


Detección de buenas prácticas locales de evaluación y uso de resultados para la mejora



**Detección de buenas prácticas locales de
evaluación y uso de resultados para la
mejora**

AGRADECIMIENTOS

El INEE agradece a las distintas instancias involucradas y a su personal haber facilitado la documentación y contestado los cuestionarios requeridos para el presente informe, así como a las personalidades entrevistadas y a las autoridades que revisaron y retroalimentaron este trabajo, lo que, en conjunto, permitió su elaboración, mejora continua y conclusión exitosa.

A las personas entrevistadas, por sus aportaciones mediante entrevistas que orientaron la detección de buenas prácticas en evaluación que presenta este informe:

En Jalisco: Pedro Javier Villaseñor Salazar, director general de Evaluación Educativa; Alfonso Ledesma Ruiz, jefe del Departamento de Elaboración de Instrumentos de Evaluación; Daniel Arnulfo Romero Quintero, jefe del Departamento de Enlace y Operación; Jesús Amado Robles Plata, jefe del Departamento de Lectura y Procesamiento de Datos; Gilberto Cárdenas Aguilar, jefe del Departamento de Presupuesto y Gasto Operativo; Dra. Erika Rodríguez Valle, directora de la Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula, Jalisco.

En Puebla: Gustavo Hernández López, coordinador estatal del Servicio Profesional Docente; Rafael Díaz García, director de Planeación e Información Educativa; Marco Antonio del Castillo Hernández, director general de Educación Básica; Álvaro Álvarez Barragán, director general de Educación Media Superior; Osvaldo Cuatle Reyes, director del Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela; Luis Renato León García, director de Apoyo y Seguimiento Técnico; Arturo Ramírez, director de Evaluación Educativa.

En Nuevo León: Dra. Elsa Reynoso Cantú, directora general de Evaluación Educativa en el estado de Nuevo León; Lic. Leonardo Verduzco, coordinador administrativo.

En Yucatán: Mtro. Víctor Edmundo Caballero Durán, secretario de Educación; Dra. Guadalupe Leticia Quetzal Hoil, directora del Centro de Evaluación Educativa del estado de Yucatán; Mtra. Ana María Durán, jefa del Departamento de Diseño de Procesos e Instrumentos de Evaluación; Dr. Wilson Pool Cibrian, jefe del Departamento de Análisis y Difusión.

A las instancias que brindaron, en tiempo y forma, insumos fundamentales para elaborar este trabajo. A las áreas estatales de evaluación (AEE) o direcciones de evaluación educativa (DGEE) de los estados de Jalisco, Nuevo León, Puebla y Yucatán.

Tabla de contenidos

INTRODUCCIÓN.....	4
REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE EL TEMA.....	8
MÉTODO	29
RESULTADOS DE BUENAS PRÁCTICAS ESTATALES.....	38
EL CASO DE JALISCO	38
EL CASO DE PUEBLA	55
EL CASO DE NUEVO LEÓN	66
EL CASO DE YUCATÁN	78
CONSIDERACIONES FINALES.....	94
ACRÓNIMOS	114
REFERENCIAS.....	116

INTRODUCCIÓN

En diversos espacios creados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) las Áreas Estatales de Evaluación (AEE) han mencionado su voluntad de intercambiar experiencias en materia de evaluación educativa, dado que realizan grandes esfuerzos y prácticas que no han podido documentar en su cabalidad ni compartir con el resto de los estados.

En este sentido, es importante recordar que en el año 2010 existió en México un primer intento, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por conocer y documentar las prácticas y los esfuerzos que los estados realizaban en materia de evaluación.

Los resultados de ese trabajo se presentaron en *el Informe de las prácticas de la evaluación de la educación básica en México* que se enmarcó en el contexto de la segunda fase del proyecto Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes (Evaluación y Marcos de Evaluación para mejorar Resultados Educativos), denominada Country Background Report for Mexico, que coordinó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) junto con la SEP. Su objetivo fue brindar información sólida a las audiencias interesadas, tanto en el ámbito nacional como internacional, sobre las prácticas y los esfuerzos de evaluación de distintos componentes del Sistema Educativo en México de la educación básica en los niveles de primaria y secundaria, con énfasis en el sector público, considerando el contexto, el estado en que se encuentra la difusión y el uso de los resultados de dichas evaluaciones, y las opiniones que se tenían al respecto sobre los retos que se enfrentan en la materia (SEP, 2010).

Como parte de la metodología para la elaboración de este informe, en el caso de México se decidió establecer contacto con las AEE para solicitar información sobre sus esfuerzos y prácticas de evaluación del tipo básico en los niveles de primaria y secundaria, su marco legal, la existencia de institutos estatales de evaluación y su vinculación con las universidades para el desarrollo de tareas de evaluación.

Como resultado de este acercamiento, 16 estados participaron facilitando información. Para entonces, de esos estados nueve realizaban evaluaciones propias de aprendizaje, a docentes, jefes de sector y supervisores y programas, mientras que seis de ellos utilizaban para sus estudios los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de los alumnos del ámbito federal. Cabe señalar que dichos esfuerzos constituyeron un avance importante en un primer acercamiento para conocer la evaluación educativa a nivel estatal, lo que no excluye que existieran avances significativos en materia de evaluación en otros estados de la república mexicana, pero no fueron reportados y por ello no se explicitaron en ese documento (SEP, 2010).

De esta forma, el estudio denominado *Detección de buenas prácticas locales de evaluación y uso de resultados para la mejora* pretende no sólo conocer en detalle las prácticas y los esfuerzos de evaluación de entidades federativas a través de información documentada, sino mediante un

trabajo de investigación de campo por parte del INEE, para indagar en profundidad si esas prácticas tienen impacto en la calidad educativa del estado.

Este estudio se materializa en un reporte institucional sobre mejores prácticas locales de evaluación, producto del acercamiento del personal del INEE a las instancias estatales de evaluación seleccionadas para entrevistar personalmente a los responsables de la evaluación, lo que constituye un hecho sin precedentes. Este estudio es, pues, el reflejo de la voluntad expresada por las AEE de promover un intercambio de sus prácticas locales de evaluación y la necesidad de un mayor entendimiento institucional.

El proyecto *Detección de buenas prácticas locales de evaluación y uso de resultados para la mejora* forma parte de los esfuerzos que realiza la Dirección General para la Coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (DGCSNEE) de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE, para coadyuvar en la construcción y el fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa en México (SNEE).

La DGCSNEE considera que el SNEE se inserta en una comunidad política (*policy community*), en la que hay una interacción, más allá de procesos formales, entre grupos de interés y actores gubernamentales que desempeñan un papel importante en la configuración de la dirección y de los resultados de las políticas públicas (Miller y Demir, 2007).

En este sentido, una vía para lograr el consenso deseado es consolidar una propuesta de coordinación del SNEE, resultado de las iniciativas, las agendas y los documentos generados para tal fin, mediante la investigación documental y cualitativa, entendiendo a esta última como aquella que “usa métodos de observación, de comunicación y de documentación en entornos naturales” (Riehl, 2001: 116, en Sadovnik, 2007), con el fin de entender el comportamiento de actores, hechos o procesos (Vromen, 2010). Ejemplos de este método son la etnografía, los casos de estudio, las entrevistas, los grupos de enfoque y la observación, entre otros (Sadovnik, 2007).

Con el fin de contar con cuatro estudios de caso que puedan compartirse con otras entidades federativas, el proyecto *Detección de buenas prácticas locales de evaluación y uso de resultados para la mejora* se planteó dos objetivos específicos: a) sistematizar experiencias estatales en materia de evaluación y uso de resultados para la mejora de la calidad educativa y b) contar con una metodología para el análisis de prácticas exitosas de evaluación educativa realizadas por iniciativa local y los alcances por ellas obtenidos, lo que evidenció las buenas prácticas y los esfuerzos de evaluación que se realizan en cuatro estados de la república mexicana: Jalisco, Puebla, Nuevo León y Yucatán.

Los criterios de selección de estas entidades se sustentaron, en primer lugar, en la información recabada en la encuesta “Perfil de las áreas estatales de evaluación”, en la que se realizó una segmentación multifactorial (mapeo) para la detección de las AEE con mayor actividad de evaluación, obteniendo esos cuatro estados los índices más altos de dinamismo evaluativo, sin tomar en cuenta los tiempos electorales del ejecutivo local; en segundo lugar, se seleccionaron las entidades federativas por grupo según la clasificación de la Conferencia del Sistema Nacional para la Evaluación de la Educación, que clasifica las entidades en función de la cantidad de matrícula en educación obligatoria, y de acuerdo con una distribución regional: sur, norte, este, oeste. El tercer criterio de selección consideró la voluntad de la AEE de participar en el presente estudio.

El orden de presentación de los casos a lo largo del informe –Jalisco, Puebla, Nuevo León, Yucatán– responde a un criterio cronológico, es decir, al momento en que se visitó cada entidad.

El enfoque del documento lo determinaron de manera conjunta los integrantes de la DGCSNEE. En este sentido, cumple con el propósito de brindar información sólida a las audiencias interesadas en las prácticas y los esfuerzos de evaluación de sistemas educativos estatales, fundamentalmente del tipo básico, en los niveles de primaria y secundaria y de educación media superior, para la consolidación del SNEE.

La revisión de la literatura sobre el tema que se hace para este informe resalta e integra, según las fases y los objetivos primordiales de un proceso de evaluación, las características y los indicadores necesarios y suficientes para considerar una buena práctica en evaluación a nivel estatal.

La metodología fue cualitativa, mediante el estudio de casos. Para la conformación del presente documento se recurrió a la aplicación de un guion de entrevista a las autoridades encargadas de la evaluación en los estados seleccionados, así como al análisis documental de las evidencias que proporcionaron (leyes, reglamentos, documentos internos, folletos, carteles, artículos de investigación, etcétera). De esta forma, el alcance de la revisión es de tipo descriptivo. El guion de la entrevista constó de 39 preguntas abiertas distribuidas en cinco grandes temas, relacionados con las etapas de un proceso de evaluación.

El apartado de resultados presenta la información más importante que se obtuvo en las entrevistas realizadas en los estados. Esta incluye referencias sobre el origen de la instancia de evaluación en el estado; su estructura interna en la actualidad; aspectos generales sobre su normatividad y presupuesto; la definición de buena práctica de evaluación que opera en el estado; los criterios que utilizan para determinar la existencia de una buena práctica de evaluación; las etapas de la evaluación en las que participa la instancia de evaluación del estado, y, finalmente, las evaluaciones estatales que realizan actualmente y la descripción detallada de aquellas que las propias autoridades consideraron buenas prácticas. Al final de cada buena práctica se menciona la razón principal por la que se considera como tal y se destacan elementos relacionados con la evaluación que operan en el estado.

Por último, el apartado de consideraciones finales se divide en tres partes: primero, se presenta un análisis de los elementos destacables por caso y entre casos para promover buenas prácticas de evaluación en función de lo señalado en el apartado de revisión de la literatura del presente informe; segundo, se hacen recomendaciones de política; tercero, se presenta una guía para identificar buenas prácticas de evaluación en el ámbito estatal.

Al final del documento se incluye una lista de acrónimos, referencias y citas en el texto.

Para asegurar la calidad de este informe se realizaron reuniones con los integrantes de la DGCSNEE para obtener retroalimentación sobre los avances y darle cauce de forma colegiada.

Las limitaciones del presente informe se deben principalmente a que, dado que el acercamiento fue específicamente con las instancias encargadas de la evaluación en los estados seleccionados, con excepción de Puebla, faltó información sobre las prácticas y los esfuerzos que realizan las direcciones de los niveles educativos en materia de evaluación y que no se vinculan con las instancias de la evaluación. Por otro lado, aunque se entrevistó y recopiló material considerable para la realización de este informe, en la mayoría de los casos la información proporcionada no estaba documentada para ser corroborada o no era completa. Esto sucedió, por ejemplo, con Nuevo León, en donde las autoridades encargadas de la evaluación de la educación tenían muy poco tiempo de estar al frente de la AEE debido al cambio de gobierno en el estado. Por lo anterior, es crucial mantener un contacto directo con estas instancias con el fin de actualizar de manera sistemática los avances que en materia de evaluación tienen los estados. En tercer lugar, la calidad y profundidad del análisis realizado, dependió en su totalidad de la información que proporcionó cada instancia de evaluación, tanto en evidencias documentadas como durante las entrevistas. En cuarto lugar, sería deseable ampliar la investigación a más estados a fin de tener un acercamiento profundo sobre el quehacer evaluativo nacional; si al analizar cuatro casos se rescatan partes sustanciales de una buena práctica de evaluación, conocer lo que ocurre en el resto del país permitirá tener una idea clara de lo que se hace actualmente y lo que se esperaría como una buena práctica de evaluación en todo México y en cada una de sus regiones.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR BUENA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN?

Una *práctica* es, en general, una acción dirigida a la consecución de un fin que nunca es fijo, sino que está sometido a una revisión progresiva a medida que se procuran los bienes intrínsecos de dicha práctica. Además, se caracteriza por mantener una relación constitutiva con el conocimiento práctico, la deliberación y la búsqueda del bien humano, a la vez que es dependiente de lo que piensen o crean al respecto los profesionales que la llevan a cabo, ya que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a ella (Carr, 1996).

Con respecto al concepto de *buena práctica*, Claro (2010) resalta que éste no tiene sentido por sí mismo, sino sólo cuando se le mira en relación con un resultado u objetivo particular. Así, una buena práctica, según Zambrano (2014), ha sido evaluada y presume de ser exitosa al demostrar su efectividad para lograr determinado objetivo.

En este sentido, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2009) considera una buena práctica aquella que tiene una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, es decir, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible.

Escudero (2014) señala que una “buena práctica” se entiende como un proceso reflexivo, interpretativo y personal, también social y cultural, que implica operaciones y construcciones de las propias ideas y acciones, así como de las experiencias con otros. Por tanto, para comprender y analizar una buena práctica educativa es preciso tener en cuenta el contexto, el ambiente y el tejido socioeducativo que la rodea (De Pablo, Cola y González, 2014).

En esta misma sintonía, Epper y Bates (2014) le atribuyen al concepto de *buena práctica* las siguientes características: contribuye a mejorar el desempeño de un proceso; responde a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada; aplica métodos de excelencia basados en la innovación.

En síntesis, González (en Cardona, s/f) menciona que una “buena práctica” se caracteriza por ser una experiencia capaz de solucionar un problema o atender una demanda social, con la participación de diversos actores a través de métodos o mecanismos novedosos; tener resultados demostrables, superiores a los de otras organizaciones similares; perdurar en el tiempo, y ser reproducida por otras organizaciones. De esta forma, las buenas prácticas permiten enriquecer el horizonte a partir de las respuestas que otros han dado a problemas parecidos a los nuestros.

Concretamente, cuando se habla de una *buena práctica educativa* se hace referencia a una actividad intencional y ética, desarrollada de forma consciente, que se emprende para alcanzar unos fines

educativamente adecuados y que sólo puede hacerse evidente en relación con los esquemas de pensamiento que dan sentido a las experiencias de los profesionales. En este sentido, los profesionales sólo pueden llevar a cabo prácticas educativas en la medida en que son capaces de caracterizar su propia práctica y de hacerse idea de las prácticas de otros, partiendo de un conjunto de creencias relativas a lo que hacen, de la situación en la que actúan y de lo que tratan de conseguir (Carr, 1996).

De acuerdo con lo anterior, es importante considerar que una buena práctica educativa debe ser coherente con los principios de la educación actuales, que, según Blanco (2009), se inscriben en el máximo derecho a la educación, que a su vez abarca los siguientes: el derecho a la educación de calidad y al aprendizaje a lo largo de la vida;¹ el derecho a la no discriminación;² el derecho a la participación,³ y el derecho a la educación inclusiva.⁴

Con base en lo anterior, las buenas prácticas en el ámbito educativo refieren a iniciativas, políticas o modelos de actuación exitosos que mejoran los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos. De este modo, el carácter innovador de una buena práctica se completa con su efectividad, permitiendo que la innovación educativa vaya mucho más allá de la mera producción de novedad y demuestre su eficacia y replicabilidad. Sólo en tales condiciones una práctica buena se convierte en una buena práctica, es decir, en la expresión de un conocimiento profesional o experto, empíricamente válido, formulado de modo que sea transferible y, por tanto, de potencial utilidad para la correspondiente comunidad (UNESCO, 1994-2003).

De esta misma forma, la OEI (2009) señala que una buena práctica educativa implica toda actuación que se oriente, a partir del compromiso del profesorado, los alumnos y las familias, a promover la

¹ El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad, promoviendo el desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven. Hacer efectivo el aprendizaje a lo largo de la vida implica avanzar en al menos dos direcciones: de sistemas educativos rígidos y lineales a sistemas educativos flexibles y diversificados en los que se brinden múltiples y variadas oportunidades educativas para todos a lo largo de la vida, y del sistema escolar a la sociedad educadora en la que existen múltiples instancias (la familia, la comunidad, las instituciones culturales, recreativas y deportivas, los medios de información y comunicación y el mundo laboral) para el aprendizaje y el desarrollo de la persona.

² El pleno ejercicio del derecho a la educación exige eliminar las diferentes prácticas discriminatorias que limitan la igualdad de oportunidades, no sólo en el acceso a la educación, sino en la continuidad de estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de las personas. Estas prácticas pueden ser más o menos explícitas y se basan en el origen socioeconómico y cultural de los alumnos; las situaciones de vida (embarazo); las características de las familias; los motivos religiosos, y las capacidades de los estudiantes, entre otras. Este derecho implica que los principios básicos que orientan la educación son los mismos para todas las personas, sea cual sea su origen y condición; pero también es preciso considerar algunos derechos diferenciados, o recomendaciones específicas, para ciertos colectivos en situación de vulnerabilidad.

³ El derecho a la participación es el derecho a participar en igualdad de condiciones en el currículo, las actividades educativas y en la vida de la comunidad. Esta es una de las principales finalidades de la educación y es de vital importancia para el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas. El derecho a la participación también significa considerar la voz de los estudiantes en la toma de decisiones que afectan sus vidas, estableciendo canales democráticos para considerar sus puntos de vista desde el nivel macro de las políticas hasta el nivel de la escuela y las aulas. La participación también involucra a docentes, familias y otros actores de la comunidad educativa, constituyendo un mecanismo esencial para que las comunidades sean protagonistas y responsables de su propia acción y tengan un control directo sobre las decisiones y los resultados de las diferentes acciones.

⁴ Hacer efectivas la no discriminación y la plena participación requiere avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas y democráticas en las que se acoja a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales y se dé respuesta a sus necesidades de aprendizaje. La atención a la diversidad, condición esencial de una educación de calidad, requiere cambios sustantivos en las actitudes y creencias, en el currículo, las prácticas pedagógicas, las relaciones interpersonales, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de los sistemas educativos y de las escuelas.

presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, sobre todo de aquel en mayor situación de vulnerabilidad. Aunado a esto, las buenas prácticas dependen del contexto en que se desarrollan, por lo que, en el caso de las referidas al ámbito educativo, hay reflexionar sobre la situación actual de cada escuela, situación que debe atender las necesidades de la comunidad escolar a la que desea servir y debe ser consecuente con los fines que persigue.

De acuerdo con Ornelas (2005), una buena práctica educativa, más allá del deber ser, incluye acciones eficaces que contribuyen a mejorar la educación. Por consiguiente, demanda un ejercicio sistemático y una organización efectiva, donde los papeles que representan los actores y las instituciones estén definidos, que haya reglas (aunque sea informales) que se cumplan, que el liderazgo sea legítimo, eficaz y aliente la participación de padres, autoridades locales, empresarios, organizaciones sociales y otros actores ajenos al proceso de educación, y que rinda además cuentas de su hacer, que sea abierto al escrutinio de los padres y de otras personas –investigadores, por ejemplo– y que ofrezca resultados observables.

Así, es de destacar que la buena práctica educativa contiene una dosis de ejercicio democrático, de tal manera que involucra a todos los actores de la institución —desde el personal de vigilancia y aseo hasta el propio director—, en la toma de decisiones y en la puesta en marcha de un conjunto de acciones tendientes a transformar una realidad problemática, que afecta a un sector amplio de la institución, mediante prácticas novedosas y resultados verificables que pueden servir de modelo a otras instituciones (Cardona, s/f).

ALGUNOS INDICADORES DE UNA BUENA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN

En un sentido general, con base en revisiones de diversas investigaciones (Edmonds, 1979; Purkey y Smith, 1990; Levine y Lezotte, 1990; Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens y Bosker, 1997), Murillo (2005) apuntó 10 factores de eficacia escolar que se esperaría redunden en una buena práctica en educación: 1) metas compartidas, consenso, trabajo en equipo: sentido de comunidad; 2) liderazgo educativo; 3) clima escolar y de aula; 4) altas expectativas; 5) calidad del currículo/estrategias de enseñanza; 6) organización del aula; 7) seguimiento y evaluación; 8) aprendizaje organizativo/desarrollo profesional; 9) compromiso e implicación de la comunidad educativa, y 10) recursos educativos.

Por un lado, la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), en el marco de su programa Management of Social Transformations (MOST1), especifica que se considera una buena práctica cuando es 1) *innovadora*, que desarrolla soluciones nuevas o creativas; 2) *efectiva*, que demuestra un impacto positivo y tangible en la mejora; 3) *sostenible*, que se mantiene en el tiempo y produce efectos duraderos por sus exigencias sociales, económicas y ambientales, y 4) *reproducible*, que sirve como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares (UNESCO, 1994-2003).

Por otro lado, y de una manera puntual, Ornelas (2005) señala que los elementos de una buena práctica son los siguientes:

- *Calidad*. Consiste en buscar los atributos que hacen a una experiencia educativa mejor, en comparación con otra(s).
- *Equidad*. Se asocia a la justicia distributiva: el postulado fundamental reside en que la búsqueda de la equidad implica igualdad de consideración (normativa) para todos los miembros de una sociedad (todos iguales ante la ley, por ejemplo) y diferencia en el trato a quienes padecen desventajas sociales. La búsqueda de inclusión a la educación de segmentos sociales pobres, o con ciertas discapacidades, son rasgos que sirven de guía para distinguir las buenas prácticas educativas.
- *Administración*. Involucra la atención a las formas de buen gobierno, a la búsqueda de la eficacia, al liderazgo competente y a la participación comunitaria responsable.
- *Evaluación*. Capacidad de los sistemas educativos para promover diálogos creativos con el mundo exterior y rendir cuentas.
- *Financiamiento*. Experiencias de gasto e inversión eficaces que tienen consecuencias en la educación básica, en lugar de análisis sobre el gasto en educación.
- *Formación y actualización docente*. José Vasconcelos apuntó, sin evasivas: “El eje de la educación es el maestro; el alumno es el sujeto de aprendizaje”. Los abogados de reformas educativas arguyen con rigor que los cambios sólo serán eficaces si llegan al salón de clases. Por eso, es de importancia fundamental el reclutamiento, la formación inicial y la actualización de los docentes, así como de sus prácticas y de los métodos que utilizan para enseñar a los estudiantes.
- *Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*. Proyectos que asuman las TIC como importantes, pero no como la solución mágica a los problemas de enseñanza y aprendizaje.
- *Inclusión social (educación no formal)*. Entre las experiencias de éxito en la instrucción formal es posible encontrar proyectos que, sin ser escolarizados, apoyan de manera eficaz la educación básica. Académicos rigoristas y dirigentes sindicales afirman que esos casos podrían clasificarse de segunda clase, pero olvidan que algunos de ellos son verdaderas hazañas, ya que en el corazón de sus propósitos y acciones constituyen componentes de inclusión de segmentos sociales que, de otra manera, no tendrían la menor oportunidad de estudiar o avanzar en la vida.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR BUENA PRÁCTICA EN EVALUACIÓN?

La importancia de garantizar una educación de calidad

La evaluación, en un sentido general, tiene como propósito reunir información sistemática y emitir un juicio de valor sobre un cierto objeto de evaluación para tomar decisiones. De acuerdo con Cabrero (2010), las funciones principales de la evaluación son: 1) la *certificación y acreditación*, que se dirigen, fundamentalmente, a precisar si las características del objeto evaluado se ajustan de modo formal a las normas y estándares establecidos; 2) la *rendición de cuentas*, que permite que la calidad del objeto pueda ser inspeccionada por otras instancias de la sociedad,, y 3) el *aprendizaje de la organización*, como estrategia dirigida a determinar si la evaluación se utiliza como base en la mejora del objeto evaluado.

Estas tres formas de evaluación difieren en el grado de formalidad de los criterios y estándares que utilizan, en la naturaleza externa frente a la interna de los procedimientos de evaluación y en la orientación sumativa frente a la formativa que emplean. En el caso de la certificación y acreditación, la evaluación tiene un alto grado de formalidad; es sumativa y, para desarrollarla, se requieren estándares especificados para certificar a estudiantes o a profesionales y para la acreditación de programas. Por su parte, la rendición de cuentas demanda de una evaluación formal de tipo externa con propósitos de control, en la que se combinan el enfoque formativo y sumativo y se emiten juicios en los que se prescriben acciones de sanción o recompensas, en función de los resultados obtenidos. Por último, en el aprendizaje de la organización la evaluación es menos formal y tiene carácter adaptativo; es más formativa que sumativa y se lleva a cabo con propósitos de mejoramiento mediante procedimientos de evaluación interna (Cabrero, 2010).

Específicamente, en el ámbito escolar, la vida cotidiana implica una compleja trama de valoraciones, entre las cuales se pueden reconocer las evaluaciones en sentido estricto, es decir, procesos planificados de búsquedas de datos que permiten elaborar juicios de valor fundamentados para sustentar las decisiones que se han de tomar, pero, a su vez, se identifican también otros procesos de carácter más general que no poseen sistematicidad ni tienen rigor técnico (y, a veces, tampoco ético) y que son de naturaleza más próxima a las opiniones. Esto generalmente vertido a partir de sucesos, hechos o factores específicos, parciales y aislados, para los que es necesario habilitar espacios propicios en donde se traten, puesto que esas valoraciones inconsistentes pueden generar rumores, confusión y un estado de malestar que llegue a perturbar el clima de trabajo (Perassi, 2010).

A causa de ello, se considera que se debe evaluar a todos los implicados, todas las instancias y todos los niveles de decisión, pues se reconoce que en todos los países excelentes prácticas conviven con experiencias deplorables que no aportan datos para la mejora de la educación y, en su lugar, están contribuyendo a su destrucción (Murillo y Román, 2008).

En este sentido, se exige una evaluación coherente con el marco del derecho a una educación de calidad, puesto que, si éste es un derecho fundamental de los seres humanos, ser evaluado y recibir

información valorativa sobre la educación que se está recibiendo también lo es. Así, la evaluación es el único instrumento que se tiene para verificar el cumplimiento de ese derecho superior, internacionalmente reconocido, y que supone el acceso igualitario al conocimiento y a las oportunidades disponibles en la sociedad.

Esto sin duda permite garantizar que los niños, jóvenes y adultos reciban una educación de calidad, por lo que se requiere de evaluaciones que den cuenta tanto de lo que se aprende como de las acciones que se desarrollan para ello y del contexto en el que todo esto se desenvuelve. En un marco de educación a lo largo de toda la vida, todas las personas tienen el derecho de recibir información sobre la calidad de los aprendizajes adquiridos. De la misma manera, las familias, la sociedad y los profesionales de la educación tienen el derecho, y el deber, de saber si la educación impartida es pertinente, relevante, eficaz, eficiente y equitativa (Murillo y Román, 2008).

El concepto de calidad educativa que se ha de evaluar

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2006) resalta los siguientes componentes en el sistema educativo:

- El *contexto o entorno*, que plantea necesidades del sistema educativo y, al mismo tiempo, le ofrece recursos: la demanda social de educación, su composición y distribución espacial, las condiciones de vida de la población, así como su capital cultural y educativo, entre otros.
- Los *insumos* que recibe el sistema educativo de su entorno permiten su operación e incluyen recursos humanos y materiales, tecnológicos y financieros.
- Los *procesos* del sistema se refieren no sólo al acceso y la trayectoria de los alumnos, sino a la gestión y el funcionamiento de los planteles, incluyendo procesos pedagógicos en el aula, de gestión escolar en cada centro educativo y de gestión o administración en mayor escala en los niveles de zona escolar, región y nacional.
- Los *productos o resultados* del sistema, de corto o largo plazo. Los primeros incluyen los que se refieren al logro escolar (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), mientras que los segundos se relacionan con la influencia de la educación en la transformación cultural y la mejora de los estándares de vida de la población adulta.
- En los sistemas artificiales importan además los *objetivos*, mediadores en la relación entre insumos y productos, orientando la forma en que se organizan los procesos para utilizar los insumos de manera que se generen los productos.

Estas dimensiones de la calidad derivan de una relación de congruencia entre los elementos del sistema educativo: pertinencia, relevancia, eficacia externa e impacto de la relación de objetivos y

productos del sistema con las necesidades del entorno. Es decir, la eficacia interna se desprende de la relación entre productos y objetivos; la eficiencia, de la relación entre insumos y resultados, y la equidad, de la distribución de recursos y productos educativos. La definición abstracta se concreta diciendo que un sistema educativo de calidad (INEE, 2006):

- Establece un currículo adecuado a las características de los alumnos (*pertinencia*) y a las necesidades de la sociedad (*relevancia*).
- Logra que la más alta proporción posible de destinatarios acceda a la escuela, permanezca hasta el final y aprenda (*eficacia interna y externa*).
- Consigue que los aprendizajes sean asimilados en forma duradera y den lugar a comportamientos sociales fructíferos para la sociedad y los individuos (*impacto*).
- Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes (*suficiencia*), y los aprovecha de la mejor manera, evitando despilfarros y derroches (*eficiencia*).
- Considera la desigual situación de alumnos, familias y escuelas, y apoya en especial a quien lo requiera, para que todos alcancen los objetivos educativos (*equidad*).

De acuerdo con ello, el concepto de calidad es relativo, porque el juicio depende de los referentes, y dinámico, porque la calidad nunca se alcanza totalmente. La calidad no es un estado, sino una tendencia: la autoexigencia permanente y razonable de superación, que no se puede adquirir del exterior, sino que surge del interior del sistema. En términos globales, la definición de calidad puede expresarse como sigue: “La calidad del sistema educativo es la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia y relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (INEE, 2006).

En este sentido, un buen sistema de evaluación a cualquier nivel no habrá de prestar atención sólo a una u otra dimensión de la calidad, sino que deberá atenderlas todas. Por tanto, no resulta adecuado que la evaluación se reduzca a aplicar pruebas de rendimiento, pues si bien el nivel de aprendizaje que alcancen los alumnos es una dimensión fundamental, no es la única en la evaluación de la calidad.

En conclusión, una buena práctica de evaluación ofrecerá datos verosímiles y útiles que permitan reforzar la rendición de cuentas en materia de desarrollo, enriquecer los procesos de aprendizaje, o ambas cosas a la vez. De esta forma, la evaluación desempeña una función destacada al informar las decisiones estratégicas y ayudar a que todos los actores deban rendirse cuentas mutuamente sobre los resultados de su actuación al respecto (OCDE, 2010).

A pesar de ello, no sobra señalar que las dimensiones de la calidad no son igualmente susceptibles de medición válida y confiable ni, por lo mismo, de ser evaluadas. Es menos difícil evaluar el aprendizaje que la relevancia del currículo o su pertinencia. Por ello, en muchos casos sólo se podrá aspirar a tener evaluaciones basadas en los juicios más expertos y honestos con que sea posible contar (INEE, 2006).

Por lo anterior, resulta necesario no aceptar concepciones limitadas de la noción de evaluación, como pensar que se ha *evaluado* el aprendizaje cuando solamente se ha *medido*, pues la diferencia radica en que *evaluar* exige comparar el resultado de la medición con un punto de referencia que establezca lo que debería haber, para llegar a un juicio sobre lo adecuado o inadecuado de lo medido. De esta forma, la evaluación se entiende como el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido.

ORIENTACIONES PARA UNA BUENA PRÁCTICA POR OBJETO DE EVALUACIÓN

I. Evaluación de alumnos

Es fundamental valorar integralmente el desempeño de un alumno, lo cual implica considerar todas las áreas del currículo; los aspectos cognitivos y no cognitivos, simples y complejos; el rendimiento al fin del ciclo, al inicio y a lo largo del mismo; los factores que favorecen u obstaculizan el avance, etcétera. Por lo tanto, una valoración así sólo puede estar bien hecha por un profesional que tenga contacto con el alumno a lo largo del ciclo escolar: el maestro (Martínez Rizo, 2009).

Con ello, la función pedagógica de la evaluación permitirá identificar las necesidades del grupo de alumnos con que trabaje cada profesor, mediante la reflexión y mejora de la enseñanza y del aprendizaje. También será útil para orientar el desempeño docente y seleccionar el tipo de actividades de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos. Sin esta función pedagógica, no se podrían realizar los ajustes necesarios para el logro de los aprendizajes esperados ni saber si se han logrado los aprendizajes de un campo formativo o de una asignatura a lo largo del ciclo escolar o al final del nivel educativo (SEP, 2013).

Existen tres momentos en la evaluación pedagógica (inicial, de proceso y final) que son fundamentales para tomar decisiones respecto al desarrollo de la planificación en un aula en particular; por ello, es necesario evaluar durante todo el ciclo escolar. En general, la evaluación inicial ocurre cuando comienza un año escolar y en las primeras etapas del desarrollo de un periodo o bloque, y la final en las últimas etapas, mientras que la evaluación de proceso hace posible el aprendizaje. En este sentido, el éxito de la evaluación del alumnado depende de que los docentes mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que las evaluaciones finales se utilicen como momentos importantes de logro. Por tanto, se apega más a la realidad de las aulas fomentar la evaluación, con el único fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2013).

A pesar de lo anterior, la evaluación pedagógica, aunque es la más completa, tiene una limitación derivada de su propia naturaleza integral y contextualizada: que no puede agregarse en gran escala, por lo que debe completarse con pruebas estandarizadas que permitan comparar grandes grupos de forma confiable. Asimismo, acorde con Martínez Rizo (2009), además de valorar el avance de los alumnos, este tipo de evaluación debe permitir también seleccionar a los mejores candidatos para ingresar a cierto nivel, diagnosticar el nivel que tienen al ingreso, asignar becas, dar

retroalimentación pedagógica a los docentes, certificar, evaluar el sistema como tal para la definición de políticas, entre otros.

II. Evaluación de maestros

Este tipo de evaluación debe considerar ampliamente las nuevas funciones y tareas del profesorado en el marco del desarrollo de las competencias básicas, lo cual implica enseñar a aprender y a autogestionar el conocimiento, educar en los valores y principios éticos de una sociedad democrática, cuidar el estado emocional del alumnado, trabajar en equipo, establecer relaciones de colaboración con las familias e interactuar con el resto de los componentes de la comunidad educativa.

De esta manera, la buena práctica docente consistirá en el conjunto de acciones que desarrolla el profesorado introduciendo mejoras en las relaciones, los procesos y las actividades, todo ello orientado a producir resultados positivos en la adquisición, por parte del alumnado, de las competencias consideradas básicas (DGOEE, 2012).

Con base en ello, la valoración integral de la calidad de un maestro sólo podrá resultar del contacto amplio de un profesional competente con el evaluando, para reunir pruebas sólidas de su desempeño: ese profesional es el director de escuela, ya que, si bien las pruebas estandarizadas pueden ser útiles para la evaluación de los maestros, por sí solas resultan insuficientes debido a los numerosos factores que inciden en el rendimiento escolar.

Lo anterior implica que la aplicación de pruebas a los docentes, si se cuida la validez, aporta elementos valiosos, aunque no capta dimensiones básicas de la práctica docente, que sólo pueden apreciarse mediante acercamientos intensivos. A causa de lo anterior, la evaluación del maestro debe implicar una retroalimentación (formativa), pero sí tener consecuencias fuertes para su permanencia y promoción (sumativa). Así también, resulta recomendable el uso de técnicas como la observación y los portafolios de pruebas por parte del director (Martínez Rizo, 2009).

III. Evaluación de escuelas

Es fundamental valorar integralmente la calidad de una escuela, y esto sólo puede ser el resultado de un amplio contacto con el plantel por parte de otro profesional (supervisor o inspector), capaz de observar, registrar, sistematizar y valorar pruebas de las múltiples facetas de la calidad educativa en ese nivel; reducir la evaluación de la calidad de los centros escolares a ordenamientos basados en los resultados de pruebas, sin tener en cuenta otros elementos y sin asegurar la confiabilidad y validez de los resultados, es inapropiado y llevará a distorsiones perniciosas para el funcionamiento de las escuelas (Martínez Rizo, 2009).

Los comentarios anteriores se aplican a evaluaciones que servirán para tomar decisiones y emprender acciones que afectarán a sujetos individuales, sean alumnos, maestros o escuelas, con la finalidad de orientarse hacia la mejora y la rendición de cuentas.

IV. Evaluación del sistema educativo

Al ser el objetivo la evaluación de un sistema de educación, tiene sentido generar acercamientos a alumnos, maestros o escuelas que utilicen instrumentos que se apliquen a muestras representativas de unos u otras. Esos acercamientos no ofrecen bases sólidas para tomar decisiones importantes sobre individuos (como aprobar o reprobar a un alumno, conceder un estímulo a un maestro o una escuela), pero sí elementos valiosos para valorar la calidad del sistema como tal en relación con esos componentes.

En este sentido, ningún acercamiento singular puede dar cuenta plenamente de la calidad de un sistema educativo, ya que ninguno podría atender los diversos propósitos y las circunstancias de sus partes. Por ello, debe pensarse en un conjunto articulado de acercamientos que formen un sistema de evaluación que atienda como un todo las dimensiones de la calidad. El desarrollo de un conjunto así implicará una gama de acercamientos evaluativos que cubran distintos objetos (alumnos, docentes, directivos, planteles, etcétera), atiendan varios propósitos (diagnóstico, retroalimentación, rendición de cuentas, selección, certificación) e incluyan tanto acercamientos de gran escala como de pequeña escala.

En resumen, sólo combinando varios acercamientos, cuyos alcances y limitaciones se complementen, se podrá tener una visión suficientemente completa de ese todo tan complejo que es la calidad de un sistema educativo, de manera tal que sea posible formular juicios de valor que sustenten, de forma razonable, las decisiones de las autoridades en los diferentes niveles (Martínez Rizo, 2009).

¿CUÁLES SON LOS INDICADORES DE UNA BUENA PRÁCTICA EN EVALUACIÓN?

De acuerdo con Scheerens, Glass y Thomas (2005, en Cabrero, 2010), los indicadores son estadísticos que permiten realizar juicios de valor sobre la pertinencia de los aspectos clave del funcionamiento de los sistemas, constituyendo características mensurables de éstos y aspirando a medir sus aspectos fundamentales. Cabe destacar que los indicadores no sólo proporcionan información considerando el contexto del sistema, sino que facilitan el análisis de tendencias y la proyección de situaciones futuras de éste (Cabrero, 2010).

En la evaluación del sistema educativo los indicadores deben dar cuenta del progreso y los cambios en el desempeño de cierta variable; en otras palabras, el indicador no sólo cumple una función informativa, sino evaluativa, pues se espera que, mediante ellos, sea posible determinar si existen mejoras o deterioros en algunas variables. Así, los indicadores proporcionan un panorama de las condiciones actuales del sistema educativo, sin describirlo a fondo, y se espera que a través de ellos

sea posible hacer inferencias acerca de la calidad de la enseñanza (Morduchowicz, en Cabrero, 2010).

Por otro lado, los indicadores no son cifras aisladas, pues se encuentran interrelacionados unos con otros y, para obtener una clara comprensión de la información que proporcionan, deben agruparse y constituirse en lo que se conoce como *sistema de indicadores*. Los sistemas de indicadores facilitan la descripción de situaciones que no pueden medirse de manera directa. Por ejemplo, medir constructos como la calidad de la docencia o la educación puede resultar sumamente difícil, puesto que no existe un solo indicador que por sí mismo refleje este constructo. En cambio, si se miden los mismos constructos considerando una serie de indicadores, como formación académica, experiencia laboral o resultados de aprendizaje y eficiencia terminal, sería posible configurar un panorama más claro (Cabrero, 2010).

Es deseable contar con indicadores para la valoración de buenas prácticas de evaluación a diferentes niveles; sin embargo, en la literatura sólo hay referencia a indicadores asociados a la eficiencia escolar y a la valoración de buenas prácticas en educación. Lo que existe en materia de evaluación son características que diversas instancias cualificadas en el tema consideran que no deben omitirse.

Una buena práctica de evaluación no se caracteriza sólo por las cualidades de una buena medición, como fiabilidad y validez, como ya se precisó en apartados anteriores, sino que debe tener otras características (INEE,2006):

- Carácter comprensivo de la conceptualización que la sustente, que deberá atender todas las dimensiones de la calidad.
- Alto nivel técnico de las mediciones en que se base para dar confiabilidad y validez.
- Pertinencia de los referentes que se definan como parámetros para contrastar con ellos los resultados de la medición, de modo que las comparaciones tengan sentido.
- Mesura de los juicios de valor derivados de contrastar mediciones y parámetros, que evitarán excesos triunfalistas o derrotistas y considerando el contexto.
- Inclusión de estudios explicativos, buscando no sólo describir la situación, sino detectar los factores que inciden en ella para que los actores cuenten con bases sólidas que sustenten las decisiones de mejora.
- Amplitud, oportunidad y transparencia de la difusión de resultados, que llegue a todos los interesados, en versiones adecuadas a cada uno, para promover su uso.

Por su parte, la OCDE (2010) menciona que, en general, la evaluación debe contemplar las siguientes consideraciones a lo largo de todo el proceso:

- 1) *Un proceso evaluativo libre y abierto*: para una mayor credibilidad, el proceso de evaluación ha de ser transparente e independiente de la gestión programática o la elaboración de políticas en la materia.
- 2) *Ética de la evaluación*, donde los evaluadores respetan las principales normas y códigos de conducta profesionales y éticos que les atañen: integridad, honradez y respeto a los derechos humanos y las diferencias culturales (costumbres, creencias y prácticas religiosas), de género, origen étnico, capacidad, edad, orientación sexual y lengua, de todos los actores implicados.
- 3) *Enfoque asociativo*: lleva implícita la idea de proceso incluyente en el que participan diversos actores interesados, como los poderes ejecutivo y legislativo, la sociedad civil, los supuestos beneficiarios y los socios internacionales.
- 4) *Coordinación y alineamiento*, donde el proceso de evaluación tenga en cuenta los planes, las actividades y políticas nacionales y locales en la materia.
- 5) *Desarrollo de capacidad*, que implica maximizar los efectos positivos del proceso de evaluación.
- 6) *Control de calidad*, que se ejerce a lo largo de todo el proceso de evaluación y, en función de su alcance y complejidad, el control de calidad debe canalizarse a través de mecanismos internos y externos; por ejemplo, revisión inter pares, grupos consultivos o grupos de referencia.

Por último, para una sencilla comprensión de todos los indicadores asociados a las buenas prácticas de evaluación que se encontraron en la revisión de la literatura, se muestran características integradas en tres niveles: aula, institución escolar y sistema educativo, que pueden ayudar a los tomadores de decisiones a valorar si sus prácticas de evaluación están atendiendo dichos elementos fundamentales.

I. Nivel aula

El aula conforma un espacio generador de acontecimientos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje. Las evaluaciones en el aula están dirigidas al aprendizaje de los estudiantes y a los procesos de enseñanza (Perassi, 2008; 2010).

Con respecto a los estándares para evaluar la enseñanza del docente, Mancera y Schmelkes (en OCDE, 2011) mencionan los siguientes: 1) cubrir todas las áreas definidas de la enseñanza; 2) establecer niveles de competencia para cada aspecto específico que defina los dominios de la labor docente y escolar; 3) reflejar un grupo nodal de desempeño que debe ser observable en todos los

maestros y todas las escuelas; 4) definir y hacer operacionables las metas y los resultados deseados de una buena enseñanza, y 5) ser dinámicos para permitir una revisión continua de los estándares, de modo que permanezcan escalados con precisión y tomen en cuenta todos los aspectos de las prácticas de enseñanza. Para garantizar el éxito de una evaluación, los maestros necesitan participar no sólo en la creación de los estándares, sino en formarse eficazmente.

De modo general, entre los indicadores para identificar buenas prácticas en este nivel de aula, según lo establece la Evaluation Group of the Academic Practice (GRAPA) (Martínez, Cadenato, Gallego, Jordana y Sánchez, 2011), destacan los siguientes elementos:

- Los objetivos se especifican claramente y son coherentes con los objetivos generales de aprendizaje de la asignatura. Quedan incluidos tanto los específicos como los genéricos.
- En la metodología se explica cómo se pone en práctica la experiencia (tiempo previsto de dedicación del alumnado en su realización tanto presencial como no presencial).
- Se especifican claramente los recursos materiales y bibliográficos necesarios para llevar a cabo la actividad.
- Se precisan los entregables del alumnado, los objetivos vinculados y su relación con la evaluación global de la asignatura.
- Se establece un mecanismo de retroalimentación con un plazo máximo suficiente para mantener informado al alumno de su progreso durante el proceso de aprendizaje.
- Se especifica el agente evaluador (autoevaluación o heteroevaluación) y la tipología (diagnóstica, formativa o sumativa).
- Se evalúa la actividad a través de unos instrumentos basados en un número adecuado de criterios objetivos y comunicados con anterioridad a la evaluación.
- Se prevén mecanismos de análisis de la actividad en función de los resultados obtenidos (rendimiento académico, encuestas, etcétera.) y se detectan los puntos débiles que deben mejorar en una próxima edición.

II. Nivel institución escolar

En este nivel las evaluaciones se orientan a diferentes objetos: proyectos diversos, acciones, recursos, desempeños, convivencia, gestión, comunicación, tiempos, espacios y rutinas (Perassi, 2010). En este sentido, para gestar una evaluación que se articule con la mejora, en relación con las instituciones escolares, es necesario tomar en cuenta los siguientes principios:

- *La evaluación como una necesidad de la institución.* Implica dejar de cumplir un mandato externo, que por lo general proviene de una autoridad, para asumir la evaluación como requisito indispensable para comprender y valorar el propio desempeño, siendo el sustento de las decisiones que procuran la mejora.

- *Construcción de conocimientos en torno al proceso evaluativo desarrollado.* La evaluación no es entendida como fin, sino como instancia mediadora para comprender y gestar un conocimiento cada vez más acabado de aquello que se indaga. El debate sobre los resultados alcanzados permite establecer relaciones, formular hipótesis, contrastar perspectivas, profundizar en la indagación de ciertos aspectos, encontrar antecedentes, poner en diálogo texto y contexto y componer escenarios futuros desde complejidades particulares.
- *Implicación progresiva.* La evaluación responsable provoca siempre un aprendizaje institucional. Este proceso debe ir involucrando cada vez más a los miembros que participan e incrementar el nivel de su compromiso.
- *Difusión de los resultados obtenidos y diseño de estrategias de intervención sobre los aspectos más débiles.* Transparenta las actuaciones, ayuda a validar los informes elaborados y permite incluir aspectos omitidos o redefinir juicios débilmente argumentados. De este modo, la evaluación hace posible que una institución identifique sus aspectos más fuertes, a la vez que pueda reconocerse en los núcleos problemáticos que obstaculizan un adecuado desempeño, buscando alternativas de mejora.
- *La evaluación externa como complemento de la propia indagación.* La autoevaluación hace visible un proceso que ocurre cotidianamente en cada institución, movilizándolo y comprometiendo a gran parte de los sujetos que la habitan, de manera diferente a cualquier evaluación externa. Sin embargo, la evaluación interna posee algunos riesgos que resulta importante cuidar: imposibilidad de “tomar distancia” del objeto que se evaluará, sesgo en la perspectiva asumida, ratificación de teorías previas, entre otros, a causa de los cuales resulta necesaria una evaluación externa.
- *Fundación de una cultura evaluativa alejada del sentido punitivo.* La institución escolar incluye la evaluación en la agenda de debate, se atreve a poner en duda la calidad de los procesos valorativos que circulan en su interior (y aquellos que la atraviesan desde otros orígenes), cuestiona la pertinencia de los procedimientos desarrollados y empieza a revelar las concepciones implícitas que asumen los profesores que en ella trabajan. De este modo, interpela al clásico evaluador, con absoluto poder resolutivo sobre el objeto evaluado, para empezar a configurar otro lugar que, si bien conserva la asimetría, incluye al evaluado en ese proceso, enuncia y dialoga acerca de los criterios orientadores de cada evaluación, provoca autoevaluación en los participantes y se arriesga a generar quiebres en la cultura vigente para avanzar hacia nuevas construcciones.
- *La evaluación no es un acto administrativo.* Se rompe la equivalencia que desde enfoques reduccionistas instaló la evaluación: la comunicación de un resultado (nota, puntaje en una escala, porcentaje logrado, categoría cualitativa) en cierto tiempo y con determinada forma.

La evaluación deja de concebirse como un trámite burocrático para interpretarse como un subproceso de la mejora.

En general, para valorar la calidad organizativa y funcional de un centro educativo, Miles (en Escudero, 1997) hace referencia a los siguientes indicadores:

- *Objetivos.* Los objetivos deben ser claros y aceptados por los miembros del grupo. Además, deben ser alcanzables con los recursos disponibles y apropiados para las demandas del entorno.
- *Buenas comunicaciones.* Es necesaria una comunicación libre de distorsiones de tipo “vertical”, “horizontal” y con el entorno que le rodea. Con ello, dentro de una organización sana se detectan bien y rápidamente las tensiones, y existe la suficiente información sobre los problemas que hay en el sistema como para asegurar que puede darse un buen diagnóstico sobre las dificultades existentes.
- *Óptima igualación de poder.* En una organización sana la distribución de la influencia es relativamente equitativa. Los subordinados, si existe una autoridad formal, pueden ejercer influencias hacia arriba y perciben que su jefe puede hacer lo mismo respecto a su superior inmediato. La actitud básica de las personas en una organización como ésta es de colaboración más que de tensión.
- *Utilización de recursos.* A nivel organizativo, la “salud” implica que los *inputs* del sistema, en especial los personales, se usen de forma eficaz, esto es, requiriendo un esfuerzo tenso pero racional, lejano de la sobrecarga y el ocio.
- *Cohesión.* Una organización sana se conoce a sí misma, en su conjunto y en sus partes, sabe a dónde va, conoce sus objetivos y el porqué de éstos. Cada miembro del centro debe participar de estos principios y sentirse a gusto dentro de la organización, recibiendo su influencia e influyendo en ella.
- *Moral.* Esta dimensión implica la idea de satisfacción y bienestar. No obstante, a nivel organizativo parece útil evocar la moral como una suma de sentimientos individuales de satisfacción que apoyan los deseos de realizar esfuerzos.
- *Innovación.* Un sistema sano tiende a moverse hacia nuevos objetivos, nuevos procedimientos, a diversificarse a sí mismo y a ir cambiando en alguna medida a lo largo del tiempo. Un sistema de este tipo crece, se desarrolla y cambia, en vez de mantenerse igual y rutinario.
- *Autonomía.* La organización sana no responde en forma pasiva a las demandas del exterior, sintiéndose instrumento del entorno, y no responde tampoco a las demandas que percibe

en forma rebelde o destructiva. Tiende a mantener, más bien, una cierta independencia del entorno, de forma que las respuestas recibidas en sus relaciones no sean determinantes en su propio comportamiento.

- *Adaptación.* La autonomía e innovación tienen relación estrecha con la adecuación o adaptación con el entorno. Si las demandas de éste y los recursos organizativos no están equiparados, se plantean problemas que exigen un nuevo enfoque y una nueva estructura. Un sistema con esta concepción posee la suficiente estabilidad y capacidad de tolerancia como para afrontar las dificultades que se presenten durante el proceso de adaptación.
- *Equilibrio en las técnicas de resolución de problemas.* Cualquier organismo, incluido el sano, tiene problemas, tensiones y dificultades. Lo importante no es la inexistencia de problemas, sino la forma en que la organización se enfrenta a ellos. En un sistema eficaz los problemas se resuelven con un mínimo de energía, de forma que los mecanismos usados para solucionarlos se mantienen y refuerzan. Una buena organización se caracteriza por poseer estructuras y procedimientos para detectar e identificar la existencia de problemas, descubrir las posibles soluciones, aplicarlas y medir su eficacia. En síntesis, un organismo sano es aquel que se autoevalúa permanentemente.

III. Nivel sistema educativo

En este nivel, Perassi (2010) expresa que las indagaciones rebasan los muros de la escuela, ya sea porque los sujetos que la habitan realizan búsquedas en los entornos inmediatos de sus comunidades o en contextos más lejanos, o bien, porque dichas indagaciones proceden de actores externos, interesados en conocer aspectos particulares o comportamientos globales de la institución escolar. Por ejemplo, las evaluaciones nacionales e internacionales, los dispositivos jurisdiccionales, los controles que realiza la supervisión escolar, diagnósticos de distintos organismos, universidades, institutos, etcétera, la valoración social, entre otros.

De acuerdo con Perassi (2010), los principios que hay que considerar para orientar la mejora de la evaluación, en relación con el sistema educativo, son:

- *Informar antes de la evaluación.* Tanto las instituciones como los actores involucrados merecen ser informados debidamente antes de que se ejecute el proceso evaluativo, pues la evaluación ligada a la “sorpresa” otorga un sentido sancionador que impacta, de manera decisiva, en la representación que los actores del sistema educativo construyeron sobre ese concepto.
- *La difusión de los resultados en los contextos que le construyen sentido.* Elaborar informes en función de las audiencias y seleccionar las estrategias de comunicación más pertinentes para los diferentes contextos son condiciones fundamentales para generar discusiones y promover análisis que le den sentido a la información recibida.

- *Analizar los resultados desde visiones complejas.* Los resultados se deben explicar en una trama dinámica de múltiples factores interrelacionados, a veces mutuamente determinantes y complementarios, otras veces contradictorios, donde la tendencia histórica ilumine la lectura. Esto permitirá acercarse cada vez más a la complejidad que posee la realidad social.
- *Generación de políticas de fortalecimiento y apoyo a los núcleos de riesgo más que búsqueda de culpables en los niveles más operativos del sistema.* La necesidad de generar acciones sostenidas de fortalecimiento de logros y mejoramiento de las deficiencias detectadas exige la articulación de los esfuerzos de los organismos gubernamentales de la nación y de cada jurisdicción. Los sistemas de evaluación brindan información básica para que los gobiernos puedan generar políticas de fortalecimiento y apoyo a los núcleos de riesgo, haciendo efectivo el principio de equidad en el acceso a la educación y en la apropiación de conocimientos.
- *Alentar a las instituciones escolares a complementar la macroperspectiva.* La calidad de una escuela no se define sólo desde el aporte de estudios macrosistémicos, pues toda escuela desarrolla múltiples evaluaciones, algunas explícitas, otras veladas, que será necesario empezar a sistematizar para poner en diálogo con este aporte externo (absolutamente válido y necesario, pero no excluyente ni exclusivo). Se trata de capitalizar las evaluaciones que lleva a cabo la misma organización para que colaboren en una mayor comprensión de las propias realidades institucionales.
- *La participación en pruebas internacionales permite “repensarse”.* Participar en evaluaciones internacionales permite que cada país compare los aprendizajes logrados por sus estudiantes con los de niños y jóvenes de otras naciones. Ello otorga una posición frente a los demás, pero también “frente a uno mismo”.
- *Construir otros significados a la evaluación.* La dinámica social y política de la realidad contemporánea pone en evidencia el agotamiento de ciertas concepciones clásicas de evaluación educativa. La instalación de nuevos modelos exige desarrollar un proceso arduo y difícil que debería abordarse desde distintos ángulos. La escuela se constituye en ámbito natural para este replanteo, que trae consigo una modificación de las culturas evaluativas vigentes, pero no podrá hacerlo si no va acompañada de políticas gubernamentales que alienten estos cambios. La apuesta es generar una concepción de evaluación democrática, inclusiva, transparente, responsable y justa que opere como sostén de las decisiones orientadas al cambio, la transformación y, especialmente, a la mejora continua. En este sentido, se hace necesario otorgar al proceso evaluador un profundo sentido ético.

En términos generales, según describen Murillo y Román (2008), las características de una evaluación de calidad deben ser:

- *Técnicamente impecable.* Cumple los requisitos de ser válida, fiable, útil y creíble.
- *Dirigida a la mejora, a la transformación.* Se centra en aportar información para la reflexión, dado que el cambio sólo será posible si las personas directamente implicadas toman conciencia de la situación, reflexionan sobre la realidad y toman decisiones pertinentes para su transformación.
- *Participativa y no jerárquica.* Las evaluaciones sirven para destacar los pasos bien dados y son instrumentos para la comunicación de las altas expectativas y el refuerzo del autoconcepto personal y grupal.
- *Equitativa y justa.* Reconoce y asume la diversidad social y cultural de los estudiantes, para desde allí generar instrumentos y estrategias que permitan evaluar el desarrollo y desempeño de todos, adecuada y justamente.
- *Adecuadamente comunicada.* La historia ilustra cientos de evaluaciones, bien diseñadas y aplicadas, que después tuvieron nulos efectos, o incluso perversos, simplemente por no haber estado adecuadamente comunicadas a la audiencia o audiencias destinatarias.

Finalmente, para el presente estudio resulta de suma importancia resaltar e integrar, según las fases y los objetivos primordiales de un proceso de evaluación, las características y los indicadores mencionados a lo largo de este apartado para analizar, a partir de ellos, los casos seleccionados en ese proceso como buenas prácticas de evaluación a nivel estatal.

En este sentido, a manera de cierre, se integran estas características provenientes de diversas aportaciones teóricas por fase u objetivo primordial de la evaluación. Esta integración resulta de primordial interés para el análisis de los apartados de resultados, así como de consideraciones finales del presente Informe.

Según los expertos, una buena práctica de evaluación es aquella que cumple con 30 características o indicadores de calidad, pertinencia y eficiencia, distribuidos en cinco grandes temas referidos a las fases o los objetivos de un proceso de evaluación:

De la ética de la evaluación (tres indicadores):

- Los evaluadores respetan las principales normas y códigos de conducta profesionales y éticos que les atañen: integridad, honradez y respeto a los derechos humanos y las diferencias culturales (costumbres, creencias y prácticas religiosas), de género, origen étnico, capacidad, edad, orientación sexual y lengua, de todos los actores implicados (OCDE, 2010).

- Es equitativa y justa, al reconocer y asumir la diversidad social y cultural de los estudiantes, para desde allí generar instrumentos y estrategias que permitan evaluar el desarrollo y desempeño de todos, adecuada y justamente (Murillo y Román, 2008).
- Informa antes de la evaluación, tanto a las instituciones como a los actores involucrados, sobre el proceso evaluativo (Perassi, 2010).

Del contexto de la evaluación (tres indicadores):

- Contribuye a mejorar el desempeño de un proceso (Epper y Bates, en Zambrano, 2014).
- Es coordinada y alineada, al tener en cuenta los planes, las actividades y políticas nacionales y locales en la materia (Murillo y Román, 2008).

Del objetivo y para qué de la evaluación (seis indicadores):

- Demuestra su efectividad para lograr determinado objetivo (Zambrano, 2014).
- Se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a la evaluación (Carr, 1996; INEE, 2006).
- Responde a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada (Epper y Bates, en Zambrano, 2014; Ornelas, 2015).
- Considera el contexto, el ambiente y el tejido socioeducativo que lo rodea (De Pablo, Cola y González, en Zambrano, 2014).
- Involucra la participación de diversos actores, es decir, alienta la participación de padres, autoridades locales, empresarios, organizaciones sociales y otros actores ajenos al proceso de educación (Ornelas, 2005; Murillo y Román, 2008; OEI, 2009; González, en Cardona, s/f), sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad (OEI, 2009).
- Es un proceso evaluativo libre y abierto, transparente e independiente de la gestión programática o la elaboración de políticas en la materia para generar una mayor credibilidad (OCDE, 2010).

Del objeto y aplicación de la evaluación (cinco indicadores):

- Aplica métodos o mecanismos de excelencia basados en la innovación (Epper y Bates, en Zambrano, 2014; UNESCO, 1994-2003; González, en Cardona, s/f).
- Es técnicamente impecable, al cumplir con los requisitos de ser válida, fiable, útil y creíble en sus mediciones (INEE, 2006; Murillo y Román, 2008).
- Cuenta con indicadores cuantitativos asociados a la eficiencia escolar y otros constructos (Cabrerero, 2010).
- Existe evidencia de que se está evaluando y no sólo midiendo el objeto de interés. *Evaluar* exige comparar el resultado de la medición con un punto de referencia que establezca lo que debería haber, para llegar a un juicio sobre lo adecuado o inadecuado de lo medido. De esta forma, la evaluación se entiende como el juicio de valor que resulta de contrastar el

resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido (INEE, 2006).

- Promueve controles de calidad al ejercerlos a lo largo de todo el proceso de evaluación y, en función de su alcance y complejidad, al utilizar mecanismos internos y externos; por ejemplo, revisión interpares, grupos consultivos o grupos de referencia (Murillo y Román, 2008).

De los resultados de la evaluación (tres indicadores):

- Ofrece resultados observables (Ornelas, 2005).
- Ofrece datos verosímiles y útiles que permiten reforzar la rendición de cuentas en materia de desarrollo o enriquecer los procesos de aprendizaje, o ambas cosas (OCDE, 2010).
- Analiza los resultados desde visiones complejas. Los resultados se deben explicar en una trama dinámica de múltiples factores interrelacionados, a veces mutuamente determinantes y complementarios, otras veces contradictorios, donde la tendencia histórica ilumine la lectura. Esto permitirá acercarse cada vez más a la complejidad que posee la realidad social (Perassi, 2010).

De la difusión y el uso de los resultados (un indicador):

- Difunde los resultados de la evaluación con amplitud, oportunidad y transparencia, que llegue a todos los interesados en versiones adecuadas a cada uno, para promover su uso (INEE, 2006; Murillo y Román, 2008; Perassi, 2010).

De la emisión de juicios y toma de decisiones (tres indicadores):

- Existe pertinencia de los referentes que se definen como parámetros para contrastar con ellos los resultados de la medición, de modo que las comparaciones tengan sentido (INEE, 2006).
- Existe medida de los juicios de valor derivados de contrastar mediciones y parámetros, que evitarán excesos triunfalistas o derrotistas y considerará el contexto (INEE, 2006).
- Incluye estudios exploratorios y explicativos, buscando no sólo describir la situación, sino detectar los factores que inciden en ella, para que los actores cuenten con bases sólidas que sustenten las decisiones de mejora (INEE, 2006).

De la rendición de cuentas de la evaluación (un indicador):

- Rinde cuentas de su hacer; es abierto al escrutinio de los padres y de otras personas, como investigadores, por ejemplo– (Ornelas, 2005; OCDE, 2010).

Del impacto de la evaluación (cuatro indicadores):

- Es sostenible, al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales (UNESCO, 1994-2003; González, en Cardona, s/f).
- Es reproducible, al servir como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares (UNESCO, 1994-2003; González, en Cardona, s/f).
- Es efectiva, al demostrar un impacto positivo y tangible en la mejora (UNESCO, 1994-2003).
- Desarrolla capacidad en el estado, lo que implica maximizar los efectos positivos del proceso de evaluación (Murillo y Román, 2008).

MÉTODO

El proyecto *Detección de buenas prácticas locales de evaluación y uso de resultados para la mejora* se basa en una metodología de corte cualitativo, fundamentalmente de estudio de casos. Cada estado de la República seleccionado fue considerado un caso. A continuación, se describen las etapas metodológicas para llevar a cabo el proyecto.

En primer lugar, se realizó una revisión teórica de propuestas metodológicas para el estudio de caso. Esta revisión se basó fundamentalmente en la propuesta de Barzelay y Cortázar, “Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social” (Barzelay y Cortázar, 2004), y de Robert Stake, “Investigación con estudio de casos” (Stake, 2007). Además, se analizaron las fichas técnicas de las entidades seleccionadas elaboradas por la Dirección General para la Coordinación del Sistema Nacional para la Evaluación de la Educación (DGCSNEE).

En segundo lugar, con base en la revisión anterior, se desarrolló un guion de entrevista exhaustivo dirigido a las autoridades educativas estatales para recolectar información precisa sobre las buenas prácticas estatales en evaluación educativa en sus diferentes marcos de acción: alumnos, docentes, programas educativos, capacitación de personal y del personal adscrito al área estatal de evaluación (AEE). Además, se enfocó en conocer qué entienden las AEE por buena práctica, la forma en que usan los resultados de las evaluaciones y el grado de uso de resultados de las evaluaciones que realiza el INEE por parte de los estados.

En tercer lugar, se realizó el trabajo de campo. Durante esta etapa se aplicó el guion de entrevista y se recolectaron evidencias de buenas prácticas en los estados, su alcance e impacto; para lo cual se tuvo contacto con responsables de la evaluación en cada estado.

Con base en la estructura del guion de entrevista, se analizaron los resultados obtenidos en cada entidad participante. A raíz de estos resultados, del análisis de la efectividad del guion de entrevista utilizado durante el trabajo de campo, así como de la experiencia adquirida durante el trabajo de campo se elaboró un informe que detalla el proceso y las decisiones determinadas para el presente proyecto, que junto con sus alcances y limitaciones se aterrizó en una propuesta de guía para la identificación de las buenas prácticas por parte de las AEE. Este informe corresponde al quinto entregable.

Por último, a lo largo del proyecto se realizaron reuniones periódicas de retroalimentación con el grupo de trabajo de la DGCSNEE, para asegurar que el programa atendiera en su totalidad las necesidades de esa dirección.

ESTUDIO DE CASOS

La metodología que se utilizó para el desarrollo del presente proyecto fue cualitativa, mediante el estudio de casos. Esto, porque en la literatura sobre la sistematización de estudios de caso de buenas prácticas existen dos metodologías de indagación: la primera consiste en identificar en qué medida se lograron los resultados propuestos (impacto), mientras que la segunda (análisis de las prácticas) se propone conocer la forma en que funcionó la práctica y por qué funcionó (Barzelay y Cortázar, 2004).

Para los estudios de caso de buenas prácticas que propone la DGCSNEE se indagó en el cómo y por qué algunas prácticas en materia de evaluación han podido realizarse en ciertas entidades federativas y en los factores que hicieron posible su funcionamiento, para extrapolar el resultado de esas prácticas a diversos contextos (Bardach, en Barzelay y Cortázar, 2004). Esto implica que se estudió la realidad social de cada entidad seleccionada de manera estructural, utilizando el método narrativo, además de la recolección de pruebas tangibles de las actividades realizadas (véase la figura 1).

Figura 1. Estructura narrativa basada en la metodología de Barzelay y Cortázar (2004)



En este sentido, se tuvo gran interés por conocer las características del diseño y los resultados de los programas, esfuerzos y procesos de evaluación o experiencias evaluativas, que parecían tener impacto en el aprendizaje de los alumnos, dado lo novedoso de su diseño, su relevancia e impacto dentro de la educación estatal. En este caso, las inquietudes del investigador estuvieron estrechamente vinculadas a una experiencia singular que parecía relevante en sí misma, es decir, que se asumió como intrínsecamente relevante. El interés investigativo estuvo centrado en las características del diseño del programa, asumiendo que éstas permitirían comprender y quizás reproducir el desempeño de éste y sus resultados (Barzelay y Cortázar, 2004).

El estudio de casos es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

El modelo de Stake sobre estudio de casos tiene como propósito prioritario responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los alumnos y profesores cuando desarrollan un programa educativo, por lo que el evaluador debe atender lo que diferentes audiencias quieren conocer (Stake, 2007; Zambrano, 2014).

Entre las particularidades de este tipo de evaluación destacan las siguientes: se orienta a describir las actividades de un programa educativo; concede más importancia a los problemas que a las teorías; toma en cuenta las diferentes interpretaciones de aquellos que están implicados en el programa; debe responder a las necesidades de información y al nivel de conocimiento de quienes se encuentran interesados en el programa; proporciona a los interesados la experiencia vicaria del programa y los implica en su análisis y valoración (Zambrano, 2007; 2014).

Este modelo evaluativo favorece una evaluación participativa, fomenta una mayor apropiación de los proyectos y favorece la cohesión de los grupos. Apuesta a un cambio en los modelos tradicionales, ya que aquí el profesor es visto como un facilitador del aprendizaje dentro del proceso de evaluación (Zambrano, 2014).

El estudio de casos para este proyecto fue de tipo instrumental o estudio instrumental de casos de tipo colectivo (Stake, 2007). En un estudio de tipo instrumental de casos se seleccionan de manera intencional los casos, dado que se conoce que existen avances en la actividad evaluativa por parte de las AEE y por ello se desea investigar qué es lo que genera que éstas tengan esa actividad destacable respecto al resto de las entidades federativas. Se tiene una necesidad de comprensión general y se considera que se puede entender la cuestión mediante el estudio de un caso en particular, como lo que acontece en una AEE. En ese sentido, el estudio de lo que acontece en las AEE es el instrumento para conseguir un mayor entendimiento sobre el funcionamiento de buenas prácticas en evaluación en el ámbito estatal.

De hecho, es oportuno seleccionar varias AEE y no sólo una para ampliar dicho conocimiento, por lo que se convierte en un estudio de tipo instrumental colectivo de casos. Para ello se construyó un guion de entrevista y los resultados derivados de su aplicación se analizaron con base en los lineamientos de estudio de caso de Robert Stake (2007). En el guion de entrevista se abordaron las siguientes líneas temáticas para promover un acercamiento con las AEE:

- Identificar las evaluaciones locales consideradas como “buenas prácticas” por sus metodologías innovadoras, robustez y alcances.
- Analizar los mecanismos a través de los cuales las evaluaciones locales se traducen en acciones, sean políticas, programas o proyectos.
- Identificar la experiencia de las AEE en algunas temáticas evaluativas específicas.
- Revisar la complementariedad de las evaluaciones locales con las planteadas por el INEE.
- Detectar en mayor detalle las necesidades de formación y capacitación de las AEE.
- Recabar evidencias empíricas sobre la existencia actual de las evaluaciones reportadas.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN

La selección de las AEE participantes en este estudio versó en torno a tres variables. La primera, en relación con la información recabada en la encuesta “Perfil de las Áreas Estatales de Evaluación», en la que se realizó una segmentación multifactorial (mapeo) para la detección de las AEE con mayor actividad de evaluación, las cuales obtuvieron los más altos índices de dinamismo evaluativo, sin tomar en cuenta los tiempos electorales del ejecutivo local.

La segunda fue asegurar la selección de diferentes entidades federativas por grupo según la clasificación de la Conferencia del Sistema Nacional para la Evaluación de la Educación, conformados por entidades en función del número de matrícula en educación obligatoria y de una distribución regional: sur, norte, este, oeste. Las entidades federativas seleccionadas se muestran en la siguiente tabla (tabla 1).

Tabla 1. AEE seleccionadas para el presente estudio

Grupo Conferencia INEE	Región AEE	Entidad AEE
Grupo 2	Sureste	Yucatán
Grupo 4	Oeste	Jalisco
	Noreste	Nuevo León
	Este	Puebla

En tercer lugar, por la voluntad del AEE de participar en el presente estudio luego de recibir una invitación por parte de la consejera presidenta de la Junta de Gobierno del INEE, la Mtra. Sylvia Irene Schmelkes del Valle.

En términos de actividad evaluativa, se consideró fundamentalmente la siguiente información, obtenida de la encuesta “Perfil de las Áreas Estatales de Evaluación”, de los cuatro estados seleccionados:

JALISCO

- El AEE reporta haber realizado 14 evaluaciones a iniciativa de la entidad federativa. Veintidós de ellas dirigidas a docentes y alumnos de educación básica, nueve a factores asociados al aprendizaje en los tres niveles educativos y 10 adicionales orientadas, una a la eficiencia del centro escolar, y nueve al uso de tecnologías de la información y la comunicación.
- El AEE señala haber llevado a cabo las siguientes actividades: planeación y elaboración de instrumentos de evaluación, así como de los informes técnicos de los instrumentos,

planeación de estrategias de trabajo de campo, aplicación de instrumentos, análisis de los resultados, así como su difusión.

PUEBLA

- El AEE no reporta haber realizado evaluaciones; sin embargo, participa en aplicación de instrumentos, análisis, difusión de resultados y planeación de estrategias de trabajo de campo.

NUEVO LEÓN

- El AEE reporta haber realizado 38 evaluaciones a iniciativa de la entidad federativa, dirigidas a docentes y alumnos de educación básica.
- El AEE señala que llevaron a cabo las siguientes actividades específicas: planeación y elaboración de instrumentos de evaluación, así como de los informes técnicos de los instrumentos, planeación de estrategias de trabajo de campo, aplicación de instrumentos, análisis de los resultados, así como su difusión.

YUCATÁN

- El AEE reporta haber realizado cinco evaluaciones a iniciativa de la entidad federativa, todas orientadas a la evaluación de docentes y alumnos de educación básica.
- El AEE señala que llevaron a cabo las siguientes actividades específicas: planeación y elaboración de instrumentos de evaluación, así como de los informes técnicos de los instrumentos, planeación de estrategias de trabajo de campo, aplicación de instrumentos, análisis de los resultados, así como su difusión y formación de comités de desarrollo en plataforma tecnológica.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Durante el trabajo de campo se aplicó un guion de entrevista y se recabaron evidencias que demostraron las buenas prácticas de evaluaciones locales, su alcance e impacto. Para ello se tuvo contacto con los responsables de la evaluación en cada estado. A continuación, se presenta la propuesta de trabajo de campo (véase la tabla 2) y el guion de entrevista utilizado.

Tabla 2. Propuesta de trabajo de campo

Región INEE	Región AEE	Entidad AEE	Semana de entrevista	Orden de entrevista
Grupo 2	Sureste	Yucatán	23 y 24 de noviembre	4
	Oeste	Jalisco	3 y 4 de noviembre	1
Grupo 4	Noreste	Nuevo León	17 y 18 de noviembre	3
	Este	Puebla	11 y 12 de noviembre	2

Instrumento: guion de entrevista

Para lograr los objetivos del estudio se elaboró un guion de entrevista y los resultados que arrojó su aplicación se analizaron de acuerdo con la investigación con estudio de caso de Robert Stake (2007). Para promover un acercamiento con las AEE, el guion de entrevista se centró en los siguientes aspectos:

- Identificar las evaluaciones locales que se pueden considerar “buenas prácticas” por sus metodologías innovadoras, robustez y alcances.
- Analizar los mecanismos a través de los cuales las evaluaciones locales se traducen en acciones, sean políticas, programas o proyectos.
- Identificar la experiencia de las AEE en algunas temáticas evaluativas específicas.
- Revisar la complementariedad de las evaluaciones locales con las planteadas por el INEE.
- Detectar en mayor detalle las necesidades de formación y capacitación de las AEE.
- Recabar evidencias empíricas sobre la existencia actual de las evaluaciones reportadas.

Sobre esta línea, para la recopilación de información se aplicó el siguiente guion de entrevista para el trabajo de campo de detección de mejores prácticas, que consta de 39 preguntas abiertas distribuidas en cinco grandes temas relacionados con las etapas de un proceso de evaluación:

Guion de entrevista utilizado para el proyecto *Detección de buenas prácticas locales de evaluación y uso de resultados para la mejora*

Datos de identificación de los entrevistados

1. Nombre del entrevistado o entrevistados.
2. Fecha y horario de la entrevista.
3. Cargo de los entrevistados.
4. Antigüedad en el cargo.
5. Antigüedad en el área estatal de evaluación (AEE).
6. Perfil profesional y escolaridad.

Sobre el contexto actual del AEE

7. Orígenes del AEE en la entidad.
8. Normatividad actual que rige el AEE.
9. Organigrama y perfil de los integrantes del AEE.

Sobre el entendimiento de una buena práctica

10. ¿Qué entiende por buena práctica de evaluación en el estado?
11. ¿Qué criterios utiliza para determinar que hay una buena práctica de evaluación?
12. ¿Qué prácticas de evaluación de impacto estatal realizan?
13. De las prácticas de evaluación mencionadas, ¿cuáles consideran que son buenas prácticas? Entendiendo que una buena práctica es aquella que impacta directamente en la mejora del aprendizaje de los alumnos.
14. Antes de profundizar en estas buenas prácticas, ¿podría facilitar evidencias empíricas sobre la existencia actual de las evaluaciones seleccionadas?

Sobre buenas prácticas de evaluación estatales actuales

15. ¿Quién solicitó la realización de esta evaluación? ¿De dónde vino la voluntad de realizarla y para qué usos se planeó?
16. Nombre de la evaluación (por iniciativa propia) y propósito inicial del proyecto (¿sufrió cambios en el tiempo?).
17. ¿Existen apoyos externos para el desarrollo de la evaluación en alguna de sus fases? (universidades, investigadores, etcétera.).
18. ¿Cuál es la población objetivo y qué problemática se pretende atender a través de la evaluación?
19. Describa la teoría que la sustenta, la metodología de la evaluación y las posibles hipótesis que se intentan confirmar (evidencias documentales).
20. ¿Cuáles son los objetivos secundarios de la evaluación?
21. ¿Cuál es la participación del AEE en las etapas de la evaluación?
22. ¿Cuáles son los componentes evaluados? ¿Cuáles son las materias o campos de conocimiento evaluados en caso de exámenes y pruebas?

23. Tipo de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa, otros). Justifique.
24. Antigüedad, temporalidad y frecuencia de aplicación.
25. ¿Se ha registrado algún incidente que haya interrumpido la periodicidad de la evaluación?
¿Cómo lo resolvió?
26. Cobertura del levantamiento: muestral, censal, regional, afines o casuística. En su caso, ¿cuál es el nivel de representatividad?
27. En su caso, ¿qué referente, niveles de desempeño o parámetro utilizó para la evaluación?
28. ¿Qué tipo de instrumentos se emplean para el levantamiento?
29. ¿Se recolecta información sobre el contexto, es decir, cuestionarios que se apliquen a los participantes de la evaluación para conocer datos sociodemográficos, contexto escolar, etcétera?
30. ¿Quiénes elaboran, diseñan, prueban el instrumento? ¿Se crea un comité de expertos?
31. ¿Qué medidas de control se emplearon para la aplicación de los instrumentos?
32. Perfil y cantidad del recurso humano para la realización de esta evaluación.
33. ¿Existe una partida presupuestal específica etiquetada para esta evaluación? ¿Cuánto cuesta llevarla a cabo?
34. ¿Qué documentos o productos se desarrollaron como resultado de la realización de esta evaluación y quién los elaboró?
35. ¿A quiénes está dirigida la difusión de los resultados de esta evaluación y a través de qué medios y en qué momento del año?
36. ¿Para qué se usan, a nivel institucional, los resultados de la evaluación y quiénes son los principales usuarios? ¿Qué complementariedad puede existir con otras evaluaciones, cómo se da seguimiento a los resultados?

Sobre la difusión y el uso de resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

37. ¿Qué resultados del INEE difunden y usan en la entidad?
38. ¿Para qué se usan los resultados del INEE, a nivel institucional, los resultados de la evaluación y quiénes son los principales usuarios?
39. ¿Cómo usan estos resultados?

ANÁLISIS DE DATOS

Con base en la estructura del guion de entrevista, se analizaron los resultados obtenidos en cada entidad participante. A raíz de estos resultados, del análisis de la efectividad del guion de entrevista utilizado, así como de la experiencia adquirida durante el trabajo de campo se elaboró el presente informe, específicamente el apartado de “Resultados de buenas prácticas de evaluación de alcance estatal”.

El apartado de “Resultados...” se construyó con base en cuatro fuentes: la información recabada en la encuesta “Perfil de las Áreas Estatales de Evaluación” por parte de la DGSNEE del INEE; las fichas técnicas que elaboró la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) como parte de un inventario solicitado por el INEE; las evidencias (documentos internos de las AEE, información obtenida durante las entrevistas) que brindaron las instancias de evaluación de cada uno de los estados, y la revisión de la página de internet de cada instancia de evaluación. Es importante mencionar que a lo largo de este apartado no se hace referencia a ninguna cita dado que toda la información que se vierte proviene de estas cuatro fuentes.

Por último, a lo largo del proyecto se realizaron reuniones periódicas de retroalimentación con el grupo de trabajo de la DGCSNEE, para asegurar que el proyecto atienda en su totalidad las necesidades de esa dirección.

RESULTADOS DE BUENAS PRÁCTICAS ESTATALES

A continuación se presenta la información más relevante que se recabó mediante el guion de entrevista que contestó cada uno de los cuatro casos que se analizan en el presente estudio. El orden de aparición responde al momento en que cada estado fue visitado, presentándose Jalisco, Puebla, Nuevo Leon y Yucatán, en ese orden.

Para cada caso se presenta información sobre el origen de la instancia de evaluación en el estado; su estructura interna en la actualidad; aspectos generales sobre su normatividad y presupuesto; la definición de buena práctica de evaluación que opera en el estado; los criterios que utilizan para determinar la existencia de una buena práctica en evaluación; las etapas de la evaluación en las que participa la instancia de evaluación del estado, y, en seguida, las evaluaciones estatales que realizan actualmente y la descripción detallada de aquellas que fueron consideradas buenas prácticas por las mismas autoridades. Al final de cada buena práctica de evaluación estatal se menciona la razón principal de considerarla tal y, al presentarlas, se destacan elementos relacionados con la evaluación que operan en el estado.

EL CASO DE JALISCO

ORÍGENES DE LA Dirección General de Evaluación Educativa EN LA ENTIDAD

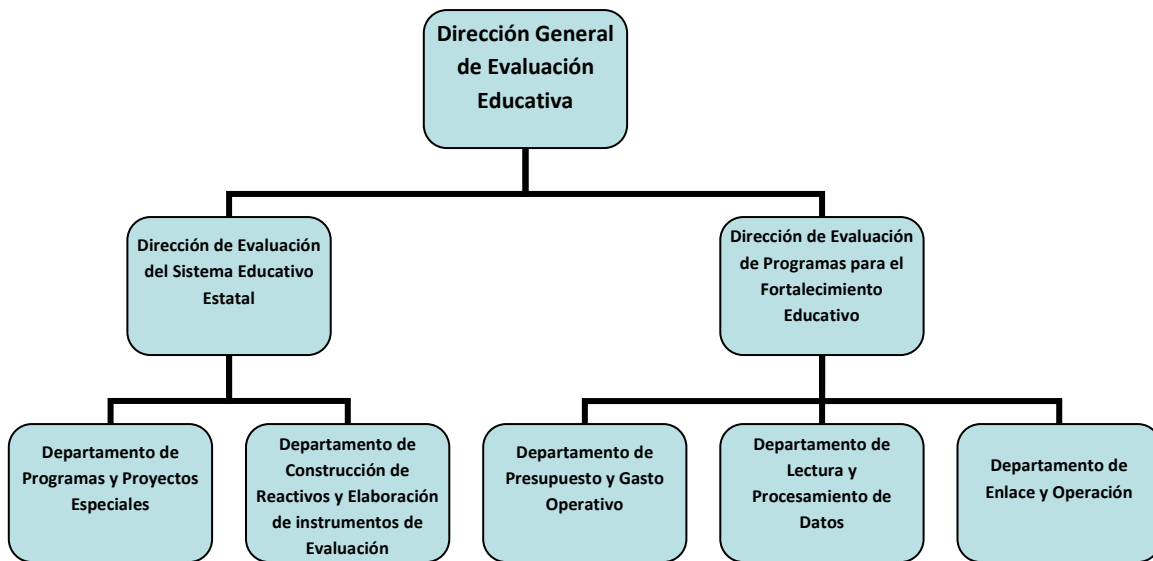
Los inicios de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) en el estado de Jalisco se remontan al año 1997, cuando se concibió como Coordinación de Evaluación. Posteriormente, en el año 2000, se convirtió en la Dirección General de Evaluación Educativa dependiente de la Coordinación de Planeación y Evaluación Educativa y se conforma de la Dirección General, dos direcciones de área y cinco departamentos responsables del diseño y la elaboración de instrumentos de evaluación y de llevar a cabo los levantamientos de datos estatales, nacionales e internacionales.

ESTRUCTURA INTERNA DE LA DGEE

La DGEE actualmente está adscrita a la Coordinación de Planeación y Evaluación Educativa, a su vez integrada por dos direcciones más: la Dirección General de Planeación Educativa y la Dirección General de Acreditación, Incorporaciones, Revalidaciones y Equivalencias. Su titular actual cuenta con estudios de licenciatura y tiene una antigüedad en el sector educativo de 25 años, mientras que en la DGEE lleva dos años y medio.

Actualmente la DGEE tiene la siguiente estructura organizativa interna (véase la figura 2):

Figura 2. Estructura interna de la DGEE



La DGEE cuenta con 36 integrantes con plaza. De ellos, 29 tienen plaza de estructura y tres de confianza. Diez tienen una plaza docente y 15 tienen funciones administrativas. Respecto de la antigüedad en el sector educativo, hay cuatro integrantes que tienen 30 años o más en servicio y 19 más de 20 años en el sector, mientras que siete integrantes tienen más de 20 años de experiencia en el ámbito de evaluación. Veinticinco miembros cuentan con estudios de licenciatura y superior; cinco tienen formación docente o en materia educativa. Por último, tres integrantes tienen un interinato con funciones operativas.

NORMATIVIDAD Y PRESUPUESTO

La DGEE señala que su legislación local contempló 11 de las 14 atribuciones que la Ley General de Educación y la ley del INEE contemplan para las autoridades educativas locales. En particular, sobre la legislación local el AEE tiene como funciones de diseño y aplicación de instrumentos de evaluación la evaluación y asignación de estímulos a docentes y aquellas complementarias al servicio profesional docente.

Respecto al presupuesto específico para la DGEE, se señala que está etiquetado para funciones específicas de evaluación.

DEFINICIÓN DE BUENA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN

La DGEE define una buena práctica de evaluación los esfuerzos que se realizan en la entidad con la finalidad de diseñar instrumentos válidos, confiables, pertinentes, con un marco teórico adecuado y con estricto apego a la normatividad del programa o institución que se evalúa, aplicados con apego

a estándares de calidad que garanticen la confiabilidad de los resultados y sirvan como un referente válido para la toma de decisiones.

¿QUÉ CRITERIOS UTILIZA PARA DETERMINAR QUE HAY UNA BUENA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN?

La DGEE considera que los criterios para determinar que un proceso es una buena práctica de evaluación son los siguientes:

- *Disponibilidad*: que exista el programa o el servicio que se pretende evaluar.
- *Accesibilidad*: que exista un referente histórico que permita evaluar y comparar los resultados obtenidos.
- *Adaptabilidad*: que considere el contexto de los sujetos que se evaluarán, a fin de garantizar que la evaluación se desarrollará en las mismas condiciones para todos los participantes.
- *Aceptabilidad*: que considere la voluntad de los participantes para colaborar en el desarrollo del proyecto.
- *Pertinencia*: que considere todos los aspectos del programa a evaluar, siendo congruentes con los objetivos del mismo.
- *Relevancia*: que considere que el proyecto aporte elementos trascendentes.
- *Oportunidad*: que considere que los momentos en que se desarrollan las etapas de la evaluación sean los adecuados, a fin de que sus resultados le lleguen a tiempo a los tomadores de decisiones.
- *Trascendencia o impacto*: que sus resultados se orienten a crear estrategias que mejoren ambientes y aprendizajes en el aula.

¿CUÁL ES LA PARTICIPACIÓN DE LA DGEE EN LAS ETAPAS DE LA EVALUACIÓN?

La DGEE coordina el proceso de evaluación desde la identificación del problema, la integración del equipo de trabajo, la elaboración y el diseño de los instrumentos, el pilotaje, la calibración y el levantamiento de datos hasta su lectura y procesamiento, el análisis e interpretación de los resultados y su difusión y propuestas de mejora.

EVALUACIONES ESTATALES

Según el inventario de FLACSO, Jalisco realiza 15 esfuerzos o prácticas de evaluación, de las cuales 11 son a educación básica y cuatro a educación básica y media superior. De estas evaluaciones, la DGEE señaló durante las entrevistas que ocho son iniciativas estatales que implican coordinar, diseñar, generar instrumentación, aplicar, procesar, analizar Información y difundir resultados. El resto de los esfuerzos son evaluaciones nacionales e internacionales, en las que el área de evaluación sólo aplica, procesa y analiza información según los lineamientos de dichos procesos.

Las ocho iniciativas estatales de evaluación son las siguientes:

1. Enfoque Formativo de Evaluación en Jalisco (EFEJAL).
2. Cédula de Factores Asociados al Aprendizaje (CEFAA).
3. Estudio sobre el Uso de las TIC en el Aula.
4. Estudio de la Implementación y Uso del Programa Federal Aulas Interactivas.
5. Análisis del Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares.
6. Diagnóstico del Programa estatal Violencia y Acoso Escolar en Educación Básica.
7. Diagnóstico del Funcionamiento del Programa Federal Escuelas de Tiempo Completo.
8. Diagnóstico del Programa Estatal Tropa de Valores.

Todos estos esfuerzos son desarrollados por la DGEE y han sido solicitados por la Coordinación de Formación y Actualización de Docente, la Dirección General de Programas Estratégicos, la Dirección de Equidad, la Coordinación de Educación Básica, la Dirección General de Tecnologías de la Información, la Dirección de Programas de Tecnología en el Aula, la Dirección General de Evaluación de Políticas, la Dirección General de Educación Primaria, la Dirección de Atención al Rezago Educativo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional y la Secretaría de Educación de Jalisco.

De estos ocho procesos, la DGEE considera que cuatro son especialmente buenas prácticas: el EFEJAL, la CEFAA, el Estudio sobre el Uso de las TIC en el Aula y el Estudio de la Implementación y Uso del Programa Federal Aulas Interactivas. En la tabla 3 se presenta información al respecto.

Tabla 3. Resumen con evaluaciones estatales consideradas buenas prácticas

Nombre de la evaluación	Acrónimo	Objeto de evaluación	Población objetivo	Nivel educativo
Enfoque Formativo de Evaluación en Jalisco	EFEJAL	Aprendizaje de los alumnos	Alumnos de tercero a sexto de primaria y todos los grados de secundaria	Primaria y secundaria
Estudio sobre el Uso de las TIC en el Aula	TICS	Autoevaluación del desempeño docente y directivo en habilidades tecnológicas	Alumnos, docentes y directores de sexto grado, tercer grado de secundaria y el último semestre de educación media superior	Primaria, secundaria y media superior
Cédula de Factores Asociados al Aprendizaje	CEFAA	Variables de contextos para valorar aprendizaje de los alumnos	Jefes de sector, supervisores de zona, directores escolares y docentes de las escuelas públicas de Jalisco	Preescolar, primaria y secundaria

Estudio de la Implementación y Uso del Programa Federal Aulas Interactivas	Aulas Interactivas	Percepción sobre el funcionamiento del programa federal	Alumnos, docentes y directivos	Secundaria
--	--------------------	---	--------------------------------	------------

Enfoque Formativo de Evaluación en Jalisco (EFEJAL)

EFEJAL es un programa que consiste en la aplicación de una prueba que mide los aprendizajes esperados a una muestra representativa de los alumnos de 3° a 6° de educación primaria y todos los grados de educación secundaria de los tres primeros bimestres del ciclo escolar en las asignaturas Español y Matemáticas.

El objetivo de esta prueba es conocer el logro académico de los alumnos, con la finalidad de detectar áreas de oportunidad, que permitan al docente implementar estrategias o rutas de mejora antes de finalizar el ciclo escolar. Por ello, su aplicación permite obtener información acerca del desempeño y nivel de logro de los alumnos en Español y Matemáticas.

El marco teórico de EFEJAL corresponde al enfoque formativo del plan y programas de estudio 2011 que establece una evaluación comprometida con la mejora en el logro de los alumnos. De esta manera los elementos del programa son: a) la creación de escenarios en las escuelas para mejorar los procesos de evaluación formativa, b) el diseño de instrumentos con enfoque formativo, c) el fortalecimiento de equipos técnicos a partir de cimentar el carácter formativo de la evaluación y d) la generación de información para la toma de decisiones.

El proceso de construcción de la prueba inició en 2013 a solicitud del señor Secretario de Educación de Jalisco. Los responsables directos de este programa son la Coordinación de Educación Básica, Formación y Actualización Docente y la Coordinación de Planeación y Evaluación Educativa, a través de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE). El programa ha contado con el acompañamiento y la asesoría de especialistas del INEE para la construcción de instrumentos pertinentes, válidos y confiables por parte del equipo técnico en Jalisco.

Por ello, la prueba o instrumento de medición que se aplica en EFEJAL cumple con los nueve estándares de calidad implementados por el INEE, sigue la metodología para la construcción del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), y los lineamientos para capacitación y aplicadores externos al plantel escolar. Con base en estos lineamientos se convoca a un equipo de especialistas internos de la DGEE, de las áreas y niveles educativos involucrados en el estudio para participar en los diferentes comités técnicos para la construcción de la prueba: Consejo Técnico, Comité Académico, Comité de Especificaciones, Comité de Elaboración de Reactivos, y Comité de Validación.

Bajo estos lineamientos, la construcción de las pruebas de EFEJAL tuvo una duración de aproximadamente siete meses. Las fases de construcción fueron las siguientes: 1) Trabajos de coordinación entre Dirección General de Evaluación Educativa y Coordinación de básica; 2) Selección de personal; 3) Capacitación con el Curso taller de elaboración de reactivos; 4) Elaboración de tabla de especificaciones; 5) Elaboración de reactivos; 6) Análisis y ajuste de reactivos; 7) Validación y dictamen de reactivos para pilotear; 8) Diagramación del instrumento (pilotaje); 9) Validación de instrumento final y ajuste a la tabla de contenidos; 10) Logística de entrega de materiales para la muestra; 11) Aplicación del instrumento Pilotaje; 12) Calificación de las hojas de calificación; 13) Análisis del instrumento; 14) Reporte del pilotaje; 15) Análisis y ajuste de reactivos para el instrumento definitivo; 16) Validación y dictamen de reactivos para el instrumento definitivo; y 17) Diagramación del instrumento definitivo.

EFEJAL sólo se ha aplicado en marzo de 2015 a 3° y 6° de primaria y 3° de secundaria, por lo que pretende que su aplicación sea anual y en todos los grados escolares de 3° a 6° grado y los tres grados de secundaria a partir del siguiente año. En 2015 la muestra estuvo conformada por 107 038 alumnos, de los cuales 19 022 fueron de tercer grado de primaria; 18 275 de sexto grado de primaria y 69 741 de tercero de secundaria. Los alumnos se distribuyeron por modalidad educativa como se observa en la tabla 4.

Tabla 4. Estadística de la aplicación de EFEJAL en 2015

FASE	DESAGREGACIÓN	REPRESENTATIVIDAD	UNIVERSO DE ESCUELAS	MUESTRA A APLICAR	TOTAL ESCUELAS A APLICAR	GRADO	ALUMNOS POR MODALIDAD	ALUMNOS A EVALUAR
PRIMERA FASE 3°, 6° PRIMARIA 3° SECUNDARIA	MODALIDADES DE PRIMARIAS	GENERAL	4894	364	1,842	3°	10,760	107,038
						6°	10,407	
		INDIGENA	102	82		3°	891	
						6°	749	
		PARTICULAR	583	236		3°	7,068	
						6°	6,842	
	MODALIDADES DE SECUNDARIAS	CONAFE	407	201		3°	303	
						6°	277	
		GENERALES	300	171		3°	21,608	
		TÉCNICAS	536	228		3°	33,631	
		TELESECUNDARIAS	638	244		3°	5,249	
		PARTICULARES	309	174		3°	8,695	
		CONAFE	220	142		3°	558	
						3°	558	
TOTALES			7,989	1,842	1,842	3	107,038	107,038

Fuente: Coordinación de Planeación y Evaluación Educativa, Dirección General de Evaluación Educativa del estado de Jalisco, 2015.

El EFEJAL es una prueba impresa que se entrega por alumno con su respectiva hoja de respuesta para lector óptico que se responde en aproximadamente una hora con cuarenta minutos.

La DGEE es responsable del proceso de aplicación en la entidad con apoyo de la estructura educativa y las Delegaciones Regionales. La DGEE elabora dos guías para los responsables y observadores del proceso denominada “Guía para el director” así como para los aplicadores denominada “Guía para el docente aplicador” con el propósito de estandarizar procedimientos. En la aplicación, los directores de las escuelas fungen como responsables y observadores del proceso para verificar el cumplimiento de las normas establecidas y se desempeñan de acuerdo con los protocolos que se definen en las actividades previas, durante y posteriores a la aplicación de dicha guía. Una de sus tareas principales es asegurar que no haya copia ni dictado de respuestas. Por su parte, los aplicadores son los docentes de cada escuela, en un grupo distinto al que atienden al momento de la aplicación. De igual manera, los docentes se desempeñan de acuerdo con los protocolos que se definen en las actividades previas, durante y posteriores a la aplicación.

Para los resultados, la DGEE pretendió desarrollar niveles de logro, pero no se contó con los elementos suficientes y se calificó por porcentaje de aciertos en cada una de las modalidades. En consecuencia, para la devolución de resultados se elabora un informe detallado de los resultados por alumno y por escuela, del alcance de los conocimientos esperados al momento de la aplicación, el cual es desarrollado por el equipo técnico de la DGEE en colaboración con los niveles educativos. Estos informes sobre la aplicación 2015 aún no han sido entregados.

Este informe brindará a las escuelas una base de datos que permitirá conocer y analizar el porcentaje de respuestas correctas a nivel de alumno y escuela, por asignatura, grado escolar y bloque. El porcentaje de aciertos se divide en tres niveles: *Reto Mayor* si el porcentaje promedio de aciertos es menor a 0.3999; *Reto Intermedio* si se ubica entre 0.4 y 0.59; y *Reto Menor* si es superior a 0.6. Para ver un ejemplo de esta base ver el cuadro 1.

Cuadro 1. Informe de resultados que se entregará a las escuelas

CONOCE LOS RESULTADOS DE TU ESCUELA

CLAVE DE CENTRO DE TRABAJO, EN EL GRADO(S) QUE DESEES CONOCER:

PRIMARIA	<input type="checkbox"/>
SECUNDARIA	<input type="checkbox"/>

Rango de Puntuación		
Reto = Mayor < 0.3999	Reto = Intermedio entre 0.400-0.599	Reto = Menor > 0.600

Resumen de Resultados Promedio por Bloque						
	3° Prim		6° Prim		3° Secun	
	Español	Matemáticas	Español	Matemáticas	Español	Matemáticas
1er Bloque	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A
2do Bloque	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A
3er Bloque	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A	#N/A

RESULTADOS TERCERO PRIMARIA

ESPAÑOL		MATEMÁTICAS	
PROMEDIO #N/A		PROMEDIO #N/A	

REACTIVOS	% ACIERTOS
1	#N/A
2	#N/A
3	#N/A
4	#N/A
5	#N/A
6	#N/A
7	#N/A
8	#N/A
9	#N/A

REACTIVOS	% ACIERTOS
31	#N/A
32	#N/A
33	#N/A
34	#N/A
35	#N/A
36	#N/A
37	#N/A
38	#N/A
39	#N/A

RESULTADOS SEXTO PRIMARIA

ESPAÑOL		MATEMÁTICAS	
PROMEDIO #N/A		PROMEDIO #N/A	

REACTIVOS	% ACIERTOS
1	#N/A
2	#N/A
3	#N/A
4	#N/A
5	#N/A
6	#N/A
7	#N/A
8	#N/A
9	#N/A

REACTIVOS	% ACIERTOS
31	#N/A
32	#N/A
33	#N/A
34	#N/A
35	#N/A
36	#N/A
37	#N/A
38	#N/A
39	#N/A

RESULTADOS TERCERO SECUNDARIA

ESPAÑOL		MATEMÁTICAS	
PROMEDIO #N/A		PROMEDIO #N/A	

REACTIVOS	% ACIERTOS
1	#N/A
2	#N/A
3	#N/A
4	#N/A
5	#N/A
6	#N/A
7	#N/A
8	#N/A
9	#N/A

REACTIVOS	% ACIERTOS
31	#N/A
32	#N/A
33	#N/A
34	#N/A
35	#N/A
36	#N/A
37	#N/A
38	#N/A
39	#N/A

Fuente: Coordinación de Planeación y Evaluación Educativa, Dirección General de Evaluación Educativa del estado de Jalisco, 2015.

Finalmente mencionar que EFEJAL es considerada como una buena práctica de evaluación estatal por el grado de rigor y apego técnico en la construcción de los instrumentos que se aplican, al cumplir con los nueve estándares de calidad implementados por el INEE, seguir la metodología para la construcción del PLANEA, así como los lineamientos para capacitación y empleo de aplicadores externos al plantel escolar.

Estudio Sobre el Uso de las TIC en el Aula (TICS)

El Estudio Sobre el Uso de las TIC en el Aula consiste en la aplicación de una encuesta denominada *Encuesta Diagnóstica del Proyecto Modelo Jalisco de Tecnología en el Aula 2014* dirigida a Docentes y Directivos de todos los niveles de educación básica.

Los objetivos del estudio son: a) Identificar niveles de dominio del personal directivo y docente en la utilización de las herramientas tecnológicas; b) Detectar las necesidades de capacitación a los docentes de educación básica en temas de uso de la tecnología en el aula; c) Analizar el avance que han tenido los docentes y directivos en cuanto al manejo del internet con fines didácticos; d) Conocer la percepción del docente acerca de su desempeño en relación con aspectos del *hardware* y manejo de la paquetería básica.

Con base en los resultados se toman acciones para capacitar a los docentes y posteriormente brindarles equipos de cómputo que les permitan desempeñar sus funciones administrativas y pedagógicas. Está dirigida a todos los jefes de sector, supervisores de zona, directores escolares y docentes de las escuelas públicas de Jalisco, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

El marco de referencia para la elaboración de la encuesta partió de documentos de estándares y de política internacional y local, descriptivos de diversas categorías de pericia en habilidades digitales

administrativas y educativas. En este sentido, se parte de que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha llegado a ser uno de los pilares básicos de la sociedad; por lo que actualmente es necesario proporcionar al ciudadano una educación que tenga en cuenta esta realidad. En Jalisco están convencidos de que las posibilidades educativas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación, han de ser valoradas en dos modalidades: su conocimiento y su uso. Los educadores deben preparar a los alumnos para vivir tanto en la sociedad de la información, como en la sociedad del conocimiento. Para ello, se deben potenciar las habilidades necesarias para que los alumnos aprovechen al máximo las posibilidades de las TIC.

Este estudio se elaboró a solicitud del Secretario de Educación Jalisco en el año 2011. Se aplica censal y anualmente desde este año con excepción del año 2013, dado que no se contó con presupuesto para el proyecto, pero a partir del año 2014 se retomó la aplicación.

En 2015 la aplicación se efectuó el pasado mes de octubre y se contó con la colaboración de 44 641 docentes y directivos de educación primaria y secundaria en el estado de Jalisco. La resolución de la encuesta es de forma voluntaria. El número de participantes por nivel educativo se ha distribuido como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Histórico del número de participantes en la aplicación de TICS

Docentes y Directivos				
Niveles	Participantes 2011	Participantes 2012	Participantes 2013 °	Participantes 2014 °
Preescolar	12,547	12,263	11,288	10,955
Primaria	26,341	31,824	22,473	21,163
Secundaria	16,382	16,508	14,425	12,202
Sin especificación	430	255	385	321
Total	55,700	60,850	48,571	44,641

° Desde el ciclo 2013-2014 se personalizó la hoja de encuesta, por lo cual cada ciclo se ha ido eliminando el duplicado de encuestas a maestros que tienen más de una plaza.

Fuente: Coordinación de Planeación y Evaluación Educativa, Dirección General de Evaluación Educativa del estado de Jalisco, 2015.

Los responsables del estudio son la Dirección General de Evaluación Educativa, la Dirección de Programas de Tecnología en el Aula, Coordinación de Formación y Actualización Docente y la Dirección General de Tecnología Institucional. El nombre original del proyecto fue “Encuesta diagnóstica del proyecto modelo Jalisco de tecnología en el aula”; después del primer levantamiento se decidió no llamarlo así ya que dejó de ser un diagnóstico para dar seguimiento al uso de la tecnología. El nombre fue determinado por el equipo de trabajo que realizó el instrumento.

Actualmente, el cuestionario explora los hábitos y usos de la tecnología en el aula; no mide conocimientos ni evalúa desempeño. Consta de 36 reactivos distribuidos en los siguientes apartados: a) Aplicaciones clave; b) Viviendo en línea; c) Fundamentos de cómputo; d) Plataforma de educación en línea; e) Formación reciente en las tecnologías de la información y la comunicación; f) Uso educativo y administrativo de la computadora; g) Nivel en que labora y función que desempeña. El cuestionario se contesta durante la jornada escolar y dentro del plantel educativo en el que se labora. El tiempo de respuesta del cuestionario es de aproximadamente 30 minutos.

La encuesta se aplica en formato impreso para lectura óptica por parte de la DGEE y con el apoyo de la estructura educativa y las Delegaciones Regionales. Se pretende que para el año 2016 se realice el estudio en formato digital con 95% de confiabilidad y cuente con la participación de los alumnos para conocer el punto de vista de los que son los principales beneficiados con el uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación.

Los resultados ubican a los docentes y directivos en cinco niveles de dominio denominados: *Sin conocimiento, Principiante, Nivel medio, Nivel avanzado y Experto*. Los resultados consisten en una base de datos e informes con resultados gráficos y comparativos que se entregan a la Coordinación de Formación y Actualización Docente y a las autoridades educativas tomadoras de decisiones a través de internet en la página de la DGEE.

Finalmente, hay que mencionar que TICS es considerado como una buena práctica de evaluación debido al grado de solidez en el marco teórico que lo fundamenta, así como la forma diversa y útil de presentar los resultados en el informe dirigido a autoridades educativas.

Cédula de Factores Asociados al Aprendizaje (CEFAA)⁵

La CEFAA es un cuestionario de contexto que recoge información sobre los aspectos internos y externos a la escuela que, potencialmente, pueden explicar los resultados del logro educativo y las brechas que se observan en el aprendizaje de los estudiantes de diversas modalidades escolares.

El objetivo es identificar y profundizar en el análisis de factores socioeconómicos y culturales que afectan el aprendizaje en las escuelas de Jalisco, enfatizando los aspectos del ambiente escolar y familiar. La expectativa es contribuir con información local y cercana a la escuela, que ayude a contextualizar sus logros educativos y a enfocar la especificidad de su problemática.

También se busca caracterizar a los alumnos y sus familias, a los docentes y directivos, a las escuelas y el aula, así como el uso educativo que se hace de la tecnología. Para captar la información, se establece una serie de categorías e indicadores de los cuales se derivan diversos reactivos que

⁵ Para mayor información se puede consultar la siguiente página en Internet: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/evaluacion-educativa/>

permiten obtener y organizar los datos de cada actor educativo. Está dirigida a las escuelas de educación básica de la entidad, de todos los tipos de sostenimiento y modalidad.

La DGEE es la responsable de este programa que, en el marco de su quehacer institucional, realiza la evaluación del sistema educativo estatal para contribuir a mejorar la calidad educativa. Asimismo, la aplicación de CEFAA es posible gracias a la participación de las delegaciones regionales de la Secretaría de Educación.

Se pretende que los datos de CEFAA sean analizados al interior de los Consejos Técnicos escolares a los cuales se brindan informes regionales por indicador con respecto a temáticas actuales directamente vinculadas con las prioridades del sistema educativo estatal: a) Características socioculturales y económicas de las familias; b) Victimización e intervención; c) Lectura (comprensión de la lectura y escritura); y d) Uso pedagógico de la tecnología. El cuestionario explora cuatro temáticas: a) Características de los alumnos (historia escolar y características económicas y socioculturales de la familia); b) Características de los docentes y directivos (perfil profesional); c) Características de la escuela y el aula (seguridad y ambiente escolar; organización y gestión escolar; gestión del aula); y d) Uso de la tecnología (uso educativo y administrativo de la computadora y el internet; instalaciones tecnológicas).

Esta información complementa los diagnósticos realizados por los profesores para la definición de las prioridades institucionales necesarias para la construcción de la ruta de mejora de sus escuelas. De esta forma, los resultados brindan una visión regional, útil para identificar debilidades y fortalezas que permita a las autoridades educativas tomar decisiones y emprender acciones conjuntas para el mejoramiento de la educación en la región. Además, los padres pueden acceder a información que les orienta sobre el contexto de la escuela de sus hijos.

El cuestionario se aplica desde 2009 hasta la fecha en el mes de febrero a los alumnos, los docentes y directores de sexto grado, tercer grado de secundaria y el último semestre de educación media superior. La indicación para cada escuela es que debe contestar el cuestionario al menos un grupo de alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria de cada turno. También deben hacerlo todos los docentes de 6° de primaria y algunos que imparten las asignaturas de Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética en 3° de secundaria; y todos los directores. El número de participantes a lo largo de la historia de la aplicación del cuestionario se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Histórico del número de informantes en las aplicaciones de CEFAA

NIVEL EDUCATIVO	Informantes	Ciclo				
		2009	2010	2011	2012	2013
PRIMARIA	Alumnos	130,101	119,359	131,381	149,298	144,653
	Docentes	6,580	6,616	6,674	6,828	7,093
	Directivos	5,121	5,208	5,263	4,386	5,045
SECUNDARIA	Alumnos	103,440	97,334	102,822	101,721	104,522
	Docentes	8,102	6,531	5,306	5,492	6,052
	Directivos	1,591	1,668	1,753	1,374	1,688
MEDIA SUPERIOR	Alumnos	7733	52,425	54,879	54,472	55,386
	Docentes	676	2,936	32,263	2,340	3,422
	Directivos	64	593	667	683	703

Fuente: Coordinación de Planeación y Evaluación Educativa, Dirección General de Evaluación Educativa del estado de Jalisco, 2015.

Además de hacerlo en la modalidad impresa, a partir de 2015 el cuestionario se aplica en línea desde la página de la Dirección General de Evaluación Educativa de Jalisco: (<http://estudiaen.jalisco.gob.mx/evaluacion-educativa/node/28>).

La aplicación requiere de dos días para los alumnos y un día para docentes y directivos. En el caso de los estudiantes, durante el primer día ellos recolectan información en casa sobre el ingreso mensual familiar y el grado máximo de estudios de los padres; en el segundo, se dedican a contestar el cuestionario en la escuela.

Para informar sobre la aplicación, la DGEE elabora dípticos para alumnos, docentes y directivos en los que se menciona el objetivo y el para qué del cuestionario, quiénes participan y las normas de aplicación antes, durante y después.

Finalmente, cabe mencionar que la CEFAA es considerada como una buena práctica de evaluación estatal al suministrar al estado y a los diferentes actores educativos y escolares, información de contexto que busca contribuir a la mejora educativa y ponderar los resultados de aprendizaje a nivel regional.

Estudio de la implementación y uso de Aulas Interactivas

Este estudio pretende producir información relevante con respecto al uso de la tecnología en el aula en los procesos de enseñanza, fomentar la incursión de las escuelas secundarias en Jalisco a la sociedad de la información y aprovechar el interés de los alumnos por los ambientes tecnológicos. Con ello se busca generar una nueva dinámica de aprendizaje, así como facilitar a los profesores diferentes estrategias de enseñanza y de evaluación con herramientas habilitadoras intuitivas y de fácil apropiación. Así mismo, se pretende contribuir a la disminución tanto del rezago educativo y

como de la brecha digital e impactar en la adquisición y desarrollo de habilidades digitales que coadyuven a la mejora académica de los alumnos de educación secundaria.

El programa federal Habilidades Digitales implicó la instalación de aulas interactivas con cañones y pizarrones electrónicos en 531 escuelas del estado. La Dirección de Programas de Tecnología en el Aula es el área responsable de la implementación del programa y la DGEE del estudio sobre su funcionamiento.

. Para la realización del estudio se visitaron las 53 escuelas escuelas de educación secundaria del Estado de Jalisco en las que se instalaron, desde el mes de agosto de 2013, las “aulas interactivas”. Se llevaron a cabo entrevistas y se llenaron guías de observación; además, se elaboraron y aplicaron cuestionarios para docentes y alumnos, los cuales se aplicaron en junio del 2014, en forma virtual en 19 secundarias y en papel a las restantes 34. Los cuestionarios se aplicaron en una sola ocasión.

La decisión acerca de la vía de aplicación, en línea o de manera impresa, dependió de la viabilidad y de las características de los informantes. La primera se realizó a través de los correos electrónicos de los participantes en las diferentes actividades y eventos que ha organizado el programa, y la aplicación física (papel) se llevó a cabo con ayuda de la estructura educativa. En cada escuela contestaron el cuestionario el director y todos los docentes así como 30 alumnos de grupos y grados distintos.

Para la aplicación, la DGEE elaboró dípticos informativos para alumnos, docentes y directivos en los que se menciona el objetivo del cuestionario, a quiénes va dirigido y las normas de aplicación antes, durante y después.

EHay que señalar que este estudio se considera como buena práctica de evaluación estatal dada la iniciativa de promover una evaluación diagnóstica sobre el funcionamiento de un programa federal vigente para tomar decisiones que permitan potencializar su objetivo en el estado.

Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula, Jalisco

Se consideró como buena práctica los resultados idóneos en el examen de oposición sustentado por los estudiantes de octavo semestre de las Licenciaturas en educación primaria y educación primaria en el ciclo escolar 2014-2015 de la Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula, Jalisco. Estos resultados se le atribuyen entre otras cosas al liderazgo pro constructivo de la directora del plantel y al compromiso de su cuerpo académico.

En entrevista con la directora de la escuela, la Dra. Erika Rodríguez Valle, destacó que este resultado no es exclusivo de su escuela sino de todo el estado que alcanzó 95% de idoneidad, debido al alto compromiso por parte de la Dirección Estatal de Normales.

En el caso de la Normal de Tula, las ocho estudiantes que presentaron examen en educación preescolar y 22 de los 23 que lo hicieron para educación primaria obtuvieron resultados idóneos. Actualmente, la matrícula total de la Normal es de 153 alumnos, 85 de primaria y 68 de preescolar; y la planta docente es de 32. Algunas de las medidas a las que la directora y su cuerpo académico atribuyen los buenos resultados se describen a continuación.

- En las Escuelas Normales se tienen tres áreas sustantivas: docencia, investigación, extensión y difusión. En la Normal de Tula se puso especial atención en la docencia ya que impacta directamente en los alumnos. Para ello, se hizo una revisión profunda de la malla curricular y la distancia de ésta con las exigencias y las demandas que enfrentan los estudiantes cuando se incorporan al servicio. De esta forma, el secretario académico contactó a especialistas en aulas de educación básica para vincularse con los alumnos, mediante talleres en los que los docentes especialistas comentaron sobre los retos que se enfrentan en un aula de primaria y en una de preescolar. Se generó un espacio de intercambio y reflexión para que los alumnos detectaran sus áreas de oportunidad, por ejemplo, sobre el dominio de algunos acuerdos nacionales y la parte normativa.

Además, se tienen reuniones con los estudiantes para detectar sus necesidades y con base en éstas se generan talleres dirigidos a ellos, y se convoca a los que obtuvieron resultados idóneos a que platicuen en diferentes foros con sus compañeros sobre cómo hicieron para obtener buenos resultados. Estas necesidades se detectan mediante la aplicación de cuestionarios de opinión. Por último, se promueven intercambios para conocer experiencias en otras Normales y la asistencia a congresos nacionales e internacionales; los alumnos participantes comparten con los demás compañeros sus vivencias y aprendizajes.

- El perfil de los docentes de la Normal de Tula. Actualmente, la mayoría de los docentes de la Normal tiene un siguiente turno en el que trabaja frente a grupo en educación básica, lo cual promueve una vinculación directa entre la docencia que se imparte en la Normal y la realidad en las aulas. Este hecho es fortuito. El perfil de ingreso de docentes a Escuelas Normales requiere del grado de maestría y la asignación de los docentes a las Escuelas no depende de las autoridades de cada Normal. En el caso de la Normal de Tula la mayoría de los docentes tienen maestría y el resto, Licenciatura en Educación y muchos años de experiencia.
- La Normal participó en el pilotaje del Plan y Programas de Estudios de 2011, lo cual le brindó retos importantes al trabajar el programa vigente y el nuevo. Sin embargo, esto generó mayor *expertise* por parte de los docentes y los alumnos en el nuevo plan; también impactó en la obtención de buenos resultados por parte de los alumnos.
- Cada fin de mes tienen reuniones académicas para detectar necesidades del colegiado. El Secretario Académico contacta expertos en el tema para brindar conferencias a los docentes. La última charla que se brindó fue sobre la evaluación argumentada. La mayoría

de los docentes acuden a estas charlas, ya que miran el impacto positivo directo en su cátedra. La selección de los expertos es estricta.

- La realización de actividades extracurriculares para los alumnos, como música, educación física, redacción y teatro con la finalidad de fortalecer sus competencias. El inglés en la malla curricular es obligatorio desde el tercer semestre, pero en la Normal de Tula se implementa desde el primer semestre.
- Criterios rigurosos para el proceso de titulación. Promueven un protocolo estricto para la titulación que especifica las funciones y responsabilidades de los asesores y los alumnos que están por titularse. Este protocolo incluye las siguientes tareas: a) Apoyar en el proceso de titulación de los estudiantes mediante charlas sobre en qué consiste dicho proceso; b) Promover talleres sobre la conformación del portafolio de evidencias, y asesorar sobre temas trascendentales para trabajo de tesis; c) Asegurar que las tareas que los directores y revisores de tesis realizan estén vinculados con los alumnos tesistas; d) Asignar tutores en función del tema de interés por parte del alumno.

Además, se tiene una comisión de titulación perfectamente estructurada y en funcionamiento que se maneja con criterios estrictos de calidad para la presentación de productos para la titulación: preferentemente tesis y portafolio para la consolidación de sus competencias. Por último, todos los docentes de la Normal fungen como tutores y son responsables de asegurar que las escuelas en las que se realizan las prácticas profesionales como requisito de titulación, sean las mejores. Los alumnos tienen un tutor asignado desde el primer semestre.

- Futuras acciones que tiene previstas la directora: construir un banco de reactivos para evaluaciones con fines formativos, hacer foros internos, promover intercambios con universidades internacionales, promover reuniones con padres de familia, etcétera.

En resumen, es destacable que las autoridades de la Normal operan bajo una estructura organizativa clara y concisa, en la cual evalúan de manera formativa, cualitativa y sistemática al promover un acercamiento de calidad con grupos de alumnos y docentes, detectar necesidades y escuchar a su comunidad, triangular información entre autoridades y docentes y tomar acción para subsanar las necesidades detectadas.

USO DE RESULTADOS

En Jalisco utilizan los resultados de las diferentes evaluaciones para detectar áreas de oportunidad e implementar estrategias de mejora encaminadas a elevar el logro académico de los alumnos y la profesionalización de los docentes. Los principales usuarios son estos últimos, los directivos y las autoridades educativas tomadoras de decisiones.

Los resultados de estas evaluaciones pueden ser complementados con los de otras como CEFAA que estudia el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje y los factores socioeconómicos y demográficos que influyen en el mismo, así como el funcionamiento de las aulas interactivas y de los consejos técnicos escolares que impactan directamente en la elaboración de las rutas de mejora para el correcto funcionamiento de los planteles escolares.

Por su parte, los resultados del INEE en el estado se distribuyen entre la comunidad educativa e investigadores y se invita a la comunidad a visitar el sitio *web* del Instituto a fin de que conozcan los productos y consulten los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales que se ofrecen en el mismo.

Los resultados de evaluaciones internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) se toman como referente para conocer la posición que ocupa la entidad y detectar áreas de oportunidad que sirvan a los tomadores de decisiones para la implementación de estrategias encaminadas a la mejora de la calidad educativa.

Sobre el uso de estos resultados, en el estado de Jalisco, es responsabilidad de los niveles educativos analizar e interpretar los resultados de las evaluaciones a fin de determinar rutas de mejora que permitan el alcance de los objetivos planteados, por lo que se procesan los resultados de acuerdo con las necesidades de los usuarios.

ASPECTOS DESTACABLES EN JALISCO:

- El quehacer de la DGEE se rige por el seguimiento cabal de los nueve estándares de calidad establecidos por el INEE, y de los lineamientos de capacitación y aplicadores externos al plantel escolar que también especifica el Instituto. .
- El seguimiento de un protocolo basado en los estándares de calidad implementados por el INEE para la construcción de pruebas, la metodología para la construcción del PLANEA, y los lineamientos para capacitación y aplicadores externos al plantel escolar. Además, de manera inicial el equipo de la DGEE construye un marco teórico sobre el constructo que evaluará cada instrumento de medición y determina en colectivo el mejor modelo de evaluación para atender dicho objeto.
- La convocatoria de amplio alcance que hace la DGEE para integrar equipos de especialistas internos a la DGEE, de las áreas y niveles educativos para la construcción de instrumentos.
- La DGEE apoya la aplicación de instrumentos con la estructura educativa y las Delegaciones Regionales.

- La estructura interna de la DGEE responde a las etapas principales de un proceso de evaluación.

ORÍGENES DE LA DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (DEE) EN LA ENTIDAD

Para 1994 la evaluación educativa estaba a cargo de la Dirección de Planeación, Evaluación y Desarrollo, de la cual dependía el Departamento de Evaluación y Desarrollo. A partir de entonces este Departamento se encargó de evaluar los proyectos académicos y el Programa Operativo anual de la Secretaría de Educación del estado, generando información válida, confiable y oportuna acerca de la calidad de los servicios educativos y del avance de los proyectos encomendados a la dependencia.

Posteriormente, en 1997, dicho Departamento se integró a la estructura de la Dirección General de Programación, Presupuesto y Evaluación y continuó realizando las funciones que le habían sido encomendadas hasta entonces. Para 1998 se contempló la inserción de un responsable de evaluación en la estructura de las Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo, quien apoyaba las actividades emprendidas por el Departamento de Evaluación, permitiendo así mejorar la efectividad de los procesos evaluativos en todo el estado.

A partir del cambio de administración, en noviembre de 1999, y reconociendo la importancia de la evaluación para el logro de la calidad educativa, se creó la Coordinación General de Evaluación Educativa con dos departamentos: Evaluación del Desempeño Escolar y Evaluación de Procesos Educativos, que buscaban hacer de la evaluación una función constructiva, en la cual todos los involucrados tuvieran la oportunidad de mejorar permanentemente su quehacer.

Durante esa misma administración se llevó a cabo una reestructuración en la Secretaría de Educación Pública federal en el 2004, creándose la Subsecretaría de Planeación y Coordinación Sectorial, de la cual dependió la Dirección General de Investigación, Evaluación y Política Educativa, integrada por tres Direcciones: Dirección de Fomento a la Investigación Educativa, Dirección de Evaluación Educativa (DGEE) y Dirección de Política Educativa. Más adelante esta Subsecretaría se convirtió en la Subsecretaría de Planeación, Evaluación e Innovación Educativa.

La DGEE inició en el año 2006 por encargo de la Dirección General de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El 31 de agosto de 2015 hubo una reestructuración a nivel Secretaría, eliminando la Subsecretaría de Planeación, Evaluación e Innovación Educativa, permaneciendo la Dirección de Evaluación adscrita a la Dirección General de Planeación.

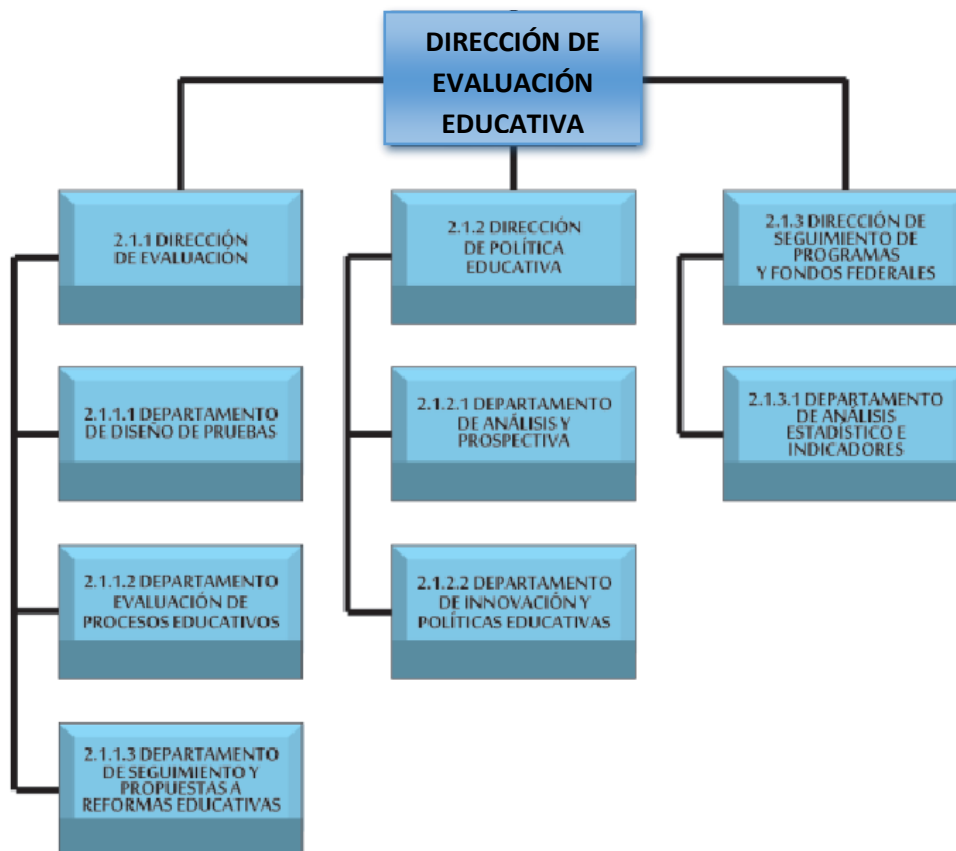
ESTRUCTURA INTERNA DE LA DEE

La DEE del estado de Puebla depende directamente de la Dirección General de Planeación, creada en agosto de 2015, la cual está adscrita a la Subsecretaría de Educación Obligatoria.

La Dirección General de Planeación se integra de dos direcciones adicionales a la DEE: Dirección de Planeación y Dirección de Control Escolar. La DEE tiene como objetivos: A) coordinar la aplicación de evaluaciones nacionales e internacionales de acuerdo con las normas establecidas por la Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP federal y del INEE, con el apoyo de las áreas técnicas de las Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo y los niveles educativos; B) diseñar instrumentos de evaluación diagnóstica para el segundo, tercero, quinto y sexto grados de primaria y los tres grados de educación secundaria, así como la evaluación diagnóstica para el ingreso de la educación secundaria (EDIES) y media superior (EXADI-BGE), y C) fomentar la cultura de la evaluación mediante de la difusión de los resultados y la formulación de políticas educativas ante las autoridades educativas, niveles, asesores técnicos pedagógicos (ATP), consejos de participación escolar y organismos de participación ciudadana.

Actualmente, la DEE tiene la siguiente estructura organizativa interna (la figura 3):

Figura 3. Estructura interna de la DEE



La DEE de Puebla cuenta con 19 integrantes (5 de estructura y 14 sin especificar), de los cuales 6 cuentan con maestría, 9 con licenciatura y 4 con bachillerato. Ocupan los siguientes cargos: 1 director general, 1 director de área, 3 jefes de departamento, 8 administrativos, 4 docentes y 2 secretarías.

NORMATIVIDAD Y PRESUPUESTO

El AEE en su legislación local contempla las 14 atribuciones que la Ley General de Educación y la Ley del INEE establecen para las autoridades educativas locales.

El presupuesto del área está etiquetado en su Presupuesto de Egresos.

DEFINICIÓN DE BUENA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN

La DEE define una buena práctica de evaluación como el conjunto de acciones educativas orientadas a mejorar las condiciones de atención de los niños y jóvenes, que propicien elevar la calidad de los servicios y por ende de los aprendizajes, verificando puntualmente el cumplimiento de los objetivos y metas trazadas en el espacio educativo, en la zona escolar y su multiplicación efectiva en todo el estado. Lo anterior aprovechando en todo momento, la colaboración de las figuras directivas, de los docentes, de los padres de familia y de los diferentes integrantes de la sociedad. Además, una buena

práctica es aquella que permite emitir juicios de valor para la toma de decisiones, considerando el contexto en el cual se desarrolla el proceso educativo y que se enfoca hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos, así como de la enseñanza en general.

¿QUÉ CRITERIOS UTILIZA PARA DETERMINAR QUE HAY UNA BUENA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN?

La DEE de Puebla considera que los criterios para determinar que hay una buena práctica son la consecución de los siguientes cuatro lineamientos: cumplimiento de metas y objetivos; mejores resultados en pruebas nacionales y estandarizadas; profesionalización docente; y evaluaciones contextualizadas con un respaldo metodológico que permitan obtener información de las necesidades educativas de los alumnos del estado.

¿CUÁL ES LA PARTICIPACIÓN DE LA DEE EN LAS ETAPAS DE LA EVALUACIÓN?

La DEE se encarga de coordinar, diseñar, ejecutar, aplicar, procesar datos, analizar la información y difundir los resultados de manera permanente. Además, esta dirección realiza gestiones con instituciones de distintos ámbitos.

EVALUACIONES ESTATALES

Según el inventario de FLACSO, Puebla realiza catorce esfuerzos o prácticas de evaluación, de las cuales tres son iniciativas estatales que implican a la DEE la que coordina, diseña, genera instrumentos, aplica, procesa, analiza información, y difunde resultados. El resto de los esfuerzos son evaluaciones nacionales e internacionales, en las que el área de evaluación sólo aplica, procesa y analiza información según los lineamientos de dichos procesos.

Las tres iniciativas son: evaluación formativa de Español y Matemáticas de 2° y de 5° de primaria como parte del Programa de Atención Intensiva (PAI); Examen Diagnóstico para el Ingreso a la Educación Secundaria (EDIES) y Examen Diagnóstico de Bachillerato General Estatal (EXADI-BGE). Las tres están consideradas por el estado como buenas prácticas, por lo que se detallan a continuación (la tabla 7).

Tabla 7. Resumen con evaluaciones estatales consideradas buenas prácticas

Nombre de la evaluación	Acrónimo	Objeto de evaluación	Población objetivo	Nivel educativo
-------------------------	----------	----------------------	--------------------	-----------------

Programa de Atención Intensiva	PAI	Aprendizaje de los alumnos; y desempeño de docentes, supervisores, y padres de familia.	Alumnos de 2° y 5° de primaria; actores escolares de primaria y telesecundaria; supervisores de primaria y docentes de secundaria.	Primaria y secundaria.
Examen Diagnóstico para el Ingreso a la Educación Secundaria	EDIES	Aprendizaje de los alumnos.	Alumnos de 6° de primaria preinscritos a secundaria.	Secundaria.
Examen Diagnóstico de Bachillerato General Estatal	EXADI-BGE	Aprendizaje de los alumnos.	Alumnos de media superior con impacto en alumnos de secundaria.	Secundaria y media superior.

Programa de Atención Intensiva (PAI)

Para combatir el atraso en escuelas y regiones con mayores necesidades académicas y, en consecuencia, elevar la calidad educativa, la administración actual puso en marcha el Programa de Atención Intensiva (PAI), el cual es operado con recursos federales que se complementan con financiamiento estatal. El programa está encabezado por el grupo de asesores de la Secretaría de Educación del estado con plena vinculación con los niveles educativos involucrados y la DEE.

Este programa arrancó en 2014, integrando un conjunto de acciones dirigidas a los distintos grupos de la comunidad escolar que, en los dos años de implementación de esta iniciativa se han enriquecido sensiblemente, además de ampliar sus alcances para reforzar la calidad educativa en toda la entidad. Este programa inicia con el diseño de un instrumento que mide el nivel de dominio en español y matemáticas; a partir de los resultados, se detectan escuelas y alumnos con bajo desempeño, y se generan diversas acciones de atención a la comunidad escolar y autoridades escolares. A continuación, se detalla esta estrategia y su impacto.

Como fase inicial del programa, en el ciclo escolar 2014-2015 se diseñó un examen por especialistas con el asesoramiento del INEE y la responsabilidad directa de la DEE, que permitió medir el nivel de dominio en matemáticas y español de 223 882 alumnos de 2° y 5° grados de primaria que estaban concluyendo sus estudios —casi la totalidad de la matrícula—. Se aplicó en estos grados para tener oportunidad de trabajar a partir de tercer grado y sexto grado, antes de que los alumnos pasen a la secundaria y sean evaluados por PLANEA.

Mediante una estrategia de focalización de escuelas y alumnos con necesidades de aprendizaje en las dos áreas de conocimiento evaluadas, aproximadamente 6 100 estudiantes del primer ciclo de primaria de 201 escuelas incorporadas al programa en la entidad, participaron en el Curso de Verano 2015 promovido por el PAI para reforzar sus habilidades en matemáticas y lectoescritura.

El Curso fue diseñado por expertos en la materia y lo impartieron 416 tutores que se capacitaron con ese fin, en su mayoría estudiantes o recién egresados de universidades y escuelas normales; y para apoyar las actividades de alumnos y tutores se prepararon materiales específicos. Al contabilizar las cifras de las ediciones 2014 y 2015 del Curso, casi 10 900 alumnos han sido beneficiados con este refuerzo académico.

Para acrecentar sus competencias en la enseñanza de español y matemática, y a partir del objetivo de que todos los estudiantes de 2° de primaria sepan al menos leer, escribir, sumar y restar, entre enero y julio de 2015 se capacitó en sedes regionales a 426 docentes que impartían primero o segundo grado de primaria y que laboraban en 241 escuelas de todo el estado. El interés que este evento despertó en la comunidad educativa propició que otros maestros solicitaran ser capacitados, de modo que casi 200 docentes y 150 supervisores están siendo beneficiados actualmente con esta instrucción.

En el primer semestre de 2015 y con el propósito de fortalecer sus competencias y habilidades directivas, específicamente en el ámbito de diseño y gestión de proyectos, así como para profundizar en el Modelo Educativo Poblano, en el marco del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela del Estado de Puebla (SATEP), 1 580 figuras educativas, integradas por 750 supervisores y jefes de sector y 830 directores escolares, fueron capacitadas en el taller organizado con este motivo.

Esta actividad se apoyó en 30 supervisores escolares que, por su probada capacidad, fungieron como instructores; se realizó en sedes regionales establecidas en los Centros y Campus de Educación a Distancia de la entidad. El grupo de supervisores conformó posteriormente la Academia Poblana de Supervisión, instancia que participa en temas vinculados con la formación de directores y supervisores, así como en el análisis y toma de decisiones de temas clave para la educación de los poblanos.

Otro ejercicio de capacitación se llevó a cabo en la modalidad de telesecundaria, donde más de 1 040 docentes participaron en actividades de esta naturaleza: el Taller de Enseñanza y Aprendizaje Innovadores se impartió a 981 maestros a fin de reforzar su capacidad para identificar las oportunidades que las tecnologías de información y comunicación implican en el desarrollo de las actividades académicas, en relación con el aprendizaje y la formación de habilidades de los estudiantes. Asimismo, 458 docentes de telesecundaria se capacitaron para experimentar estrategias que les permitan desarrollar nuevas condiciones que favorecen el aprendizaje de los alumnos, especialmente en las asignaturas de Español y Matemáticas.

En el contexto de colaboración del PAI, para apoyar el programa *Yo si voy a la Prepa*, implementado por primera vez durante el ciclo escolar 2014-2015, se capacitó a 148 docentes de 100 secundarias, a fin de reforzar la preparación de todos los alumnos del tercer grado de secundaria y favorecer su ingreso a la educación media superior en el ciclo escolar 2015-2016. Esta medida benefició a 3 mil

275 alumnos, a los cuales se les proporcionó una Guía de Estudio elaborada por la Secretaría de Educación del estado.

En la operación del PAI las estrategias seguidas —precisión de ámbitos de acción, focalización de alto impacto, articulación de programas de apoyo a la calidad, creación de ambientes y relaciones de trabajo colaborativos y sensibles a la propuesta, y monitoreo y retroalimentación permanente a las acciones y resultados del programa— fueron decisivas para conseguir sus propósitos. Junto con el Modelo Educativo Poblano y otras acciones y programas innovadores que la administración educativa ha desarrollado a lo largo de su gestión, el PAI está contribuyendo a incrementar la permanencia y el aprendizaje más efectivo de los estudiantes poblanos.

Finalmente, hay que mencionar que el PAI es considerado como una buena práctica de evaluación estatal, en primer lugar, porque inicia con una evaluación diagnóstica que implica la aplicación de un instrumento construido con la metodología y asesoría del INEE y con base en sus resultados se toman las acciones que constituirían el programa para atender a la población desfavorecida, totalmente ajustado a sus necesidades. Además, este programa atiende comunidades escolares con bajos desempeños en áreas de conocimientos sustantivas en el Programa de Estudios y su atención se focaliza a partir de los análisis de resultados por parte de las autoridades realizados de forma colegiada.

Examen Diagnóstico de Bachillerato General Estatal (EXADI-BGE)

El EXADI-BGE se aplica, desde 2013, al inicio del ciclo escolar a todos los estudiantes que ingresaron a los bachilleratos estatales de todos los subsistemas, cuya matrícula total es de alrededor de 120 mil alumnos. También se diseñan exámenes intermedios para tercero y quinto semestres de educación media superior, de todos los subsistemas. Estas pruebas miden preferentemente las áreas de español y matemáticas. Cada prueba cuenta con un comité académico de docentes que determina el universo de medida de contenidos, coordinado por la DEE. El marco de referencia de la prueba es PLANEA del INEE.

La construcción y aplicación del EXADI-BGE está a cargo de la DEE, específicamente del equipo técnico de la dirección, bajo los lineamientos de pruebas estandarizadas del INEE y lineamientos internacionales. La aplicación de los exámenes ha estado a cargo de responsables externos a las escuelas, una medida que busca garantizar la confianza en los resultados, pero que representa un alto costo que se busca acotar recurriendo al apoyo de la estructura de la Secretaría en todo el territorio estatal. La aplicación es multimodal, impresa o en línea, dependiendo de las condiciones tecnológicas de cada bachillerato.

Los resultados permiten identificar a las escuelas en donde el valor agregado fue menor, así como las materias en las que cada grupo requiere apoyo adicional. El EXADI se aplica una vez que se concluye el primer bimestre, a efecto de que sea parte de la calificación de los estudiantes y éstos

se motiven para resolverlo. A partir de estos resultados se focalizaron 150 bachilleratos con bajo desempeño, de 1 300 posibles, y se trabajó directamente con ellos.

También los resultados del EXADI que se aplican a inicios del primer semestre permiten identificar a las escuelas secundarias de procedencia con una cantidad de alumnos considerable en bajo desempeño. De esta forma los alumnos y docentes de los bachilleratos con buenos resultados, fungen como padrinos o tutores en español y matemáticas de cuatro a cinco escuelas secundarias con bajo desempeño. Para el seguimiento del trabajo de tutorías se promueven dos reuniones semanales para la rendición de cuentas por parte de los tutores.

La estrategia de focalización es por área de conocimiento e implica una triangulación de resultados de diferentes evaluaciones para determinar si cierta escuela secundaria o bachillerato es de bajo desempeño. Los indicadores que se consideran para esta triangulación son los resultados en EXADI, los resultados previos en Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) 2012 (para próximos años será PLANEA), los del programa federal *Yo no abandono*, y las calificaciones en el primer momento de evaluación adjudicadas por los docentes.

Esta misma estrategia también empieza a desarrollarse con las Universidades o Instituciones de educación superior (IES) en apoyo a los bachilleratos con bajo desempeño. En este caso, quienes fungen como padrinos o tutores son las IES y su beneficio directo es que pueden evitar semestres ceros o propedéuticos. Las IES trabajan con nodos de bachilleratos cercanos geográficamente, de tal manera que atienden a la población que seguramente formará parte de su matrícula.

El análisis y la difusión de resultados están orientados a apoyar la toma de decisiones. En el caso del EXADI, las instituciones de educación media superior obtienen los resultados individualizados de sus alumnos.

Finalmente, el EXADI es considerado como una buena práctica de evaluación estatal, en primer lugar, porque la construcción de los instrumentos se apega a los lineamientos establecidos por el INEE. En segundo lugar, y de manera sobresaliente, el uso que hacen de los resultados de estos instrumentos para focalizar escuelas con alumnos en bajo desempeño y en función de ello tomar acción efectiva como el programa de tutorías. La focalización de las escuelas no sólo retoma los resultados de las pruebas sino que triangula con otros resultados para determinar que cierta escuela secundaria o bachillerato es de bajo desempeño.

Examen Diagnóstico para el Ingreso a la Educación Secundaria (EDIES)

El EDIES tiene como referencia el modelo de evaluación la experiencia de EXADI. Se aplicó por primera vez en junio de 2014 en todas las secundarias del estado en las que algún alumno de sexto grado solicitó su preinscripción. EDIES no se aplicó en 2015 dado que el material de aplicación estuvo a destiempo.

La población objetivo son alumnos de sexto grado con certificado de primaria preinscritos en una secundaria. La Dirección General de Educación Básica (DGEB) es la encargada de este proceso con apoyo de la DEE.

Los equipos técnicos coordinados por la DEE participaron en la construcción del instrumento y la DGEB se encargó de la aplicación del EDIES. El EDIES se integra por dos pruebas semejantes que miden el aprendizaje en español y en matemáticas. Los alumnos contestan directamente en el cuadernillo, ya que no existe hasta el momento hoja de respuestas de lectura óptica. La prueba se aplicó en todas las secundarias el mismo día y se entregaron guías y manuales para la aplicación y acompañamiento del proceso. Cada secundaria recolectó y capturó la información, así como el análisis de la misma para conocer a su población de ingreso.

Es importante considerar que algunos alumnos que contestaron el EDIES no necesariamente formaron parte de la población de ingreso de determinada secundaria o en caso contrario alumnos que sí formaron parte de dicha secundaria pero dado que se preinscribieron en otra no se contaba con sus resultados del diagnóstico. La DGEB intentó solucionar la situación mediante el rastreo de estos alumnos y el envío de la información a las secundarias respectivas. Sin embargo, fue un procedimiento difícil y no siempre conclusivo. Llevó mucho tiempo recolectar todas las hojas de respuesta y capturarlas, y existieron diferencias en los resultados entre las secundarias y los obtenidos por parte de la DGEB.

Por su parte, la DGEB también procesó los resultados y entregó un reporte a cada primaria de la cual procedían los alumnos preinscritos a la secundaria. La DGEB no entregó resultados a las secundarias ya que contaban con una base de datos propia. Lo que sí se les brindó fue la tabla de especificaciones de la prueba, es decir, qué mide cada reactivo y cómo se relaciona con el currículo, para su posterior análisis y reflexión por parte de colegiado de las secundarias. Sin embargo, no hubo un seguimiento del uso ni de la recepción efectiva de dicha información por parte de los centros escolares.

Por último, hay que mencionar que el EDIES es considerado como una buena práctica de evaluación estatal por el rigor técnico utilizado en la elaboración del instrumento y por el uso de sus resultados para vincularse con las escuelas primarias de procedencia.

USO DE RESULTADOS

En Puebla, los resultados de las evaluaciones sirven para establecer acciones de atención de forma inmediata mediante la identificación de planteles con resultados de bajo desempeño para integrar grupos de escuelas focalizadas y para que aquellos que obtuvieron resultados sobresalientes se integren a *planteles nodo* que funjan como tutores.

Los principales usuarios de los resultados son los docentes, directivos, supervisores y jefes de sector que tienen la encomienda de aplicar las estrategias y recomendaciones elaboradas en el seno del colegiado. Los resultados regularmente van dirigidos a escuelas, maestros, directivos escolares

(jefes de sector, supervisores, directores de escuela), funcionarios de educación, padres de familia y sociedad en general.

También se presentan públicamente en la página *web* y se envían directamente al gobierno estatal quien los recupera para presentar informes específicos del tema educativo. Por último, actualmente se está trabajando en una plataforma tecnológica para que cada escuela, director y docente pueda conocer y analizar los resultados de sus alumnos y recomendaciones de mejora. El portal se llama www.escuelapoblana.org y cuenta ya con cierta información.

Los resultados del INEE sirven como referencia para las acciones que emprenderá el estado para la mejora de la calidad educativa y el diseño de programas de capacitación docente que impacten en el aula.

ASPECTOS DESTACABLES EN PUEBLA:

- La vinculación y articulación evidente, clara y precisa entre los niveles educativos y la DEE, por lo que se promueven reuniones de forma sistemática y colegiada entre directores de los niveles y la Dirección. Esto se ve favorecido por la reciente reestructuración interna de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla al establecer la Subsecretaría de Educación Obligatoria. Además, han construido un Comité Académico Estatal integrado por autoridades educativas, docentes, y supervisores de los diferentes niveles educativos.
- El análisis exhaustivo y colegiado de los resultados de las evaluaciones internacionales, nacionales y estatales por parte de los directores generales de la Subsecretaría de Educación Obligatoria.
- Los programas, las prácticas y los esfuerzos que promueve el estado son estrategias integrales e intensivas dirigidas a las comunidades escolares identificadas a partir del análisis de los resultados de las evaluaciones por parte de las autoridades.
- La atención de todas las escuelas del estado de manera articulada como estrategia política.
- La atención focalizada a las comunidades escolares con bajo desempeño en educación básica y educación media superior en el estado, como una estrategia política de alto impacto.

ORÍGENES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (DGEE) EN LA ENTIDAD

La DGEE de la Secretaría de Educación de Nuevo León inició actividades en 1993 como un pequeño departamento, conformándose posteriormente, en 1999, como Dirección de Área y finalmente en 2003, como Dirección General, estatus que mantiene a la fecha. La DGEE ha pasado de ser un área con poco personal y funciones exclusivamente operativas de los proyectos de la SEP, a un área organizada en coordinaciones que atiende la diversidad de funciones especializadas que requieren los procesos que conlleva una evaluación educativa (planeación, operatividad, análisis, difusión, etcétera.).

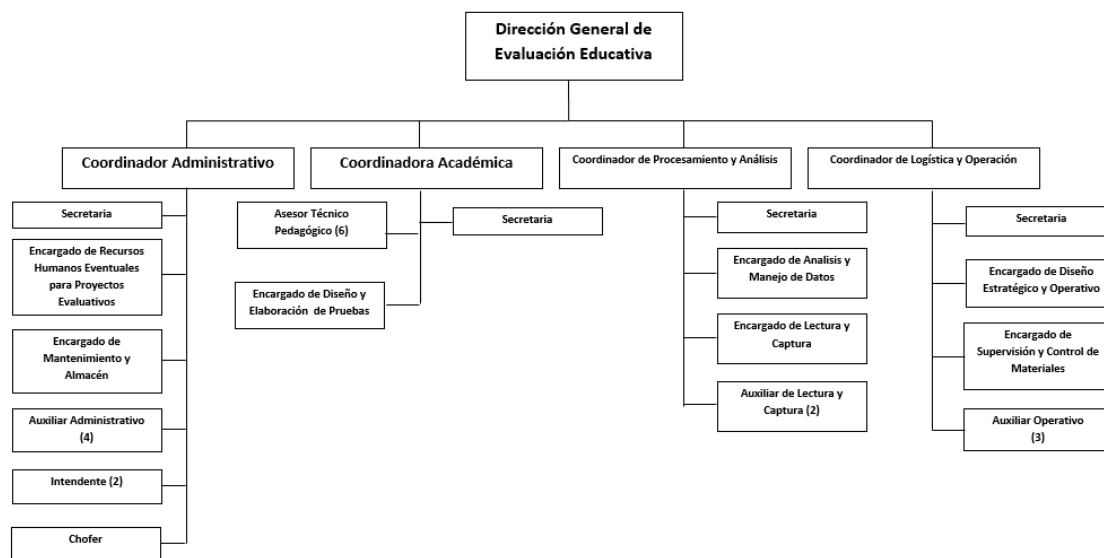
En el transcurso de su breve historia, la DGEE ha participado tanto en evaluaciones nacionales (ENLACE, EXCALE, etcétera.) como internacionales (PISA, TALIS, SERCE, TERCE). Además, realiza sus propias pruebas estatales que han ido cambiando con el tiempo para adaptarse a los avances técnicos y metodológicos en materia de evaluación. En este último caso se pueden mencionar las pruebas estatales denominadas REALE (Rendimiento, Efectividad, Aprovechamiento y Logro Educativo), Bimestrales, ENLACE INTERMEDIA, EFANL (Examen Final de Aprovechamiento Nuevo León) como las más connotadas.

ESTRUCTURA INTERNA DE LA DGEE

La DGEE de Nuevo León tenía el nivel de jefatura de departamento en 1992. Actualmente, la Dirección depende directamente del secretario de educación. Su titular cuenta con estudios de doctorado, ha sido funcionaria de la Universidad Autónoma de Nuevo León y lleva cuatro meses en el cargo.

La DGEE tiene la siguiente estructura organizativa interna (la figura 4):

Figura 4. Estructura interna de la DGEE



Cuenta con 30 integrantes que tienen plaza de estructura. De los integrantes con plaza de estructura cinco tienen una plaza docente, seis son plazas de jefatura de departamento, y 2 son plazas administrativas por honorarios. De los miembros del equipo, 14 cuentan con formación de nivel superior y 6 cuentan con carrera técnica en áreas comerciales. Cuatro de los integrantes tienen entre 20 y 40 años de servicio en el sector educativo y 15 cuentan con una antigüedad de entre 10 y 19 años en el sector; 12 integrantes han trabajado en el área entre 1 y 10 años.

En los últimos años, la tarea de evaluación educativa se concentró en la DGEE y en el Instituto de Evaluación del estado, aunque este último, aunque formalmente todavía existe, por diversas razones ha dejado de laborar.

NORMATIVIDAD Y PRESUPUESTO

La DGEE, en su legislación local, recoge las 14 atribuciones que la Ley General de Educación y la Ley del INEE contemplan para las Autoridades Educativas locales. En particular, tiene las funciones de diseñar y aplicar instrumentos de evaluación, la evaluación del desempeño docente y evaluaciones complementarias al Servicio Profesional Docente.

Respecto al presupuesto, la DGEE señala que éste no se encuentra etiquetado para funciones específicas de evaluación. Sin embargo, la mayor parte del presupuesto que recibe se distribuye en los proyectos de evaluación estatal (75%). Para evaluaciones de gran escala internacionales destinan 15%, y 5% para evaluaciones a gran escala de la SEP y del INEE respectivamente.

DEFINICIÓN DE BUENA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN

La DGEE de Nuevo León define una buena práctica de evaluación como aquella que cumple con ser objetiva, confiable, pertinente, oportuna y sobre todo que permite definir acciones tendientes a mejorar la calidad educativa.

¿QUÉ CRITERIOS UTILIZA PARA DETERMINAR QUE HAY UNA BUENA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN?

La DGEE considera que el criterio para determinar una buena práctica en evaluación es fundamentalmente que sus resultados estén siendo usados por las autoridades educativas, sobre todo por aquellas que, por tener poder de decisión, promoverían, aprobarían e implementarían políticas educativas que cambien el estado actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que dicho cambio sea para mejorar la calidad educativa de la entidad.

Otro criterio, aunque secundario, es que la metodología de elaboración de instrumentos de evaluación sea desarrollada por conjuntos de expertos en el área quienes además den seguimiento a todo el proceso.

¿CUÁL ES LA PARTICIPACIÓN DE LA DGEE EN LAS ETAPAS DE LA EVALUACIÓN?

La DGEE coordina el proceso de evaluación desde el diseño de los instrumentos, su pilotaje y calibración, el levantamiento de datos, su lectura y procesamiento así como el análisis e interpretación de resultados, y la difusión de los mismos.

EVALUACIONES ESTATALES

Nuevo León tiene una amplia y consolidada experiencia en evaluación educativa. En el inventario de FLACSO sólo se reportó una evaluación, de carácter internacional, que corresponde con el programa *Innovative Learning Environments* (ILE) a cargo del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CERI) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Es importante mencionar que en la página de la Secretaría de Educación se reportan muchas otras evaluaciones internacionales, nacionales y estatales.

Entre las internacionales se encuentran: la Prueba internacional de aprendizaje (PISA) de la OCDE, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) que organiza el Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), el Segundo estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje TALIS 2012, entre otras. Asimismo en cuanto a las nacionales ha participado en la Prueba ENLACE en educación básica (hasta 2013) y desde 2012 en educación media superior, la Prueba Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) del INEE y los Concursos para el Ingreso al Servicio Profesional Docente Educación Básica y Media Superior 2014-2015, por ejemplo. Finalmente, en las estatales, se mencionan: ENLACE INTERMEDIA ahora sustituida por el Examen Final de Aprovechamiento a los alumnos de 3° a 6° de primaria y los tres grados de secundaria (EFANL). Esta última prueba es la única de construcción estatal, la cual sin duda es considerada como una buena práctica (la tabla 8).

Tabla 8. Resumen con evaluaciones estatales consideradas buenas prácticas

Nombre de la evaluación	Acrónimo	Objeto de evaluación	Población objetivo	Nivel educativo
Examen Final de Aprovechamiento Nuevo León	EFANL	Aprendizaje de los alumnos.	Alumnos de 3° a 6° de primaria; y todos los alumnos de secundaria.	Primaria y secundaria.

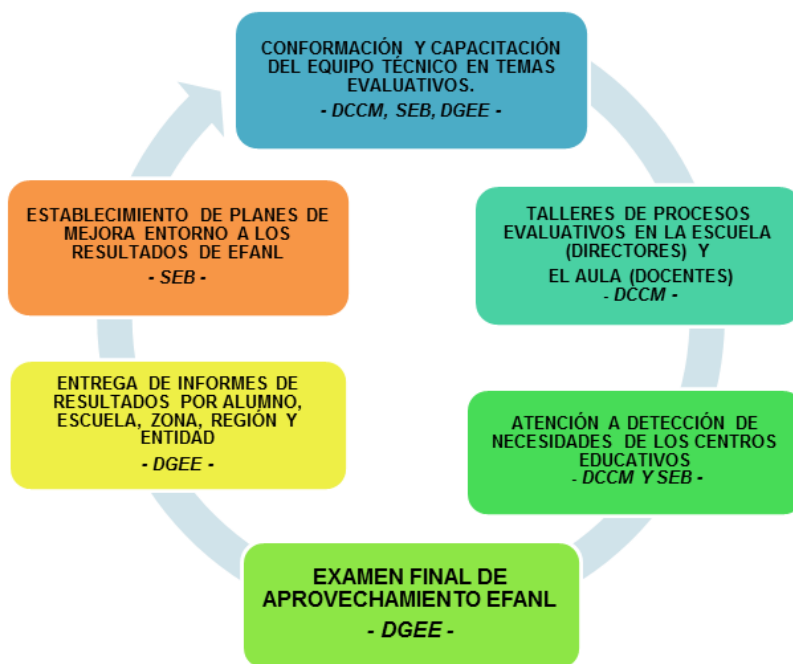
Examen Final de Aprovechamiento Nuevo Leon (EFANL)

Como se menciona en el inventario de FLACSO, a partir del año 2000, las autoridades educativas locales procuraron contar con una evaluación propia que, por una parte, complemente lo aportado por las evaluaciones federales/nacionales y, por otra, maximice el alcance de la información, para que todos los actores educativos (directivos, docentes, alumnos, padres, etcétera) cuenten con resultados individualizados. Así, en Nuevo Leon, REALE surge en el periodo 2000-2003, y las pruebas Bimestrales, en el 2004 y 2005. ENLACE Básica se aplicó de 2006 a 2013; dado que era una prueba censal para alumnos en los grados de 3° a 6° de primaria y de 1° a 3° de secundaria, no hubo necesidad de una prueba local. Sin embargo, ante el anuncio de su desaparición y la ausencia de una evaluación nacional que la sustituyera, al menos durante 2014, la DGEE creó el Examen Final de Aprovechamiento Nuevo León (EFANL).

En este sentido, EFANL nace como parte del Sistema de Acompañamiento a los Procesos Evaluativos en el Aula y la Escuela (SAPE), el cual fue una iniciativa de la Secretaria de Educación del estado para atender los cambios en materia de evaluación derivados de la reforma educativa, en especial lo dispuesto en la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Para conocer el funcionamiento y la estrategia planteada por el SAPE véase la figura 5.

Figura 5. Ciclo del Sistema de Acompañamiento a los Procesos Evaluativos en el Aula y la Escuela (SAPE)



DCCM = Dirección de Centros de Capacitación de Maestros,
 DGEE = Dirección General de Evaluación Educativa,
 SEB = Subsecretaría de Educación Básica.

Fuente: Dirección General de Evaluación Educativa del estado de Nuevo León, 2015.

Los componentes del SAPE requieren para su implementación de la articulación y vinculación de los equipos de trabajo de la Secretaría de Educación de Nuevo León. Una de las acciones más importantes del SAPE es la aplicación de una prueba al final del ciclo escolar (junio), para atender los lineamientos señalados por el Acuerdo 696, emitidos por la SEP el 20 de septiembre del 2013, por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica. Es importante resaltar que el EFANL se enfoca a una parte de dicho proceso debido a los propósitos expuestos y a las condiciones de aplicación y recursos disponibles.

El propósito del EFANL es recopilar datos y producir información respecto del logro académico de cada alumno de las escuelas de educación primaria y secundaria del estado. La aplicación se ha llevado a cabo en dos ocasiones durante el mes de junio, una en 2014 y la segunda en 2015. En la primera, se evaluaron los aprendizajes esperados de tres áreas: español, matemáticas y ciencias, mientras que en la segunda no se evaluó ciencias por el poco tiempo que se tenía para la impresión de los cuadernillos. Otro cambio fue que en 2014 se incluyeron en los instrumentos tanto preguntas cerradas como abiertas, mientras que en 2015 sólo hubo preguntas cerradas. En lo que respecta a las preguntas abiertas, en todo el estado se generó una dinámica para el análisis de las respuestas cuya logística fue sumamente compleja y de difícil homologación. Por esta razón en 2015 sólo se incluyeron preguntas cerradas.

La población objetivo son todos los alumnos de 3° a 6° de primaria y todos los de 1° a 3° de secundaria. Los exámenes contienen 40 preguntas cerradas de opción múltiple por grado-asignatura.

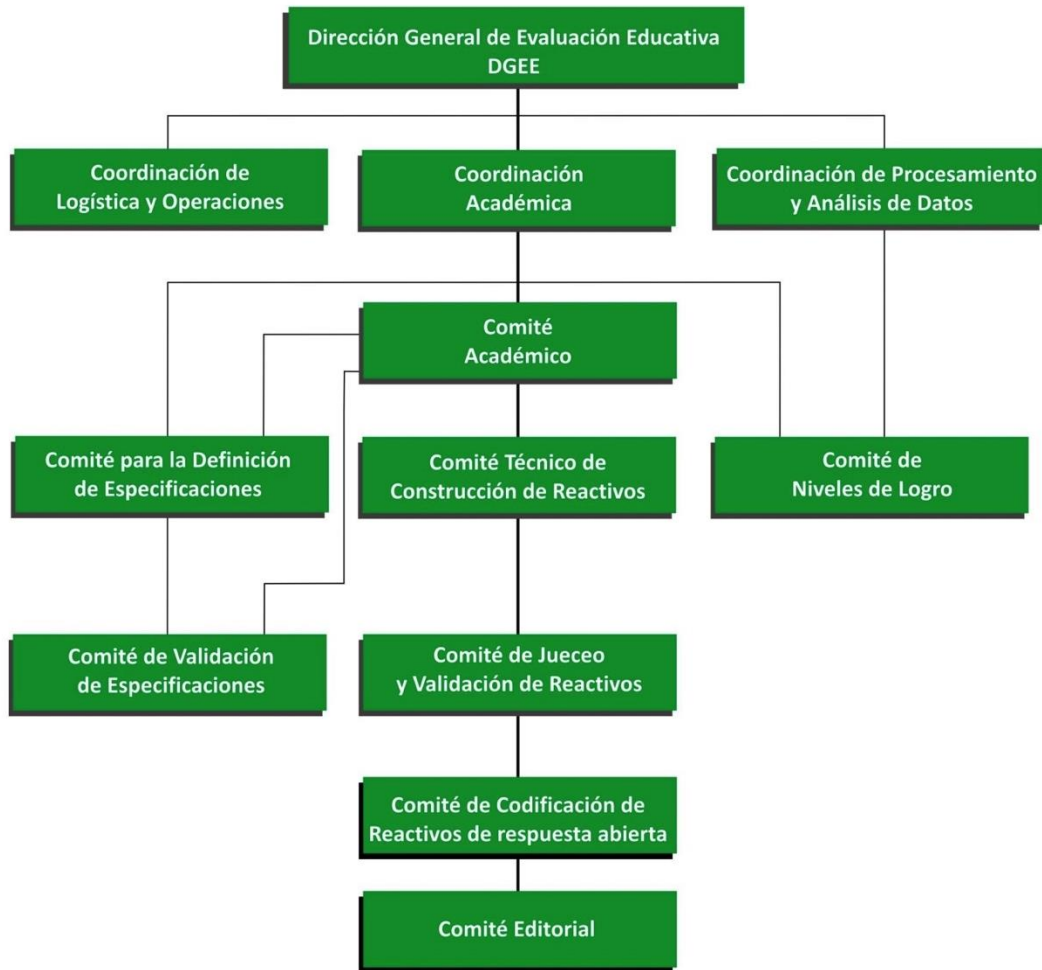
Los objetivos secundarios de la evaluación son: a) Evaluar el logro académico de los estudiantes en las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias; b) Proporcionar un diagnóstico sistemático del logro académico de cada alumno, grupo, escuela y zona escolar; y c) Utilizar los resultados de la evaluación para la implementación de planes de mejora que promuevan una cultura de evaluación con un sentido formativo.

Los elementos en que se fundamenta la elaboración del EFANL son los siguientes: el conocimiento teórico y metodológico adquirido por los equipos de la DGEE en varios talleres sobre temas de evaluación, como la Teoría de Respuesta al Ítem, Análisis de Factores Asociados, Construcción de Reactivos, Indicadores Educativos, etcétera., impartidos por varias instituciones de evaluación como el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), el INEE y la Dirección General de Evaluación de la SEP, entre otros.

El EFANL tiene como referencia la experiencia y los marcos de varias evaluaciones, tanto nacionales (EXCALE y ENLACE) como internacionales (PISA, TALIS y TERCE); la transferencia de conocimiento y metodologías de los asesores contratados por la Secretaría de Educación de Nuevo León para la prueba ENLACE INTERMEDIA a los equipos técnicos de la DGEE. La DGEE elaboró la documentación suficiente y pertinente sobre los criterios técnicos establecidos por el INEE para la aplicación de esta prueba estatal.

La elaboración de los instrumentos es el proceso más importante y esencial de todos los que conforman la prueba EFANL, por lo cual requiere de la participación de varios grupos de expertos que se organizan en diversos comités cuyas tareas se describen a continuación (véase la figura 6).

Figura 6. Esquema organizativo para el diseño, construcción y validación de EFANL



Fuente: Dirección General de Evaluación Educativa del estado de Nuevo Leon, 2015.

Todo este procedimiento está documentado por parte de la DGEE. Esta metodología para la construcción de instrumentos es coincidente con los lineamientos establecidos por el INEE.

- *Comité Académico*. El propósito de este comité es definir las características de diseño y las condiciones de aplicación del EFANL. Su colaboración inicia con el planteamiento del marco de referencia para la prueba y la delimitación de las dimensiones de la misma, de lo que resulta la estructura del dominio educativo a evaluar. Los integrantes deben ser reconocidos especialistas en los campos de evaluación de la prueba o expertos en tareas vinculadas a la educación.
- *Comité para la Definición de Especificaciones*. El propósito principal es la creación de tablas de especificaciones, a partir de la revisión de los propósitos y el análisis reticular de los programas de estudio. Los integrantes deben ser expertos en el manejo e interpretación de los programas del grado, nivel y asignatura a evaluar. Pueden ser maestros en servicio, académicos reconocidos, expertos en análisis curricular, asesores técnicos del nivel

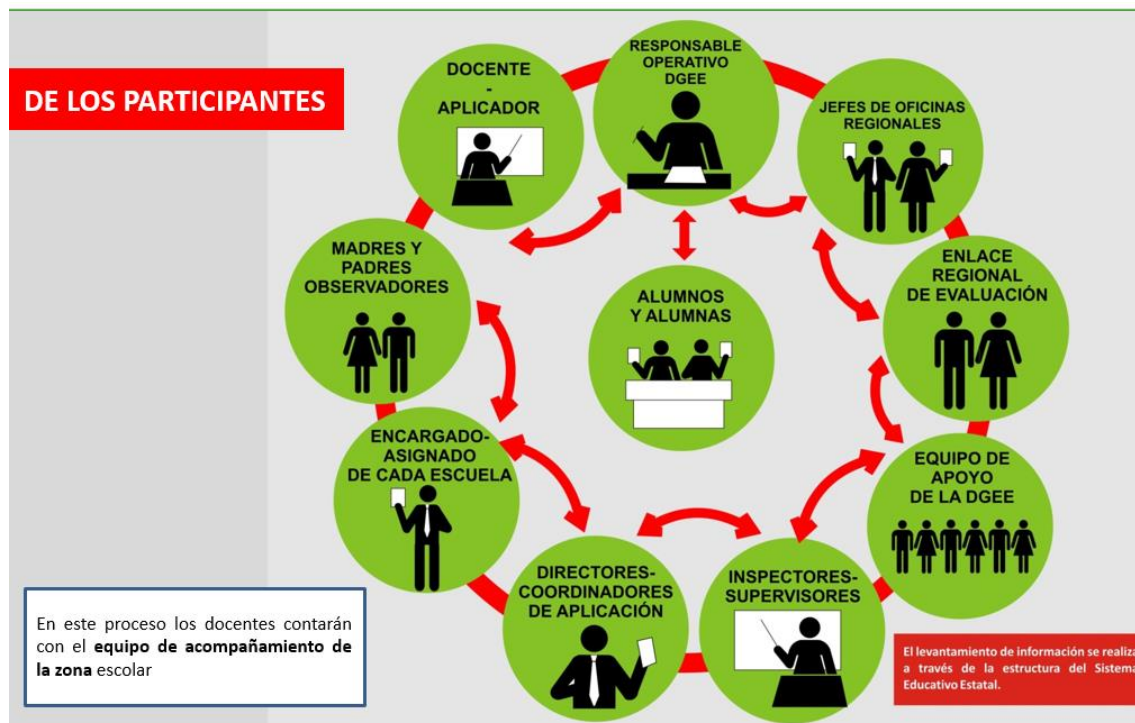
correspondiente o autoridades en áreas relacionadas con el conocimiento amplio de planes y programas de estudio.

- *Comité de Validación de Especificaciones.* Tiene el propósito de revisar a detalle cada una de las especificaciones que funcionan como guía para la construcción de reactivos del EFANL, con la intención de valorar la importancia de los aprendizajes que evalúa, corroborar la pertinencia de la función curricular, identificar la tarea involucrada en el reactivo a construir y registrar las discrepancias detectadas en el formato para la validación de tablas de especificaciones. Para la integración de este comité se convoca a asesores técnico-pedagógicos destacados, con amplio dominio de los programas de estudio actuales.
- *Comité de Niveles de Logro.* El propósito de este comité es establecer los puntos de corte y los niveles de logro para los resultados de la evaluación. Los integrantes deben conocer ampliamente las particularidades de las prácticas pedagógicas que se expresan en las escuelas que participan en la aplicación del instrumento. En este comité se integran académicos reconocidos por su desempeño y aportaciones al nivel educativo que representan, asesores técnico-pedagógicos con experiencia en la elaboración de pruebas y especialistas con experiencia en procesos evaluativos.
- *Comité Técnico de Construcción de Reactivos.* La elaboración de reactivos constituye la materialización del propósito de un instrumento de evaluación, por lo que esta tarea exige la más alta calidad técnica. Por tal razón, es indispensable que quienes participen en este comité conozcan con profundidad las consideraciones del marco de fundamentación conceptual, las intenciones evaluativas subyacentes a la estructura de la prueba y las especificaciones académicas del instrumento que se pretende desarrollar. Para su integración se convoca a expertos en los temas que aborda la asignatura a evaluar, que cumplan con las siguientes características: creatividad, experiencia en creación de textos, conocimiento de niveles de desarrollo de pensamiento de los sujetos a quienes se dirige el instrumento y reconocimiento de las particularidades culturales, especialmente del lenguaje.
- *Comité de Jueceo y Validación de Reactivos.* El propósito de este comité es buscar validez social de un instrumento por medio de un juicio colegiado. Para este propósito se convoca a profesores en servicio del grado, nivel y asignatura que se evalúa. El juicio emitido por los miembros de este comité es inapelable y decide el camino que seguirá cada uno de los reactivos que se presentan en cada sesión de jueceo. Así, un reactivo puede ser aceptado tal como el constructor lo ha elaborado, modificado según las recomendaciones de los expertos que conforman el comité, o rechazado y eliminado del proceso.

La prueba se aplicó por la estructura organizacional de la Secretaría de Educación. La distribución y recepción de materiales se efectuó por medio de las Unidades Regionales, a los Inspectores-Supervisores, los cuales mediante una estrategia de intercambio entregaron los materiales de

aplicación a los directores quienes fungieron como director-coordinador en una escuela distinta a la propia, pero de su zona escolar. El día de la aplicación dichas figuras fueron las responsables del intercambio de docentes-aplicadores, asegurando que ningún profesor aplicara la prueba a su grupo titular. También hubo la participación de los padres de familia como testigos de calidad dentro del aula asignada por el director-coordinador. En este proceso los docentes contaron con el equipo de acompañamiento de la zona escolar (véase la figura 7).

Figura 7. Participantes en la aplicación



Fuente: Dirección General de Evaluación Educativa del estado de Nuevo León, 2015.

En apoyo a la realización de la EFANL, la DGEE desarrolla los siguientes documentos: Instructivo para la elaboración y revisión de tablas de especificaciones; Instructivo para la validación de tablas de especificaciones; Manual para la construcción de reactivos de opción múltiple; Manual para la construcción de preguntas abiertas; Guía para el apoyo gráfico; Manual de jueceo; Instructivo para piloteo; Guía para asesor del curso-taller para directores: “Fortalecimiento de bases técnicas para la implementación de prácticas evaluativas de alta calidad en la escuela”; Guía para el asesor del curso-taller para docentes: “Procesos evaluativos en el aula”; Formatos para el registro de tabla de especificaciones de Español y Matemáticas; Formato para validación de tablas de especificaciones; Formato de compromisos del constructor; Formato para el control de reactivos de opción múltiple y respuesta abierta; Formato para la validación de reactivos; Guía de observación de piloto; Carta de confidencialidad; Plan de codificación Piloto; y Documento informativo. A continuación se muestran las carátulas de algunos de estos documentos (véase la figura 8).

Figura 8. Cuadernillos del EFANL



Fuente: Dirección General de Evaluación Educativa del estado de Nuevo Leon, 2015.

Los resultados de estas evaluaciones pretenden proporcionar a los docentes del estado una estrategia de aplicación del examen final cuyo resultado sea considerado como calificación parcial del 5° bimestre, que responda a sus necesidades y sistematice su implementación (Acuerdo 696). También se busca proporcionar diagnósticos del logro académico de los alumnos, grupos, escuelas y zonas escolares. Para ello, se utilizan cuatro niveles de desempeño, los cuales fueron determinados aplicando la metodología *Bookmark* para el establecimiento de los puntos de corte.

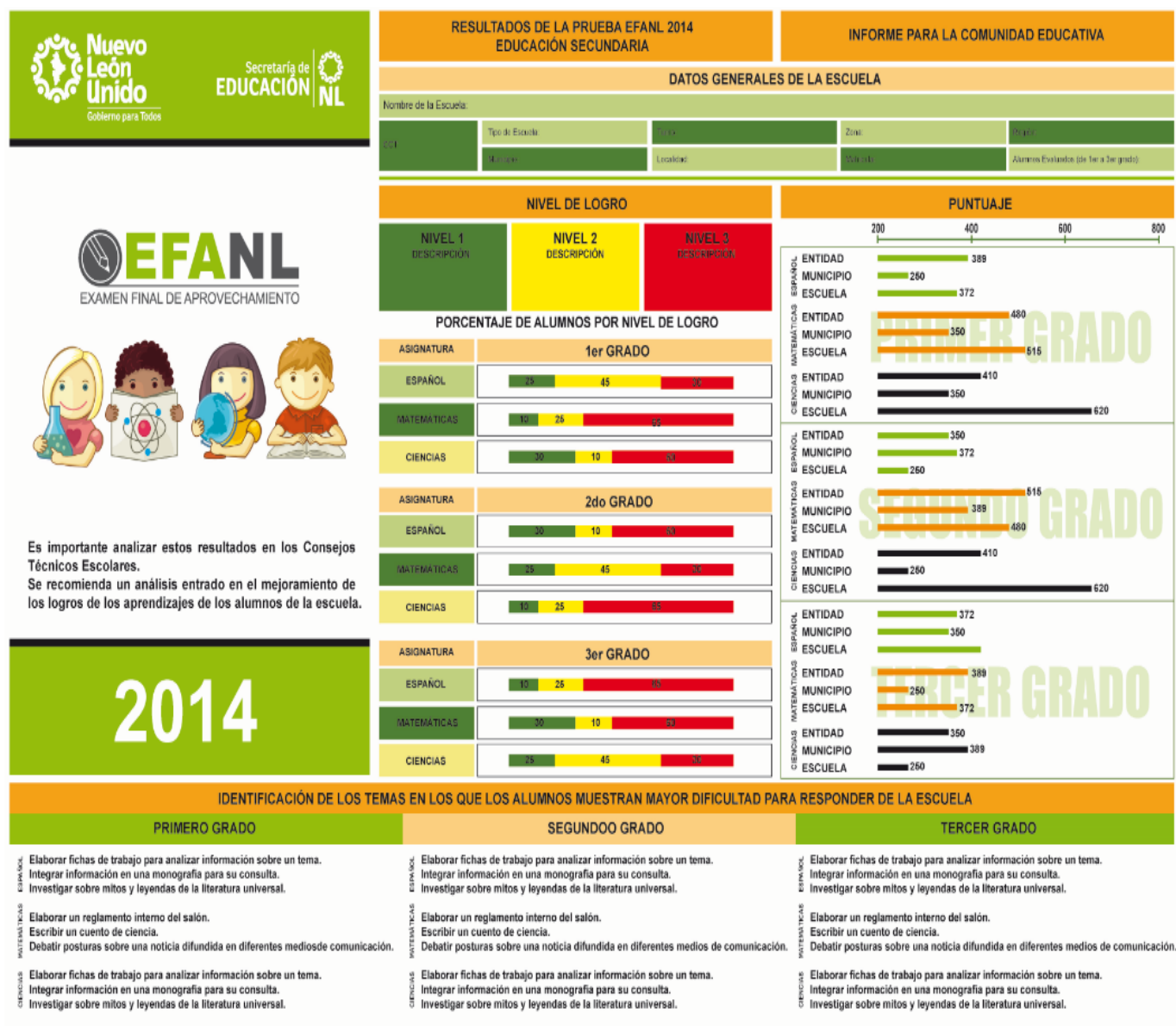
Estos resultados se entregan a la comunidad educativa estatal : directivos, docentes, alumnos, padres de familia.

Para ello: a) se imprimen y entregan al inicio del siguiente ciclo escolar reportes de resultados individualizados para cada alumno/padre, grupo escolar/docente y escuela/director.; b) se publican los resultados –alumnos, grupos, escuelas– en el portal *web* de la Secretaría de Educación de Nuevo León; c) se publican los resultados consolidados a nivel de escuela en el SIIEB (Sistema Integral de Información de las Escuelas de Educación Básica), en los primeros días de septiembre; d) se entrega a cada uno de los jefes de las 13 regiones un disco compacto con la información de los resultados de su región (base de datos de alumnos, base de datos de escuelas, presentación gráfica y tabular comparativa de las regiones); y e) se elaboran reportes ejecutivos para el Secretario y

Subsecretarios de Educación del estado, para entregar en una reunión entre el el primero y los jefes de región, una semana antes del inicio del siguiente ciclo escolar.

A continuación un ejemplo de un Informe de resultados a nivel escuela (véase la figura 9).

Figura 9. Ejemplo de Informe de resultados del EFANL



Fuente: Dirección General de Evaluación Educativa del estado de Nuevo Leon, 2015.

El EFANL es considerado como una buena práctica en evaluación estatal debido al rigor técnico en la construcción de los instrumentos totalmente alineada a lo establecido por el INEE, así como estándares internacionales, el acercamiento y participación de expertos para perfeccionar este procedimiento, y la documentación cabal que tiene la dirección sobre todo el proceso que han seguido en su construcción.

USO DE RESULTADOS

Sobre los usos de los resultados del EFANL, los docentes frente a grupo los utilizan como un insumo para la calificación parcial del 5º bimestre. Además, la DGEE pretende promover la realización de una serie de talleres, dirigidos a padres de familia llevados a cabo por parte de la Dirección de Centros de Capacitación de Maestros y Subsecretaría de Educación Básica.

A nivel institucional, las evaluaciones del INEE tienen diversos usos y usuarios. En el caso de los resultados de Planea Básica, es la Subsecretaría de Educación Básica el principal usuario y quien se encarga de difundirlos a las escuelas de los diferentes niveles educativos, así como de utilizarlos en la implementación de estrategias, líneas de acción y actividades específicas orientadas a la mejora de la calidad educativa.

En el caso de los resultados de Planea Media Superior es la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior el principal usuario y quien se encarga de difundirlos a los centros escolares de los diferentes subsistemas, así como de proponer a sus autoridades posibles líneas de acción y actividades para elevar el desempeño de los estudiantes.

En el caso de los resultados de proyectos como PISA, TERCE y TALIS, los principales usuarios son los directivos: secretario, subsecretarios, directores generales y directores de nivel educativo. En educación básica los resultados se usan como insumos en acompañamientos que se dan al docente, como parte del entrenamiento en temas de evaluación. En media superior, mediante reuniones informativas con los enlaces de los subsistemas, además de darles a conocer sus resultados, se les motiva a establecer metas de desempeño para algunos planteles en particular.

ASPECTOS DESTACABLES EN NUEVO LEÓN:

- El procedimiento tan riguroso y técnicamente cuidado en la construcción del EFANL.
- La asesoría por parte de expertos internacionales en la construcción del EFANL.
- La participación de varios grupos de expertos que se organizan en diversos comités para la construcción de la prueba EFANL.
- Los informes de resultados del EFANL brindan orientaciones directas para que el docente trabaje con los resultados de su grupo.
- La capacitación del personal de la DGEE en materia de evaluación por parte de diferentes expertos e instancias nacionales e internacionales reconocidas en materia de evaluación educativa y psicometría.

ORÍGENES DEL CENTRO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA DEL ESTADO DE YUCATÁN (CEEEY)

En el Plan Estatal de Desarrollo 2001-2007, el gobierno del estado propone impulsar una cultura de planeación y evaluación para lograr mejores niveles de calidad en el sistema educativo. Por tal motivo la Secretaría de Educación del Gobierno del estado de Yucatán (SEGEY) incluye en su Programa Estatal el siguiente objetivo: “Fortalecer la cultura de la evaluación y la autoevaluación en la práctica educativa, para medir los avances de una manera sistemática y continua para asegurar el logro de los propósitos educativos”. Fue en el ciclo 2004-2005 que se creó la Coordinación de Evaluación y Fortalecimiento educativo dependiente de la Dirección de Planeación de la SEGEY, cuya principal tarea fue impulsar el trabajo evaluativo.

La labor desarrollada en esa coordinación se distinguió por el impulso dado al trabajo académico, principalmente por medio del proyecto “Reorientación del trabajo de educación básica en el estado de Yucatán” que entre sus logros destaca una labor de enlace entre las distintas áreas de la Secretaría para enfocar los esfuerzos al ámbito pedagógico, dado que hasta entonces se privilegiaba más el trabajo administrativo.

En materia de evaluación la labor se enfocó ya no solamente a la cuestión cuantitativa derivada de estadísticas o informes nacionales, sino que se sentaron las bases para utilizar la evaluación como una de las estrategias clave para la mejora educativa.

Por la importancia e impacto que tuvo en sus resultados, el 11 de abril del 2006 se publicó en el diario oficial del gobierno del Estado el Decreto N° 666 la creación de un órgano administrativo desconcentrado por función, jerárquicamente subordinado a la Secretaría de Educación y con autonomía operativa, denominado Centro de Evaluación Educativa del Estado de Yucatán (CEEEY).

El CEEY se crea considerando: a) que el Plan Estatal de Desarrollo 2001-2007 establece entre sus ejes fundamentales alcanzar grados de calidad y excelencia en la educación, a fin de propiciar el adecuado desarrollo de la entidad; b) que para avanzar en el incremento y aseguramiento de la calidad de la educación, se requiere de un sistema de evaluación sólido, confiable, oportuno y transparente, cuyos resultados puedan satisfacer la demanda social de información acerca del funcionamiento del sistema educativo estatal y fortalecer los procesos de toma de decisiones; c) que es necesario que la calidad del sistema educativo estatal y sus componentes sea evaluada mediante mecanismos rigurosos y confiables que sean del conocimiento de la sociedad, y cuyos resultados se difundan y utilicen para el mejoramiento de la calidad; d) que de conformidad con lo que dispone el artículo 29 de la Ley de Educación del Estado de Yucatán, corresponde al Poder Ejecutivo Estatal la evaluación del sistema educativo en la entidad, sin menoscabo de la evaluación que realicen los municipios en el ámbito de su competencia; e) que la consolidación de un sistema estatal de evaluación educativa y el eficaz cumplimiento de los programas del sector, exige la adopción y ejecución de estrategias instrumentales como la descentralización y desconcentración,

que permitan agilizar los procesos administrativos y lograr una mayor eficiencia en la prestación de los servicios educativos; y f) que la desconcentración es un acto jurídico-administrativo que permite al titular de una dependencia transferir funciones a una unidad administrativa subordinada para darle autonomía técnica y operativa de carácter funcional o territorial, que proporcione un conocimiento más amplio de la problemática a resolver, así como mayor rapidez y oportunidad en las decisiones.

La Reforma Educativa presentada el 11 de diciembre de 2012 implicó: a) adicionar diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Educación; y, b) reformar los artículos 3° y 73° de la Constitución que implican evaluar el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional para elevar la calidad educativa en todos sus niveles y modalidades. En este sentido, el CEEEY modifica la misión, visión, objetivos y principios y se reestructura en lo relativo a su organigrama, funciones de sus departamentos, integración de otros departamentos, e integración de nuevos perfiles profesionales del personal adscrito al Centro, acorde a las necesidades y realidades impuestas por reforma.

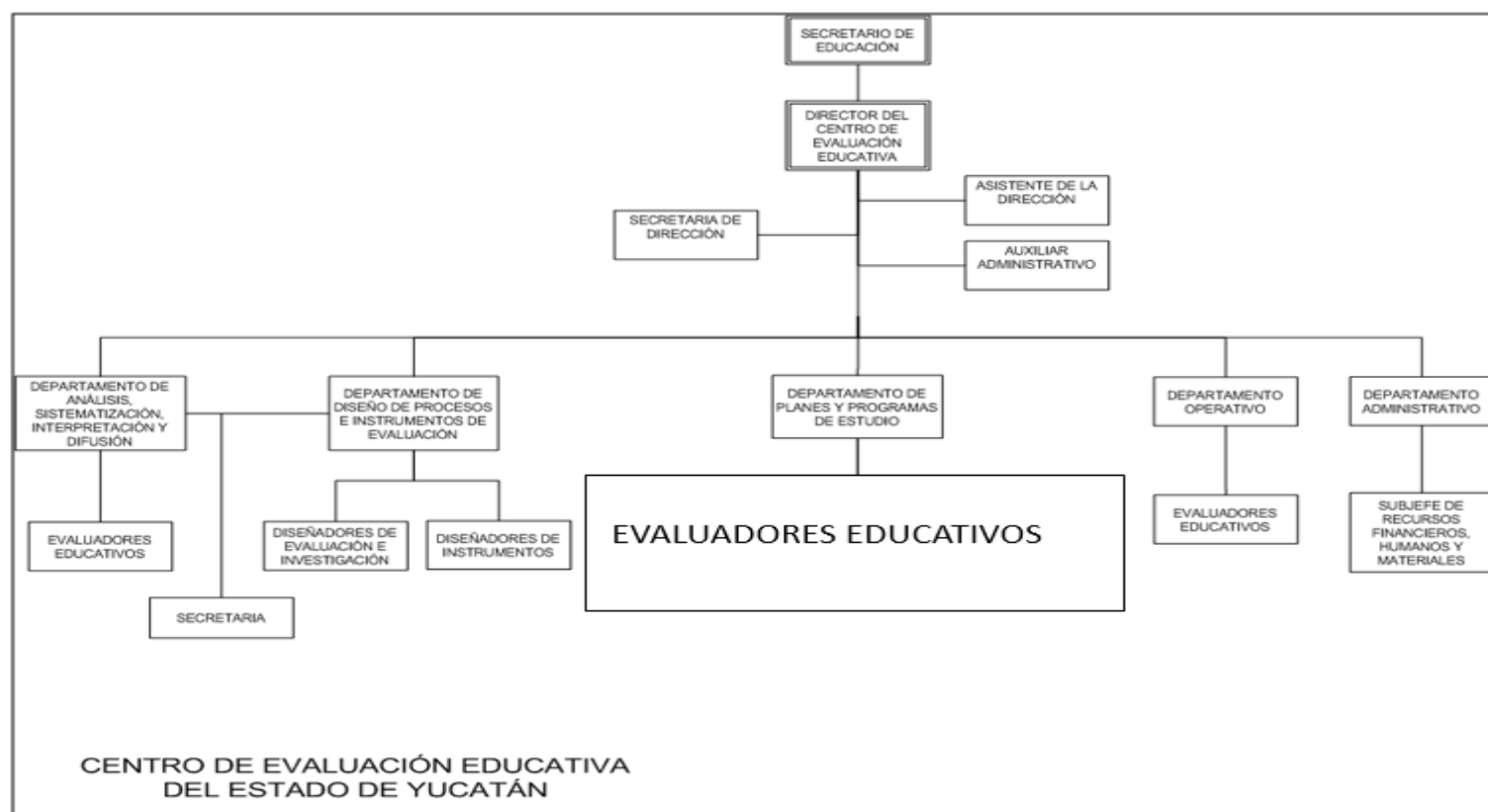
ESTRUCTURA INTERNA DEL CEEEY

En el estado de Yucatán la tarea evaluativa para la educación básica se concentra principalmente en el CEEEY dependiente de la Secretaría de Educación, aun cuando eventualmente coordina y participa en los procesos que se relacionan con la educación superior. Esta instancia no sólo se encarga de las evaluaciones encomendadas por la autoridad federal, sino que emprende proyectos de evaluación que solicita el Secretario de Educación o bien por acuerdo con otras áreas de la misma Secretaría estatal. Cuenta con un equipo capacitado para el desarrollo de instrumentos de medición, así como para el desarrollo de la logística y coordinación de los procesos de aplicación al igual que para el procesamiento, análisis e interpretación de los datos derivados de las evaluaciones que realizan.

. El titular del Centro, que labora en él desde hace tres años, cuenta con estudios de doctorado y tiene una antigüedad en el sector educativo de 36 años.

Actualmente, el CEEEY tiene la siguiente estructura organizativa interna (véase la figura 10).

Figura 10. Estructura interna del CEEY



El CEEY cuenta con 29 integrantes que tienen plaza de estructura. De ellos, 7 tienen plaza de confianza, y 4 de base (federal o estatal); 12 cuentan con una antigüedad en el sector educativo de entre 10 y 33 años de servicio, mientras que 17 tienen menos de 9 años en el servicio. En el CEEY sólo 3 tienen más de 10 años. 5 integrantes del área tienen nivel de jefe de departamento a director, 3 cuentan con estudios de doctorado, 1 maestría y 1 licenciatura en ingeniería. Por último, 11 de los integrantes tienen formación superior en el ámbito educativo.

NORMATIVIDAD Y PRESUPUESTO

El CEEY señala que su legislación local contempló 12 de las 14 atribuciones que la Ley General de Educación y la Ley del INEE contemplan para las autoridades educativas locales. En particular sobre la legislación local, el CEEY tiene funciones de evaluación, relativas al ingreso a instituciones educativas y complementarias al Servicio Profesional Docente.

Respecto al presupuesto específico para el CEEY éste representa aproximadamente 2% del destinado a la Secretaría y se encuentra etiquetado para funciones específicas de evaluación. Utilizan 1.2% en proyectos de evaluación estatal; 40% para evaluaciones de gran escala nacionales de la SEP y 25% de gran escala nacionales del INEE, mientras que destinan 15% a proyectos de evaluación de gran escala internacionales.

DEFINICIÓN DE BUENA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN

El CEEY define una buena práctica de evaluación como las acciones basadas en prácticas profesionales que responden a necesidades específicas en el estado y que se realizan de manera sistemática con apego a la normatividad y con eficiencia, con el propósito de influir positivamente en la mejora educativa. Además, permiten interpretar y difundir la información de acuerdo con ciertos lineamientos nacionales e internacionales para brindar información a los principales actores educativos y a la sociedad en general para la toma de decisiones de mejora.

¿QUÉ CRITERIOS UTILIZA PARA DETERMINAR QUE HAY UNA BUENA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN?

El CEEY considera como criterio básico para determinar una buena práctica de evaluación que ésta sea útil, pertinente, justa y viable.

¿CUÁL ES LA PARTICIPACIÓN DEL CEEY EN LAS ETAPAS DE LA EVALUACIÓN?

El CEEY coordina el proceso de evaluación desde la identificación del problema, la integración del equipo de trabajo, la elaboración y el diseño de los instrumentos, el pilotaje, la calibración, el levantamiento de datos, la lectura y el procesamiento de datos, el análisis e interpretación de resultados y su difusión, y las propuestas de mejora.

EVALUACIONES ESTATALES

Según el inventario de FLACSO, en el estado de Yucatán son 39 las evaluaciones reportadas, de las cuales 18 fueron informadas por el CEEY y las restantes por diferentes instancias vinculadas a la Dirección de Educación Media Superior, dependiente de la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán.

La mayoría de las evaluaciones que reporta el Centro se enfocan a la educación básica. En menor grado tiene incidencia en educación media superior y superior, niveles con los que colabora en procesos específicos tanto para la instrumentación como para la aplicación, el procesamiento y la difusión de los resultados. Eventualmente, se coordina de manera particular con la Dirección de Educación Media superior para emprender procesos de evaluación que requieren en la entidad para la selección de docentes, como fue el caso de la evaluación de competencias docentes para aquellos aspirantes a incorporarse al servicio de telebachillerato.

Por su parte, la evaluación que se realiza en educación media superior responde, en buena medida, a las demandas nacionales en el subsistema (evaluación institucional, evaluación del desempeño docente con fines de estímulo, Enlace) aunque también existen iniciativas promovidas por la Dirección de Educación Media Superior o instituciones del nivel de origen federal, que se instrumentan con la participación de las áreas académicas y docentes involucradas.

De estas evaluaciones, el CEEY reporta las prácticas de evaluación en el estado que se presentan en la tabla 9.

Tabla 9. Prácticas de evaluación en el estado de Yucatán

Departamento responsable de la CEEY	Prácticas de evaluación estatales
Diseño de procesos e instrumentos de evaluación	Selección de ATP (Indígena, 2013); evaluación del desempeño de Asesores Pedagógicos (CEDE, 2013); Encuesta de opinión para conocer el desempeño de docentes e intendentes de contrato de escuelas primarias públicas de Yucatán (2014); Consulta para la actualización de perfiles, parámetros e indicadores de los profesionales de educación básica en el estado de Yucatán (2014); Selección de Proyectos Regionales Innovación de la Gestión Pedagógica (PRIGEP) (2013-2015); Estudio de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación (2015); Escala de evaluación de Competencias en educación básica (2013-2014); Desarrollo de pruebas estandarizadas: ISAIS e IDAEPY (2014-2016); Desarrollo de un sitio <i>web</i> para la autoevaluación de los alumnos de primaria: el reto de saber (2015).
Planes y programas de estudio	La evaluación académica de los planes y programas de estudio de las instituciones privadas que solicitan el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios mediante la integración de comités interdisciplinarios de expertos.
Análisis y difusión de la información	Trayectorias escolares con el fin de identificar el comportamiento de cohortes o generaciones de estudiantes en lo referente a eficiencia terminal, permanencia y rezago educativo. Como un recurso adicional para los supervisores y directores, actualmente se trabaja con los supervisores para identificar causas de deserción de alumnos de primaria y secundaria. Diagnóstico de la educación intercultural en primarias del estado de Yucatán.

Los objetivos secundarios de estas evaluaciones son:

- Coadyuvar y proporcionar a la autoridad educativa local información oportuna, válida, confiable y útil sobre los niveles de aprovechamiento de los alumnos y sobre los demás proyectos que se desarrollan en la SEGEY, mediante mecanismos sistemáticos de evaluación.
- Formar profesionales de educación superior cuyo perfil de egreso cubra una necesidad demandante de la sociedad y de los empleadores.

- Conocer la postura de los docentes, de los padres y estudiantes acerca de la educación intercultural. Indagar acerca del conocimiento que tienen los docentes sobre la educación intercultural. Recopilar y analizar las propuestas de los docentes para implementar la educación intercultural.

De las prácticas de evaluación estatales apuntadas en la tabla 9, son cuatro las que se consideran como buenas prácticas estatales de evaluación, las cuales se mencionan en la tabla 10:

Tabla 10. Evaluaciones estatales consideradas como buenas prácticas

Nombre de la evaluación	Acrónimo	Objeto de evaluación	Población objetivo	Nivel educativo
Instrumento para la Selección de Alumnos que Ingresan a Secundaria	ISAIS	Aprendizaje de los alumnos	Alumnos de 6° de Primaria que ingresan a secundaria	Secundaria
Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán	IDAEPY	Aprendizaje de los alumnos	Alumnos de 3° a 6° de Primaria	Primaria
Proyectos Regionales Innovación de la Gestión Pedagógica	PRIGEP	Valorar las iniciativas de los colectivos docentes para la mejora de los centros escolares	Docentes de preescolar, primaria y secundaria	Preescolar, Primaria y Secundaria
Pruebas de contexto y trayectorias escolares		Variables de contexto y trayectorias escolares	Alumnos de primaria y secundaria	Primaria y Secundaria

Instrumento para la Selección de Alumnos que Ingresan a Secundaria (ISAIS)

La realización de este proyecto obedeció a la búsqueda de mecanismos sistemáticos que permitieran ofrecer información válida y confiable a la autoridad educativa estatal sobre el desempeño de los alumnos en relación con el logro educativo. La prueba que se aplica a nivel nacional al inicialmente se denominó Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS) en el ciclo escolar 2012-2013, para después renombrarla como ISAIS.

El ISAIS es un una prueba estandarizada de aprovechamiento, y como tal, presenta homogeneidad en sus instrucciones, contenido, aplicación y forma de calificar. Este tipo de pruebas se elaboran alrededor de un núcleo de objetivos comunes a muchas escuelas diferentes, objetivos que representan los juicios combinados de expertos en la materia, tema o contenido a evaluar y que, al pilotarlos con una muestra numerosa, se pueden conocer sus propiedades psicométricas relacionadas con la validez y la confiabilidad.

El ISAIS se conforma de una serie de ítems que evalúan los conocimientos y las habilidades en las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales correspondientes al tercer periodo de la educación básica (4º, 5º y 6º grado de primaria). Las razones por las que se decidió evaluar estas tres asignaturas son: a) contar con estándares curriculares y b) tener una carga horaria predominante en el currículo de primaria. ISAIS es muestral ya que sólo se aplica a los estudiantes que quieren ingresar a las escuelas secundarias con sobredemanda.

El propósito de dicho instrumento es proporcionar información válida y confiable acerca del grado de dominio sobre los aprendizajes evaluados de los alumnos de sexto grado de primaria que aspiran a ingresar a las escuelas secundarias con sobredemanda en el estado de Yucatán, constituyendo así un criterio de selección para el ingreso a estas escuelas.

En el caso del ISAIS se toma como referente el tercer periodo escolar establecido en el currículo escolar de la educación básica, como ya se mencionó. Es una prueba sumativa cuya se realiza anualmente a partir de 2013.

El Departamento de Diseño de Procesos e Instrumentos de Evaluación (DPIE), perteneciente al CEEY, es el encargado de la planeación e implementación del proyecto, integrando diferentes comités con funciones específicas para la elaboración del instrumento. Para su desarrollo cuenta con el apoyo y la vinculación de algunas Mesas Técnicas de la SEGEY, y con diferentes investigadores de distintas Instituciones de Educación Superior (IES) tales como Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), la Escuela Normal Superior de Yucatán (ENSY), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las escuelas normales de Ticul y Dzidzantún.

La metodología que sigue el CEEY para la construcción de instrumentos estandarizados —muy similar a la establecida por el INEE— se detalla en el cuadro 2.

Cuadro 2. Metodología para la construcción de instrumentos del CEEY y el INEE



Fuente: Centro de Evaluación Educativa del estado de Yucatán, 2015.

La evaluación de los alumnos se asume como un proceso sistemático que permite la mejora continua del sistema educativo, derivado de una propuesta hecha como parte de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). En el Plan de Estudios 2011, que sigue el enfoque de la RIEB, se describe uno de los 11 principios que buscan garantizar las condiciones para el logro de los aprendizajes: *evaluar para aprender*, en el que se menciona que la evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje (SEP, 2011). De acuerdo con lo anterior, se confirma el papel de la evaluación y la pertinencia de desarrollar evaluaciones acordes a las necesidades que permitan dar seguimiento a las estrategias implementadas.

Conforme a lo que se plantea en el Plan de Estudios 2011, la SEGEY ha trabajado desde 2013 en el desarrollo de diferentes instrumentos de evaluación, con interés particular por las pruebas estandarizadas, debido a que la información que pueden ofrecer complementa la proporcionada por las evaluaciones realizadas por los docentes y la federación para mejorar las acciones educativas y realimentar el Sistema Educativo Estatal. Con base en el camino que ya se ha recorrido en este tipo de instrumentos a nivel internacional y nacional, en cuanto a sus condiciones, aspectos técnicos, usos y difusión, se hicieron patentes los desafíos, pero también quedó claro que es necesario trabajar a nivel estatal en el desarrollo de estas pruebas con los avances técnicos que incluye la incorporación de teorías psicométricas como la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) así como la Teoría Clásica de los Test (TCT), de tal forma que el estado comience a forjar su trayectoria en el diseño de instrumentos y estar preparado ante las necesidades y reformas en el campo de la evaluación educativa.

En el ciclo escolar 2013-2014 la SEGEY encomienda al CEEY la elaboración de instrumentos para aplicar a los alumnos de educación primaria. Las solicitudes realizadas obedecían a

diferentes propósitos. Por una parte, los resultados de una de las pruebas representarían uno de los criterios para el ingreso a secundaria, prueba que por primera vez se diseñaría en el marco de una metodología realizada en el estado. Por otro lado, se pedían pruebas que respondieran al “Acuerdo Secretarial 696, por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica”.

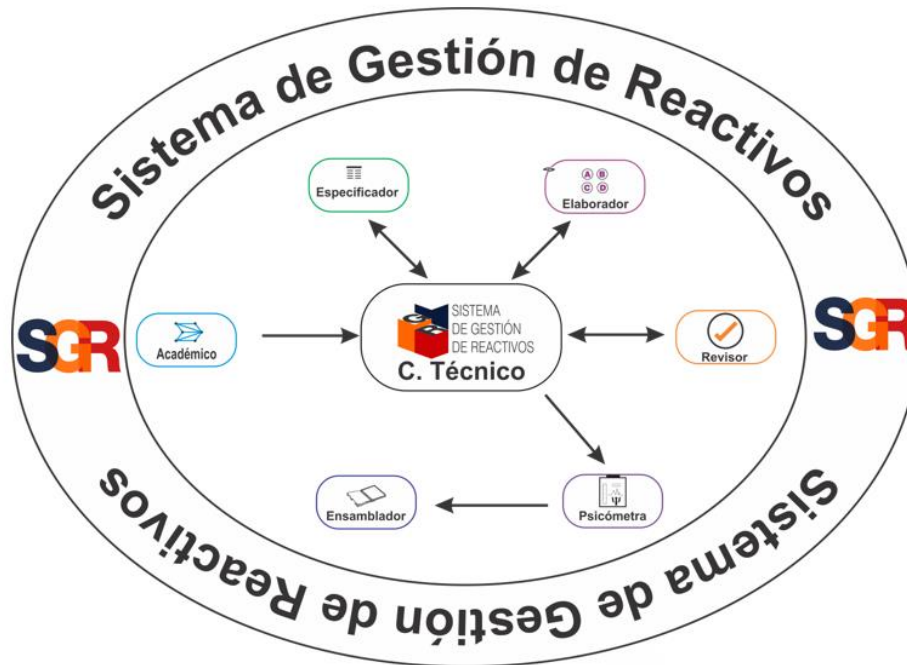
El DPIE adaptó y desarrolló una metodología pertinente para cumplir con los propósitos de las solicitudes hechas al CEEY (véase la tabla 11).

Tabla 11. Etapas del proceso que sigue el CEEY para la construcción de instrumentos

Proceso SEGEY-CEEY	
1. Planeación de la evaluación	5. Ensamble
2. Delimitación del objeto de medida	6. Aplicación del instrumento
3. Construcción de los ítems	7. Análisis e interpretación de los resultados
4. Verificación cuantitativa de los ítems	8. Reporte de resultados

La elaboración de pruebas estandarizadas se trabaja por medio de comités de expertos (académico, especificadores, elaboradores y revisores de ítems). El CEEY cuenta con un Sistema de Gestión de Reactivos que es una herramienta tecnológica que facilita el proceso de elaboración de instrumentos de evaluación en sus diferentes etapas. El acceso al Sistema está restringido y su uso debe ser conforme a lo que determinen sus instancias desarrolladoras. Las diferentes tareas que se gestionan con este sistema se detallan en la figura 11.

Figura 11. Perfiles de ingreso al sistema de gestión de reactivos



Fuente: Centro de Evaluación Educativa del estado de Yucatán, 2015.

Para robustecer este sistema, el departamento de Análisis y Difusión de la Información, siguiendo los procedimientos como los del INEE para elaborar pruebas estandarizadas, está empezando la planeación e incorporación de comités. Por ahora sólo se contempla la participación de los 165 supervisores de primaria y secundaria; sin embargo, a los talleres también asisten supervisores de preescolar y docentes (en la figura de coordinador) de educación física.

Para la aplicación de instrumentos se realizó lo siguiente: 1) contratación eventual de coordinadores regionales para apoyar en la logística y aplicación en el estado (dos por región); 2) identificación y organización del universo de la población a atender; 3) selección de instrumentos de acuerdo con el grado, grupo, zona escolar, región y modalidad; 4) diseño de la logística de distribución por rutas; 5) elaboración y distribución de manuales; 6) coordinación con los niveles correspondientes y responsables de los Centros de Desarrollo Educativos (CEDE) para la entrega, recepción y distribución de los instrumentos; 7) capacitación a los supervisores y directores de nivel primaria y secundaria para conocer el propósito y las características de la prueba, así como la manera en que se distribuyen y recogen las hojas de respuesta del instrumento de evaluación. Estos instrumentos se pilotean y la impresión, aplicación, lectura y validación se realiza en el CEEY por personal autorizado y validado por la institución y la SEGEY.

No se establecen hipótesis de investigación. Para el análisis de los resultados de la prueba se utiliza la teoría probabilística denominada TRI, y se realizan análisis de sesgo. Ambos modelos

permiten verificar y seleccionar aquellos ítems con mejores propiedades psicométricas y cuyo su funcionamiento diferencial no indique sesgo entre dos poblaciones.

El Departamento de Análisis y Difusión de la información elabora diferentes reportes de resultados.

Finalmente, hay que mencionar que el ISAIS se considera una buena práctica de evaluación estatal debido al rigor técnico y metodológico que se tiene en la construcción del instrumento, el cual incluye diversos comités de expertos y actores escolares, el uso de estadística aplicada avanzada para el análisis de los reactivos —lo que asegura la incorporación de los de mayor calidad en la prueba—, y el apoyo del proceso en un sistema de generación de reactivos de alta tecnología. Si bien este procedimiento está alineado a lo señalado por el INEE, se ajusta al contexto estatal.

Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán (IDAEPY)

. El segundo instrumento de nivel estatal se denomina Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán (IDAEPY), conocido inicialmente como Prueba del Quinto Bimestre (ciclo escolar 2013-2014) por el Acuerdo secretarial 696.

El IDAEPY es una prueba diagnóstica cuyo propósito es identificar el nivel de logro de los estudiantes de tercero a sexto grado escolar de las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética y Entidad donde Vivo.. Su aplicación se realiza desde 2013 de manera anual.

Esta prueba es un test referido al criterio: “una prueba que se utiliza para evaluar el estatus absoluto del sujeto con respecto a algún dominio de conducta bien definido” (Popham, 1975), por lo tanto, es necesario establecer puntos de corte que permitan diferenciar entre los sujetos que alcanzan un determinado nivel de habilidad y los que no.

Para su desarrollo se cuenta con el apoyo y la vinculación, además de algunas Mesas Técnicas de la SEGEY, con diferentes investigadores de distintas IES tales como UADY, ENSY, UPN y las escuelas normales de Ticul y Dzidzantún.

El proceso y metodología de construcción, aplicación, así como el análisis de resultados de esta prueba son los mismos que los de ISAIS. La diferencia es que el IDAEPY es aplicación censal, y al ser una prueba criterial en el análisis de resultados se utilizan niveles de logro.

Los expertos del departamento de análisis y difusión de la información que participan en el proceso de evaluación elaboran reportes. Además, iniciando el ciclo escolar en el caso del

IDAEPY, se diseñan carteles impresos para las escuelas primarias, archivos digitales con gráficas para los supervisores con información de las escuelas de su zona.

Por último, cabe mencionar que el IDAEPY se considera como una buena práctica de evaluación estatal dado que utiliza para su construcción el mismo procedimiento que la prueba ISAIS, pero sobre todo por el esfuerzo de contar con una prueba criterial en el estado para tomar decisiones de mejora educativa.

Selección de los Proyectos Regionales Innovación de la Gestión Pedagógica (PRIGEP)

El proceso de selección de proyectos lo solicitó la Dirección de Planeación a través de la Coordinación General Estatal del Programa de Escuelas de Calidad. Los resultados se han utilizado para seleccionar a los PRIGEP que respondan a las necesidades regionales y sobre todo, que coadyuven a la mejora de los indicadores educativos en el estado.

El objetivo es valorar las iniciativas de los colectivos docentes para la mejora de los centros escolares, alineados a las necesidades de las regiones. Los PRIGEP evalúan la autogestión escolar alineada con lo establecido en el Modelo de Gestión Regional de Yucatán (MGR).

Para su desarrollo se cuenta con el apoyo y la vinculación de algunas Mesas Técnicas de la SEGEY y con diferentes investigadores de distintas instituciones de educación superior..

La población objetivo son los centros escolares (colectivos docentes) que buscan responder a una efectiva autogestión escolar mediante propuestas innovadoras que respondan a las necesidades de cada región, de tal manera que estén alineados al MGR y mejoren los indicadores educativos. La selección de los PRIGEP se realiza desde el ciclo escolar 2013-2014 de manera anual.

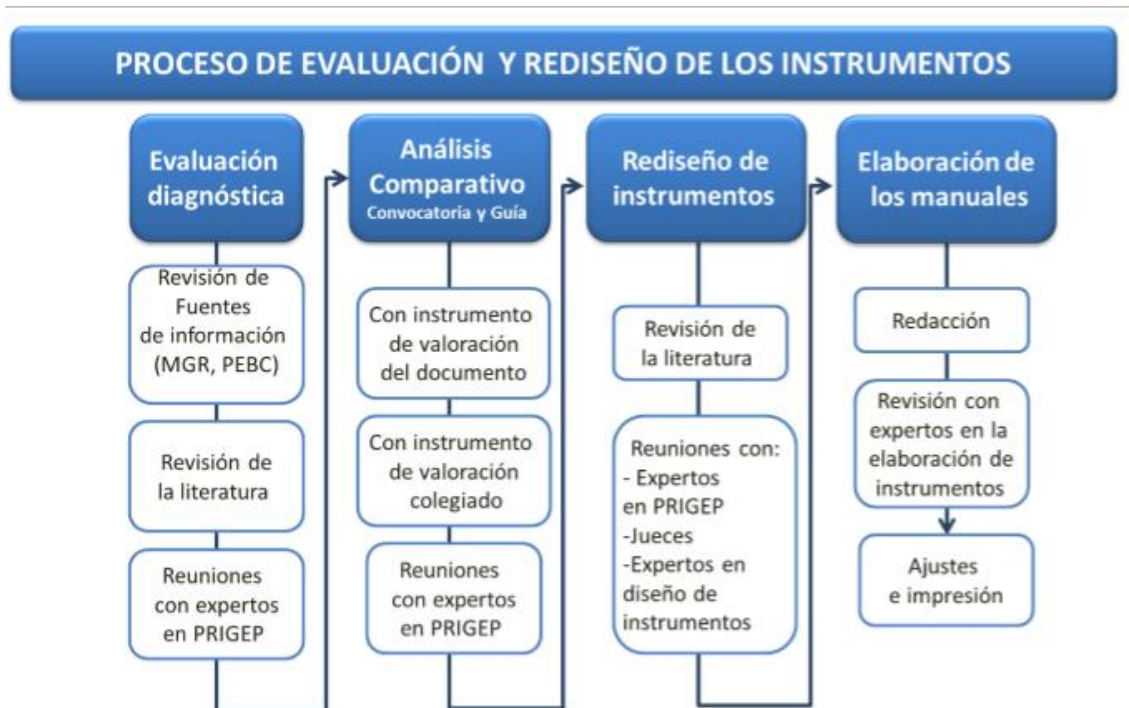
El proceso de selección de los proyectos no se justifica en algún modelo evaluativo, sino en una metodología diseñada para este fin, la cual consiste en que una vez que se definieron las técnicas y los instrumentos para la recolección de la información, se establecieron las principales etapas en las que se enfocó la evaluación de los instrumentos:

1. *Evaluación diagnóstica.* Para identificar el contexto del proceso en el que se emplea cada instrumento.
2. *Análisis comparativo.* Para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la estructura, contenido y uso de cada instrumento.
3. *Rediseño de los instrumentos.* Mantener las cualidades de cada instrumento e incluir aquellos aspectos que respondan a las necesidades identificadas en el punto anterior. En esta etapa se valida cada instrumento.

4. *Elaboración del informe.* Para dar a conocer a los interesados el proceso que se siguió para evaluar los instrumentos.
5. *Entrega de los instrumentos.* Para finalizar con el proceso de evaluación y responder de manera oficial a la solicitud de evaluar los instrumentos.

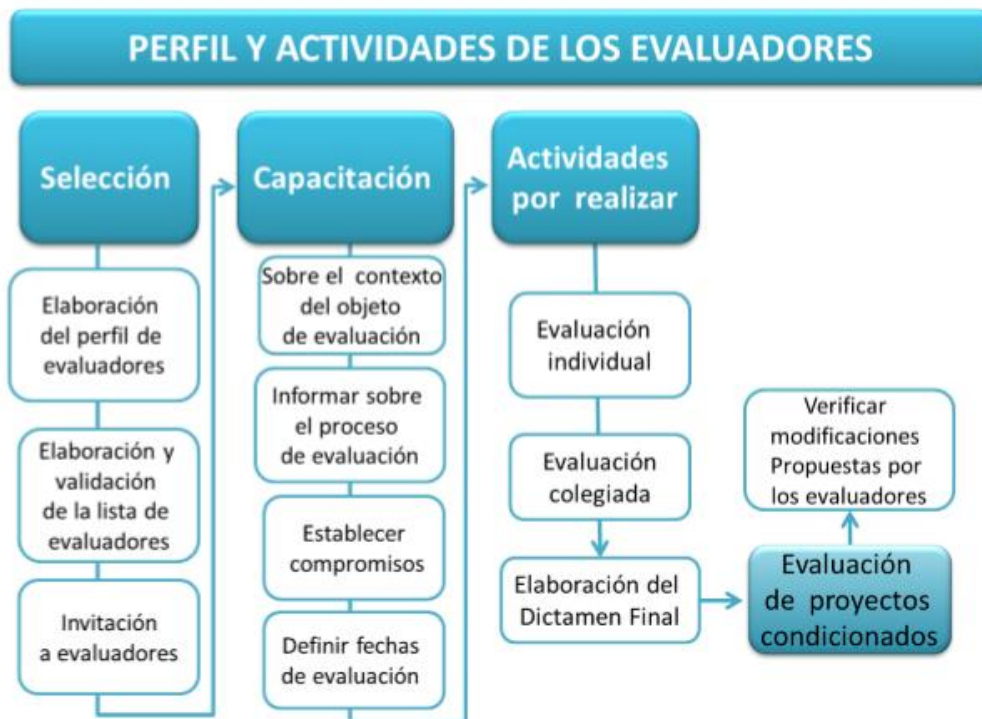
El CEEEY sigue tres grandes etapas que constituyen el método de evaluación de los Proyectos Regionales de Innovación de la Gestión Pedagógica. Las tres etapas se presentan de forma esquemática en los cuadros 3, 4 y 5):

Cuadro 3. Primera etapa



Fuente: Centro de Evaluación Educativa del estado de Yucatán, 2015.

Cuadro 4. Segunda etapa



Fuente: Centro de Evaluación Educativa del estado de Yucatán, 2015.

Cuadro 5. Tercera etapa



Fuente: Centro de Evaluación Educativa del estado de Yucatán, 2015.

La evaluación que se hace del PRIGEP se considera como una buena práctica de evaluación estatal por ser una iniciativa en la construcción de una metodología rigurosa y sistemática que contribuye a la valoración de propuestas de los colectivos docentes para la mejora de los centros escolares, alineados a las necesidades de las regiones.

Desarrollo de pruebas de contexto y trayectorias escolares

Los estudios de trayectorias escolares y pruebas de contexto son iniciativas del Centro de Evaluación.

El *proyecto de trayectorias escolares* que inicialmente era un estudio para tener la panorámica del estado, se fue acotando y clarificando de acuerdo con la metodología de cohortes reales (*True Cohort*). Sin embargo, más adelante se ajustó para entregar reportes a nivel zona escolar y escuela; esto implicó un reto ya que se deben incorporar otros indicadores de movilidad (traslado) de niños a otras escuelas.

La población objetivo son alumnos de primaria y secundaria de las modalidades general e indígena, así como de escuelas privadas. No se cuenta con los datos del Instituto de Educación para Adultos del Estado de Yucatán, ni de Consejo Nacional de Fomento Educativo.

El *proyecto de pruebas de contexto* comenzó con el análisis de las pruebas de ENLACE 2013, Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI)-I 2013 y EXANI-I 2014. De los resultados, se obtuvieron las mejores escalas o factores. A partir de esto y con otras escalas de autoeficacia se construyeron nuevas pruebas para una aplicación piloto en línea a 3 000 estudiantes. Se aplicó junto con la prueba estatal IDAEPY a los alumnos, docentes y directores. Actualmente se está reestructurando con el fin de identificar, mediante talleres con supervisores, qué factores son los más representativos, establecer comités académicos, robustecer la métrica (identificar si modelos de Créditos Parciales o de Respuesta Graduada Ordenada).

La población objetivo son los alumnos, docentes y directores del nivel primaria del estado, y se busca que vaya permeando la educación intercultural. Se pretende indagar cuál es la situación de la educación intercultural en el estado, si ésta existe y cuál es la postura de los docentes, estudiantes, madres y padres de familia.

Los referentes de estos cuestionarios de contexto son el desarrollo de pruebas de contexto del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y criterios del INEE para pruebas estandarizadas.

Ambos estudios se realizan desde el 2014 y la aplicación es anual. En ambos casos se utilizan los resultados de toda la población. Para difundir información, en el caso de trayectorias, se inició un taller para los supervisores y se está sistematizando la información obtenida durante el mismo. En el caso de las pruebas de contexto, se están desarrollando con el propósito de retroalimentar a los centros escolares y a los supervisores.

Ambos estudios se consideran como buenas prácticas de evaluación estatal dado que requieren de una base robusta, sistemática y completa con información de diversos actores escolares y alumnos de educación básica; y de perfiles especializados en el manejo de bases grandes así como en el análisis de datos mediante procedimientos específicos para el manejo de cohortes.

USO DE RESULTADOS

Los resultados de las evaluaciones del INEE se utilizan para retroalimentar el sistema educativo estatal. Actualmente se analizan los resultados de PLANEA Básica para los centros escolares. Se tiene conocimiento de que estos resultados los usan los supervisores, coordinadores de CEDE y docentes para elaborar estrategias de mejora.

En el CEEY utilizan la información educativa proveniente de pruebas nacionales y estatales administradas en Yucatán y almacenadas en bases de datos de gran magnitud; constituyen una verdadera riqueza para investigadores o docentes interesados en elevar el logro educativo de la educación básica. De esta forma, analizar estas bases de datos ha constituido una prioridad para el estado pues se obtiene información relevante sobre el comportamiento de la población estudiantil.

Sin embargo, el análisis de los resultados por separado no permiten tener un panorama completo de la situación educativa, es por ello que surge la necesidad de analizar las distintas pruebas que se han administrado y estudiarlas en el tiempo. Ello aportaría mayores herramientas a las autoridades educativas sobre el sistema educativo, y permitiría fundamentar la toma de decisiones, en busca de la mejora del logro educativo. En el CEEY se cuenta con bases de datos de distintos procesos de evaluación entre otros: Olimpiada del Conocimiento Infantil (OCI), ENLACE, EXANI-I y EXCALE. Los resultados de estas investigaciones se presentan en diferentes espacios académicos a nivel nacional e internacional.

Otro tipo de investigación es de información de contexto. Por ejemplo, en el año 2011 se dio a conocer el MGR para la educación básica del Estado de Yucatán (Gobierno del Estado de Yucatán, 2014; SEGEY, 2011), en el cual se describieron los rasgos deseables de una Escuela de Buena Calidad (EBC), el perfil del director y de los docentes que la integran; por lo que la SEGEY instruyó al CEEY para que realice investigaciones y evaluaciones educativas que aporten información pertinente y relevante que ayude a los actores educativos a tomar decisiones encaminadas a la consecución de los rasgos de una EBC.

Por lo anterior, se analizaron los resultados de pruebas nacionales de contexto de Enlace 2013 y Exani-I 2014 con el fin de encontrar la medida de constructos o factores latentes y su relación con el puntaje de dichas pruebas para evaluar el logro educativo en las asignaturas relacionadas con el manejo del lenguaje (Español) y con el pensamiento matemático (Matemáticas). Además de tener el propósito de difundir los principales hallazgos entre los supervisores, directores y docentes de educación básica.

ASPECTOS DESTACABLES EN YUCATÁN:

- Los perfiles son idóneos y destacables en los diferentes departamentos del CEEEY, como lo recomienda ampliamente el INEE.
- Las buenas prácticas de evaluación como iniciativas estatales son innovaciones de alto impacto estatal como las pruebas de contexto y las trayectorias escolares.
- Todas las iniciativas estatales en evaluación están documentadas en diferentes manuales y documentos internos.
- Los resultados de sus evaluaciones se presentan en congresos nacionales e internacionales y artículos en revistas arbitradas.
- Utilizan metodologías alineadas a lo señalado por instancias nacionales e internacionales y ajustadas al contexto estatal.

CONSIDERACIONES FINALES

Este apartado incluye tres partes. En primer lugar, se presenta un análisis de los elementos destacables por caso y entre casos para promover buenas prácticas de evaluación en función de lo señalado en el apartado de revisión de la literatura del presente Informe. En segundo lugar, se mencionan recomendaciones de política; finalmente, se presenta una Guía para identificar buenas prácticas en evaluación a nivel estatal.

DESTACABLES POR CASO

A continuación, se analizan las características de buenas prácticas de evaluación de las prácticas y los esfuerzos en evaluación de los cuatro estados en comparación con las que destaca la literatura.

Este análisis se realiza a partir de la información que se obtuvo para el presente estudio, y se resaltan las características que de forma global cumple el estado en función de lo señalado en la literatura.

En las prácticas y esfuerzos de evaluación de los cuatro estados se aprecian las siguientes características: 1) antes de que se ejecute el proceso evaluativo informan de la evaluación tanto a las instituciones como los actores involucrados (Perassi, 2010); 2) toman en cuenta los planes, actividades y políticas nacionales y locales en la materia (Murillo y Román, 2008); 3) demuestran su efectividad para lograr determinado objetivo (Zambrano, 2014); y 4) ofrecen resultados observables (Ornelas, 2005).

En Jalisco, las prácticas y esfuerzos de evaluación sobresalen por estar apegadas a 13 de los 30 indicadores o características que la literatura define para una buena práctica de evaluación. Las nueve características adicionales a las cuatro ya mencionadas son las siguientes:

- Realizar evaluaciones con sustento teórico, relacionado con la característica de una buena práctica de regirse por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a ella (Carr, 1996; INEE, 2006).
- Atender cualquier solicitud de evaluación con base en un protocolo, lo cual es acorde con responder a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada (Epper y Bates, en Zambrano, 2014; Ornelas, 2015).
- Convocar equipos de especialistas internos de la DGEE, de las áreas y niveles educativos para la construcción de instrumentos, así como la solicitud de apoyo en la aplicación de instrumentos a la estructura educativa y las delegaciones regionales, lo cual es acorde a la importancia de involucrar la participación de diversos actores, es decir, alentar la participación de padres, autoridades locales, empresarios, organizaciones sociales y otros actores ajenos al proceso de educación (Ornelas, 2005; Murillo y Román, 2008; OEI, 2009; González, en Cardona, s/f).
- Construir con rigor y apego técnico los instrumentos que se aplican, al cumplir con los nueve estándares de calidad implementados por el INEE; seguir la metodología para la construcción del PLANEA; así como los lineamientos para capacitación y empleo de aplicadores externos al plantel escolar. Esto es acorde con la característica de una buena práctica de ser técnicamente impecable al cumplir los requisitos de ser válida, fiable, útil y creíble en sus mediciones (INEE, 2006; Murillo y Román, 2008).
- Promover evaluaciones de tipo diagnóstico sobre el funcionamiento de un programa federal vigente para tomar decisiones que permitan potencializar su objetivo en el estado. Esto en función de la necesidad de incluir estudios exploratorios, buscando no sólo describir la situación, sino detectar los factores que inciden en ella, para que los actores cuenten con bases sólidas que sustenten las decisiones de mejora (INEE, 2006).

- Presentar los resultados de forma diversa y útil para las autoridades, y contar con información de contexto dirigida a los diferentes actores educativos y escolares para contribuir a la mejora educativa y ponderar los resultados de aprendizaje a nivel regional. Esto acorde con lo señalado como buena práctica de evaluación respecto de ofrecer datos verosímiles y útiles que permitan reforzar la rendición de cuentas en materia de desarrollo o enriquecer los procesos de aprendizaje (OCDE, 2010). Además, difundir los resultados de la evaluación con amplitud, oportunidad y transparencia, que llegue a todos los interesados, en versiones adecuadas a cada uno, para promover su uso (INEE, 2006; Murillo y Román, 2008; Perassi, 2010).
- Usar la información de contexto que se produce en espacios de construcción de los diferentes actores educativos como los Consejos Técnicos escolares; complementar los diagnósticos realizados por la escuela y sus profesores para la definición de las prioridades institucionales necesarias para la construcción de la ruta de mejora de las escuelas; y permitir a los tomadores de decisiones emprender acciones conjuntas para mejorar la educación en la región. Esto en función de la característica de una buena práctica de evaluación de ser efectiva al demostrar un impacto positivo y tangible sobre la mejora (UNESCO, 1994-2003).
- Evaluar de manera formativa, cualitativa y sistemática al promover acercamientos de calidad con grupos de alumnos y docentes, detectar necesidades y escuchar a su comunidad, triangular información entre autoridades y docentes y tomar acción para subsanar las necesidades, como el caso de la Escuela Normal Superior de Tula. Esto, acorde con la necesidad de una buena práctica de evaluación de promover controles de calidad al ejercerlos a lo largo de todo el proceso de evaluación, y en función de su alcance y complejidad, al utilizar mecanismos internos y/o externos, por ejemplo, revisión *inter pares*, grupos consultivos o grupos de referencia (Murillo y Román, 2008).

En Puebla, las prácticas y esfuerzos de evaluación del estado que se consideraron como buenas prácticas, en su conjunto y de manera integral, sobresalen al estar apegadas a 11 de los 30 indicadores o características de una buena práctica de evaluación según la bibliografía. Las siete características adicionales a las cuatro ya mencionadas son :

- Promover evaluaciones diagnósticas que implican la aplicación de un instrumento construido bajo la metodología y asesoría del INEE y con base en sus resultados se tomaron las acciones que constituirían el programa para atender a la población desfavorecida, totalmente ajustado a las necesidades de su población. Esto acorde con las características de una buena práctica de solucionar un problema o atender una demanda social (UNESCO, 1994-2003; González en Cardona, s/f). Además, de atenderlo con lineamientos técnicamente impecables al cumplir los requisitos de ser válida, fiable, útil y creíble en sus mediciones (INEE, 2006; Murillo y Román, 2008).

- Atender a partir de los resultados de las evaluaciones a las comunidades escolares con bajos desempeños en áreas de conocimientos sustantivas en el Programa de Estudios. Esto al resaltar indicadores de buena práctica de evaluación al existir medida de los juicios de valor derivados de contrastar mediciones y parámetros, que evitarán excesos triunfalistas o derrotistas y considerando el contexto (INEE, 2006). Además, de contribuir a mejorar el desempeño de un proceso (Epper y Bates en Zambrano, 2014) y considerar el contexto, el ambiente y el tejido socioeducativo que lo rodea (De Pablo, Cola y González en Zambrano, 2014).
- Decidir de manera colegiada por parte de las autoridades educativas y escolares. La vinculación y articulación evidente, clara y precisa entre los niveles educativos y la DEE, por lo que se promueven reuniones de forma sistemática y colegiada entre directores de los niveles y la DEE. Esto acorde con incluir estudios exploratorios y explicativos, buscando no sólo describir la situación, sino detectar los factores que inciden en ella, para que los actores cuenten con bases sólidas que sustenten las decisiones de mejora (INEE, 2006).
- Tomar acciones efectivas a partir de los resultados de las evaluaciones. Los programas, las prácticas y los esfuerzos que promueve el estado son estrategias integrales e intensivas dirigidas a las comunidades escolares identificadas a partir del análisis de los resultados de las evaluaciones por parte de las autoridades. Esto en función de enaltecer una evaluación equitativa y justa al reconocer y asumir la diversidad social y cultural de los estudiantes, para desde allí generar instrumentos y estrategias que permitan evaluar el desarrollo y desempeño de todos adecuada y justamente (Murillo y Román, 2008).

En Nuevo León las prácticas y esfuerzos de evaluación del estado que se consideraron como buenas prácticas, en su conjunto y de manera integral, sobresalen al estar apegadas a nueve de los 30 indicadores o características de una buena práctica de evaluación según la bibliografía. Las cinco características adicionales a las cuatro ya mencionadas son:

- Construcción con rigor técnico de instrumentos totalmente alineados a lo establecido por el INEE así como estándares internacionales. Esto acorde con el indicador de una buena práctica en evaluación de contar con lineamientos técnicamente impecables al cumplir los requisitos de ser válida, fiable, útil y creíble en sus mediciones (INEE, 2006; Murillo y Román, 2008).
- Consultar a expertos nacionales e internacionales para perfeccionar el procedimiento de construcción de instrumentos; y convocar a varios grupos de expertos para participar en la construcción de instrumentos. Esto en función de una característica de una buena práctica al involucrar la participación de diversos actores, es decir, alentar la participación de padres, autoridades locales, empresarios, organizaciones sociales y otros actores ajenos al proceso

de educación (Ornelas, 2005; Murillo y Román, 2008; OEI, 2009; González, en Cardona, s/f) sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad (OEI, 2009).

- Documentar todo el proceso que han seguido en la construcción de instrumentos. Esto enaltece la característica de una buena práctica de rendición de cuentas, ya que, al tener documentados los procesos, se vuelve abierto al escrutinio de los padres y de otras personas, como investigadores, por ejemplo (Ornelas, 2005; OCDE, 2010).
- Brindar resultados útiles en los informes de resultados al otorgar orientaciones directas para que el docente trabaje con los resultados de su grupo. Esta cualidad en sintonía con la característica de buena práctica de difundir los resultados de la evaluación con amplitud, oportunidad y transparencia, que llegue a todos los interesados, en versiones adecuadas a cada uno, para promover su uso (INEE, 2006; Murillo y Román, 2008; Perassi, 2010).
- Dedicar espacio de calidad para la capacitación del personal de la DGEE en materia de evaluación por parte de diferentes expertos e instancias nacionales e internacionales reconocidas en materia de evaluación educativa y psicometría. Esto sin duda contribuye a mejorar el desempeño de un proceso (Epper y Bates en Zambrano, 2014).

En Yucatán las prácticas y esfuerzos de evaluación del estado que se consideraron como buenas prácticas, en su conjunto y de manera integral, sobresalen al estar apegadas a 14 de los 30 indicadores o características de una buena práctica de evaluación según la bibliografía. Las 10 características adicionales a las cuatro ya mencionadas son:

- Elaborar instrumentos con rigor técnico y metodológico, alineados a las necesidades de las regiones. Esto promueve una evaluación equitativa y justa al reconocer y asumir la diversidad social y cultural de los estudiantes, para desde allí generar instrumentos y estrategias que permitan evaluar el desarrollo y desempeño de todos y cada uno, adecuada y justamente (Murillo y Román, 2008). Además, considera el contexto, el ambiente y el tejido socioeducativo que lo rodea (De Pablo, Cola y González en Zambrano, 2014) y opera técnicamente impecable al cumplir los requisitos de ser válida, fiable, útil y creíble en sus mediciones (INEE, 2006; Murillo y Román, 2008).
- Promover la participación de diversos comités de expertos y actores escolares, en la construcción de los instrumentos. Esto en función de una característica de una buena práctica al involucrar la participación de diversos actores, es decir, alienta la participación de padres, autoridades locales, empresarios, organizaciones sociales y otros actores ajenos al proceso de educación (Ornelas, 2005; Murillo y Román, 2008; OEI, 2009; González en Cardona, s/f) sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad (OEI, 2009).
- Usar estadística aplicada avanzada para el análisis de los reactivos lo que asegura la incorporación de reactivos de calidad en la prueba, y el apoyo del proceso en un sistema de

generación de reactivos de alta tecnología. Además, de diseñar estudios de alto impacto y complejidad como las pruebas de contexto y las trayectorias escolares. Esto acorde a la característica de una buena práctica de analizar los resultados desde visiones complejas, ya que se deben explicar en una trama dinámica de múltiples factores interrelacionados, a veces mutuamente determinantes y complementarios, otras veces contradictorios, donde la tendencia histórica alumbra la lectura. Esto permitirá acercarse cada vez más a la complejidad que posee la realidad social (Perassi, 2010).

- Tomar decisiones de mejora educativa a partir de los resultados de las evaluaciones. Esto enaltece que existan en el estado estudios exploratorios y explicativos, buscando no sólo describir la situación, sino detectar los factores que inciden en ella, para que los actores cuenten con bases sólidas que sustenten las decisiones de mejora (INEE, 2006).
- Contar con perfiles idóneos y destacables en los diferentes departamentos del CEEFY, como lo recomienda ampliamente el INEE. Esto aumenta la posibilidad de que las personas que participan y que tienen perfiles relacionados con la evaluación respeten las principales normas y códigos de conducta profesionales y éticos que les atañen: integridad, honradez y respeto a los derechos humanos y las diferencias culturales (costumbres, creencias y prácticas religiosas), de género, origen étnico, capacidad, edad, orientación sexual y lengua, de todos los actores implicados (OCDE, 2010).
- Tener documentado todas las iniciativas estatales en evaluación en diferentes manuales y documentos internos. Esto acorde con la característica de una buena práctica de rendir cuentas, ya que al tener documentado los procesos se vuelve abierto al escrutinio de los padres y de otras personas –investigadores, por ejemplo– (Ornelas, 2005; OCDE, 2010).
- Publicar los resultados de sus evaluaciones en congresos nacionales e internacionales y artículos en revistas arbitradas. Esto facilita dos características de una buena práctica al difundir los resultados de la evaluación con amplitud, oportunidad y transparencia, que llegue a todos los interesados, en versiones adecuadas a cada uno, para promover su uso (INEE, 2006; Murillo y Román, 2008; Perassi, 2010); y de rendir cuentas de su hacer, que sea abierto al escrutinio de los padres y de otras personas –investigadores, por ejemplo– (Ornelas, 2005; OCDE, 2010).

De esta forma, es evidente como lo que se conceptualiza en los estados como buenas prácticas en evaluación son esfuerzos y prácticas de evaluación que implican diseño, operación, análisis y difusión. Estas etapas de una evaluación se asocian de diferentes maneras a características o indicadores asociados a una buena práctica pero que aún requieren consolidarse para que el proceso mismo y en su totalidad sea una buena.

Algunas características sobre las cuales aún hay que trabajar en las prácticas y los esfuerzos de evaluación de los estados, aun cuando éstas se consideraron en el presente Informe como buenas prácticas, son los siguientes indicadores:

- Ser un proceso evaluativo libre y abierto, transparente e independiente de la gestión programática o la elaboración de políticas en la materia para generar una mayor credibilidad (OCDE, 2010).
- Contar con indicadores cuantitativos asociados a la eficiencia escolar y otros constructos (Cabrero, 2010).
- Tener evidencia de que se está evaluando y no sólo midiendo el objeto de interés. *Evaluar* exige comparar el resultado de la medición con un punto de referencia que establezca lo que debería haber, para llegar a un juicio sobre lo adecuado o inadecuado de lo medido. De esta forma, la evaluación se entiende así como el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido (INEE, 2006).
- Promover controles de calidad al ejercerlos a lo largo de todo el proceso de evaluación, y en función de su alcance y complejidad, al utilizar mecanismos internos y/o externos, por ejemplo, revisión *inter pares*, grupos consultivos o grupos de referencia (Murillo y Román, 2008).
- Analizar realmente los resultados desde visiones complejas. Los resultados se deben explicar en una trama dinámica de múltiples factores interrelacionados, a veces mutuamente determinantes y complementarios, otras veces contradictorios, donde la tendencia histórica alumbra la lectura. Esto permitirá acercarse cada vez más a la complejidad que posee la realidad social (Perassi, 2010).
- Existir clara pertinencia de los referentes que se definan como parámetros para contrastar con ellos los resultados de la medición, de modo que las comparaciones tengan sentido (INEE, 2006).
- Medir los juicios de valor derivados de contrastar mediciones y parámetros, que evitarán excesos triunfalistas o derrotistas y considerando el contexto (INEE, 2006).
- Difundir los resultados de la evaluación con amplitud, oportunidad y transparencia, que realmente llegue a todos los interesados, y sobre todo en versiones adecuadas a cada uno, para promover su uso (INEE, 2006; Murillo y Román, 2008; Perassi, 2010).

- Ser sostenible al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales (UNESCO, 1994-2003; González en Cardona, s/f).
- Ser replicable al servir como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares (UNESCO, 1994-2003; González en Cardona, s/f).
- Ser efectiva al demostrar un impacto positivo y tangible sobre la mejora (UNESCO, 1994-2003).
- Desarrollar capacidad en el estado, lo que implica maximizar los efectos positivos del proceso de evaluación (Murillo y Román, 2008).

DESTACABLES ENTRE CASOS

Este apartado presenta un análisis entre los casos seleccionados a partir de 23 categorías que permiten de manera conjunta tener una visión descriptiva y reflexiva de los avances en materia de buenas prácticas de evaluación en los estados que se presentan en este Informe.

Las categorías de análisis por estado son las siguientes: Instancia actual encargada de la evaluación; Número de integrantes; Funciones de la instancia actual encargada de la evaluación según legislación local; Definición de buena práctica de evaluación; Criterios que considera para valorar una buena práctica de evaluación; Grado de vinculación de la instancia de evaluación con otras instancias de la SEP estatal para facilitar la evaluación (alto, medio, bajo); Número de evaluaciones estatales vigentes reportadas; Grado de articulación entre las evaluaciones estatales vigentes (alto, medio, bajo); Número de evaluaciones estatales vigentes consideradas buenas prácticas. En seguida, se anota el nombre, acrónimo y motivo por el cual una práctica o esfuerzo estatal se consideró como buena práctica en evaluación. Cada una de estas prácticas se ubica según el objeto de evaluación al que alude. Las opciones son: evaluación del sistema educativo estatal; evaluación de los alumnos; evaluación de los docentes; evaluación de los directores; evaluación de las escuelas; evaluación de los servicios educativos; evaluación de plan y programas educativos; Estudios de variables de contexto, trayectorias escolares, etcétera.; Metaevaluación de la instancia encargada de la evaluación.

Otras categorías de análisis son: Difusión de los resultados de las evaluaciones estatales (alto, medio, bajo); Uso de los resultados de las evaluaciones estatales (alto, medio, bajo); Difusión y uso de los resultados de las evaluaciones del INEE (alto, medio, bajo); Número de indicadores o características identificadas en la literatura de una buena práctica de evaluación; Valoración global del grado de completamiento del sistema de evaluación educativa estatal (1 al 5, donde 1 es baja y 5 muy alta) (véase la tabla 12).

Es importante mencionar, que la categoría sobre *valoración global del grado de completamiento del sistema de evaluación educativa estatal* se refiere al grado en el que las prácticas y los esfuerzos de

evaluación vigentes del estado se articulan entre sí según los componentes de evaluación que consideran —sistema educativo, los alumnos, las escuelas, los docentes, los directivos, las escuelas— así como los objetivos y alcances de cada evaluación para constituirse como sistema estatal de evaluación. El grado de articulación se define por dos elementos: el primero es el nivel en el que un sistema estatal de evaluación educativa entrelaza sus esfuerzos, prácticas e iniciativas de evaluación educativa, de modo que aporten información por componente evaluado y en conjunto brinden información para la evaluación del sistema educativo estatal. El segundo elemento es el número de componentes evaluados que integra el sistema.

Tabla 12. Resumen de cuatro casos que presentan buenas prácticas de evaluación educativa a nivel local

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CASOS			
	JALISCO	PUEBLA	NUEVO LEÓN	YUCATÁN
Instancia actual encargada de la evaluación	Dirección General de Evaluación Educativa	Dirección de Evaluación, adscrita a la Dirección General de Planeación	Dirección General de Evaluación Educativa	Centro de Evaluación Educativa del Estado de Yucatán (CEEY)
Número de integrantes	36	19	30	29
Funciones según legislación local	Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación, asignar estímulos a docentes e implementar las evaluaciones así como aquellas complementarias al servicio profesional docente.	Aplicar instrumentos, analizar, difundir resultados y planear estrategias de trabajo de campo.	Diseñar los instrumentos, pilotarlos, calibrarlos, recolectar datos, hacer la lectura y procesamiento de datos, analizar e interpretar resultados, y difundirlos.	Coordina el proceso de evaluación desde la identificación del problema, integración del equipo de trabajo, elaboración y diseño de los instrumentos, pilotaje, calibración, levantamiento de datos, lectura y procesamiento de datos, análisis e interpretación de resultados, difusión de resultados y propuestas de mejora.
Definición de buena práctica de evaluación	Esfuerzos que se realizan en la entidad, con la finalidad de diseñar instrumentos válidos, confiables, pertinentes, con un marco teórico adecuado y con estricto apego a la normatividad del programa o institución que se evalúa, aplicados con apego a	Conjunto de acciones educativas orientadas a mejorar las condiciones de atención de los niños y jóvenes, que propicien elevar la calidad de los servicios y por ende de los aprendizajes, verificando puntualmente la aplicación de los objetivos y metas	Aquella que cumple con ser objetiva, confiable, pertinente, oportuna y sobre todo que permite definir acciones tendientes a mejorar la calidad educativa.	Acciones basadas en prácticas profesionales que responden a necesidades específicas en el estado y que se realizan de manera sistemática con apego a la normatividad y con eficiencia con el propósito de influir positivamente en la mejora educativa.

	estándares de calidad que garanticen la confiabilidad de los resultados y sirvan como un referente válido para la toma de decisiones.	trazadas en el espacio educativo, en la zona escolar y su multiplicación efectiva en todo el Estado.		
Criterios que considera para valorar una buena práctica de evaluación	Disponibilidad; Accesibilidad; Adaptabilidad; Aceptabilidad; Pertinencia; Relevancia; Oportunidad; Trascendencia; Impacto.	Cumplimiento de metas y objetivos; Mejores resultados en pruebas Nacionales y Estandarizadas; Profesionalización docente; y Evaluaciones contextualizadas.	El uso de los resultados de la evaluación por parte de las autoridades educativas, para implementar políticas educativas que mejoren la calidad educativa de la entidad.	Ser una evaluación útil, pertinente, justa y viable.
Grado de vinculación de la instancia de evaluación con otras instancias de la SEP estatal para facilitar la evaluación (alto, medio, bajo)	Medio	Alto	Bajo	Alto
Número de evaluaciones estatales vigentes reportadas	8	3	1	13
Grado de articulación entre las evaluaciones estatales vigentes (alto, medio, bajo)	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
Número de evaluaciones estatales vigentes consideradas buenas prácticas	4	3	1	4

Prácticas y esfuerzos de evaluación estatales por objeto que evalúan	Evaluación del sistema educativo estatal	----	----	----	----
	Evaluación de los alumnos	Enfoque Formativo de Evaluación en Jalisco (EFEJAL), por el rigor técnico en la construcción de sus instrumentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Atención Intensiva, por el uso de resultados para la toma de decisiones. • Examen Diagnóstico para el Ingreso a la Educación Secundaria, por el rigor técnico en su construcción. • Examen Diagnóstico de Bachillerato General Estatal, por el rigor técnico en su construcción. 	Examen Final de Aprovechamiento Nuevo León (EFANL), por el rigor técnico en la construcción de los instrumentos y la asesoría especializada de expertos.	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento para la Selección de Alumnos que Ingresan a Secundaria (ISAIS), por el rigor técnico en su construcción. • Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán (IDAEPY), por el rigor técnico en su construcción.
	Evaluación de los docentes	Estudio Sobre el Uso de las TIC en el Aula (TIC), por marco teórico sólido e informe de resultados versátil.	Programa de Atención Intensiva	---	---
	Evaluación de los directores		Programa de Atención Intensiva	---	---
	Evaluación de las escuelas	Funcionamiento de la Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula, Jalisco; por el liderazgo de la directora que impacta en resultados idóneos por parte de sus egresados.	---	---	Proyectos Regionales Innovación de la Gestión Pedagógica (PRIGEP), por la iniciativa en el diseño de una metodología para la valoración de propuestas docentes.

	Evaluación de los servicios educativos	Estudio de la Implementación y Uso del programa federal Aulas Interactivas, por la iniciativa de evaluar el funcionamiento de un programa federal.	---	---	---
	Evaluación de plan y programas educativos	----	---	---	---
	Estudios de variables de contexto, trayectorias escolares, etcétera.	Cédula de Factores Asociados al Aprendizaje (CEFAA), por contar con información de contexto regionalizada y el uso de resultados de alto impacto.	---	---	Pruebas de contexto y trayectorias escolares, por el grado de complejidad y utilidad de ambos estudios.
	Metaevaluación de la instancia encargada de la evaluación	No	No	No	No
	Difusión de los resultados de las evaluaciones estatales (alto, medio, bajo)	Bajo	Medio	Alto	Medio
	Uso de los resultados de las evaluaciones estatales (alto, medio, bajo).	Bajo	Alto	Bajo	Medio
	Difusión y uso de los resultados de las evaluaciones del INEE (alto, medio, bajo)	Bajo	Medio	Medio	Medio

Número de indicadores o características identificadas en la literatura de una buena práctica de evaluación	13	11	9	14
Valoración global del grado de completamiento del sistema de evaluación educativa estatal (1 al 5, donde 1 es baja y 5 muy alta)	2	2	2	3

RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

A continuación se mencionan siete recomendaciones de política como elementos sustantivos y necesarios para asegurar que las prácticas y los esfuerzos de evaluación se ejerzan como una buena práctica al impactar directamente en el aprendizaje de los alumnos. Estas recomendaciones surgen del trabajo de campo y el análisis de los resultados del presente Informe.

Es importante considerar que las prácticas y los esfuerzos en su totalidad considerados buenas prácticas por tener características aisladas asociadas a una buena práctica de evaluación, que se presentan en este Informe, carecen de la evidencia del impacto de sus resultados en la mejora educativa, por lo que no son efectivas al demostrar un impacto positivo y tangible sobre la mejora (UNESCO, 1994-2003).

1. Evaluar no sólo medir el objeto que se evalúa.

Evaluar exige comparar el resultado de la medición con un punto de referencia que establezca lo que debería haber, para llegar a un juicio sobre lo adecuado o inadecuado de lo medido. De esta forma, la evaluación se entiende así como el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido (INEE, 2006). Esto denota una confusión en el uso de la terminología en evaluación. Sobre todo en prueba y evaluación, evaluación y medición, evaluación e investigación.

2. Usar lo resultados para tomar decisiones sobre la mejora educativa del estado.

Una buena práctica en evaluación asegura atender de forma integral e intensiva a las comunidades escolares a partir del análisis de los resultados de las evaluaciones nacionales y estatales. Además, la toma de decisiones debe partir de la triangulación de los resultados de las evaluaciones estatales, nacionales e internacionales vigentes. No sólo de evaluaciones independientes o únicas.

Para que los resultados producto de evaluaciones nacionales e internacionales sean útiles para la toma de decisiones en los estados, éstas deben acotar el tiempo de entrega y un mayor dinamismo y utilidad de los mismos en la forma de presentación pensando en los actores escolares, sobre todo, los docentes.

3. Vincular de forma directa y propositiva las instancias de evaluación de los estados con los niveles educativos para conocer necesidades y planear la evaluación en consecuencia.

Es crucial que los resultados de las evaluaciones se vinculen con las acciones y las decisiones del estado. Para ello, la planeación de la evaluación debe estar encaminada en la atención de necesidades específicas de los objetos educativos, y no sólo por inquietudes de la autoridad educativa.

4. Planear la evaluación de los estados de forma complementaria a lo ya existente y atendiendo necesidades educativas específicas del estado.

Es fundamental replantear los esquemas de evaluación de los estados. Las evaluaciones estatales deben completar y profundizar aquellas necesidades detectadas en el estado que evidentemente los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales no atienden debido a su naturaleza de gran escala. Las evaluaciones estatales no deben reproducir lo que se hace a nivel nacional o internacional. Por el contrario, deben partir del conocimiento de lo que las evaluaciones nacionales e internacionales brindan y vincularlo con el reconocimiento de sus necesidades de contexto para planearse e implementarse. Las evaluaciones de los estados son complementarias y de mayor profundidad, y de menor escala.

La Federación debe considerar en el número de evaluaciones anuales que propone, que los estados también cuentan con la facultad de evaluar. Los estados perciben que después de recibir el calendario de evaluaciones nacionales no existe cabida para los esfuerzos estatales, ni el recurso ni el presupuesto.

5. Dar continuidad a las buenas prácticas de evaluación a nivel estatal.

Que los esfuerzos y las prácticas de evaluación estatal tengan asociadas una metavaluación de tal forma que puedan, administración tras administración, demostrar su funcionalidad, impacto y ajuste de mejora para asegurar su continuidad. Es decir, lograr ser sostenible al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales (UNESCO, 1994-2003; González en Cardona, s/f).

6. Documentar los procesos de evaluación estatales vigentes.

Es importante que los estados dediquen tiempo y esfuerzo a documentar los procesos de evaluación vigentes como iniciativas estatales. En la mayoría de los estados no se considera esto dado que el trabajo diario no lo permite. Esto favorecerá la continuidad de los buenos procesos de evaluación independientemente de la administración así como la posibilidad de ser replicable al servir como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares (UNESCO, 1994-2003; González en Cardona, s/f).

7. Desarrollar capacidad en el estado.

Sólo un estado cuenta con perfiles idóneos para atender y potencializar la evaluación en el estado; y en otros estados se promueve la capacitación de su personal es una prioridad. El personal ya adscrito a las instancias de evaluación estatales tiene años de experiencia al frente de los procesos de evaluación por lo que su profesionalización y capacitación continua deben constituir una

prioridad. De esta forma, generar capacidad instalada implica maximizar los efectos positivos del proceso de evaluación (Murillo y Román, 2008).

GUÍA PARA IDENTIFICAR BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL ESTADO

A continuación, se presenta una lista de verificación que incorpora características cruciales para determinar que una práctica o esfuerzo de evaluación es una buena práctica estatal de forma integral y global.

Guía para identificar una buena práctica de evaluación en el estado

La lista de verificación denominada “*Guía para identificar una buena práctica en el estado*” tiene el objetivo de mostrar aquellas características o indicadores que se consideran para valorar una práctica o esfuerzo de evaluación educativa como buena práctica estatal.

Este instrumento está dirigido a las autoridades encargadas de los procesos de evaluación en los estados y pretende ser una guía para promover una autoevaluación por parte de ellos sobre sus procesos de evaluación educativa vigentes y los que están en puerta.

Esta lista de verificación se sugiere utilizar para cada uno de los esfuerzos o prácticas de evaluación vigentes en el estado. Las características que se incorporan en el instrumento provienen de un análisis integral de tres fuentes de información: el guion de entrevista y la revisión de la literatura que se presentan en los apartados respectivos del Informe derivado del estudio “*Detección de buenas prácticas locales de evaluación y uso de resultados para la mejora*” desarrollado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en cuatro estados de la República Mexicana durante el año 2015. Y la tercera fuente, fue constatar lo señalado en los apartados anteriores como característica prioritaria de una buena práctica de evaluación en el estado durante el trabajo de campo y el análisis de resultados desarrollados para este estudio.

La estructura del instrumento consta de dos partes. En primer lugar, se presenta la lista de verificación con 28 características relacionadas con la evaluación, las cuales se integran en ocho componentes: *Del contexto de la evaluación; De los elementos básicos de una evaluación; Del objetivo y para qué de la evaluación; De la implementación de la evaluación; De los resultados de la evaluación; De la difusión y el uso de los resultados; De la emisión de juicios y toma de decisiones; y Del impacto y alcance de la evaluación.* En segundo lugar, se presentan orientaciones de cómo analizar los resultados obtenidos, por componente y de forma global.

Instrucciones: Marque con una X la columna “Sí”, si la práctica o el esfuerzo que está valorando cumple con la característica; “No”, en caso de no tenerla. Se incorpora una columna de observaciones en cada característica.

CARACTERÍSTICA DE UNA BUENA PRÁCTICA EN EVALUACIÓN	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Del contexto de la evaluación:			
1. Toma en cuenta los planes, actividades y políticas nacionales y locales en la materia.			
2. Hay evidencia de que se informó con anticipación sobre la evaluación a los participantes.			
3. Considera el contexto, el ambiente y el tejido socioeducativo que lo rodea.			
4. Es un proceso independiente de la gestión programática o la elaboración de políticas en la materia para generar una mayor credibilidad.			
5. Existe un trabajo en conjunto entre responsables de la evaluación y los niveles educativos para plantear la evaluación.			
6. Cuenta con un diagnóstico o un análisis de detección de necesidades que sustente la evaluación.			
De los elementos básicos de una evaluación:			
7. Es un proceso sistemático en el que se obtiene información de las características de un objeto educativo determinado, para juzgar su valor o mérito y apoyar la toma de decisiones.			
8. Es clara la función de la evaluación: certificación y/o acreditación; rendición de cuentas; para la mejora.			
9. Es claro el objeto a evaluar: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los profesores, el grado de dominio del currículo, las características del currículo, los programas educativos del orden estatal y federal, la gestión de las instituciones.			
10. Son claros y precisos los elementos de la evaluación: momento y tiempos de la evaluación, quiénes evalúan, roles de quiénes evalúan (<i>stakeholders</i> , cliente, etcétera.), el modelo de evaluación; etcétera.			
Del objetivo y para qué de la evaluación:			
11. Es claro el objetivo que persigue.			
12. Cuenta con un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a ella.			
13. Involucra la participación de diversos actores, es decir, alienta la participación de padres, autoridades locales, empresarios, organizaciones sociales y otros actores ajenos al proceso de educación.			
De la implementación de la evaluación:			
14. Aplica métodos o mecanismos de excelencia basados en la innovación.			

15. Es técnicamente impecable al cumplir los requisitos de ser válida, fiable, útil y creíble en sus mediciones.			
16. Existe evidencia de que se está evaluando y no sólo midiendo el objeto de interés.			
17. Existe evidencia de que promueve controles de calidad durante el proceso de evaluación en función de su alcance y complejidad.			
De los resultados de la evaluación:			
18. Ofrece resultados observables.			
19. Arroja diferentes datos de naturaleza diversa, proveniente de diversos acercamientos, para triangularse y sobre ellos establecer juicios y tomar decisiones.			
De la difusión y el uso de los resultados:			
20. Difunde los resultados de la evaluación con amplitud, oportunidad y transparencia.			
21. Presenta los resultados de una manera que llegue a todos los interesados, en versiones adecuadas a cada uno.			
22. Existe noción del uso que se da a los resultados por cada audiencia interesada.			
De la emisión de juicios y toma de decisiones:			
23. Existe pertinencia de los referentes que se definen como parámetros para contrastar con ellos los resultados de la medición.			
24. Existe medida de los juicios de valor derivados de contrastar mediciones y parámetros, que evitarán excesos triunfalistas o derrotistas y considerando el contexto.			
Del impacto y alcance de la evaluación:			
25. Contribuye a mejorar el desempeño de un proceso.			
26. Existe evidencia de su impacto en el aprendizaje de los alumnos.			
27. Es sostenible al mantenerse en el tiempo y tener continuidad.			
28. Desarrolla capacidad en el estado.			

Orientaciones para calificar la lista de verificación

Los resultados que obtenga le permitirán tener una noción del grado de articulación, calidad, alcance e impacto que tiene la práctica o el esfuerzo de evaluación que está valorando. La respuesta deseada en todos los casos es “S”. Por lo tanto, a cada “S” se le otorga el valor de un punto, mientras que en los requisitos que se registre “No”, se les otorga el valor de cero.

Complete el siguiente cuadro registrando la suma total por componente.

Componente	Puntaje total por componente	Puntaje obtenido por componente
Del contexto de la evaluación	6	
De los elementos básicos de una evaluación	4	
Del objetivo y para qué de la evaluación	3	
De la implementación de la evaluación	4	
De los resultados de la evaluación	2	
De la difusión y el uso de los resultados	3	
De la emisión de juicios y toma de decisiones	2	
Del impacto y alcance de la evaluación	4	
TOTAL	28	

Una vez que se obtuvo el puntaje total de cada uno de los ocho componentes de análisis, es conveniente sumar estos puntajes para obtener la calificación final de la lista de verificación y asignar un grado relativo en el que la práctica o el esfuerzo se encuentra con base en su articulación, calidad, alcance e impacto.

Puntaje total	Grado de articulación, calidad, alcance e impacto que tiene la práctica o el esfuerzo de evaluación que se valora
28-20 puntos	Alto , la práctica o el esfuerzo de evaluación cuenta con un número de características suficientes y necesarias para ser considerada como una buena práctica de evaluación estatal. Compartir las estrategias que lo han llevado a lograr este grado permitirá al resto de los estados tener en cuenta ejemplos exitosos.
19-10 puntos	Medio , la práctica o el esfuerzo de evaluación cuenta con un número considerable de características de una buena práctica de evaluación estatal. Sin embargo, es deseable revisar nuevamente aquellas características que no se están cubriendo para que en la medida de lo posible se trabaje en ellas para cumplirse a la brevedad.
9-0 puntos	Bajo , la práctica o el esfuerzo de evaluación cuenta con un número limitado o muy limitado de características de una buena práctica de evaluación estatal. Se sugiere dialogar con sus pares encargados de la evaluación en otros estados para conocer experiencias exitosas y diseñar cuanto antes un plan de acción que subsane las áreas de oportunidad detectadas.

ACRÓNIMOS

AEE	Área (s) Estatal (es) de Evaluación
APA	<i>American Psychological Association</i>
ATP	Asesores Técnicos Pedagógicos
CEDE	Centros de Desarrollo Educativos, SEGEY
CEEEY	Centro de Evaluación Educativa del estado de Yucatán
CEFAA	Cédula de Factores Asociados al Aprendizaje, Jalisco
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CERI	Centro de Investigación e Innovación Educativas, OCDE
CONVIE	Consejo de Vinculación con las Entidades Federativas
DCCM	Dirección de Centros de Capacitación de Maestros, Nuevo León
DEE	Dirección de Evaluación Educativa (caso Puebla)
DGCSNEE	Dirección General para la Coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa
DGEB	Dirección General de Educación Básica, Puebla
DGEE	Dirección (o Direcciones) General de Evaluación (Jalisco y Nuevo León)
DGOEE	Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa en España
DPIE	Departamento de Diseño de Procesos e Instrumentos de Evaluación, CEEY
EBC	Escuela de Buena Calidad
EDIES	Examen Diagnóstico para el Ingreso a la Educación Secundaria, Puebla
EFANL	Examen Final de Aprovechamiento Nuevo León
EFEJAL	Enfoque Formativo de Evaluación en Jalisco
ENLACE	Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares
ENSY	Escuela Normal Superior de Yucatán
EXADI-BGE	Examen Diagnóstico de Bachillerato General Estatal, Puebla
EXANI	Exámenes Nacionales de Ingreso
EXCALE	Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos
IDAEPY	Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán
IES	Universidades o Instituciones de educación superior
ILE	<i>Innovative Learning Environments Programm</i>
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
ISAIS	Instrumento para la Selección de Alumnos que Ingresan a Secundaria, Yucatán
LLECE	Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación
MGR	Modelo de Gestión Regional de Yucatán
MOST	<i>Management of Social Tranformations Programm</i>
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OCI	Olimpiada del Conocimiento Infantil
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
PAI	Programa de Atención Intensiva, Puebla
PISA	Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos

PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PRIGEP	Proyectos Regionales Innovación de la Gestión Pedagógica, Yucatán
REALE	Rendimiento, Efectividad, Aprovechamiento y Logro Educativo
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
SAPE	Sistema de Acompañamiento a los Procesos Evaluativos en el Aula y la Escuela
SEB	Subsecretaría de Educación Básica.
SEGEY	Secretaría de Educación del Gobierno del estado de Yucatán
SEP	Secretaría de Educación Pública
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SIIEEB	Sistema Integral de Información de las Escuelas de Educación Básica
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa en México
TALIS	<i>Teaching And Learning International Survey</i>
TCT	Teoría Clásica de los Test
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TICS	Estudio Sobre el Uso de las TIC en el Aula, Jalisco
TRI	Teoría del Respuesta al Ítem
UADY	Universidad Autónoma de Yucatán
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization</i>
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

REFERENCIAS

- American Psychological Association [APA] (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. México: El Manual Moderno.
- BARZELAY, M. Y CORTÁZAR, J.M. (2004). *Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social*. Disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=37664280>
- BLANCO, R. (2009). El derecho a la educación de calidad para todos a lo largo de la vida. En: *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* (pp. 14-34). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Recuperado en octubre 2015, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>
- CABRERO, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica* (35), 1-21.
- CARDONA, A. (s/f). *Buenas prácticas educativas en el mundo*. Recuperado en octubre 2015, disponible en <http://www.educacion.rionegro.gov.ar/ampliaciondejornada/wp-content/uploads/2014/03/Buenas-pr%C3%A1cticas-educativas-en-el-mundo.pdf>
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Ediciones Morata.
- CLARO, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Chile: Naciones Unidas. Disponible en <http://archivo.cepal.org/pdfs/2010/S2010481.pdf>
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA [DGOEE] (2012). *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado en octubre 2015. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ceip_albinas/documentos/Guia_buenas_practicas_docentes.pdf
- ESCUADERO, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3 (1). Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN [INEE] (2006). *Plan Maestro de Desarrollo 2007-2014*. México: INEE. Recuperado en noviembre 2015, disponible en http://www.oei.es/quipu/mexico/plan_maestro_desarrollo_mexico.pdf
- MARTÍNEZ, M., CADENATO, A., GALLEGU, I. JORDANA, J. Y SÁNCHEZ, F. (julio 2011). Algunos ejemplos de buenas prácticas en evaluación. *XIX Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas (CUIEET)*. Barcelona.
- MARTÍNEZ RIZO, F. (2009). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo. En E. Martín Y F, Martínez Rizo (coords.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 26-39). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia

- y la Cultura [OEI]: Fundación Santillana. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf>
- MILLER, H.T. Y DEMIR, T. (2007). Policy Communities. En: Fisher, F., Miller, G. J. y Sidney, M. S. (eds.). *Handbook of Public Policy Analysis*. Boca Raton, FL: Taylor and Francis Group. 137-147.
- MURILLO F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- MURILLO, F.J. Y ROMÁN, M. (2008). Editorial: la evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), 1-5.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS [OCDE] (2010). *Estándares de calidad para la evaluación del desarrollo. Serie: Directrices y Referencias del CAD*. Recuperado en noviembre 2015, disponible en <http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/46297655.pdf>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS [OCDE] (2011). Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México. Recuperado en octubre 2015, disponible en <http://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [OEI] (2009). *Guía para la reflexión y valoración de buenas prácticas inclusivas*. Recuperado en noviembre 2015, disponible en <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>
- ORNELAS, C. (coord.) (2005). *Buenas prácticas de educación básica en América Latina. Un proyecto del Consejo Empresario de América Latina y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa*. Recuperado en octubre 2015, disponible en http://www.redgestionescolar.org/file_biblio/TOMO%20I.pdf
- PERASSI, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. Recuperado en octubre 2015, disponible en http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf
- PERASSI, Z. (2010). ¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, (54/4), 1-18.
- SADOVNIK, A. (2007). Qualitative Research and Public Policy. En: Fisher, F., Miller, G. J. y Sidney, M. S. (eds.). *Handbook of Public Policy Analysis*. Boca Raton, FL: Taylor and Francis Group. 417-427.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA [SEP] (2010). Informe de las prácticas de evaluación de la Educación Básica en México, 2010. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE) de la SEP y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Disponible en: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/oecdreviewonevaluationandassessmentframeworksforimprovingschooloutcomescountrybackgroundreports.htm>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA [SEP] (2013). *El enfoque formativo de la evaluación*. Recuperado en noviembre 2015, disponible en <http://basica.sep.gob.mx/C1%20HERRAMIENTAS-ENFOQUE-WEB.pdf>
- STAKE, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Ediciones Morata.

- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO] (1994-2003). MOST Clearing House. Best practices. Consultado en <http://www.unesco.org/most/bphome.htm>
- VROMEN, A. (2010). Debating Methods: Rediscovering Qualitative Approaches. En: Marsh, D. and Stoker, G. (eds.). *Theories and Methods in Political Science*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 249-266.
- ZAMBRANO, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad de aprendizaje: Un estudio contextualizado en la Unión-Chile*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Bellaterra. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284147/azd1de1.pdf?sequence=1>