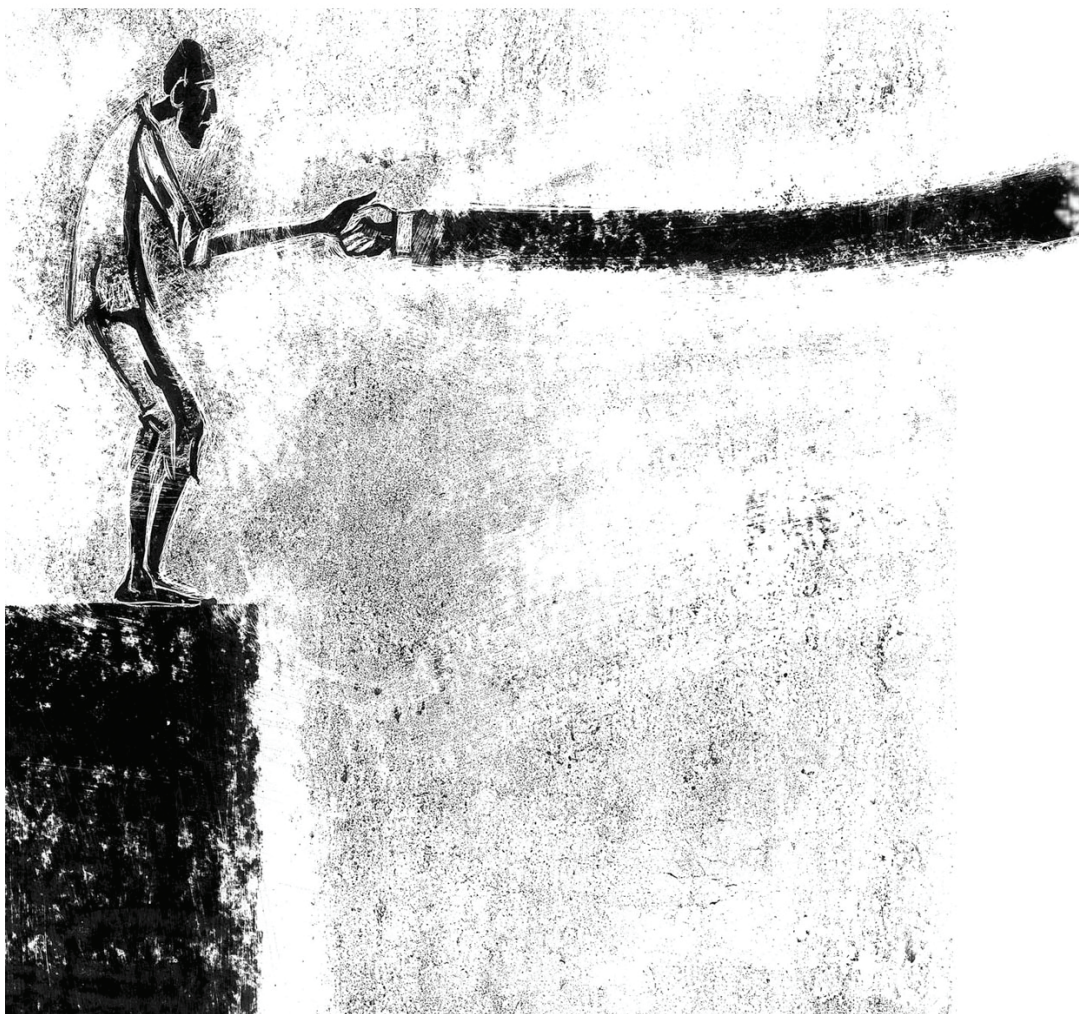


mento de mayor radicalismo del régimen, transformar las estructuras sociales, locales, regionales y nacionales, como ocurrió durante los años de la revolución socialista.

La relación que las normales mantuvieron con el Estado durante la etapa del cardenismo, hacia mediados de los años treinta, se modificó en el periodo de Manuel Ávila Camacho, los años cuarenta, como explica este investigador del Departamento de Derecho de la Universidad Autónoma Metropolitana, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México, y del Centro de Estudios Sociológicos del Colmex:

—En ese periodo, las escuelas normales rurales quedan como una especie de rescoldo incómodo del momento más radical del Estado posrevolucionario, ¿por qué? Porque se reorienta la política general del régimen, además de la política educativa hacia una formación humanística, científica y de unidad nacional.

"Estamos hablando de normales rurales que siempre fueron incómodas para las fuerzas vivas locales, generalmente más conservadoras, y para las fuerzas políticas de los estados, también conservadoras. Comienzan a ser



incómodas también para los gobiernos federales del periodo poscardenista. De esa manera, empiezan a vivir una etapa de crisis prácticamente permanente".

Arnaut señala que la prueba del distanciamiento entre las normales y el Estado es que, en los años cuarenta, el número de éstas pasa de 39 a 30. En los años posteriores al conflicto estudiantil de 1968, de las 30 que quedaban se suprimieron 14, por lo que el número se redujo a 16:

—En el siglo XXI se suprimieron otras dos, al grado de que ahora quedan sólo 14 escuelas normales rurales en el país, como una especie de sobrevivientes de una época que ya no existe más, de un país que se transformó radicalmente desde la década de los treinta hasta la segunda década del siglo XXI.

Hacia finales de los años sesenta y principio de los setenta, explica Arnaut, tiene lugar una diversificación en el sistema de formación de los docentes tanto de carácter público como privado:

—Al sistema de formación de maestros normalistas se le agregaron otras instituciones formadoras, como los Centros de Actualización del Magisterio (CAM), que provienen del Instituto Federal de Capacitación de Maestros (IFCM) de la década de los cuarenta; los Centros Regionales de Educación Normal (CREN), de la década de los sesenta; las Escuelas Normales Experimentales, de los años setenta, y las Unidades a Distancia, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que comenzaron a construirse desde finales de ese decenio; más una gran diversidad de instituciones de carácter particular.

Uno de los cambios sustantivos en la dinámica de la educación normal, dice Arnaut, se relaciona con el acceso de los egresados a plazas docentes. De manera progresiva, la oferta de plazas disminuye, lo cual obliga a pasar de un esquema de asignación de plazas automático a otro de disputa y competencia por las plazas disponibles:

—Todos los egresados de las escuelas normales públicas y privadas tenían garantizada una plaza docente en una escuela pública federal o estatal. Al paso del tiempo, comienza a ser mayor el número de egresados que el de plazas de nueva creación. Pasamos así de la época de la plaza automática a la de las plazas cada vez más escasas y, después, a la de las plazas cada vez más disputadas. A principios del nuevo siglo, se transita del periodo de las plazas cada vez más disputadas al de las plazas cada vez más concursadas, hasta llegar a la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) de 2013, en la que se institucionaliza un sistema nacional de concursos de oposición para ingresar al servicio.

Ahora, conforme a la LGSPD, los egresados de las normales públicas tienen que competir con los de las normales privadas y con los de otras instituciones de educación superior, públicas y privadas, como comenzará a ocurrir en el próximo año.

Arnaud, autor de *Los maestros de educación primaria en México* y *La federalización educativa en México*, enlista algunos de los desafíos que enfrentará la educación normal en la época de la evaluación al desempeño educativo y docente:

—Los nuevos retos para las escuelas normales surgieron a principios de la década de los noventa y se han acentuado al cambio del siglo. Uno es la transición de una política educativa que privilegiaba la universalización, es decir, la expansión y uniformidad en la expansión. Esto fue así hasta la década de los ochenta, en la cual la política privilegió la calidad, la pertinencia, la equidad y el respeto a la diversidad. Además, desde principios de la década de los noventa, la evaluación se convirtió en un instrumento estratégico en la gestión del Sistema Educativo Nacional (SEN) y de los maestros, quienes fueron afectados por la implantación —inicialmente de forma un tanto simplificada— de dos esquemas: uno en el aula, cuando empezaron a preparar a sus estudiantes para ser evaluados; ahí inició la distorsión del sentido de la evaluación para mejorar las políticas, los programas y las prácticas educativas. El segundo fue el impacto de la evaluación en la carrera profesional de

Dudo que de otro tipo de instituciones de Educación Superior puedan surgir aquellos que van a poder trabajar en condiciones tan adversas como lo hacen los egresados de las normales públicas.

los maestros, cuando se comenzaron a implantar los concursos por oposición y el Programa de Carrera Magisterial como un programa de incentivos para los docentes, fuertemente ligado a los resultados de la evaluación de los propios maestros y de los estudiantes.

“Así se difundió entre los maestros la cultura de la evaluación que había llegado para quedarse. Sin embargo, hay mucho que perfeccionar para que esto pueda tener consecuencias más positivas en el desempeño, el reclutamiento, la permanencia y la movilidad de los docentes en servicio. Necesitamos una evaluación que sirva, sobre todo, para seleccionar a los mejores docentes y para mejorar sus prácticas en las aulas y en las escuelas, lo que se reflejaría en los resultados del SEN.

En relación con el papel de las normales rurales en el siglo XXI, Arnaut concluye:

—Dudo que de otro tipo de instituciones de Educación Superior puedan surgir aquellos que van a poder trabajar en condiciones tan adversas como lo hacen los egresados de las normales públicas y, en particular, los egresados de las normales rurales. Creo que lo que hay que hacer es, por un lado, consolidar, crear mejores condiciones para las labores académicas de los estudiantes de las escuelas normales rurales y, además, acentuar la orientación social y su cultura histórica.

“Las escuelas normales rurales siguen teniendo mucho que hacer. Nacieron para atender ese abismo social y yo creo que lo pueden seguir atendiendo a partir del reconocimiento de su especificidad, no solamente histórica, sino actual, instituciones formadoras de maestros con una impronta de compromiso social con la justicia y con los demás, que se acentúa en el caso de las escuelas normales rurales. €

ENTREVISTA: LAURA IRENE GONZÁLEZ MENDOZA

¿Qué se ha aprendido de los programas para mejorar el desempeño docente?

¿Qué proyectos se han aplicado y cuáles deben implementarse para fortalecer las capacidades de los profesores?, ¿qué lecciones dejan las políticas, los programas, las estrategias y las actividades llevadas a cabo para incentivar la formación de los maestros? Este artículo revisa algunas de esas iniciativas formativas y desglosa los aprendizajes correspondientes.

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

Profesora investigadora de la Universidad

Pedagógica Nacional (UPN)

rrmth2000@gmail.com

La tensión entre lo formativo y lo sumativo

La evaluación docente ha convocado a la sociedad al debate y la polémica en los países de América Latina, donde la docencia es una fuerza laboral de millones de profesores, una profesión a la que se responsabiliza de las falencias en materia de educación, y un área de carencia y pobreza para los alumnos y los maestros.

Dado que la reciente Reforma Educativa en México, con la creación del Servicio Profesional Docente (SPD), pone a la evaluación en el centro, parece pertinente reflexionar sobre los aspectos que la definen; lo que implica, necesariamente, reconocer los propósitos que la orientan. De hecho, la evaluación de los profesores —como lo han señalado diversos estudiosos— está ante la tensión entre dos propósitos: formativos y sumativos. Los primeros asociados al desempeño; los segundos se relacionan con la carrera docente. No parece que los sistemas de evaluación de los profesores opten por alguna de las finalidades, porque suponen que ambas pueden detonar cambios positivos para la educación.

Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio 2012-2013. <http://goo.gl/LIGzv4>



El SPD en educación básica y media superior en México responde a los tipos de propósitos señalados. Dada la relevancia que se otorga a la evaluación y sus implicaciones, es necesario considerar algunas lecciones aprendidas durante los últimos 20 años en la formulación de políticas, programas y acciones para mejorar el desempeño de los docentes. Durante esas décadas se reguló la educación en América Latina mediante políticas y programas de formación continua y desarrollo profesional, el establecimiento de sistemas de evaluación de los docentes, y los nuevos criterios para definir las escalas salariales con base en el mérito.

En esa época, la formación de profesores y la mejora de su desempeño aparecen como verdaderos problemas políticos que requieren del estudio de procesos, dispositivos y finalidades, pero también ameritan comprender racionalidades y líneas argumentales que sostienen a los programas de mejora, porque no ha existido una política de largo aliento que dé rumbo a la formación inicial, establezca rutas de desarrollo profesional y vincule los resultados del ejercicio profesional con las carreras.

El conflicto entre lo utilitario y lo reflexivo

Las primeras lecciones de la última década del siglo XX y la primera del XXI son:

a) Reconocer que las políticas de mejoramiento del desempeño docente deben crear condiciones que den viabilidad y convoquen instituciones y actores del sistema educativo en un esfuerzo sostenido de largo plazo.

Se sumó un incremento de una oferta de formación (cursos, diplomados, especializaciones, maestrías) con una tendencia a la mercantilización y oferta desarticulada con un claro sentido remedial.

b) Recapacitar acerca de la desvinculación entre la formación inicial y continua que refleja una visión restringida del desarrollo profesional del magisterio.

La formación continua se ha orientado principalmente a cubrir las necesidades de las reformas curriculares, al apoyo didáctico y a la mejora de la gestión escolar. Se generó una oferta de cursos y talleres para instrumentar planes y programas de estudio. Esos dispositivos se convirtieron en formas privilegiadas de formación, quizá no por intención, pero sí en su operación, pues fueron adquiriendo un carácter utilitario, en menoscabo de la posibilidad de ser un espacio para reflexionar sobre la práctica y mejorar el ejercicio. Aunque se tomaron en cuenta temas como telesecundarias, escuelas multigrado, interculturalidad o educación especial, se tiene que experimentar con diversas formas de trabajo para adquirir experiencia en enseñar a alumnos de diferentes procedencias, étnicas, de género y sociales, así como para desarrollar prácticas culturalmente sensibles a esto.

Tanto el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), como el Sistema Nacional de Formación Continua para Maestros en Servicio, incluyeron en la formación conceptos como *capacitación, actualización, y superación profesional*; esto contribuyó a la segmentación de una oferta con fines específicos para cada campo de acción. A esto se sumó, en el caso del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica con todo lo positivo que tuvo la inclusión de Instituciones de Enseñanza Superior en la formación de profesores de Educación Básica el incremento de una oferta de formación (cursos, diplomados, especializaciones, maestrías) con una tendencia a la mercantilización y a los cursos desarticulados con un claro sentido remedial, que no fortalecieron la disposición de los docentes para autoformarse y seleccionar con autonomía el tipo de programas que necesitaban ni permitieron la consolidación de los trayectos formativos.

Hoy se sabe que los procesos para la mejora del desempeño también crean mercado, lección a ser tomada en cuenta para no fomentar un “mercado para la incorporación, permanencia, promoción y los méritos de la profesión docente”.

La disociación entre afuera y adentro

El PRONAP hizo visible la importancia de establecer condiciones para el cambio de las prácticas educativas estableciendo dispositivos diversos de formación (bibliotecas para la actualización del maestro, exámenes nacionales, programas de

formación, centros de maestros) dentro y fuera de la escuela. También dejó claro que esos cambios están condicionados por las reglas del juego entre los actores participantes (asociaciones, organismos, sindicatos e instancias estatales, entre otros). No sólo porque es obvio que en toda acción de política educativa existe negociación, sino porque siendo el trabajo docente nodal para el Sistema Educativo Nacional, el juego de los actores remite a la tensión entre centralismo-descentralización y a las formas de corresponsabilidad y discusión pública necesarias para la toma de decisiones.

La perspectiva de formación abrió la posibilidad de pensar sobre la desarticulación de los programas con la realidad escolar y las prácticas de los maestros. Con la propuesta de formación dentro de la escuela se creó la expectativa de trabajo colectivo a partir de trayectos formativos desde la propia escuela, esto es, a través de una ruta continua y progresiva de formación.

Con el mismo espíritu, hoy se promueve el trabajo en el Consejo Técnico Escolar y las acciones de formación para que los profesores aprendan en la escuela con el liderazgo del director, el trabajo de colaboración con los pares (pensar y trabajar con los otros) y el acompañamiento de los supervisores. Sin embargo, la experiencia dicta que existe disociación entre afuera y adentro: por un lado, la escuela pone el acento en la acción de educar; por otro, se establece con lógicas organizacionales que están determinadas por otros tiempos y espacios, sean burocráticos, estratégicos o normativos. Saber cuáles pueden ser los puntos de encuentro sigue siendo un reto de la formación y de la evaluación. Posiblemente, entender esta desarticulación permita no

constreñir la mejora del desempeño docente a las instituciones y formas organizacionales ya existentes.

La diferencia entre incentivos docentes y logro académico

México, a pesar de las reformas y acuerdos políticos sindicales, no ha logrado garantizar un sistema de formación continua que aporte un sustento de calidad y equidad, tanto por los enfoques teóricos que se promueven, como por los esquemas de operación de una oferta a la que acuden los profesores con el interés de mejorar sus percepciones económicas. La Carrera Magisterial es un asunto paradigmático e ilustrativo de este hecho. Los profesores que están en ella incrementaron su percepción salarial y se abocaron a actualizarse, cosa no menor. Pese a eso, no hay evidencia de que mejoren el logro académico de los alumnos.

Tal vez el vínculo entre formación continua y programa de incentivos de carrera docente provocó un efecto de transposición de sentido, que es y será difícil de reconfigurar. Pese a su dificultad, es absolutamente indispensable hacerlo. Ese efecto no sólo llevó a los profesores a asistir a cursos o talleres, sino que los remitió a la pérdida de sentido del trabajo docente y de terreno del saber de una profesión que se agota en la búsqueda del incentivo *per se*. De cierta forma, se cedió terreno a las percepciones gremiales y administrativas de la profesión.

La disfuncionalidad entre la formación inicial y la continua

La revisión de programas, acciones y actores de la mejora del desempeño docente en Latinoamérica muestra que existen debilidades en el proceso

formativo. También hay disfuncionalidad entre la formación inicial y la continua, panorama que plantea los siguientes retos:

- a) Considerar condiciones institucionales para la formación inicial de los docentes (Escuelas Normales), como centros no universitarios con rasgos propios para atender a los estudiantes desde su especificidad.
- b) Elaborar recomendaciones puntuales de política para instituciones cuyos egresados se incorporarán —vía los concursos de ingreso— a la carrera docente y tomar en cuenta la complejidad de construcción del conocimiento, saberes y prácticas de la profesión magisterial.
- c) Tomar en cuenta los trayectos profesionales de los maestros y los escenarios en los que se desarrolla su trabajo para el diseño de programas de mejora del desempeño.

Además se puede reconocer que desde hace algunas décadas hay una tendencia a promover programas y acciones que, con los mejores propósitos, caen en “la creencia única”. Así, gestión, formación docente o cambios curriculares, han aparecido como los garantes de la calidad educativa. Al revisar los logros y los límites de los programas y acciones para mejorar el desempeño docente, se sabe que no es así. Provechosa enseñanza para no darle a la evaluación docente el estatus de “creencia única”. €

Retos y respuestas de la formación continua en las primarias mexicanas

La formación continua de los docentes implica grandes desafíos, los cuales deben ser enfrentados desde una perspectiva conjunta y específica, de forma que la respuesta provenga de los mismos actores educativos, con el fin de que esto derive en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Este artículo presenta un primer esbozo de dicho panorama.

MEDARDO TAPIA URIBE

Investigador Titular del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (CRIM-UNAM)
medardo@unam.mx



Directorio Nacional de Centros de Maestros
<http://goo.gl/kkqQds>



Esfuerzos e insatisfacción: resultados de una investigación nacional

Los desafíos más importantes de la formación continua (FC) de los docentes de educación básica en México tienen ya muchos años; tantos, que se han convertido en un reto histórico en la gestión nacional de la educación básica para mejorar sus procesos de aprendizaje y sus resultados educativos. Se derivan de los esfuerzos y las decisiones de las autoridades especializadas nacionales, bajo una premisa necesaria y urgente: formular una oferta de FC para mejorar los procesos educativos y sus resultados.

En este texto —cuya versión extensa será publicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y que se desarrolló como parte de los estudios de la Dirección General para la Integración y Análisis de Información, de la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación (UIFCE)— adelanto algunos resultados de una investigación nacional sobre las prácticas de FC de docentes y directivos de primaria.

Siete décadas: el valor que los docentes asignan a la formación continua

La Secretaría de Educación Pública reconoció desde hace más de siete décadas la importancia de contar con docentes bien formados y capacitados profesionalmente, para el éxito de sus estudiantes y la mejora de sus procesos de aprendizaje. En este largo proceso histórico se sucedieron diversas etapas, desde la inicial en que se asumió la FC de los docentes como un proceso de capacitación (1944-1971), otra de mejoramiento profesional (1971-1978), seguida de una combinación de ambas (1978-1988), hasta que fue asumida como un problema de Formación Continua de Maestros en Servicio (1978-1988), que se transformó en el Sistema Nacional del Magisterio en Servicio, respaldado y definido como una obligación legal en la Ley General de Educación desde 1993, que más tarde se convertiría, en 1995, en el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), con el agregado posterior de los Maestros de Educación Básica en Servicio¹ y en el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio.

Uno de nuestros informantes/autoridad considera, sin embargo, que esta larga historia podría dividirse en dos grandes etapas: una FC antes de estar vinculada al Programa de Carrera Magisterial y otra después del establecimiento de la

misma. El estímulo a la Carrera Magisterial distorsionó la FC al agregarse a procesos que se iban desvalorizando cada vez más. Los docentes participaban sólo por el estímulo, a pesar de que valoraban poco los cursos y talleres nacionales de actualización, así como los cursos ofrecidos por los Centros de Maestros en los estados.

Éste se fue convirtiendo históricamente en el primer gran reto que enfrenta la FC de maestros. Existe un fuerte consenso entre docentes y autoridades sobre el poco valor que les asignan los docentes a estos procesos y de su pobre impacto en la mejora del aprendizaje y en los resultados educativos de las escuelas.

Aunque no los valoren y los critiquen como inadecuados, los maestros asisten a estos cursos de 120 o 300 horas acumuladas durante un ciclo escolar. Esto ha ocurrido así en todo el país, como lo sustentan nuestros informantes, docentes, directivos y altos mandos de las secretarías de educación; además, ni siquiera se valora la utilización de los Centros de Maestros para prepararse para los Exámenes Nacionales de Actualización de Maestros en Servicio (ENAMS).

Ahora bien, “la Secretaría de Educación Pública reconoce que los maestros de Educación Básica realizan aprendizajes constantes en la reflexión sobre su práctica, en la resolución de problemas que enfrentan a diario en el salón de clases, en la comunicación e intercambio de experiencias con otros docentes y en la consulta de literatura especializada que les permite retroalimentar sus ideas y experiencias”.²

Esto también es reconocido y sustentado por maestros de Educación Básica y por los responsables de formación continua como protagonistas de esos procesos de capacitación y profesionalización, en los Cursos y Talleres Nacionales de Actualización y los que se ofrecen en los Centros de Maestros.

Los Centros de Maestros [que parecían ser el modelo de estar más cerca de los maestros, se convirtieron en un modelo de refugio de maestros] de pronto los maestros ya no van a las escuelas, están esperando a que lleguen los maestros, ¿y qué crees? Los maestros llegaban porque ahí se gestionaban las respuestas formales a sus participaciones, es decir, el Centro de Maestros se convirtió en el espacio donde se dan las constancias de participación.³

Éste se fue convirtiendo históricamente en el primer gran reto que enfrenta la formación continua de maestros. Existe un fuerte consenso entre docentes y autoridades sobre el poco valor que les asignan los docentes a estos procesos y de su pobre impacto en la mejora del aprendizaje y en los resultados educativos de las escuelas.

Esto ha sido confirmado por docentes mexicanos de primaria en servicio, por lo que, frente a la desvalorización que histórica y gradualmente ha sufrido la costosa y aparatosa oferta de FC de las autoridades educativas, los docentes han generado en paralelo procesos valiosos de formación continua, con resultados.

Otra de nuestras supervisoras informantes confirma esta pobre relación con los Centros de Maestros [CM]. “Resulta triste... decirlo... pero la vinculación que tenemos y que nos quejamos... simplemente, [los CM] pedirnos las listas del curso que estamos dando y nos piden las listas para validar... que les pasemos el listado... que no lo firme la Supervisión. Porque si la firmo yo, quedo como coordinadora, [si no] fue Formación Continua [el CM] quien lo ofertó.”⁴

En estas condiciones no resulta extraño encontrar que, en casi una década, sólo un tercio de los maestros que presentaron los ENAMS los acreditaron y que, en general, no se evalúa lo que es pertinente a su práctica pedagógica cotidiana.

Una encuesta respondida por los propios docentes que presentaron su examen en el ciclo escolar 2004-2005 encontró que sólo 16% utilizó los Centros de Maestros en su preparación y que no acudieron a ninguna institución para su formación permanente, a pesar de que a la mitad de ellos

les gustaría que los Centros de Maestros y los Centros de Actualización del Magisterio les ofrecieran opciones para su formación continua.

Estos procesos han estado pobremente vinculados a la mejora del aprendizaje y sus resultados. Las propias autoridades han reconocido esto en evaluaciones de la FC de docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos (ATP): El programa identifica como problema central por resolver la evidencia de que hay “docentes, directivos y ATP con elementos teórico metodológicos insuficientes para ejercer su función adecuadamente”⁵

También se reconoce esto en la evaluación en cada entidad del Estado mexicano, por ejemplo, en el documento *Actualización de maestros: diez años de experiencia*,⁶ en el cual se autoevalúan diez años del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (1995-2005) hacia su transformación en el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional.

Una de las razones reiterada por autoridades y maestros es que a los docentes que fungían como ATP no les habían ofrecido las condiciones ni la capacitación misma para cumplir con su tarea de FC.

Esta situación... generó... una masa grande, más de 20 mil personas que salieron del aula, o que estaban comisionadas fuera del aula para muchísimas tareas, ya no era aquella idea original de acompañamiento pedagógico. De pronto ya tenías estos comisionados como ATP o como cualquier otra figura, en la supervisión los tenías, en las mesas técnicas de los niveles educativos, las estructuras de la secretaría tenían en todos lados un ejército disperso de gente que puede que hicieran tareas de asesoramiento técnico o no... La conclusión es que el modelo que fuimos incrementalmente desarrollando en nuestro país de asesoría técnica pedagógica no es el cuerpo de asesores del cual podemos o debemos disponer en los próximos años.⁷

Era frecuente que algunos ATP fueran habilitados por razones no académicas, sino políticas. Esto ocurrió en muchas escuelas y entidades del país.

Me acaban de contar una historia de un estado donde lo que me dicen es: Mira, había una facción de sindicato que se apoderó de la sección y... del sistema educativo... lo

que hizo fue poner jefaturas del departamento aquí y allá, poner supervisores, poner ATP; entonces fíjate como una construcción... que proviene de una idea noble del acompañamiento para cosas muy específicas de alta importancia... fue derivando en una situación [distorsionada políticamente].⁸

Autoformación y supervisores excepcionales

Las prácticas paralelas que los docentes generaron como respuesta a este reto las ofrecieron en este proceso histórico los mismos que fungieron alguna vez como ATP desde las instancias estatales de FC o desde Centros de Maestros, y que después de más de 20 o 30 años de trabajo son jefes de Sector.

Estos supervisores excepcionales se han propuesto como tarea de FC formar un gran equipo de asesores en cada sector y zona de supervisión escolar frente a problemas específicos de aprendizaje:

Echa[mos] a andar un proceso de crecimiento basado en el trabajo colaborativo que respondía a “la necesidad del docente, pero sobre todo a la necesidad del docente que es preciso atender... [e] impactar [al] niño”. Los resultados de esta experiencia de formación fueron evidentes en la mejora del aprendizaje de los estudiantes: “Se vio la diferencia, se vio el avance. Fue muy significativo, fue la escuela que tuvo hasta reconocimiento, porque fue significativo el avance, el despegue que tuvimos de un ciclo a otro... no era con el afán de puntaje de carrera, ni de escalafón, ni que si me va a dar constancia o no me va a dar constancia, fue un compromiso del docente por mejorar los resultados de sus alumnos”⁹

Sin embargo, un ATP nos advierte que ese periodo de formación lleva mucho tiempo: “Tuve que pasar por una formación de asesor técnico-pedagógico por muchos años e incluso llegué a asesorar a directivos y a maestros; si yo no hubiera tenido toda esta formación académica previa, difícilmente hubiera podido estar en este trabajo”¹⁰.

Nuestros docentes informantes de otra parte del país nos dicen que se trató de formar un grupo de conductores de desarrollo docente, pero también tenían que especializarse en construir su propio perfil de asesores en las discusiones colegiadas bajo el liderazgo de su director:



Este año recibimos formación continua sobre gestión escolar... en agosto, una semana antes de entrar. La maestra tomó todos los cursos, pero todo era gestión escolar, Gestión Escolar 1, 2 y 3. Aunque este año fue La Ruta de Mejora: la mejora de los aprendizajes, el rezago educativo y otros dos. Se supone que capacitaron a los ATP y ellos nos los dieron, pero en realidad a nosotros nos los dio nuestro director. El director siempre ha procurado que trabajemos en equipo. Yo considero que los cursos no son tan eficientes; porque no nos dan estrategias... Nosotros siempre tomamos los cursos por Carrera Magisterial, pero en realidad los cursos no son para ayudar a nuestro trabajo dentro del aula.¹¹

Los docentes consideran que la FC “no la da nada más el docente, la da el directivo que sabe, la da el supervisor o el inspector que debe saber. Ahí está la formación continua. La pieza clave son los directivos y la permanencia de ellos¹²”

Existen otras situaciones en las que parte de este reto lo han ido constituyendo los Centros de Maestros que dan lugar a la intervención de los asesores y ATP de la zona escolar.

Cuando ibas y solicitabas un taller: ¡Oye, ocupo un curso para mi escuela!, que ibas directamente al centro de maestros. No, profesora, si en su zona hay ATP, ¿para qué lo viene a pedir aquí? Pero ustedes para eso también están. ¿De qué me servía tener un equipo que realmente no sabía cuál era

su función? No daban cursos, no daban capacitaciones, no te orientaban. [Entonces,] regresaba a mi zona y junto con los maestros y asesores de mi zona diseñábamos el taller.¹³

Articulación entre prioridades nacionales y estatales

Otro de los retos históricos en el país: la oferta de FC no ha sido pertinente, a pesar del extenso catálogo y la *libertad para seleccionar* de docentes, escuelas, supervisores y hasta de los coordinadores estatales de formación continua. Aunque el catálogo nacional es de historia reciente en las políticas de FC, la articulación entre esta parte externa y los procesos internos la han generado paralelamente los docentes, directores y directivos —supervisores y mandos medios responsables de la gestión de la FC y la mejora del aprendizaje—.

La formación de maestros tiene dos componentes: uno que tiene que ver con lo interno, y otro que tiene que ver con lo externo, lo que viene de fuera de la escuela. La ley dice que tiene que estar conectado con esto, es así que no puedes desarrollar esto si no tienes en cuenta lo que elaboración interna te está produciendo; eso es central y te lleva a una cosa muy concreta, no puedes tener sólo una oferta homogénea nacional.¹⁴

Además de esta articulación fundamental entre los esfuerzos internos y la oferta externa de FC, tienen que articularse también con las prioridades y lineamientos nacionales y estatales que se establecerán como perfiles, parámetros y estándares profesionales de docentes, directores, ATP, supervisores y directivos, como señala uno de nuestros informantes expertos: “Los lineamientos tenían que definir los criterios para aquella oferta adicional que corresponden a las necesidades de las escuelas y de los maestros, y que permiten, digamos, hacer este enlace entre las prioridades nacionales y las locales¹⁵”.

Este análisis nos conduce al último reto de la FC y la mejora del aprendizaje: la evaluación de docentes, directores, escuelas y mandos medios técnicos (supervisores y directivos gestores de los procesos de FC).

Es necesario ser evaluados

Sorprende, quizá, la respuesta de los docentes de primaria en servicio, que mencionan la necesidad de ser evaluados

para conocer sus necesidades de formación, dado que son un espejo de las necesidades de mejora de sus estudiantes. Sin embargo, los docentes no están de acuerdo con que las evaluaciones de Carrera Magisterial o las de los ENAMS ofrecieran este diagnóstico, por la manera en que estaban diseñadas y porque ni siquiera se les comunicaban sus resultados.

Los docentes, directores y supervisores de nuestra investigación proponen varias soluciones: una evaluación diagnóstica que ellos mismos generan de manera colegiada, *in situ* en cada escuela, en todos los niveles de gestión de la FC a nivel de supervisión y jefatura de sector de primarias. Así se han identificado las necesidades y procesos de FC no sólo de los docentes, sino de los supervisores y ATP para formarlos y profesionalizarlos con un perfil, como ya lo han hecho.

Posteriormente, se propone otra evaluación de seguimiento *in situ*, por escuela, zona de supervisión y estado, mediante la cual ellos han identificado qué ha dado buenos resultados y han producido talleres, catálogos y algunos estándares y perfiles para la gestión de FC y la mejora a nivel estatal. Sabemos que esto se discute actualmente por expertos/autoridades responsables de la gestión de la evaluación y la formación continua de México, para establecer estos lineamientos de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) expedida en 2013,¹⁶ cuya denominación, por cierto, me parece estratégicamente inadecuada:

Los programas de regularización de los que hablamos en la ley de regularización, yo digo [señala nuestro experto informante] que, si trabajamos fuerte con esto, lo que vamos a obtener es un panorama combinado del esfuerzo interno que te lleva a un aprendizaje profesional pero asociado a la mejora de la práctica.¹⁷

A manera de conclusión: un camino que se construye entre todos

Nuestros expertos/autoridades informantes reconocen la complejidad de estas evaluaciones, pero podrían estar de acuerdo con que la respuesta a este reto, formulada por docentes, directores, escuelas y directivos excepcionales de nuestra investigación, es válida y tendría que ser articulada con la evaluación nacional de perfiles y estándares que ellos propongan. En ese camino que estamos todos construyendo, tendrían que certificarse estos procesos colegiados de FC *in situ*, que ellos han denominado *internos* y que han

sido validados por autoridades estatales desde hace muchos años —y que, curiosamente, se han encontrado con una política educativa reciente, muy parecida y muy atinada: la Ruta de Mejora Escolar— para que los apoyen.

Nuestro informante señala que aquellos desvalorizados cursos nacionales obligatorios, al inicio del ciclo escolar, han sido sustituidos por los Consejos Técnicos, que encontraron en el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con maestros de secundaria. Sin embargo, esto también lo habían realizado ya los maestros de primaria excepcionales de nuestra investigación desde hace muchos años, con excelentes resultados de mejora de aprendizaje. €

- 1 Del Castillo, G.; Azuma, A., y De los Heros, M. (2008). *Evaluación externa 2007. Informe final. Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)*. México: FLACSO.
- 2 SEP, Sistema Educativo Estatal de Baja California, Dirección General de Formación Continua, Programa Nacional de Actualización Permanente (2006). *PRONAP 10 Años. Actualización Permanente. Baja California. Actualización de Maestros: 10 años de experiencia*. México: SEP, p. 65.
- 3 Informante experto/autoridad educativa, p. 6.
- 4 Supervisora 38 y 72 del proyecto de investigación Tapia, M. (2014). *La identificación de modelos de formación continua de maestros en servicio, de educación primaria y de criterios e indicadores para su evaluación*. México, pp. 68-69.
- 5 *Ibidem*, p. 5.
- 6 PRONAP (2006). *Informes oficiales de los estados. Actualización de Maestros: 10 años de experiencia. Documentación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. Versión preliminar. México: SEP. <http://goo.gl/kRenKt>
- 7 Informante/autoridad, p. 1.
- 8 *Ibidem*.
- 9 Supervisora 38 y 72, *op. cit.*, p. 53.
- 10 I5 D, Directivo y ATP, Grupo de Enfoque Tijuana.
- 11 Supervisora 38 y 72, *op. cit.*, p. 97.
- 12 I4 M, Grupo de Enfoque Tijuana.
- 13 Supervisora 38 y 72, *op. cit.*
- 14 Informante/autoridad nacional, p. 1.
- 15 *Ibidem*.
- 16 Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2013). "Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente", *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre.
- 17 Informante/autoridad nacional, pp. 2-3.

El gran reto: Que todos los alumnos aprendan para trabajar con conocimientos

¿Cuáles son los desafíos de la formación inicial y continua? ¿Cómo evaluar el trabajo y desempeño docente para contribuir a elevar la equidad educativa y el desarrollo de un país? Este artículo aborda rutas, retos y acciones para avanzar en la escuela y en la sociedad desde el análisis del desempeño docente en uno de los tipos educativos menos explorados: la educación media superior.

JUAN FIDEL ZORRILLA A.

Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
fpertinente@yahoo.com.mx

PISA
<http://goo.gl/uW5IQV>



La educación media superior (EMS) es notoriamente la menos tratada por la literatura mexicana, al compararla con otros tipos de educación. Esto se puede atestiguar, por ejemplo, si se revisan los últimos 20 años de las revistas especializadas, como *Perfiles Educativos*, publicación del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIISUE-UNAM); *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y *Revista de la Educación Superior*, entre otras. Una revisión arroja que entre 96% y 97% de los artículos son sobre educación básica o educación superior. Así, la EMS está desestimada incluso desde la investigación, además de la desventaja que experimenta desde hace seis o siete lustros, por lo menos, en lo que respecta a aumentos en los presupuestos anuales del gasto público.



La EMS está desestimada incluso desde la investigación, además de la desventaja que experimenta desde, por lo menos hace seis o siete lustros, en lo que respecta a aumentos en los presupuestos anuales del gasto público.

Colegialidad, trabajo docente y condiciones necesarias

Ante una investigación educativa impecune respecto a la EMS, es indispensable recalcar la necesidad de emprender investigación para contar con bases más sólidas para la emisión de recomendaciones y propuestas de todo tipo.

Cabe reconocer que paralelamente a estas omisiones y desventajas el alumnado ha crecido desde poco más de dos millones en 1990 hasta los cerca de cinco millones actuales. Es notable el avance en la participación de la población de 15 a 19 años en este tipo formativo. Sin embargo, aunque las políticas nacionales e institucionales han buscado un crecimiento constante de la oferta educativa, difícilmente se ha dado satisfacción a la búsqueda de una mejora de la calidad. Los resultados en lectura, matemáticas y ciencias en el *Programme for International Student Assessment* (PISA) se encuentran entre los más bajos de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

La tarea pide responder sensatamente y con eficacia a las acuciantes menguas que marcan las formaciones ofrecidas por nuestras escuelas. La experiencia aconseja no confiar ni fiarse de los fines buscados explícitamente

en los planes de estudio y los programas de las materias. La observación y la sistematización del conocimiento docente pasa por identificar las prácticas magisteriales y del alumnado, sus características y sus resultados. Se requiere valorar si el resultado del trabajo educativo logra fehacientemente que los alumnos trabajen inteligentemente con el conocimiento, en general, y en las ciencias, el lenguaje y las matemáticas aplicadas en particular. En efecto, las materias del currículo no sólo tienen un sentido propedéutico de antesala de los estudios superiores, sino un sentido de formación genérica para que los alumnos se hagan cargo de su aprendizaje, para los estudios superiores, para la vida y para el trabajo.

Ante este horizonte deseable, es preciso que nos enfoquemos como sociedad en los procesos que conducen a estos logros de formación genérica y que nos aseguremos de que todos los alumnos los consigan. En ese sentido, es necesario reorientar el trabajo en el aula hacia una propuesta menos fragmentaria y disciplinaria, más integral y comprensiva. La colegialidad es indispensable para trabajar académicamente con la lectura y la escritura argumentativas, con las matemáticas aplicadas relevantes en cada materia y con la aplicación colegiada e interdisciplinaria

de conocimientos de las materias, sobre todo científicas, para la resolución de problemas de conocimiento, técnicos, prácticos, éticos o de política.

Sin embargo, es necesario advertir que estos retos no van a resolverse incrementando y complicando el aparato normativo nacional y estatal; antes bien, requieren recursos y programas para impulsar y hacer posible localmente este trabajo colegiado. Desear que los alumnos desarrollen capacidades es distinto de cosificar el bien educativo en un tipo de acción concebida burocráticamente como norma y hecha con poca atención a las personas. Actuar de este modo, sobre todo al dejar aislada la norma de los medios, de los apoyos accesibles y de la flexibilidad necesaria para organizarse localmente, suele producir serios desequilibrios que refuerzan los círculos viciosos.

Cabe considerar, por lo tanto, ciertas condiciones sistémicas. Por una parte, contar con mejores recursos, programas, mecanismos y estímulos para preparar a los docentes. Consistentemente empleo el verbo “preparar” para englobar en él las tareas formativas, las de capacitación, las de actualización y cualesquiera otras de naturaleza formal e informal que coadyuven a enriquecer el acervo de

recursos didácticos. El fin es preparar un trabajo docente más efectivo en el logro de productos inteligentes por parte de los alumnos. Es necesario enriquecer la figura del profesor para que cuente con horas pagadas para llevar a cabo trabajo colegiado con profesores y con alumnos.

El profesor de la EMS en sus diferentes entornos

Una vía para esto es dejar de considerar algunas de las nuevas funciones que han aparecido en el panorama escolar de la EMS en los últimos 20 años como oportunidades para crear nuevos puestos de trabajo. En lugar de únicamente crear puestos para la asesoría pedagógica o la tutoría, bien puede pensarse en ofrecer horas adicionales a los profesores de asignatura, previa preparación en el ramo de la capacitación en procedimientos institucionales. Tales imperativos resultan relevantes hoy que existe mayor conciencia de la dimensión formativa ciudadana en la que tiene que participar la escuela.

La participación ciudadana informada, argumentada, comunicada y sustentada en conocimientos técnicos, humanísticos y científicos puede contribuir sustancialmente a resolver una crisis nacional en materia de seguridad física, jurídica y política de las personas y de sus patrimonios. La desatención de este compromiso nacional tiene consecuencias serias para la convivencia social y se manifiesta en diversas dificultades que se erigen en materia de comunicación, de rendición de cuentas, de expresión e incluso de impartición de justicia y de análisis de los problemas y las posibilidades nacionales. Tales consecuencias

resultan graves para todos y, particularmente, para los grupos más desfavorecidos del país.

Justamente sobre las áreas y la educación para los grupos más desfavorecidos alude la segunda pregunta: ¿de qué forma enfrentan su entorno laboral los docentes en zonas rurales, escuelas multigrado, contextos indígenas o con estudiantes con capacidades diferentes?

La Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), el Telebachillerato y el Bachillerato Intercultural son tres modelos distintos que en los últimos 15 años han empezado a cambiar la oferta educativa disponible en zonas rurales. El modelo del Bachillerato Intercultural impulsado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública ha tenido, infortunadamente, un impacto limitado, ya que sólo algunos planteles del país lo han adoptado.

El EMSAD ha tenido un impacto mayor en las zonas rurales, estando usualmente a cargo del Colegio de Bachilleres estatal o del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) estatal. El formato más común consiste en un centro que es atendido por dos docentes y un coordinador. Aunque el coordinador puede y frecuentemente está dispuesto a dar clases, esta tarea se ve limitada por los trámites de gestión que tiene que llevar a cabo en la capital del estado. Se advierte así que, en los hechos, toda la formación está a cargo de dos profesores.

Es patente la urgencia de revisar la organización, el funcionamiento y el diseño curricular para circunstancias semejantes. Es ocioso pretender que aquí pueden desarrollarse las ma-

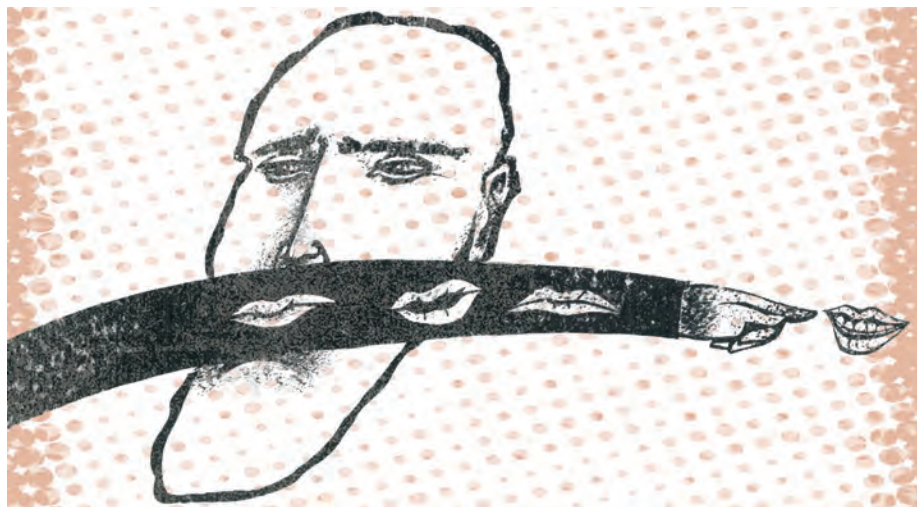
terias pensadas para un bachillerato urbano, claramente organizado con base en materias disciplinares a cargo de profesores con perfiles alineados con las formaciones disciplinarias que dominan apabullantemente la oferta de Educación Superior.

El Telebachillerato, por su parte, tiene carácter eminentemente estatal y cuenta con historia más extensa que los otros dos modelos, especialmente en estados como Veracruz. Sin embargo, tal parece que este formato se ha prestado para ofrecer una forma más barata de bachillerato, ya que existen planteles de Telebachillerato que tienen cientos de alumnos. Una matrícula dilatada justificaría, desde muchas perspectivas, su conversión en bachilleratos con modalidad escolarizada presencial.

En los tres casos, antes que imponer término y precisión a los conceptos que deban aplicarse para su funcionamiento, es necesario conocer la diversidad de circunstancias, los modos de operación, las prácticas y sus resultados.

Perspectivas profesionales y de formación en el México de hoy

La tercera pregunta alude a otra cuestión: ¿qué perspectivas profesionales y de formación se vislumbran para el ejercicio docente de los maestros mexicanos en el contexto político actual? En los últimos 25 a 30 años se ha desarrollado un enorme campo de trabajo educativo que busca investigar, desarrollar, dar seguimiento, evaluar, adecuar y, en su caso, reformar todo lo relativo al trabajo docente necesario para lograr que los alumnos aprendan, no únicamente las definiciones, procedimientos o algoritmos, sino a trabajar con estos conocimientos. Este gran



esfuerzo ha creado vías de desarrollo del trabajo docente que cubren rubros que claramente no están incluidos en las formaciones disciplinares de licenciatura en que se han formado típicamente los profesores:

1. Expresión y utilización de conocimientos y habilidades de los docentes para organizar, expresar oralmente, comunicar por escrito y evaluar conocimientos de la materia.
2. Organización del ambiente escolar para lograr que los alumnos aprendan y desarrollen lo que se espera de ellos. Comunicarse y colaborar con otros docentes para atender la mejora del ambiente escolar.
3. Preparar y organizar actividades que expresen su conocimiento de los contenidos y de la didáctica de su materia en lo que concierne a presentaciones orales, interpretación de textos hablados y escritos, producción de textos escritos y el conocimiento de cómo funciona la lengua.
4. Ofrecer apoyos para que los docentes fortalezcan o adquieran conocimientos adicionales a los de los contenidos de su materia sobre: i) alumnos y docentes; ii) ambientes justos y equitativos de aprendizaje; iii) diseño curricular y planeación didáctica; iv) evaluación, y v) la capacidad de reflexión acerca de la docencia.

Sin embargo, la oferta que hacen las instituciones de educación superior en materias de didáctica en las licenciaturas de ciencias y humanidades que típicamente alimentan la oferta de docentes para la EMS es muy limitada y dista mucho de inspirarse o enriquecerse de los avances en el ámbito internacional.

Asideros para el diseño de políticas educativas

Finalmente está la pregunta acerca de cómo la evaluación puede apoyar el diseño de políticas educativas que enfrenten los desafíos del trabajo docente. En primer lugar, la relevancia de la evaluación para el diseño de las políti-

cas radica en ofrecer asideros realistas para la consecución de los fines y la disponibilidad de los medios.

Destaca la prioridad de revisar y actualizar la oferta en materia de preparación para la docencia en sus modalidades de formación, actualización, capacitación y otras. Esta prioridad implica impulsar un acrecentamiento muy amplio de la oferta de las modalidades anteriores para los profesores frente a grupo. Paralelamente, cobra significación el enriquecimiento de la figura del profesor de asignatura con la inclusión de oportunidades para incrementar el tiempo pagado para realizar tareas de trabajo colegiado y seguimiento de alumnos.

Enfrentarse a los retos y vencerlos debe incluir vencer la resistencia que oponen los enfoques disciplinares, con contenidos abundantes en los programas de las materias y una mirada estrechamente propedéutica. Más allá de las disciplinas centrales de los planes de estudio del bachillerato, estos enfoques “disciplinarian”, por así decirlo, buena parte de los esfuerzos innovadores, al convertir procesos formativos con propósitos sensatos en asignaturas. Así, existen subsistemas públicos que han convertido la tutoría en materia obligatoria. Esta materia la reprueban miles de alumnos, mismos que tienen que pagar por un examen extraordinario. Igual sucede con deportes y arte. Tales políticas despojan los propósitos más firmes de su sentido y los mudan en recursos engañosos, medidas tornadizas o en simulaciones y corruptelas. En suma, asoma un gran reto, buscar que todos los alumnos aprendan para trabajar con conocimientos. €

Historia de la educación en México

Tomo I



Armado en la calle de Dr. Jiménez No. 334 de la Colonia Doctores —según lo indica el colofón— zona que albergó negocios de impresión y papeleras cuando los libros se hacían en máquinas llamadas Offset y el trabajo manual de los armadores de negativos y tipógrafos tenía un valor no equiparable a la rapidez de las nuevas tecnologías, este ejemplar, editado en 1962 bajo la responsabilidad del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, está firmado por dos maestros: Emma Martínez Duéñez y Camilo Arias Almaraz —ella después y él, en el sitio superior.

Un tomo forrado en plástico escolar, perteneciente quizá a algún maestro, da fe de aquellos viejos libros armados artesanalmente letra por letra: un hombre tomaba un tipo de madera con la “E” y luego la “s”, hasta que lograba colocar por completo en una placa de madera, el texto de la página 9 o la 17, para seguir así durante horas, hasta que armaba el libro en su totalidad. Eran tiempos en los que los libros valían tanto como la enseñanza, pues eran su representación simbólica en papel.

La mexicanidad de la época se manifiesta en la mínima ilustración de portada de este volumen de colección de hojas amarillentas con rastros de humedad: un águila de rasgos indígenas, totalmente curva, agacha su pico para tocar la punta de una serpiente que yace a sus pies y que asemeja a Quetzalcóatl. Su lengua y la de la bestia-dios se unen en una sola, como la palabra escrita de los dos maestros autores que firman esta *Historia de la Educación en México*.

De esta primera edición de colección, que ya sólo puede encontrarse en las librerías de viejo, se tiraron 10 mil ejemplares para un país que tenía 34 mil habitantes.¹ 125 páginas dan fe de la ideología magisterial de aquellos tiempos, enunciada por un Gustavo Díaz Ordaz que escribe en la contraportada: “Concedemos sobresaliente importancia

a las fuerzas educativas que operan fuera de la escuela en forma directa y tenaz, originando opiniones y sistemas de preferencias, estilos de conducta”.

Esas, las fuerzas educativas de este libro, eran las formadoras de ciudadanos y a la vez, las escritoras: docentes escribiendo para otros docentes, tal y como se cuenta en los pasillos de la Conaliteg: “Cuando inició la producción de los primeros libros de texto, Martín Luis Guzmán, entonces director, llamó a los profesores”, y fue así, que como este libro, muchos otros fueron escritos e ilustrados a mano por maestras y maestros, para con ellos poder enseñar.

“La integración del individuo a la colectividad —dicen Martínez y Arias en este libro sin presentación, parte de los materiales educativos para maestros que de manera intermitente, se han venido produciendo a lo largo de más de 50 años—, se logra mediante la educación, que además de ser un agente transmisor de cultura, es un agente transformador de cambio y renovación”.

Porque el diseño de cualquier política educativa también toma evidencia de la historia, esta “Anticuaria” de la *Gaceta* da cuenta de que en los libros que huelen a muchos años, queda escrito un trayecto del cual podemos aprender.

Autores

Los profesores Camilo Arias Almaraz y Emma Martínez Duéñez, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Secretaría de Educación Pública, México. 1962, primera edición. €

1 INEGI. Censo General de Población – 1960. Secretaría de la Industria y Comercio. Dirección General de Estadística. México, D. F. 1962. Versión digital en: <http://goo.gl/ZkMN2Y>

Colaboradores

Sylvia Irene Schmelkes del Valle

Licenciada en Sociología, cuenta con maestría en Investigación Educativa, por la Universidad Iberoamericana. Es investigadora de la educación desde 1970; ha abordado los campos de la calidad de la educación básica, la educación de adultos la educación intercultural y la formación en valores.

Rodolfo Tuirán

Economista y demógrafo, cuenta con doctorado en Sociología por la Universidad de Texas, en Austin, y doctorado Honoris Causa por cuatro instituciones mexicanas. Ha desempeñado diversos cargos en la Secretaría de Educación Pública, entre otras instituciones.

Juan Fidel Zorrilla

Licenciado en Economía y Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por la Universidad de Manchester, Reino Unido, cuenta con maestría y doctorado en Sociología, ambas por la Universidad Nacional Autónoma de México, donde labora desde 1978.

Luis Felipe Michel Díaz

Licenciado en Derecho, cuenta con maestría en Administración Pública por el Instituto Nacional de Administración Pública. Ha dedicado su vida profesional al servicio público desde distintos ámbitos institucionales, destacando las actividades de control y fiscalización, en la Administración Pública Federal.

Yolanda Edith Leyva Barajas

Licenciada en Psicología Experimental, cuenta con maestría en Análisis Experimental de la Conducta y doctorado interinstitucional en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Entre otras actividades académicas y de investigación ha publicado textos en el área de evaluación educativa.

Eduardo Backhoff Escudero

Licenciado en Psicología, cuenta con doctorado en Educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1990 (SNI nivel II). Ha desempeñado diversos cargos de docencia, administración e investigación en instituciones universitarias y públicas.

Rosa María Torres Hernández

Cuenta con doctorado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Sus líneas de investigación son: formación docente y narrativa autobiográfica y análisis de prácticas en instituciones escolares.

Guadalupe Águila Moreno

Estudió Lingüística en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Se ha desempeñado desde hace 20 años en instituciones educativas, especialmente en programas de educación indígena. Su especialidad es el desarrollo de materiales educativos y la investigación en campo de las lenguas otomangués.

Laura Delgado Maldonado

Licenciada en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, cuenta con maestría en Ciencias, con especialidad en Metodología de la Ciencia, por el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional.

Alberto Arnaut Salgado

Licenciado en Derecho, cuenta con maestría en Ciencia Política, por el Colmex, y doctorado en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido profesor-investigador de diversas instituciones y asesor del titular de la Secretaría de Educación Pública, entre otros cargos.

Yulan Sun

Cuenta con maestría en Psicología Educacional. Desde 2003 dirige el equipo de la Pontificia Universidad Católica de Chile que, por encargo del Ministerio de Educación, implementa el programa Docentemás. Se ha desempeñado como consultora para la OCDE, el BID y el Banco Mundial, en el área de evaluación de profesores.

María Castro Morera

Cuenta con doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Reconocida investigadora en temas de medición y evaluación educativas, especializada en modelos multinivel y de valor agregado en educación.



Mioko Saito

Cuenta con doctorado en Psicología Educativa con especialidad en Tecnología Educativa, por la Universidad de Oklahoma. Es especialista del Programa de Formación y Educación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, de la UNESCO, París.

Medardo Tapia Uribe

Cuenta con doctorado en Educación por la universidad de Harvard, con el auspicio de la beca Fullbright del gobierno de los Estados Unidos. En su labor como investigador ha trabajado diversos problemas educativos, especialmente desde un enfoque local y regional, y temas sobre formación de maestros, entre otros.

Marcelo González Tachiquín

Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma de Chihuahua, con maestría en Estudios Políticos Aplicados y doctorado en Gobierno y Administración Pública por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático, investigador y autor de más de 100 artículos editoriales desde 1997.

Eusebio Vega Pérez

Cuenta con una trayectoria profesional de más de 20 años en el sector público, combinando diversas responsabilidades de carácter directivo y de gestión en su entidad. Ha desempeñado diversos cargos en instituciones académicas como el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Tecnológica del Norte, entre otras.

Álvaro López Espinosa

Licenciado en Pedagogía, cuenta con maestría en la misma área. Se ha desempeñado como subsecretario de Educación Básica y Normal, director general de Educación, director de Educación Básica y jefe del Departamento de Escuelas Normales del Estado de México, entre otros cargos.

Flavino Ríos Alvarado

Cuenta con doctorado en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido investigador y docente en diversas instituciones académicas, y se ha desempeñado en varios cargos de la Secretaría de Educación Pública, así como en varias áreas del gobierno del estado de Veracruz, entre otros.

Arcelia Martínez Bordón

Licenciada en Ciencia Política, cuenta con maestría en Políticas Públicas por el Instituto Tecnológico Autónomo de México y doctorado en Política por la Universidad de York. Investigadora especializada en educación, ha coordinado proyectos para UNESCO, PNUD, CEPAL, BID y diversas dependencias de gobierno.





Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa

Ja jëyëjpë mëdyaakpë
ma ja Política México
Naax Jootypë ma
ja Yajkapxtaakpë
mëdë Kapxtaakpë
Ëna'k Examen ajxy
Yak'ëdyuñëëjën

Tutu jacotó cuenda naca
tan coto yo tun vaha o ña
vaha jaha tyiñu ra jacuaha
naha ra. Política Nacional
de Evaluación Educativa