

Tendencias de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa

Memoria del Simposio



Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación CONACyT-INEE



Otros textos de evaluación



CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

INEE
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
México

Tendencias de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa

Memoria del Simposio

Fondo Sectorial de Investigación para la
Evaluación de la Educación CONACyT-INEE

TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EVALUACIÓN EDUCATIVA. MEMORIA DEL SIMPOSIO

Primera edición, 2018
ISBN: 978-607-8604-05-0

Autores:

Mario Alberto Benavides Lara
Cecilia Mariel Bossi
Luis Manuel Cabrera Chim
Catalina Gloria Canedo Castro
Martha Castro Rivera
María José Corona Burch
Oscar Chapital Colchado
Martha Patricia Chicharro Gutiérrez
Yuri Decuir Viruez
Violeta De la Huerta Contreras
Juan Luis Fernández Valdez
Olga Flores Alvarez
Cecilia Galas Taboada
Noel Silvestre García Arámbula
Marisela García Pacheco
Arturo Guzmán Arredondo
Kissy Guzmán Tinajero

Eva María Hamilton Vélez
Juana María Islas Dossetti
Enrique Lira Fernández
Lourdes López Pérez
Claudia Nila Luévano
Pamela Manzano Gutiérrez
Juan Bosco Mendoza Vega
Francisco Miranda López
Verónica Silvia Noyola Cortés
Brenda Peña Barragán
Alejandro Reyes Juárez
Oscar Rodríguez Mercado
Steffania Quezada Mora
Salvador Saulés Estrada
María Concepción Valdés Parra
Irma Rocío Zavala Sierra

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Av. Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México

Coordinación general

Alberto Navarrete Zumárraga
Lourdes López Pérez

Corrección de estilo

Gustavo Adolfo Galván Murrieta

Formación

Cristina García Vega

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Esta publicación se realizó con recursos del Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación CONACyT-INEE, correspondientes al presupuesto 2018 aprobado en la Primera Sesión Ordinaria del Comité Técnico y de Administración del 02 de marzo de 2018.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea:

www.inee.edu.mx

Esta obra estuvo a cargo de la Dirección General de Investigación e Innovación del INEE.

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación CONACyT-INEE (2018). *Tendencias de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa. Memoria del Simposio*. México: autores.

Tendencias de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa

Memoria del Simposio



Otros textos
de evaluación



CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

Índice

- 7 Presentación
9 Prólogo
13 Introducción
-
- 17 Tema I**
Evaluación de docentes
- 18 El ingreso al Servicio Profesional Docente: Una perspectiva de los aspirantes y sus docentes.
Noel Silvestre García Arámbula
Arturo Guzmán Arredondo
- 27 El Modelo Mexicano de Evaluación del Desempeño Docente: ¿Qué sucede en otros sistemas educativos?
Arturo Guzmán Arredondo
Noel Silvestre García Arámbula
- 36 Desarrollo profesional de las figuras educativas en el marco de la Reforma Educativa y el Servicio Profesional Docente. Temas pendientes en la agenda de la política educativa.
Juan Luis Fernández Valdez
- 45 Tema II**
Evaluación de política educativa
- 46 Las leyes de educación estatales. Una primera aproximación.
Oscar Rodríguez Mercado
- 55 Retos de equidad y calidad en la Educación Media Superior en México: Agenda de política futura para el cumplimiento del derecho a la educación.
Francisco Miranda López
Cecilia Mariel Bossi
- 69 Tema III**
Evaluación de las condiciones para el aprendizaje en centros escolares
- 70 Principales hallazgos de la evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje sobre la organización escolar y personal que labora en la escuela.
Verónica Silvia Noyola Cortés
-
- 79 El desarrollo y los retos para evaluar la convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje.
Steffania Quezada Mora
- 86 Políticas de infraestructura educativa y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes: un análisis comparado en países de América Latina.
Francisco Miranda López
Juana María Islas Dossetti
- 99 Tema IV**
Evaluación de estudiantes
- 100 Funcionamiento diferencial de los reactivos de EXCALE 03-2010 de Español en estudiantes hablantes de una lengua indígena. Análisis DIF, minería de texto y análisis cualitativo de especificaciones.
Juan Bosco Mendoza Vega
María José Corona Burch
- 113 El análisis de los reactivos de matemáticas y su interpretación con respecto al aprendizaje.
Luis Manuel Cabrera Chim
María Concepción Valdés Parra
Olga Flores Alvarez
- 121 Estudio sobre algunos procesos cognitivos requeridos en la resolución de dos reactivos aplicados en el diseño muestral-matricial en PLANEA EMS 2017 del área de Lenguaje y Comunicación.
Olga Flores Alvarez
María Concepción Valdés Parra
Luis Manuel Cabrera Chim

- 133** Uso de un modelo de ecuaciones estructurales para medir el efecto de RFAB sobre el logro educativo considerando la intervención de la convivencia escolar.
Marisela García Pacheco
Violeta De la Huerta Contreras
Claudia Nila Luévano
Irma Rocío Zavala Sierra
- 144** Lineamientos metodológicos para la determinación de la tabla de contenidos e indicadores de aprendizaje de PLANEA EMS.
María Concepción Valdés Parra
Luis Manuel Cabrera Chim
Olga Flores Alvarez
- 155** **Tema V**
Innovación educativa
- 156** Documentación y sistematización de innovaciones educativas.
Martha Castro Rivera
- 167** **Tema VI**
Reflexión metodológica
- 168** El currículo en el diálogo de la investigación con la evaluación.
Mario Alberto Benavides Lara
Pamela Manzano Gutiérrez
- 176** Investigación de o para la evaluación. El fomento a la investigación desde el Fondo CONACyT-INEE.
Alejandro Reyes Juárez
Lourdes López Pérez
Enrique Lira Fernández
- 191** **Tema VII**
Cultura de la evaluación
- 192** La documentación del proceso de evaluación en la práctica educativa.
Catalina Gloria Canedo Castro
- 202** Autoevaluación en escuelas primarias mexicanas.
Cecilia Galas Taboada
Eva María Hamilton Vélez
Martha Patricia Chicharro Gutiérrez
- 212** Desafíos para la difusión y promoción del uso de las evaluaciones de PLANEA en escuelas primarias comunitarias.
Brenda Peña Barragán
Yuri Decuir Viruez
Oscar Chapital Colchado
- 222** Una aproximación cualitativa de la devolución de resultados de la prueba PLANEA.
Kissy Guzmán Tinajero
Salvador Saulés Estrada
- 237** **Semblanzas**
- 248** **Siglas y acrónimos**

Presentación

La evaluación de componentes, procesos y resultados de la educación obligatoria es uno de los mandatos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a partir de su autonomía constitucional en 2013. Ello ha significado continuar con la evaluación de logro del aprendizaje de los alumnos que el INEE inició desde 2003 con la aplicación de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y que continuó a partir de 2005 con el desarrollo y aplicación de la prueba Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE). Además, por su función normativa y de supervisión otorgada por la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), diseña y supervisa la aplicación de las evaluaciones de docentes de educación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el sistema educativo nacional. Desde 2014 lleva a cabo evaluaciones de las condiciones escolares para la enseñanza y el aprendizaje, y desde 2015 evaluaciones de diseño y de implementación curricular. También realiza evaluaciones de programas y políticas educativas.

Sería imposible llevar a cabo estas evaluaciones sin acompañarlas de la investigación evaluativa que permite, por un lado, afinar y perfeccionar las metodologías y las técnicas de evaluación y, por otro, aproximarse incrementalmente a explicar sus resultados. Especial importancia cobra la explicación de las diferencias en los resultados, pues permite explicar las desigualdades que la evaluación dimensiona. La explicación es la que permite generar recomendaciones de política educativa, de procesos de gestión escolar, de diseño curricular y de prácticas didácticas en el aula, entre otras, que son las que aseguran que, como indica el lema del INEE y su primer principio, la evaluación sirva para mejorar. La investigación evaluativa permite sistematizar innovaciones educativas que, a su vez, facilitan la medición de sus resultados. La investigación educativa, además, sugiere nuevas necesidades de evaluación.

En noviembre de 2017, de manera conjunta con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el INEE organizó un Simposio llamado "Tendencias de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa" que representó un espacio para la presentación y discusión de los resultados de investigaciones evaluativas llevadas a cabo en el propio INEE.

La información proporcionada por las evaluaciones que realiza el INEE constituye un material de gran riqueza para que la comunidad de investigadores educativos del Instituto y del país, realice investigación evaluativa y enriquezca la generación de conocimiento en torno a los resultados de logro educativo, de desempeño docente, de condiciones de aprendizaje, de implementación del currículo, y del diseño e implementación de políticas y programas educativos, así como de los alcances y limitaciones de la propia evaluación. Las ponencias

presentadas en este simposio dan cuenta de la riqueza que representa esta información generada y ordenada en forma rigurosa para la realización de estudios e investigaciones que permiten dimensionar y explicar los problemas educativos que estas evaluaciones develan, y constituyen una invitación a la comunidad de investigadores educativos externos a aprovechar las bases de datos que genera el INEE para construir nuevos conocimientos a través de la investigación evaluativa.

En 2016, el INEE y el CONACyT constituyeron un fondo para fomentar la realización de investigaciones evaluativas que aprovecharan las bases de datos existentes o que llevaran a cabo estudios originales de evaluación. Dicho fondo ha financiado a la fecha, 38 investigaciones de esta naturaleza. Los trabajos que formaron parte del Simposio, cuya memoria se presenta, así como las propuestas formuladas en los paneles en torno a la investigación sobre evaluación de estudiantes, de docentes, de condiciones escolares y de políticas y programas, contribuyeron a definir mejor las "demandas del sector" para la operación de nuevas ediciones de este fondo.

En esta memoria se presenta una selección de las ponencias presentadas en dicho Simposio, que a su vez dan cuenta de la investigación evaluativa realizada en el INEE desde que fue constituido como organismo autónomo. Pretende ofrecer a un público más amplio el conjunto de hallazgos a los que arribaron los estudios presentados. Busca también compartir las preguntas de investigación evaluativa que se derivan de los mismos, y socializar los avances metodológicos llevados a cabo en algunas áreas. Traza una hoja de ruta al identificar necesidades de investigación derivadas tanto de los resultados de las evaluaciones como de los propios hallazgos de las investigaciones realizadas.

El INEE desea intervenir en el fomento de la investigación evaluativa y de las capacidades y condiciones para realizarla. El Simposio que se resume en esta Memoria quiere representar un avance en esta dirección.

Sylvia Schmelkes del Valle
Consejera del Instituto Nacional
para la Evaluación de la Educación.
Ciudad de México, agosto de 2018.

Prólogo

La evaluación educativa puede definirse (de manera amplia) como una actividad científico-técnica cuyo objetivo principal es la construcción de juicios de valor, a partir de un referente de política, sobre varios aspectos de la realidad educativa que se busca mejorar: los resultados de los estudiantes, las características deseables de los docentes y de las instituciones educativas en las que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje, las características globales de los sistemas educativos, entre otros.

Es decir, se trata de una actividad que, si bien es intensiva en el uso de herramientas de investigación social, su objetivo central no es la generación de nuevos conocimientos sobre el mundo; de todas maneras los genera: solo hay que pensar en algunos subproductos de esta actividad, como la identificación de factores asociados al desempeño que ha permitido desarrollar líneas de investigación educativa sobre el efecto de las oportunidades de aprendizaje o de la gestión escolar en los resultados de los estudiantes.

Para la generación de estos juicios de valor, la evaluación educativa debe desarrollar un amplio abanico de procedimientos metodológicos y técnicos que permitan la validez y la confiabilidad de las mediciones que se realizan, de manera de asegurar que los juicios de valor (que surgen de la comparación entre un referente de evaluación y los resultados de la medición) sean justos, confiables y útiles para la mejora del objeto de evaluación. Por lo tanto, la evaluación educativa necesita reflexionar sobre sus propias actividades de evaluación, tanto en un sentido técnico (mejorar modelizaciones y esquemas técnicos que permitan asegurar la validez y la confiabilidad de las mediciones), como en un sentido más epistemológico y consecuencial, que también pueden tratarse como problemas de validez: ¿el uso de las evaluaciones es justo, permite mejorar el objeto evaluado, tiene consecuencias negativas sobre el sistema educativo?

En suma, la evaluación educativa debe interactuar fuertemente con la investigación educativa, así como con la investigación sobre la evaluación: sobre sus procedimientos metodológicos, sobre sus impactos en el objeto evaluado, sobre la rectitud de los propios referentes de evaluación y sobre su proceso de construcción.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), desde su creación en el año 2002, ha venido desarrollando, bajo diferentes esquemas o arreglos institucionales (desconcentrado sectorizado, desconcentrado no sectorizado y autónomo constitucional), una serie de evaluaciones educativas que lo han posicionado como un referente de la evaluación educativa a nivel regional. El INEE logró este posicionamiento gracias al cuidado y rigor metodológico con que ha desarrollado sus evaluaciones, así como a su capacidad para revisarlas y mejorarlas. A su vez, esta capacidad de revisión y mejoramiento ha

estado fundada en la capacidad institucional de reflexionar sobre los propios referentes, métodos y técnicas de evaluación en diálogo constante con la investigación de y sobre la evaluación educativa.

Durante los años del INEE desconcentrado, estas actividades de reflexión tuvieron lugar a través de la discusión de las denominadas (en aquel arreglo institucional) áreas sustantivas con los Consejeros Técnicos del Instituto, con la Dirección General y con la Dirección General Adjunta. Ya en aquellos años el Instituto comprendió la necesidad de interactuar con la comunidad de investigadores, de adoptar esquemas de colaboración que le permitiera reflexionar sobre los conocimientos que estaban en la base de su actividad. En dicho marco se estableció el primer fondo concursable sobre evaluación educativa INEE-SEP-CONACYT.

La reforma del INEE de 2013 le sumó al Instituto una enorme cantidad de funciones en el plano de la evaluación educativa. Por otra parte, la discusión sobre la validez de las evaluaciones, tanto a nivel nacional como internacional, ha postulado mayores exigencias a los procesos de evaluación (por ejemplo, sobre los usos y consecuencias de estos ejercicios).

A nivel institucional, la adopción de estas nuevas funciones ha resultado en un crecimiento enorme, tanto en términos organizativos, como en términos “temáticos”. Los evaluadores, para hacer frente a estos nuevos requisitos, han debido generar una serie de innovaciones y controles conceptuales y metodológicos de manera de que el INEE se encuentre a la altura institucional de estas nuevas exigencias. Debido a lo anterior, el Instituto ha desarrollado un abanico **casí inabarcable** de investigaciones e innovaciones conceptuales, metodológicas y técnicas. Esto es, ha desarrollado conocimiento novedoso que el propio INEE **debe gestionar** de manera de asegurar la mejora de las capacidades colectivas de la institución a través de la disseminación y apropiación de estas innovaciones entre las distintas áreas que realizan, gobiernan o gestionan las evaluaciones.

Es en este escenario de complejidad organizativa y de conocimientos que la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación, a través de la Dirección General de Investigación e Innovación, y en coordinación con el CONACYT y la OEI organizó, durante noviembre de 2017, el Simposio sobre Tendencias de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa, cuyos resultados se presentan en esta Memoria.

Durante dicho Simposio se presentaron y debatieron 50 ponencias y se realizaron cuatro paneles de expertos nacionales e internacionales sobre líneas generales que hacen a la labor sustantiva del Instituto: investigación sobre evaluación de política educativa, de docentes, estudiantes y centros escolares.

El Simposio se realizó en un ambiente de franco debate intelectual, tanto por parte de los investigadores del INEE, como por parte de los panelistas invitados. Permitió conocer los avances que las distintas áreas del Instituto vienen realizando en términos de la investigación para la mejora de los procesos de evaluación. También permitió conocer los avances, detección de problemas y de nuevos interrogantes que se vienen desarrollando a nivel nacional e internacional.

Desde el punto de vista de la gestión del conocimiento que se genera en el Instituto, el simposio ha permitido la socialización interna de las actividades, los procesos y resultados de las investigaciones que apuntan hacia la mejora de la evaluación educativa que se lleva adelante en el INEE.

La realización de este tipo de encuentros es un aporte fundamental para la mejora de los niveles de apropiación interna de los avances conceptuales y metodológicos, así como de debate y reflexión hacia el futuro.

Sistematizar los aportes recogidos y hacerlos públicos es otro gran paso que permitirá ampliar el abanico de los debates hacia otras audiencias y, sin duda, enriquecerá la labor del Instituto.

Juan Martín Soca de Iñigo

*Director de la Unidad de Evaluación de Aprendizajes y Programas, INEE
(Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay).*

Introducción

La Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación (UIFCE), a través de la Dirección General de Investigación e Innovación (DGII), se complace en presentar la Memoria del Simposio "*Tendencias de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa*", realizado en noviembre de 2017. El propósito de este Simposio es contar con un espacio de diálogo, aprendizaje y generación de conocimiento para presentar los trabajos que en esta materia realiza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y así tener mayores referentes para la redefinición de demandas de investigación que permitan orientar las convocatorias de apoyo a la investigación en evaluación del Fondo Sectorial CONACYT-INEE.

Como parte de los objetivos del Simposio, se comprometió la elaboración de una Memoria que integrara algunos de los trabajos presentados. De los cincuenta que se expusieron en esa ocasión, fueron seleccionadas 20 ponencias para integrarla; para tal efecto, se constituyó un grupo de dictaminación con académicos del INEE y externos, quienes establecieron los criterios para llevar a cabo la selección.

Entre otros, se consideraron como criterios de selección: la pertinencia y relevancia de la temática, la problematización, estructura equilibrada de los temas, apartados y contenidos y la coherencia metodológica, así como su claridad expositiva.

La Memoria está organizada en siete grandes apartados, siguiendo las líneas temáticas establecidas por la Dirección General de Investigación e Innovación para la realización del Simposio: I) Evaluación de docentes, II) Evaluación de política educativa, III) Evaluación de las condiciones para el aprendizaje en centros escolares, IV) Evaluación de estudiantes, V) Innovación educativa, VI) Reflexión metodológica y VII) Cultura de la evaluación. Además, los textos se clasificaron de acuerdo al tipo de modalidad de análisis: investigación (4), informe (11) y ensayo (5).

El primer apartado está integrado por tres ponencias sobre la "Evaluación de docentes". Se inicia con un informe que analiza el ingreso al Servicio Profesional Docente desde la perspectiva de los aspirantes y los docentes en servicio. Los otros dos documentos son ensayos que recuperan el modelo mexicano de evaluación del desempeño docente y lo que sucede en otros sistemas educativos, así como el desarrollo profesional de las figuras educativas en el marco de la Reforma Educativa y el Servicio Profesional Docente como temas pendientes en la agenda de la política educativa.

La "Evaluación de política educativa" es la línea temática del segundo apartado compuesto por un informe sobre una primera aproximación a las leyes de educación estatales; por otra parte, un ensayo sobre los retos de equidad y

calidad en la educación media superior en México, proponiendo una agenda de política futura para el cumplimiento del derecho a la educación.

El tercer apartado referido a la “Evaluación de las condiciones para el aprendizaje en centros escolares” inicia con un informe sobre los principales hallazgos de la evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje sobre la organización escolar y el personal que labora en la escuela. El segundo texto es un ensayo sobre el desarrollo y los retos para evaluar la convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje. El apartado concluye con una investigación sobre políticas de infraestructura educativa y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes, a través de un análisis comparado en países de América Latina.

El cuarto apartado sobre “Evaluación de estudiantes” es la línea temática que concentra el mayor número de documentos de la Memoria. El primero es una investigación sobre el funcionamiento diferencial de los reactivos de la evaluación Exámenes de Calidad y el Logro Educativo (EXCALE 03-2010) de Español en estudiantes hablantes de una lengua indígena, mediante un análisis de Funcionamiento Diferencial de los Ítems (DIF), minería de texto y análisis cualitativo de especificaciones.

El siguiente texto es un informe sobre el análisis de los reactivos de Matemáticas y su interpretación con respecto al aprendizaje. También, se incluye la investigación sobre algunos procesos cognitivos requeridos en la resolución de dos reactivos aplicados en el diseño muestral-matricial en la evaluación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA EMS 2017) del área de Lenguaje y Comunicación; seguida por otra investigación sobre el uso de un modelo de ecuaciones estructurales para medir el efecto de Recursos Asociados al Bienestar Familiar (RFAB) sobre el logro educativo, considerando la intervención de la convivencia escolar. El apartado concluye con un informe sobre lineamientos metodológicos para la determinación de la tabla de contenidos e indicadores de aprendizaje de PLANEA EMS.

El quinto apartado de “Innovación educativa” integra un informe sobre documentación y sistematización de innovaciones educativas.

En el sexto apartado de “Reflexión metodológica” se pueden consultar un ensayo y un informe. El ensayo trata sobre el currículo en el diálogo de la investigación con la evaluación; mientras que el informe es relativo a la investigación de o para la evaluación y el fomento a la investigación en el marco del Fondo Sectorial CONACYT-INEE.

El séptimo y último apartado sobre “Cultura de la evaluación” integra cuatro informes; el primero documenta el proceso de evaluación en la práctica educativa. El segundo recupera el proyecto de autoevaluación en escuelas primarias mexicanas. El siguiente da cuenta de los desafíos para la difusión y promoción del uso de las evaluaciones de PLANEA en escuelas primarias comunitarias. El apartado finaliza con la devolución de resultados de la prueba PLANEA desde una aproximación cualitativa.

La Memoria es una oportunidad para mirar las actividades que realiza el INEE desde un modelo de gestión que busca difundir el conocimiento generado y fomentar la interacción horizontal y constante entre las diferentes áreas que lo conforman.

Los autores de las ponencias son colaboradores que realizan una labor cotidiana en el Instituto, a través de la cual reflejan un cúmulo de saberes y quehaceres de la organización. Asimismo, dan cuenta de su compromiso con los valores institucionales. A todos ellos, nuestro agradecimiento y reconocimiento por su entusiasmo y profesionalismo.

Carmen Reyes Guerrero

*Titular de la Unidad de Información
y Fomento a la Cultura de la Evaluación.*

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Tema I

Evaluación de docentes



EL INGRESO AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE: UNA PERSPECTIVA DE LOS ASPIRANTES Y SUS DOCENTES

Noel Silvestre García Arámbula
Arturo Guzmán Arredondo

Introducción

Hasta la reciente reforma constitucional en materia educativa (artículos 3° y 73) del 26 de febrero de 2013, el proceso de ingreso a la función docente en educación básica, con ligeros ajustes, se había mantenido caracterizado por procedimientos poco transparentes; se podría considerar un “recurso” de poder, una moneda de cambio o un objeto de disputa entre los gobernantes (federales, estatales y municipales), las organizaciones sindicales en sus diferentes manifestaciones que van desde clanes familiares hasta organismos nacionales de alta estructuración y control, y organizaciones estudiantiles de las Escuelas Normales.

En esta reforma, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creado en el año 2002 como organismo descentralizado sectorizado a la Secretaría de Educación Pública y en 2012 sectorizado a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, evolucionó hacia un organismo público autónomo que, además de seguir evaluando la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional en la educación obligatoria, es responsable de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013; Poder Ejecutivo Federal, 2013). La reforma trajo consigo la modificación de la Ley General de Educación (LGE) y la creación de dos leyes secundarias: la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD); esta última “establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio” de docentes y directivos en la educación obligatoria (Gobierno Federal, 2013).

La LGSPD destina el Capítulo III al proceso de ingreso al servicio. En el artículo 21 se establece que el Ingreso al Servicio en la Educación Básica se llevará a cabo mediante concursos públicos de oposición, preferentemente anuales, mediante convocatorias que describan, entre otros aspectos: el perfil que deberán reunir los aspirantes, las plazas sujetas a concurso, la publicación de resultados y los **criterios de asignación de las plazas** (Gobierno Federal, 2013; SEP, 2017b).

Para el desarrollo de la cuarta edición, o cuarto ciclo escolar (2017-2018), en que se lleva a cabo el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), México en general y las entidades federativas en particular han acumulado experiencias

valiosas que permiten apreciar los avances y los retos en este importante rubro de la reforma educativa.

Método

En la Dirección del INEE en el Estado de Durango hemos optado por una indagación que se ubica en el enfoque cualitativo, con el instrumental metodológico del método de narrativa, para describir de manera general las acciones, concepciones, opiniones y vivencias de los actores involucrados en el proceso de ingreso al SPD. La narrativa nos permite recuperar lo que viven las diferentes figuras relacionadas con el proceso de ingreso al SPD en Educación Básica en Durango, mediante entrevistas a los actores involucrados: seis aspirantes a ingresar al SPD, tres mujeres y tres hombres; y 14 formadores de docentes, ocho mujeres y seis hombres.

De acuerdo con Creswell (2003), la investigación narrativa es una forma de indagación en la cual el investigador estudia las vidas de los individuos y pregunta a una o más personas para proporcionar historias acerca de sus vidas. Durante el periodo en que se desarrolla un concurso de ingreso al SPD (ciclo escolar 2017-2018), hemos indagado en torno a la experiencia de algunos actores involucrados, abarcando desde la etapa previa a la emisión de la convocatoria para el concurso de ingreso hasta el evento público de asignación de plazas. Durante el este periodo se programaron entrevistas en diferentes momentos, tratando de identificar las opiniones y experiencias de los estudiantes de octavo semestre y sus docentes respecto a los diferentes momentos del proceso de evaluación.

En la delimitación del tópico de interés hemos enfocado el estudio al proceso de ingreso al SPD en Educación Básica, recuperando percepciones y experiencias de los formadores de docentes que laboran en las Escuelas Normales, así como de estudiantes que cursan las licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar en tres escuelas formadoras de docentes: la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera" y la Escuela Normal "Carlos A. Carrillo".

En este marco, en el que participan diferentes actores, se plantea la pregunta que guía este estudio: *¿cómo se desarrolla, desde la perspectiva de los aspirantes y los docentes de las instituciones formadoras de docentes, el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente en la Educación Básica de Durango el ciclo escolar 2017-2018?*

El propósito de este estudio es: *revelar el proceso de ingreso al SPD en Educación Básica en Durango el ciclo escolar 2017-2018, considerando las opiniones y vivencias de los aspirantes y los formadores de docentes.*

Las opiniones de los formadores de docentes

En una reunión con formadores de docentes se plantearon dos preguntas: ¿cuál es su opinión con respecto al Servicio Profesional Docente? y ¿cuál es la relación

de su práctica profesional como formador de docentes con el SPD? La opinión de los formadores de docentes con respecto al ingreso al SPD es, en general, de **aceptación**:¹

- a. "Es la oportunidad para que los profesionales de la educación, basados en el mérito personal, puedan acceder a un puesto de trabajo" (M22).
- b. "...se les asignan las plazas de acuerdo con la puntuación que obtienen y no como se hacía antes: por compadrazgos o el que tenía la mejor palanca era el que obtenía plaza..." (F35).

Algunos formadores de docentes manifiestan **críticas** con respecto a que el SPD representa una **intromisión** en el quehacer y la trayectoria de las Escuelas Normales:

- a. "...este proceso de ingreso es un tanto amenazador para los egresados y también para los formadores de docentes, toda vez que evaluándolos a ellos nos evalúan a nosotros de alguna manera" (F15).
- b. "Es una estrategia... que al estar desvinculada de las escuelas responsables de formar a los docentes no permite avanzar mucho... se queda más en el enfoque de corte administrativo de la educación básica que en la calidad de la misma" (M16).

También se expresan **dudas acerca de la eficacia** de los mecanismos de la evaluación para el ingreso al SPD: "...es un filtro para que a las escuelas ingresen los maestros 'mejor' preparados, pero sin que sea una garantía de desempeño en el aula... sigue haciendo falta la evaluación a la parte práctica de la aplicación de planes de clase" (M7).

Algunas respuestas de los formadores de docentes evidencian **desconocimiento** del proceso de ingreso al SPD en Educación Básica:

- a. "...el proceso de ingreso... es muy diverso, poco claro y en ocasiones poco justo; por ende, considero que primeramente debe existir un perfil de ingreso..." (F15).
- b. "No me han quedado claros los mecanismos por los cuales son evaluados los estudiantes y creo que algunos formadores de docentes carecemos de información..." (F15).

Con respecto a la relación que se advierte entre la práctica profesional de los formadores de docentes con los futuros docentes y el proceso de ingreso al SPD, los informantes comentan que esta **relación es positiva**:

1 La letra "F" o "M" en la identificación del informante se refiere al género; y el número representa los años de experiencia como formador de docentes.

- a. "Frase que se les reitera a los estudiantes: atiendan las actividades y recomendaciones... al egresar se van a enfrentar a un proceso para adquirir una plaza de docentes y van a lamentar no lograrlo por su falta de compromiso..." (M16).
- b. "...implementando estrategias de estudio... para fortalecer el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales que necesitan demostrar los estudiantes para ingresar al servicio profesional docente... Quienes suman estas acciones tienen todas las posibilidades de ingresar al Servicio Profesional Docente" (F21).

La **relación** entre el desempeño profesional de los formadores de docentes en las Escuelas Normales y el análisis de la bibliografía sugerida en las Guías de estudio para el ingreso al SPD es aún más **estrecha**:

- a. "...las academias han diseñado y ejecutado proyectos en los que se organizan círculos de estudio para que los jóvenes analicen los textos y elaboren síntesis para el estudio" (F14).
- b. "He participado en cursos o talleres... a los estudiantes en el último año... especial énfasis en aquellas lecturas o situaciones en las cuales existen altas probabilidades de que las enfrenten o revisen en su examen de ingreso al servicio docente" (M15).

También se emiten posturas que permiten advertir falta de vinculación entre la formación inicial de los docentes, que se desarrolla en las Escuelas Normales, y los requerimientos específicos para el ingreso al SPD:

- a. "...no realizo una vinculación directa de las actividades de enseñanza con el posterior ingreso de los estudiantes al Servicio Profesional Docente" (F15).
- b. "Desde la práctica cotidiana trato de relacionar los contenidos, pero con la práctica docente, no necesariamente con el examen de ingreso" (M13).

Las experiencias de los estudiantes que aspiran ingresar al SPD

La recuperación de las narrativas de los estudiantes se planteó mediante entrevistas en diferentes momentos del proceso de ingreso al SPD. La información obtenida permite presentar una cronología narrativa (Creswell, 2003) sobre las vivencias de los estudiantes, que comienza con la etapa previa al concurso de oposición, cuando los aspirantes cursan el séptimo y el octavo semestres de la licenciatura en la Escuela Normal. Los hallazgos muestran cómo se van transformando los saberes de los estudiantes como resultado de su participación en diferentes actividades relacionadas con el ingreso al servicio.

Al principio del séptimo semestre en la Escuela Normal, los estudiantes entrevistados poseían diferentes niveles de conocimiento acerca del proceso de

ingreso al SPD. Estas percepciones dejan ver el acompañamiento o falta de este por parte de las Escuelas Normales en ese momento. En la primera entrevista, previo a la publicación de los documentos normativos del proceso de ingreso al SPD, obtuvimos las siguientes respuestas a la pregunta: ¿sabes en qué consiste el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente?

- a. "Sólo sé que se presenta el examen de oposición y después se puede dar la opción de un contrato laboral" (E3).
- b. "Se abre la convocatoria y la Normal se encarga de organizar los grupos para que asistan al examen de oposición" (E1).

Las respuestas de los estudiantes dan cuenta de saberes diferentes respecto al proceso; algunos de ellos hablan de lo que han hecho las Escuelas Normales en otros años y que, poco a poco, han conformado saberes basados en la experiencia previa observada por los estudiantes. Al preguntarles sobre cómo se enteraron de la publicación de la convocatoria, comentaron que las principales fuentes de información fueron sus propios compañeros:

- a. "Principalmente por mis compañeros de clase, porque estábamos al pendiente de cuándo se abría la Convocatoria" (E1).
- b. "Mediante pláticas con compañeros de la escuela" (E3).

Aunque los estudiantes mencionaron diferentes vías por las que se enteraron de la publicación de la convocatoria, en sus repuestas no figura la Escuela Normal como informante de la emisión de las condiciones en que se desarrolla el concurso. Al preguntar si estaban preparados para participar en el proceso de ingreso al SPD, aproximadamente dos semanas antes de la aplicación de exámenes, los estudiantes opinaron:

- a. "Sí, tengo un grupo de amigos que hemos estudiado sobre las cinco dimensiones del perfil que, se cree, sirven para el examen" (E6).
- b. "No en su totalidad, me siento capaz porque la escuela se ha preocupado por prepararnos de manera adecuada; la escuela prepara exámenes parecidos para ayudarnos, luego con base en las dimensiones más débiles, se proponen mejoras para reforzar nuestros conocimientos (E1)".

El documento Perfil, parámetros e indicadores contiene los "referentes para una práctica profesional que propicie mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos" (SEP, 2017a, p. 11). Aunque los hallazgos muestran que todos conocen el documento, como resultado del interés por el proceso de ingreso, se advierten diferencias del grado en que los maestros de las Escuelas Normales participan en la preparación de los estudiantes:

- a. "De los maestros de la Normal no he recibido apoyo, todo lo hice por mi cuenta" (E5).
- b. "Nos han apoyado revisando las lecturas que en un principio se tenían, lo de las dimensiones" (E2).

A la pregunta: ¿qué otros actores han participado en el proceso de preparación?, las repuestas de los entrevistados hablan de dos instancias diferentes a la Escuela Normal:

- a. "Sólo del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (SINADEP) del Sindicato, que fueron a darnos una plática sobre un curso de fortalecimiento que hay en línea" (E3).
- b. "Se va a dar un curso, no sé quién lo va impartir, pero va a ser aquí en El Oro; el último día para registrarse fue hoy y creo que va iniciar el día sábado" (E1).

A pesar de los apoyos que reciben los estudiantes en las Escuelas Normales y de las instancias externas, se observan vacíos de información y áreas de oportunidad en el acompañamiento. A la pregunta: ¿te sientes preparado para enfrentar la evaluación?, contestaron:

- a. "No mucho, solamente en cuanto a salir bien en el examen y quedar idóneo, y ya de allí a ver cómo se arregla para agarrar una plaza" (E2).
- b. "Me estoy preparando, todavía no me siento completamente preparada" (E5).

Al indagar sobre otros actores que brindan información y ayuda a los docentes en formación, se encontraron respuestas que van desde la condición de ausencia de acompañamiento, los que reciben algún tipo de apoyo y los que participan en actividades propuestas por la Escuela Normal con el propósito de ayudar a sus estudiantes a enfrentar el proceso de ingreso:

- a. "No he recibido ayuda para prepararme para el examen" (E3).
- b. "Los maestros nos dan resúmenes de lecturas y nos hacen exámenes" (E2).

Los aspirantes a ocupar una plaza como docentes viven procesos y condiciones diferentes. En algunas Escuelas Normales, hasta antes de la publicación de la convocatoria, no se habían generado las condiciones para que sus estudiantes conozcan en qué consiste el proceso de ingreso al SPD.

Preguntamos a los estudiantes entrevistados su opinión respecto al proceso de evaluación en el concurso de ingreso al SPD, consistente en la aplicación de los exámenes en sede:

- a. "Muy bien, llegamos, verificamos estar en las listas, pasamos con la identificación a las aulas de aplicación, nos dieron bien las instrucciones" (MALG).

b. "Bueno, muy satisfecho, con buena organización" (DARG).

En general, los informantes opinaron positivamente sobre la organización del proceso, aunque algunos hicieron comentarios sobre posibilidades de mejora:

- a. "En ciertas cosas está mal, por decir la bibliografía, no corresponde con lo que viene en el examen" (EOCF).
- b. "Lo único que estuvo mal es que no hubo receso; si mucho, 10 minutos" (MALG).

En el extremo negativo de la satisfacción de los aspirantes a ingresar al SPD en Educación Básica, respecto a la jornada de aplicación de exámenes, aparecen los rubros relacionados con el conocimiento que tienen los aspirantes acerca de las plazas que se concursan y los mecanismos de asignación de estas.

La formación de los estudiantes previa al examen de oposición puede distinguirse en el desarrollo de dos vías: la recibida en la participación de talleres diseñados para hacer frente a la evaluación de ingreso y la oferta oficial en las Escuelas Normales. La opinión acerca de la utilidad de los talleres como preparación para el concurso de oposición es positiva, aunque también hubo comentarios sobre su calidad:

- a. "Me sirvió... como estuvo preparado el examen, organizado, los ámbitos a los que se aplicaban los exámenes; así lo vi en el taller..." (PCG).
- b. "Sirvieron mucho, pero en los talleres evitamos trabajar con casos y al momento del examen fueron puros casos, necesitábamos mucho el análisis de cada caso, leer cuidadosamente cada palabra" (DARG).

Los comentarios de la mayoría de los estudiantes sobre los talleres muestran que estos recursos representan un agregado a la formación que se realiza en las Escuelas Normales; hubo estudiantes que opinaron que los talleres tuvieron poca o nula relevancia:

- a. "No me sirvieron de mucho, nos enseñaron todo de manera conceptual y no nos enseñaron a resolver situaciones. No nos dijeron en qué forma se iba a desarrollar el examen, no nos hablaron del tipo de ítems" (EOCF).
- b. "Yo no tomé ningún curso, estudié de forma personal" (PMR).

Los estudiantes reconocen la pertinencia de la formación en la Escuela Normal en temas que se relacionan con la práctica en las escuelas de educación básica. También opinan que hubo aspectos que quedaron pendientes:

- a. "Regular, porque no nos enseñan cómo desarrollar el pensamiento, no aprendimos a aplicar lo que conocemos" (EOCF).

- b. "Cuestiones del plan de estudios; no se abordaba de lleno, me di cuenta que conocía muy poco del Plan y Programas de estudio" (EOCF).

Según la opinión de los entrevistados, la Escuela Normal deja vacíos en la formación de sus estudiantes, carencias que fueron reconocidas una vez que participaron en el concurso de ingreso al SPD. En la entrevista se plantearon preguntas para conocer la relación de las temáticas abordadas en el documento recepcional de los estudiantes con el contenido del examen de oposición; al plantear la pregunta: ¿existió alguna relación entre el contenido del examen de oposición y el tema que abordaste en tu documento recepcional?, los estudiantes opinaron:

- a. "Sí hubo relación porque se basa en los temas del programa, como el tema de la inclusión que estuve trabajando en el documento recepcional y que venía en el examen de oposición" (MALG).
- b. "No hubo mucha relación, mi tema fue la creatividad en la escuela primaria y en este caso no venía mucho" (PCG).

Las respuestas de los estudiantes describen que los docentes de las Escuelas Normales no tienen una estrategia clara de vinculación con el Perfil, parámetros e indicadores que orientan la evaluación de ingreso al servicio. En algunos casos la relación es ocasional y en otros el trabajo realizado está completamente alejado del contenido de la evaluación.

Conclusiones

Las experiencias de los estudiantes que aspiran a ingresar al SPD muestran diferentes formas en que han vivido el proceso; es claro que las Escuelas Normales han participado en el proceso de ingreso de sus estudiantes de diversas maneras y con diferentes magnitudes. Los estudiantes narran cómo en algunos casos son acompañados por sus docentes; también existen narraciones de los esfuerzos que los estudiantes hacen por su cuenta al no percibir una estrategia de parte de la Escuela Normal que les ayude a transitar su último año de estudios, periodo comprendido desde que están en el séptimo semestre, y son conscientes de lo que tienen que vivir para tener la oportunidad de ingresar al servicio docente.

Los discursos de los estudiantes también señalan que la evaluación de ingreso al SPD es un proceso poco amigable, sus comentarios van en dirección de la falta de acuerdos sobre un protocolo que brinde las posibilidades de que los estudiantes participen en el concurso de oposición de manera cómoda, donde los factores relacionados con su desempeño en el concurso dependan sólo del mérito de los estudiantes y no de factores externos como el trato inadecuado durante el desarrollo del examen.

Referencias bibliográficas

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: Diario Oficial.
- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Gobierno Federal. (2013, septiembre). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Poder Ejecutivo Federal. (2013). DECRETO por el que se reforman los artículos 3º. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Diario Oficial.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a). Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2017-2018. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). Disposiciones en materia del Servicio Profesional Docente. México: SEP.

EL MODELO MEXICANO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: ¿QUE SUCEDE EN OTROS SISTEMAS EDUCATIVOS?

Arturo Guzmán Arredondo
Noel Silvestre García Arámbula

Introducción

En el marco de la Reforma Educativa, realizada en México en 2013, cobra mayor relevancia el tema de la evaluación del desempeño docente. En este documento se plantea un análisis exploratorio, no exhaustivo, de cinco modelos de evaluación del desempeño docente: Arizona (Estados Unidos), Chile, Colombia, Cuba y México.

Como producto de este acercamiento a los cinco modelos de evaluación del desempeño docente, este documento concluye con una serie de reflexiones acerca de los retos que enfrenta el modelo mexicano planteado como un componente importante para la reforma educativa.

Desarrollo

La Reforma Educativa vigente, que surge con el Pacto por México (establecido al inicio de la presente administración del Gobierno Federal, en 2012), ha generado una euforia que se traduce en un conjunto de altas expectativas y, con el mismo ímpetu, una resistencia por parte de docentes en lo individual y distintas agrupaciones de maestros. Esta resistencia se debe en buena medida a la incorporación de la evaluación del desempeño docente en la Reforma, con implicaciones para determinar la permanencia o continuidad en el servicio educativo.

En la literatura se encuentran diferentes denominaciones: evaluación de la enseñanza, evaluación docente y evaluación del desempeño docente. En este análisis se optó por la expresión establecida en la Ley General del Servicio Profesional Docente, donde se define la "evaluación del desempeño" como la "acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente...".

Lazarev, Newman y Sharp (2014) hablan de "sistemas" y "modelos" de evaluación docente, de manera intercambiable, aludiendo a las técnicas de evaluación, los evaluadores y los aspectos que se evalúan. Dada la similitud con que los autores presentan los sistemas y los modelos de evaluación del desempeño docente, en este documento (sin agotar la distinción conceptual) se asumen como sinónimas las expresiones. Martínez Rizo (2016) coincide con la sinonimia entre "sistema" y "modelo" (se agrega el subrayado): "En los Estados Unidos

los sistemas de inspectores dejaron el lugar a modelos de evaluación diferentes, aunque en muchos casos existen instancias que cumplen funciones de asesoría y apoyo..." (p. 36).

La complejidad de la evaluación del desempeño docente

Las herramientas que se han utilizado para evaluar el desempeño docente no siempre representan las características importantes de la buena enseñanza; es casi imposible que los directores, particularmente en las escuelas grandes, tengan el tiempo suficiente o el dominio del contenido para evaluar a todos los maestros que supervisan, ni para orientarlos en torno a sus necesidades de formación continua (Darling-Hammond, 2014).

Las limitaciones inherentes a los modelos de evaluación del desempeño docente son reconocidas también por Martínez Rizo (2016), quien afirma que "la insuficiencia de criterios para distinguir a los mejores maestros de los menos buenos llevó, a partir de la segunda mitad del siglo XX, a la búsqueda de mejores formas de evaluación de los docentes (p. 20)".

De acuerdo con Martínez Rizo (2016), el punto de partida en la evaluación es siempre la definición clara y precisa del objeto a evaluar; que se constituye como el referente con el cual se comparan y contrastan los resultados obtenidos con la aplicación de instrumentos. En el caso del desempeño docente como objeto de evaluación, la definición de lo que significa un buen docente no ha logrado el consenso necesario o esperado para garantizar una evaluación del todo válida.

Un sistema completo de evaluación del personal docente deberá comenzar por la selección de los mejores candidatos, con cualidades para ser buenos maestros; continuar con una sólida formación docente inicial; con mecanismos rigurosos de ingreso al servicio profesional; y con opciones pertinentes de formación continua durante su trayectoria profesional (Martínez Rizo, 2016).

Modelos de evaluación del desempeño docente en varios sistemas educativos

Para explorar los componentes estructurales de diferentes modelos de evaluación del desempeño docente se han seleccionado los siguientes casos:

- a. Arizona, Estados Unidos: por su fundamentación en el Marco Danielson.
- b. Chile: por su consolidación gradual como un modelo exitoso en América Latina.
- c. Colombia: por su similitud con el modelo cubano.
- d. Cuba: por los resultados positivos en evaluaciones internacionales de aprendizaje.
- e. México: por su reciente creación.

Los criterios tomados en cuenta para el análisis son: marcos que orientan los modelos, instrumentos y ponderación en la evaluación del desempeño, y las consecuencias de la evaluación.

Marcos para orientar la evaluación del desempeño

En Arizona, el modelo de evaluación se sustenta en el Marco para la Enseñanza Danielson, utilizado en más de 20 estados de la Unión Americana, integrado por tres componentes: la observación del desempeño en la enseñanza; el progreso académico de los estudiantes; y los cuestionarios aplicados a los alumnos, padres de familia, docentes pares y el propio docente evaluado. El “Desempeño en la enseñanza” se basa en cuatro dominios: Planeación y preparación de la enseñanza, Ambiente de clase, Instrucción y Responsabilidades profesionales (Danielson, 2013).

El Ministerio de Educación de Chile (2016) construyó un esquema que describe las propiedades del docente; su constitución muestra una conexión con el marco norteamericano Danielson. El Marco para la Buena Enseñanza (MBE) de Chile integra una serie de competencias a observar en el personal docente en cuatro dominios: Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje; Creación de un clima propicio para la enseñanza y el aprendizaje; Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y Compromiso con el desarrollo profesional.

La evaluación del desempeño docente presentada por el Ministerio de Educación de Colombia (2008) parte de un marco de competencias dirigidas a valorar las características del personal docente, su desempeño y sus resultados; se centra en dos grupos de competencias: las funcionales y las comportamentales. Las ocho competencias funcionales se refieren a las actuaciones intencionales para desarrollar la función y se desagregan en cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y comunitaria. Las competencias comportamentales se remiten a características del personal docente para desarrollar su labor, tales como actitudes, intereses y motivaciones personales; para la evaluación se seleccionan tres de siete competencias.

En Cuba, la década de los noventa marcó el inicio de un nuevo esfuerzo por mejorar la calidad de la educación. A la pregunta ¿quiénes son los mejores elementos del personal docente y dónde están?, sobrevino un esfuerzo por evaluar la calidad. Luego se preguntaron ¿a quién corresponde la calificación de los resultados? Así surgió el Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC), un modelo que dirige sus esfuerzos sobre tres directrices: la evaluación del desempeño, la formación del profesorado y la formación in situ (Triana Gutiérrez, 2016).

En México, la Ley General del Servicio Profesional Docente establece el Marco General de una Educación de Calidad, integrado por los perfiles, parámetros e indicadores que constituyen el referente para evaluar el desempeño del personal docente. La Secretaría de Educación Pública (2016) desagrega los perfiles en cinco dimensiones que definen la función de los maestros de la educación

obligatoria; se refieren a un docente que: a) Conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; b) Organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente; c) Se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; d) Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos; y e) Participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Estas cinco dimensiones son similares a los enunciados de los Estándares Nacionales de la Junta de Profesionales de la Enseñanza (NBPTS, por sus siglas en inglés), otro marco utilizado ampliamente en Estados Unidos. En 1989, la Junta articuló cinco proposiciones centrales para la enseñanza, que describen a docentes que: a) están comprometidos con sus estudiantes y su aprendizaje; b) conocen la materia que enseñan y saben cómo enseñar a sus estudiantes; c) son responsables de la dirección y monitoreo del aprendizaje de los estudiantes; d) reflexionan sistemáticamente sobre su práctica y aprenden de su experiencia; y e) pertenecen a comunidades de aprendizaje.

Los instrumentos de evaluación y su ponderación

El modelo de medidas múltiples utilizado por el *Arizona Department of Education* (2014) combina diferentes instrumentos: desempeño en la enseñanza (50%), progreso académico de los estudiantes (33%) y cuestionarios (17%). El progreso académico de los estudiantes se obtiene de la posición alcanzada por los alumnos derivada de pruebas estandarizadas. El componente denominado *Survey* se basa en la aplicación de cuestionarios a estudiantes, padres, maestros pares y al mismo docente evaluado.

El modelo chileno incluye cuatro instrumentos: Portafolio (60%), Pauta de autoevaluación (10%), Entrevista por un Evaluador Par (20%) e Informes de Referencias de Terceros (10%) (Ministerio de Educación, 2016).

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008), los instrumentos son tres: Carpeta de evidencias, Instrumentos de apoyo, y Protocolo y escala de calificación. Las competencias funcionales equivalen al 70% del total de la evaluación y las competencias comportamentales integran el 30% restante.

En Cuba, existen cinco fases del EMC: el diagnóstico, la demostración, la consolidación, el control y la evaluación¹ (Buriticá, s.f.; Triana Gutiérrez, 2016):

- a. El diagnóstico: elementos como el análisis de resultados de los alumnos por Provincia.

¹ Se desconoce la ponderación para integrar la evaluación final.

- b. La demostración: expertos que apoyan al docente (titulares de dirección, asesoría, supervisión y especialistas en métodos) mediante clases modelo.
- c. La consolidación: trabajo del profesorado para ejercitar las clases modelo que el conjunto de actores fue construyendo en la etapa de demostración.
- d. El control: precede a la evaluación, identificando las condiciones que promueven el cambio mediante la valoración de los resultados del entrenamiento.
- e. La evaluación de los resultados de la intervención y los aspectos relacionados con el desarrollo profesional.

En México, el proceso de evaluación docente (segunda versión del modelo, que se implementa este año 2017) incluye tres instrumentos (SEP, 2017): Informe de responsabilidades profesionales; Proyecto de enseñanza, gestión o intervención; y Examen de conocimientos didácticos y curriculares. Para determinar la ponderación de cada instrumento, a la fecha (primeros días de octubre de 2017) solamente se han publicado los correspondientes a la evaluación del desempeño del personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica que ingresaron en el ciclo escolar 2015-2016 y que en este año cumplieron su periodo de inducción: Proyecto de intervención (60%); Examen (40%) e Informe de responsabilidades profesionales (hasta 3 puntos adicionales).

Consecuencias

En cada modelo analizado se encuentra una carga formativa que se traduce en la entrega de informes resultado de la evaluación del desempeño docente, junto con programas de acompañamiento y formación continua. Al mismo tiempo, los modelos de evaluación consideran la posibilidad de prescindir del personal docente que después de varios procesos de evaluación no consigue resultados satisfactorios.

El modelo de Arizona incluye cuatro niveles: Deficiente, En desarrollo, Efectivo y Altamente efectivo. El personal docente que en su evaluación anual obtiene el nivel Deficiente por dos años consecutivos es retirado del servicio. Destaca que en el sentido formativo de la evaluación del desempeño el plan de mejora continua está previsto por única vez, después de obtener el primer resultado en el nivel Deficiente (Arizona Department of Education, 2014).

El modelo chileno tiene cuatro niveles: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado. Los niveles Competente y Destacado permiten al personal docente ser evaluado nuevamente hasta los cuatro años. El personal docente con nivel Básico es evaluado nuevamente a los dos años; si en dos oportunidades no alcanzan el nivel Competente o el Destacado, es separado del servicio educativo. El personal docente en nivel Insatisfactorio se evalúa nuevamente al siguiente año y es separado del servicio si no supera este nivel (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

En Colombia, los niveles de desempeño son: No satisfactorio, Satisfactorio y Sobresaliente. Se prescinde de los servicios de un docente que obtenga un

resultado No satisfactorio en una segunda oportunidad (Ministerio de Educación de Colombia, 2008).

En Cuba, al finalizar el ciclo escolar se desencadena el proceso de evaluación docente, bajo la responsabilidad del Director o del Jefe de enseñanza. Los resultados de la evaluación del personal docente se expresan en tres niveles que se resumen en la frase “Bien o cabezas cortadas”: Muy bien, Bien y Regular. Un docente con resultado Regular tiene como opción tomar un curso de recalificación durante un año (sin asistir a la escuela) y otro año para demostrarla; de no conseguirlo, tiene que dejar el servicio (Triana Gutiérrez, 2016).

El modelo mexicano establece cuatro niveles para la educación básica: Insuficiente, Suficiente, Bueno y Destacado. Si se obtiene un nivel superior al Insuficiente, la siguiente evaluación se aplica cuatro años después. Si un docente obtiene un resultado Insuficiente, tiene dos oportunidades más en los dos años siguientes; de continuar con el mismo resultado, se le asignan funciones diferentes a la docencia (quienes estaban en servicio antes de agosto de 2014) o se les retira del servicio (quienes ingresaron por la vía del concurso de oposición a partir de septiembre de 2014) (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013).

A manera de síntesis, el siguiente cuadro recupera los elementos analizados de los cinco modelos.

Sistema educativo	Marco orientador	Instrumentos	Consecuencias
Arizona	Marco para la Enseñanza Danielson. Tres componentes: desempeño en la enseñanza; progreso académico de los estudiantes; y cuestionarios. Dominios del “Desempeño en la enseñanza”: Planeación y preparación de la enseñanza, Ambiente de clase, Instrucción y Responsabilidades profesionales	Modelo de medidas múltiples: desempeño en la enseñanza (50%), progreso académico de los estudiantes (33%) y cuestionarios (17%)	Cuatro niveles de desempeño: Deficiente, En desarrollo, Efectivo y Altamente efectivo. Un nivel Deficiente por dos años consecutivos implica separación del servicio
Chile	Similar al marco Danielson, el Marco para la Buena Enseñanza se integra en cuatro dominios: Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje; Creación de un clima propicio para la enseñanza y el aprendizaje; Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y Compromiso con el desarrollo Profesional	Cuatro instrumentos: Portafolio (60%), Pauta de autoevaluación (10%), Entrevista por un Evaluador Par (20%) e Informes de Referencias de Terceros (10%)	Cuatro niveles de desempeño: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado. El nivel Insatisfactorio implica evaluación al siguiente año y separación del servicio si no se supera este nivel



Colombia	Un marco de dos grupos de competencias: funcionales y comportamentales. Las primeras se desagregan en cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y comunitaria. Las comportamentales remiten a actitudes, intereses y motivaciones	Tres instrumentos para las competencias funcionales (70%) y comportamentales (30%): Carpeta de evidencias, Instrumentos de apoyo, y Protocolo y escala de calificación	Niveles de desempeño: No satisfactorio, Satisfactorio y Sobresaliente. El docente se separa del servicio con resultado No satisfactorio en una segunda oportunidad
Cuba	Entrenamiento Metodológico Conjunto, en tres directrices: la evaluación del desempeño, la formación del profesorado y la formación in situ.	Cinco fases: diagnóstico (resultados de alumnos), demostración (clases modelo de expertos), consolidación (clases modelo del docente), control (valoración del entrenamiento) y evaluación (resultados de la intervención). No se precisa la ponderación	Tres niveles de desempeño: Muy bien, Bien y Regular. Con resultado Regular se toma un curso de recalcificación durante un año y otro año para demostrarla; de no superar el nivel, se separa del servicio
México	Marco General de una Educación de Calidad: Perfiles, parámetros e indicadores. El perfil integra cinco dimensiones, cuyo contenido es similar a las cinco proposiciones centrales para la enseñanza, de la Junta de Profesionales de la Enseñanza (NBPTS), de Estados Unidos	Tres instrumentos: Informe de responsabilidades profesionales (hasta 3 puntos adicionales); Proyecto de enseñanza, gestión o intervención (60%); y Examen de conocimientos didácticos y curriculares (40%)	Cuatro niveles de desempeño en educación básica: Insuficiente, Suficiente, Bueno y Destacado. Con resultado Insuficiente, hay otras dos oportunidades; de continuar Insuficiente, se asignan funciones diferentes a la docencia o se separa del servicio



Conclusiones

El análisis presentado describe algunas similitudes y diferencias de los distintos modelos de evaluación del desempeño docente. De acuerdo con el marco orientador de los modelos, es posible construir tres grupos: a) el modelo chileno es similar a los modelos orientados por el Marco para la Enseñanza de Charlotte Danielson, entre los que se encuentra el de Arizona; b) el modelo colombiano, de acuerdo con declaraciones del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, se deriva del modelo cubano; y c) el modelo de México guarda una estrecha relación con los estándares de la NBPTS.

El Marco General de una Educación de Calidad en México, configurado en Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI), encuentra un vínculo directo con los estándares de la NBPTS; cada una de las dimensiones de los PPI es congruente con alguna de las cinco proposiciones centrales propuestas por la NBPTS para orientar el trabajo del personal docente.

El modelo mexicano, dadas las condiciones demográficas, políticas y económicas, enfrenta un gran reto: satisfacer una necesidad retrasada de evaluación del personal docente para mejorar la calidad de la educación. En comparación con los demás modelos analizados, el modelo de México es el de más reciente

creación, situación que permite a sus detractores sostener que no es el mejor modelo; sin embargo, tiene la oportunidad de consolidarse en un periodo de pocos años.

El INEE tiene como tarea pendiente emitir un documento que formalice la conceptualización del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente; actualmente, para estudiarlo a profundidad es necesario recurrir a fuentes externas como los documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública.

Referencias bibliográficas

- Arizona Department of Education. (2014). *Teacher Evaluation Process. An Arizona Model for Measuring Educator Effectiveness*. Phoenix: Arizona Department of Education.
- Buriticá, S. (s.f.) *Entrenamiento metodológico conjunto: objetivos y objetos de transformación*. Recuperado de: <https://metodoevaluacion.wordpress.com/emc-objetiv/>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Darling-Hammond, L. (2014). *One Piece of the Whole. Teacher Evaluation as Part of a Comprehensive System for Teaching and Learning*. *American Educator*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov>
- INEE (2017). *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño del personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica que ingresaron en el ciclo escolar 2015-2016, al término de su periodo de inducción en Educación Básica*. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx>
- INEE (2017). *Evaluación del desempeño docente 2017*. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx>
- Lazarev, V., Newman, D. y Sharp, A. (2014). *Properties of the multiple measures in Arizona's teacher evaluation model*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED548027.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: INEE.
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2011). *Ley 20.501 Calidad y Equidad en la Educación*. Recuperado de: <http://www.docentemas.cl>
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2016). *Sistema de Participación para la Actualización del Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de:

- <https://biobio.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/12/2016/11/Presentación-Plan-de-Análisis-MBE-octubre-2016-Biobio.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2008). *Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co>
- National Board for Professional Teacher Standards (NBPTS). (2016). *Five core propositions*. Recuperado de: <http://www.nbpts.org/five-core-propositions>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Etapas, procesos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente y Técnico Docente. Educación Básica*. Recuperado de: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. Recuperado de: http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPEÑO_DOCENTE_TECDOCENTES.pdf
- Triana Gutiérrez, J. A. (2016). *Entrevista al Dr. José Ángel Triana el 18 de abril de 2016*.

DESARROLLO PROFESIONAL DE LAS FIGURAS EDUCATIVAS EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA Y EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE. TEMAS PENDIENTES EN LA AGENDA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA¹

Juan Luis Fernández Valdez

Introducción

En México, la reforma constitucional en materia educativa de 2013 motivó cambios en el campo de la formación de los docentes y otras figuras clave de la educación básica, cuya idoneidad y buen desempeño se plantearon como elementos centrales para garantizar una educación de calidad y con equidad (Congreso de la Unión, 2013a).

Entre los principales cambios se pueden señalar las modificaciones al marco normativo e institucional en el que se implementa la formación continua de docentes; el establecimiento de la evaluación como medio para replantear la carrera docente y para definir programas y acciones de formación acordes con los procesos y resultados de las evaluaciones de ingreso, promoción y desempeño en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD); la definición de nuevos dispositivos de formación, apoyo, asesoría y acompañamiento para el personal educativo; y la creación de demandas específicas de formación vinculadas con la operación y consolidación del SPD.

En ese marco, en los siguientes apartados se analizan algunos de los principales problemas y temas pendientes en la política nacional de formación continua del periodo 2014-2017, así como un conjunto de ámbitos de formación en servicio que no fue suficientemente atendido y que se vincula de manera directa con el desarrollo de capacidades para que distintas figuras educativas ejerzan nuevas funciones en el marco de la Reforma Educativa y el SPD.

Desarrollo profesional docente en el marco de la Reforma Educativa

Desde hace tiempo existe un amplio reconocimiento y consenso respecto a que el docente es uno de los factores más importantes en los procesos y resultados educativos y, por tanto, para garantizar una educación de calidad (Schmelkes 1995; Robalino 2005).

1 Agradezco los valiosos comentarios de la Mtra. Treisy Romero Celis, quien revisó una primera versión de este documento.

La reforma constitucional en materia educativa de 2013 se inspira en esta concepción del docente y apuesta por el binomio evaluación-formación como medio para impulsar su desarrollo profesional. Igualmente, reconoce la importancia del liderazgo del personal que desempeña funciones directivas y de supervisión para que los centros escolares funcionen adecuadamente y desarrollen una oferta de calidad (Presidencia de la República, 2012).

Por lo anterior, uno de los principales instrumentos normativos de la reforma es la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), que además de regular el ingreso, la promoción, la permanencia y el reconocimiento del personal educativo en servicio (tanto en la educación básica como en la media superior), establece diversas acciones de formación continua, actualización y desarrollo profesional, encaminadas a garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de dicho personal.

La adecuada implementación de estas acciones de formación en servicio, sin embargo, ha enfrentado múltiples problemáticas y retos, algunos de los cuales no han logrado superarse a pesar de los esfuerzos institucionales desde el ámbito federal y local, como se verá en el siguiente apartado.

Principales problemas y temas pendientes en la política nacional de formación continua

A casi cuatro años de iniciada la Reforma Educativa, el país no cuenta con una política nacional de formación docente que articule de manera coherente los distintos componentes y acciones que, en el marco de la LGSPD y otras disposiciones vigentes, se establecen para la formación, actualización, apoyo, asesoría y acompañamiento de las figuras de educación básica en servicio.

Si bien la Estrategia Nacional de Formación Continua -que es el instrumento de política del gobierno federal en materia de formación del personal educativo en servicio- fue objeto de múltiples ajustes durante el periodo 2014-2017, al día de hoy no ha terminado de clarificar su horizonte de intervención.

Lo anterior se debe, por un lado, a la falta de un trabajo conceptual riguroso que impulse la construcción de políticas de formación docente en una perspectiva de desarrollo profesional (Martínez, 2016), es decir, políticas con una visión integral, coherente y articulada, que tengan claridad en qué y para qué formar en las distintas etapas y funciones por las que puede transitar el docente y, por otro lado, a la dispersión de competencias en materia de formación en servicio entre distintas dependencias del sector educativo, lo que ocasiona la fragmentación de los procesos de diseño, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas y sus correspondientes programas y acciones, haciendo que los esfuerzos institucionales se dispersen y, en ocasiones, se dupliquen.

Esta dispersión de esfuerzos, además, se acentúa por la falta de claridad respecto a ciertas funciones y responsabilidades institucionales en algunas fases de la implementación de los programas y acciones de formación docente, y de

mecanismos efectivos de comunicación y coordinación intra e interinstitucional entre las diversas autoridades y equipos operativos que intervienen, como ocurrió durante la implementación de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2016 (Santibáñez, Rubio y Vázquez, 2017).

De hecho, en los años 2015 y 2016, aspectos fundamentales de la estrategia mencionada carecieron de referentes conceptuales y operativos consistentes que orientaran su ejecución. Esta situación, además, se agravó por los cambios en la gestión federal de la formación en servicio (Cordero, Jiménez, Navarro-Corona y Vázquez, 2017) y por la falta de condiciones para la ejecución de algunas acciones sin precedentes, como la tutoría a docentes noveles.

En un reciente diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo, Cordero et al (2017) advierten que los múltiples cambios que tuvo la Estrategia Nacional de Formación Continua durante 2015 y 2016 revelan que no hubo detrás una construcción sólida y consistente.

A estos problemas de orden conceptual, institucional y normativo que afectaron el diseño de dicha estrategia, habría que añadir la falta de capacidades técnicas y operativas de los equipos locales que intervinieron en su ejecución (Santibáñez, Rubio y Vázquez, 2017), situación que es urgente atender si se considera que las Autoridades Educativas Locales, deben coadyuvar con la SEP en la creación y ejecución de una oferta de programas y cursos para el personal en servicio, en combinación con el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), investigaciones aplicadas y estudios de posgrado (Congreso de la Unión, 2013b).

Con relación a los cursos y programas, no se ha diseñado una oferta en función de trayectos formativos que consideren las funciones, necesidades, contextos, antecedentes académicos e intereses profesionales de los docentes, y el uso de la evaluación externa e interna para detectar necesidades de formación en servicio no se ha consolidado. Además, para los docentes y directivos que laboran en ciertos niveles, servicios o modalidades educativas, como la educación indígena, los servicios educativos para niños jornaleros migrantes o en escuelas multigrado, la cobertura de los cursos o programas todavía es limitada y la oferta se valora como poco pertinente (INEE, 2018).

Otro pendiente en la política nacional de formación continua es la atención de ciertas opciones y ámbitos de formación que se reconocen en la LGSPD, algunos de los cuales se revisarán en el siguiente apartado.

Demandas de formación en el marco de la Reforma Educativa y el SPD

El avance de los cambios propuestos en la Reforma Educativa requiere que se consoliden un sinnúmero de procesos de formación para las distintas figuras de la educación básica y también para los equipos técnicos y operativos que conducen la implementación del SPD y de otros programas y acciones de formación en servicio. En ese sentido, en este apartado se revisan los principales ámbitos de formación que han quedado desatendidos en el periodo estudiado y que se

considera han frenado el desarrollo de procesos clave planteados en la propia reforma. La revisión distingue el ámbito de desarrollo al que se dirige la formación: 1) el personal; 2) el colectivo y; 3) el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela.

Nuevas funciones de las figuras educativas y ámbitos de formación poco atendidos

Con relación a la formación para el ejercicio de las funciones de docencia y dirección en la educación básica, además de los tradicionales ámbitos de formación en servicio (como planeación didáctica, dominio de contenidos y didácticas específicas, convivencia, evaluación del aprendizaje, organización y gestión escolar, entre otros), la LGSPD genera demandas específicas de formación ligadas a los procesos y resultados de las distintas evaluaciones del SPD, incluida la evaluación interna.

Así, la ley establece que al personal que ingrese a la docencia mediante un concurso de oposición en el SPD, le será asignado un tutor durante un periodo de dos años. Las evaluaciones con fines de promoción a otras funciones y para valorar el desempeño docente, por su parte, establecen un proceso de regularización para el personal que obtenga bajos resultados y otras opciones de formación para quienes logren resultados favorables (de acuerdo con los resultados individuales). Específicamente, la promoción a funciones de dirección, implica un proceso de inducción a la función. Por último, el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, que también constituye uno de los objetivos de la reforma, demanda una formación dirigida a que los directores escolares desarrollen capacidades para la evaluación interna, el liderazgo pedagógico y la gestión escolar.

Si bien la tutoría para docentes de nuevo ingreso, la regularización y los programas y cursos de formación continua (opciones todas ligadas a la evaluación externa y a la dimensión personal de las figuras), han sido atendidas de manera general en la política nacional de formación continua –aunque con esfuerzos y resultados muy heterogéneos entre las distintas Estrategias Nacionales de Formación Continua implementadas–, se identifican otros ámbitos de formación que no han sido suficientemente atendidos, como la inducción a nuevas funciones y la conformación de una oferta de cursos y programas que responda a la diversidad de realidades locales y regionales presentes en el país.

Asimismo, hay demandas de formación que han sido parcialmente atendidas, pese a encontrarse estipuladas también en la LGSPD. Tal es el caso de la formación para que los docentes y el personal con funciones de dirección y supervisión desarrollen capacidades para la evaluación interna (actividad colectiva que debe ser coordinada bajo el liderazgo del titular de dirección, pero sobre la cual la ley no presenta una descripción detallada) y la formación para el ejercicio de la autonomía curricular que se plantea en el Modelo Educativo 2016. Igualmente, se ha desatendido la formación dirigida a que el personal directivo desarrolle capacidades para interpretar y usar las evaluaciones externas, como parte de sus

funciones para apoyar la operación del SATE. En el cuadro 1 se presentan algunas de las demandas de formación para el personal docente y directivo que se enuncian en la LGSPD.

□ **Cuadro 1. Ámbitos de formación para docentes y directivos**

Función	Ámbitos de formación
Docencia o dirección	LGSPD. Regularización o formación continua según los resultados en las evaluaciones del SPD (formación para fortalecer los conocimientos y habilidades del perfil profesional de cada figura) LGSPD. Capacidades para la práctica de la evaluación interna (en caso del director liderar y coordinar dicha actividad) y para la interpretación y uso de evaluaciones externas LGSPD. Capacidades de liderazgo y gestión escolar (formación específica para el director, durante su periodo de inducción) Nuevo Modelo Educativo 2016 (NME). Ejercicio de la autonomía curricular, atendiendo realidades locales y regionales
ATP	SPD. Tutoría a docentes de nuevo ingreso y personal educativo sujeto a regularización o formación continua
Tutoría	SPD. Capacidades para la comunicación, motivación, análisis de prácticas educativas, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de la LGSPD y el Modelo Educativo 2016.

Por otro lado, respecto a la función de asesoría técnico pedagógica en la educación básica, la Reforma Educativa y el SPD introducen cambios importantes, entre los que destacan la definición de un perfil profesional para las figuras que desempeñan este cargo, una primera delimitación de sus funciones y el establecimiento de evaluaciones para regular el ingreso a la función (anteriormente se accedía por muy diversas vías). Al igual que con las funciones de docencia y dirección, la LGSPD genera demandas de formación específicas para los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), como se muestra en el cuadro 2.

Para el personal que accedió a funciones técnico pedagógicas por medio de una evaluación de promoción (la primera se realizó en 2015), se estableció un proceso de inducción de dos años. Sin embargo, ese proceso de inducción contó con una oferta de cursos que no cubrió las necesidades de quienes desempeñarían por primera vez esa función (Navarro y León, 2017). Además, en agosto de 2017, el resultado de uno de los instrumentos de evaluación del desempeño de los ATP que ingresaron en 2015, y que serviría para decidir sobre su nombramiento en esa función e identificar las principales necesidades de formación, no fue autorizado por el INEE por no cumplir con los criterios técnicos establecidos (INEE, Comunicado 68).

En el caso de las figuras con funciones de supervisión (Supervisor, Inspector, Jefe de Zona, Jefe de Sector o Jefe de Enseñanza), las demandas de formación derivadas del SPD y que no han sido atendidas, se concentran principalmente en temas relacionados con la asesoría pedagógica y el funcionamiento del SATE, así como el desarrollo de capacidades para acompañar los procesos de evaluación interna.

☐ Cuadro 2. Ámbitos de formación para ATP y supervisores

Función	Ámbitos de formación
Asesoría pedagógica	LGSPD. Inducción a la función (formación para adquirir los conocimientos y habilidades del perfil profesional) y formación que consolide las funciones pedagógicas de estas figuras (ATP y supervisor) LGSPD. Capacidades para la evaluación interna y para la interpretación y uso de evaluaciones externas, como parte de sus funciones en el SATE (ATP y supervisor) LGSPD. Capacidades para la operación del SATE y para constituirse como agente de mejora de la calidad para las escuelas (ATP)
Tutoría	SPD. Tutoría a docentes noveles y personal sujeto a formación continua, en temas de mejora del logro de educandos; normalidad mínima; disminución del rezago y el abandono y convivencia escolar (ATP)

Fuente: elaboración propia a partir de la LGSPD.

Finalmente, otras demandas de formación que no han sido explícitamente reconocidas y siguen desatendidas son las de las propias Autoridades Educativas Locales y los equipos responsables de la implementación de las políticas de formación continua, que en el marco del SPD requieren desarrollar capacidades diversas, entre otras, para interpretar y usar los resultados de las evaluaciones, con el propósito de determinar cuándo una escuela requiere el apoyo del SATE, para revisar y valorar las propuestas de cursos, programas y demás actividades que integrarán la oferta de formación continua, y para dar seguimiento a su implementación.

Hacia una agenda de política y de investigación en materia de formación y desarrollo profesional docente

Posicionar en la agenda pública los problemas, temas y ámbitos de formación en servicio mencionados resulta crucial para encauzar los esfuerzos institucionales al cierre del actual gobierno federal y orientar a la próxima administración en el diseño de las políticas en la materia.

Por ello y en el ejercicio de sus atribuciones, el INEE prepara un conjunto de directrices de política que aportarán elementos para que las Autoridades Educativas del ámbito federal y local, así como otros actores sociales y educativos relevantes, cuenten con información para tomar decisiones que mejoren las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica.

En esta tarea de construcción de una agenda pública en materia de formación docente y a fin de apoyar la incidencia de las directrices mencionadas, es importante que el INEE y otras instituciones y actores que realizan investigación educativa, construyan una agenda de investigación específica sobre los distintos procesos que integran el ciclo de las políticas, programas y acciones de formación y desarrollo profesional docente.

El valor de una agenda de investigación de este tipo radica, por un lado, en la importancia de generar información relevante y oportuna acerca de políticas, programas y acciones que están definiéndose y sobre las cuales no se tiene información suficiente para orientarlas o ajustarlas, tanto en términos de su diseño como de su implementación y, por otro lado, en la utilidad de crear líneas de investigación en torno a las distintas dimensiones de las políticas públicas en materia de desarrollo profesional docente.

Conclusiones

A cuatro años de iniciada la Reforma Educativa, y pese a que la formación de las distintas figuras educativas constituye uno de los pilares del SPD, se identifican vacíos y problemas no atendidos en la política nacional de formación continua del periodo 2014-2017, entre otros, la falta de un trabajo conceptual que ayude a construir una política pública articulada y coherente, la escasa consolidación del marco normativo e institucional en la materia, la fragmentación de la intervención pública (tanto federal como local) y la falta de mecanismos efectivos de comunicación y coordinación intra e interinstitucional para su implementación.

Si se considera que la calidad de procesos clave asociados al SPD como la tutoría entre pares, la inducción, la regularización, la evaluación interna y el SATE depende en gran medida de la formación y apoyos que reciban las figuras y autoridades educativas que actuarán en dichos procesos, resulta indispensable avanzar hacia una política de formación y desarrollo profesional docente más integral, oportuna, pertinente y de calidad.

Referencias bibliográficas

- Congreso de la Unión. (2013a). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Diario Oficial de la Federación.
- Congreso de la Unión. (2013b). Ley General del Servicio Profesional Docente. México: Diario Oficial de la Federación.
- Cordero, G., Jiménez, J.A., Navarro-Corona, C. y Vázquez, M.A. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa*. México: INEE.
- INEE (2017, 12 de agosto). Comunicado de prensa 68: El INEE informa sobre el proceso de Evaluación del Desempeño de ATP. México: Dirección General de Comunicación Social del INEE.
- INEE (2018). Estudio exploratorio sobre el funcionamiento de las instancias estatales de formación continua. Documento de Trabajo.

- Navarro, A. y León, E. (noviembre de 2017). Las nuevas figuras educativas: el proceso para ser Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de primera generación. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí. México.
- Martínez, A. (agosto de 2016). Formación inicial y formación continua de docentes. Foro: A tres años de la reforma en materia educativa. Foro llevado a cabo en el Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República. México.
- Presidencia de la República. (2012). Iniciativa con Proyecto de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Educación. México: Subsecretaría de Enlace Legislativo de la Secretaría de Gobernación.
- Robalino, M. (2005). *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. Revista PRELAC, 1, 6-23.
- Santibañez L., Rubio, D. y Vázquez, M. (2017). *Formación continua de docentes: política actual en México y Buenas prácticas nacionales e internacionales*. Documento de trabajo. México: INEE.
- Schmelkes, S. (1995). *Calidad educativa y la formación de docentes*. Sinéctica, 7, 1-11.

Tema II

Evaluación de política educativa



LAS LEYES DE EDUCACIÓN ESTATALES. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

Oscar Rodríguez Mercado

Introducción

Las Leyes Generales son normatividades expedidas por el Congreso de la Unión, que tienen la finalidad de distribuir competencias entre las distintas esferas de gobierno, en materias específicas. La reglamentación contenida en las Leyes Generales, de diversos artículos constitucionales, tienen la finalidad de marcar un piso mínimo al que se deben sujetar los gobiernos estatales para emitir sus propias leyes.

Las Leyes Generales no agotan el proceso legislativo, pues buscan que las entidades federativas integren elementos que reflejen sus particularidades para dar atención y eventual solución. En principio, las Leyes Estatales deben estar armonizadas con las Leyes Generales, esto es, que exista concordancia entre ambas legislaciones asimilando las atribuciones y facultades concedidas sin contravenir las exclusivas de cada una. En un segundo momento, la inclusión de elementos contextuales estatales es lo que se espera encontrar en las leyes estatales, de la materia que se trate.

En materia educativa, a pesar de que las leyes de educación estatales se encuentran armonizadas con las legislaciones generales, muy pocas resaltan rasgos contextuales o problemáticas locales a las que eventualmente busquen dar atención o solución. Específicamente a partir de 2013, luego de la reforma a los artículos tercero y 73 constitucional y a la Ley General de Educación, así como la promulgación de las Leyes Generales del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), se requirió la armonización de las leyes estatales a las nuevas disposiciones. La nueva distribución de atribuciones en la materia entre los tres órdenes de gobierno (federal, estatal y municipal), produjo una alta heterogeneidad entre las legislaciones locales, mismas que lograron diversos grados y formas de armonización, incluyendo cuatro controversias constitucionales.

El presente trabajo busca mostrar los primeros hallazgos luego de una revisión de las leyes estatales de educación, poniendo énfasis en tres principales puntos: 1) la forma en que se resaltan rasgos contextuales y se legisla sobre problemáticas locales; 2) la armonización con respecto de la Reforma Educativa, en especial del Servicio Profesional Docente y; 3) lo mandatado en los artículos transitorios y la dificultad de dar seguimiento a ello. Aunque se habría esperado ver

la forma en que se aborda la evaluación, la calidad y otros elementos importantes de la Reforma Educativa, se decidió dejar esta discusión para otro trabajo debido al espacio del que se dispone.

Sin ser especialista en temas jurídicos, saltaron puntos a la vista que merecen un análisis especializado, por lo que se ponen en la mesa para futuros trabajos y discusiones. Lo que se presenta a continuación, es parte de los proyectos específicos de la Coordinación de Direcciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en las entidades federativas, referido al marco jurídico y diseño organizacional de los sistemas educativos locales.

Los problemas locales

La diversidad sociocultural, territorial y otras problemáticas locales se ven poco reflejadas en las legislaciones de educación locales, por lo que no se cumplen algunos de los preceptos de detectar, resaltar y atender la particularidad en el marco de lo nacional. Incluso, en materia de inclusión y equidad, la educación indígena, migrante, para adultos, especial, entre otras, únicamente son abordadas como modalidades educativas, no como tema prioritario, y no en todas las entidades que deberían impulsar las bases mínimas de atención en su normatividad. Asimismo, el INEE ha emitido cuatro paquetes de Directrices¹ para la mejora educativa, identificando particularmente dos problemas fundamentales que, si bien son nacionales, se encuentran bastante localizados con diversos grados de complejidad en cada entidad federativa: niñas, niños y adolescentes indígenas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes. Las cifras en cuanto a rezago y otros indicadores socioeconómicos que incluyen los documentos, dan cuenta de la gravedad del problema.

Y aunque existe avance legislativo en materia indígena, por ejemplo, mediante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, su reflejo en las leyes de educación estatales es mínimo. Apenas en los estados de Durango y Oaxaca se pueden encontrar importantes esfuerzos por resolver el problema de su población indígena. La Ley de Educación de Durango, por ejemplo, en su Título Octavo, Sección Sexta “De la educación indígena” ordena la realización de proyectos de investigación de las culturas y grupos indígenas que habitan en la entidad, así como la creación de la Academia de las Lenguas y de Estudios Históricos de las Culturas Indígenas de Estado de Durango. En Oaxaca, por su parte, su Título I, Capítulo IV “De la diversidad biocultural, sociocultural y lingüística” dedica una sección para desarrollar cada uno de los temas. En el

1 La emisión de directrices es un mandato constitucional del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Las directrices que emita el Instituto serán “relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de igualdad social” Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) art. 3, Fracc. IX, Inciso “c”. El artículo 50 de la Ley del INEE señala que las directrices deben ser hechas del conocimiento de autoridades e instituciones educativas para su atención. Asimismo, el artículo 60 de la misma ley señala que las entidades tienen un plazo de 60 días naturales para hacer pública su respuesta.

resto de los estados, apenas establece algunas generalidades en la materia sin buscar concretar acciones como en los dos anteriores. El tema de niñas, niños y adolescentes hijos de jornaleros agrícolas migrantes, ni siquiera se menciona en las leyes estatales. Llama la atención el caso de Sinaloa, que tiene programas importantes al respecto, pero en su ley estatal de educación no se incluye.²

Sin embargo, existen novedades interesantes que resaltar entre las leyes de educación locales a las que valdría la pena dar seguimiento a su funcionamiento. En Aguascalientes, por ejemplo, El Título Primero, Capítulo V “De la atención especial a víctimas”, determina acciones relativas a la prestación del servicio educativo para personas que no pudieron continuar sus estudios al ser víctimas de un delito o de violación de sus derechos humanos, conforme lo establece la Ley General de Víctimas. Por desgracia, a pesar de los problemas de violencia y delincuencia que atraviesa prácticamente todo el país, el anteriormente citado, es el único caso en su tipo.³

En otro tema, relativo a la planeación del sistema educativo, a nivel local se han realizado modificaciones legislativas, mismas que dan mayor o menor grado de especificidad a las acciones a implementar. En Durango, por ejemplo, el Título Primero, Capítulo Sexto “De la planeación, la evaluación, la supervisión y los Servicios Regionales del Sistema Educativo Estatal”, señala que se deberá elaborar un Programa Sectorial de Educación a más tardar seis meses después de la presentación del Plan Estatal de Desarrollo, al que deberá estar alineado, así como al Programa Sectorial de Educación federal. Asimismo, mandata la elaboración de programas educativos municipales trianuales, alineados a las políticas educativas estatales y federales.⁴ En Quintana Roo, según su Ley de Educación, el Programa Sectorial de Educación, debe elaborarse y ponerse en práctica en los tres meses siguientes a la publicación del Plan Estatal de Desarrollo. Asimismo, los titulares de las entidades y organismos sectorizados a la Secretaría deberán informar mínimo cuatro veces al año de los avances con base en el Programa Sectorial.

A pesar de que se ven importantes esfuerzos en ambos estados por impulsar la planeación desde las propias leyes de educación, lo cierto es que no sólo son poco replicados en otras entidades, sino que en las presentes administraciones ni siquiera han cumplido con los plazos establecidos. Al igual que sucede con estos temas, el caso de armonización en materia de la Reforma Educativa y el Servicio Profesional Docente presenta alta heterogeneidad, de la que se da cuenta brevemente a continuación.

2 Se han documentado buena cantidad de experiencias en escuelas destinadas a niñas, niños y adolescentes hijos de jornaleros agrícolas migrantes, así como la puesta en marcha del proyecto “Aula Inteligente” por parte de la Secretaría de Educación y Cultura de Sinaloa.

3 En algunos estados como en Oaxaca y Sonora cuentan con algunos apartados dedicados a prevenir la violencia, pero desde la convivencia escolar.

4 A casi año y medio del inicio de gestiones, y superados los seis meses de publicación del Plan Estatal de Desarrollo, aún no se publica el Programa Sectorial de Educación.

La armonización con respecto de las Leyes Generales de Educación, del Servicio Profesional Docente y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

La Unidad de Asuntos Jurídicos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), organizó reuniones regionales con los Congresos Locales con la finalidad de brindar orientaciones para la armonización de las leyes estatales de educación con respecto de las leyes generales. En principio, la palabra "armonizar" es definida de la siguiente manera: "Poner en armonía, o hacer que no discuerden o se rechacen dos o más partes de un todo, o dos o más cosas que deben concurrir al mismo fin" (sic).

Los aspectos por considerar que señala el documento elaborado por la SEP, en materia de adecuación de la legislación local, incluyen elementos por cada una de las tres leyes generales que debieran ser incluidas en las legislaciones locales. Los elementos destacados son los siguientes:

Ley General de Educación	Ley General del Servicio Profesional Docente	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos del Sistema Educativo Nacional: Los padres de familia; el Servicio Profesional Docente; La evaluación Educativa; El Sistema de Información y Gestión Educativa; La infraestructura educativa • La calidad de la educación • Gratuidad de la educación • Sistema de Información y Gestión Educativa • Autonomía de Gestión Escolar • Calidad de la educación impartida por los particulares • Difusión de resultados • Equidad en la educación • Alimentación nutritiva • Evaluación de programas compensatorios 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingreso al Servicio (convocatoria) • Ingreso al Servicio (nombramiento) • Promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión • Promoción en la función • Otras promociones • Programas de reconocimiento • Permanencia en el servicio • Condiciones institucionales 	<ul style="list-style-type: none"> • El Sistema Nacional de Evaluación Educativa • Fungir como autoridad en materia de evaluación educativa

A pesar de requerir cierto grado de detalle en torno a las atribuciones concedidas a las autoridades educativas locales, los Congresos Estatales atravesaron por todo tipo de dificultades al adecuar sus legislaciones. En principio, se promovieron ocho juicios de controversia constitucional desahogados en la Suprema Corte de Justicia de la Nación, tanto por omisión legislativa y violación al proceso legislativo en los estados de Oaxaca y Michoacán, respectivamente, como por contravenir disposiciones de las leyes generales en Baja California, Chiapas, Michoacán, Morelos, Sonora y Zacatecas.

Del mismo modo, prácticamente en todos los estados se hicieron diversas modificaciones posteriores a su primera reforma, debido a que contravenían lo dictado en las leyes generales. La derogación de varios artículos fue producto de controversias constitucionales y observaciones hechas por la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Hoy en día todas las leyes estatales se encuentran en concordancia con respecto de las leyes generales, pero con importantes grados de diferencia entre ellas. Únicamente destacan dos ejemplos que pudieran incurrir en algún grado de falta, como lo es Nayarit, que no incluye los componentes del sistema educativo en su Ley Estatal de Educación, y Oaxaca, que no incluye al Servicio Profesional Docente como uno de los componentes del Sistema Educativo Estatal.⁵

Servicio Profesional Docente

El punto más importante de la Reforma Educativa de 2013 fue el Servicio Profesional Docente. El ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento en el servicio docente, estaría sujeto a evaluaciones periódicas, por lo que su reglamentación es más que necesaria. Las competencias de las autoridades educativas locales en la materia son amplias, pero destaca la administración de las listas de prelación y la asignación de las plazas docentes. Sin embargo, en 14 leyes estatales de educación no se encuentra algún capítulo o apartado referente a Servicio Profesional Docente o solamente se limita a establecer supletoriedad a las leyes generales.

Por ejemplo, la Ley de Educación del Estado de Sonora señala en su Título I, Capítulo XII "Del Servicio Profesional Docente", lo siguiente:

Artículo 80.- En la educación básica y media superior el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de docentes y de personal con funciones de dirección y de supervisión en las instituciones educativas dependientes del Estado y sus organismos descentralizados, así como de los ayuntamientos, se sujetará a lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente, la Ley General de Educación y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Para el caso del Estado de Guerrero, su Ley de Educación, únicamente es un resumen de las leyes generales. En principio, solamente se limita a reproducir fielmente lo relativo a las atribuciones de las autoridades educativas locales y las concurrentes con la autoridad educativa federal, contenidas en los artículos 13 y 14 de la Ley General de Educación, así como en el artículo 15 relativo a los ayuntamientos. En materia de Servicio Profesional Docente, el Título Octavo

5 Sin embargo, se hicieron observaciones a la mayoría de las Leyes de Educación estatales por contravenir en algunos puntos a las Leyes Generales, por lo que se tuvieron que realizar reformas sucesivas.

“Del Servicio Profesional Docente”, se limita a señalar que cada proceso se llevará a cabo con base en lo dispuesto en cada artículo de las leyes generales. Además, la mayor parte de lo dispuesto en ese Título Octavo con sus capítulos ya viene normado en el resto de la ley.

Los principales motivos de las Controversias Constitucionales giraron en torno a los procedimientos de readscripción del personal con nombramiento definitivo al momento de la entrada en vigor la Ley General, que no obtenga resultados satisfactorios luego de sus tres oportunidades de evaluación al desempeño. Un caso en el que vale la pena detenerse es el de Baja California. El Congreso del Estado emitió una Ley Estatal del Servicio Profesional Docente, misma que fue invalidada por la Suprema Corte de Justicia de la Nación mediante la sentencia relativa a la Controversia Constitucional. Los conceptos de invalidez, argumenta el documento referido, se debe a la invasión en el ejercicio de atribuciones, al establecimiento de un régimen laboral para el personal docente distinto al previsto en la Ley General del Servicio Profesional Docente y a la modificación de las reglas de readscripción en el servicio cuando no se alcance nivel insuficiente en la tercera evaluación de permanencia.

A pesar de no existir vacíos legales y, en términos generales, cumplir con la legislación, lo cierto es que la legislación local no supera dicha generalidad y no emite reglamentación necesaria para ejercer las competencias otorgadas por la federación. Esto, desde luego, genera opacidad en los mecanismos institucionales en temas sensibles como la elección de docentes a presentar su evaluación al desempeño y la asignación de plazas a quienes obtuvieron los mejores lugares en las listas de prelación.

Los artículos transitorios y su seguimiento

Los artículos transitorios de una ley forman parte de un ordenamiento jurídico y su observancia es obligatoria. Según el semanario judicial de la federación:

Los artículos transitorios de una ley, reglamento, acuerdo y, en general, de cualquier ordenamiento jurídico, forman parte de él; en ellos se fija, entre otras cuestiones, la fecha en que empezará a regir o lo atinente a su aplicación, lo cual permite que la etapa de transición entre la vigencia de un numeral o cuerpo de leyes, y el que lo deroga, reforma o adiciona, sea de tal naturaleza que no paralice el desenvolvimiento de la actividad pública del Estado, y no dé lugar a momento alguno de anarquía, por lo que la aplicación de aquéllos también es de observancia obligatoria, en términos del artículo 133 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN, 2001).

Por tanto, muchos de los artículos transitorios de las leyes estatales de educación, marcan una suerte de periodo de transición entre el nuevo orden jurídico y

las nuevas disposiciones. Esto se ve reflejado en la necesidad de emitir reglamentos necesarios para hacer operativas las leyes promulgadas. Esta revisión de las leyes de educación de los estados de Chiapas, Tamaulipas, Guerrero y Veracruz deberán crear un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación para encargarse de lo relativo al Servicio Profesional Docente.⁶ En ese sentido, los artículos transitorios del decreto que reforma la Ley de Educación de Coahuila publicado el 8 de marzo mandata la modificación de la normatividad interna y demás, de conformidad con lo dispuesto en dicha ley.

En materia de relaciones laborales, mismas que se vieron afectadas con la reforma a los artículos 3 y 73 de la Constitución y la promulgación de las leyes secundarias, varios artículos transitorios mandatan la expedición de reglamentos para regular lo relativo a la materia. La diversidad de formas en que se maneja este punto es variada. En Durango, por ejemplo, el artículo cuarto transitorio del decreto de reforma del 6 de marzo de 2014, señala que el ejecutivo deberá expedir reglamentos para regular las condiciones laborales de los trabajadores de la educación, al tiempo de extinguir el Consejo Técnico de Educación Básica, vigente desde 1998 y cuyo personal docente y administrativo del que se componía, deberá volver a su lugar de trabajo. La Ley de Educación de Guerrero, a pesar de mandar la derogación del reglamento de escalafón, reconoce la titularidad de la Sección 14 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la representación de las relaciones laborales de los trabajadores de la educación; algo similar ocurre en San Luis Potosí con las Secciones 26 y 52.

La Ley de Educación de Michoacán, por su parte, señala en sus transitorios, modificaciones al Reglamento Interior de la Administración Pública Centralizada, la creación de un padrón de escuelas, maestros y alumnos, lo previsto en el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED)⁷ y lo referido a las estructuras ocupacionales autorizadas, plantillas de personal y datos sobre la trayectoria del personal adscrito. También en Oaxaca, los transitorios de la Ley de Educación señalan la emisión de reglamentos y lineamientos correspondientes. En los artículos transitorios de las Leyes de Educación de Querétaro y Veracruz, mencionan que, en tanto no se emitan reglamentaciones correspondientes para operar los procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente, seguirán operando los mismos procedimientos de asignación de plazas.⁸

6 A pesar de fijar plazos para la creación de estas instituciones, no han sido creadas. Incluso, la Ley de Educación de Veracruz contempla el "Instituto Veracruzano para el Desarrollo Profesional y la Evaluación Educativa", y define su figura jurídica, competencias y atribuciones. A pesar de haber sido creado, debió ser disuelto debido a que invadía competencias del INEE.

7 El SIGED es una plataforma creada por la SEP para tener una sola base con datos necesarios para la operación del sistema educativo, que permita comunicación directa entre el director de cada escuela y las autoridades educativas.

8 Evidentemente estos artículos contravienen lo dispuesto en la Constitución y las Leyes Generales, por lo que, al menos en Veracruz, fue motivo de reforma, días posteriores a su publicación.

No existe certeza sobre el seguimiento al cumplimiento de los artículos transitorios, a pesar de tener carácter de obligatorios, así como tampoco existe evidencia documentada de sanciones producto de su inobservancia.

A modo de conclusión

Esta primera mirada exploratoria y estrictamente descriptiva de las leyes estatales de educación muestra la alta heterogeneidad del marco jurídico local en materia educativa, así como una dificultad en materia de armonización. Asimismo, la incipiente legislación de temas tan prioritarios para la inclusión y la equidad en materia educativa como la atención a poblaciones vulnerables o la planeación en el sistema educativo local.

En principio, las legislaciones locales no superan la generalidad del marco normativo nacional y generalmente establecen supletoriedad a la legislación general, en lugar de incluir explícitamente las particularidades y adecuar al contexto local las atribuciones y competencias que les son concedidas. Es incipiente la inclusión de problemáticas contextuales a las cuales se les pudiera dar atención de manera más precisa en las leyes estatales.

Aunado a lo anterior, la falta de seguimiento en el cumplimiento de lo señalado en los artículos transitorios, mismos que son obligatorios, conlleva a la falta de emisión de reglamentación de las competencias conferidas por la federación y/o adecuación de las estructuras organizacionales, necesarias para la eficiente operación del sistema educativo.

Esta incipiente legislación estatal en materia educativa, podría ser un reflejo de lo que ocurre en otros temas prioritarios como pueden ser desarrollo social, medio ambiente, legalidad, transparencia, sistema de justicia, entre otros. Con todo y que la norma no sea suficiente por sí misma para generar los cambios necesarios, resulta preocupante que ni siquiera se tenga dicha legislación como base para la operación, en este caso, del sistema educativo nacional. Con todo y que la falta de eficacia en la implementación de política se deba a voluntades políticas, lo cierto es que no existen marcos jurídicos lo suficientemente fuertes y sólidos para la operatividad de la normatividad nacional ni para la iniciativa local.

A pesar de ser hasta cierto punto normal esta diversidad en el marco de un Estado federal como es el mexicano, lo cierto es que muy poco se avanza en una adecuada descentralización de la vida pública nacional ante la incipiente legislación estatal.

Referencias bibliográficas

DOF (2003). Decreto por el que se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas y reforma la fracción IV, del artículo 7 de la Ley General de Educación. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=698625&fecha=13/03/2003

- DOF (2013). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013
- DOF (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- DOF (2013). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013
- DOF (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- DOF (2017). Ley General de Víctimas. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGV_030117.pdf
- SCJN (2001). Artículos transitorios. Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo XIV, pp. 1086. Recuperado de: <http://sjf.scjn.gob.mx/sjfsist/Documentos/Tesis/188/188686.pdf>
- SCJN (2015). Controversia Constitucional 37/2014. Recuperado de: <http://www2.scjn.gob.mx/ConsultaTematica/PaginasPub/DetallePub.aspx?AsuntoID=164737>
- SCJN (2015). Controversia Constitucional 38/2014. Recuperado de: <http://www2.scjn.gob.mx/ConsultaTematica/PaginasPub/DetallePub.aspx?AsuntoID=164739>
- SCJN (2015). Controversia Constitucional 40/2014. Recuperado de: <http://www2.scjn.gob.mx/ConsultaTematica/PaginasPub/DetallePub.aspx?AsuntoID=164741>
- SCJN (2015). Controversia Constitucional 41/2014. Recuperado de: <http://www2.scjn.gob.mx/ConsultaTematica/PaginasPub/DetallePub.aspx?AsuntoID=164740>
- SCJN (2015). Controversia Constitucional 47/2014. Recuperado de: <http://www2.scjn.gob.mx/ConsultaTematica/PaginasPub/DetallePub.aspx?AsuntoID=165284>
- SCJN (2015). Controversia Constitucional 48/2014. Recuperado de: <http://www2.scjn.gob.mx/ConsultaTematica/PaginasPub/DetallePub.aspx?AsuntoID=165286>
- SCJN (2015). Controversia Constitucional 62/2014. Recuperado de: <http://www2.scjn.gob.mx/ConsultaTematica/PaginasPub/DetallePub.aspx?AsuntoID=166020>
- SCJN (2015). Controversia Constitucional 63/2014. Recuperado de: <http://www2.scjn.gob.mx/ConsultaTematica/PaginasPub/DetallePub.aspx?AsuntoID=166021>
- SEP (s/f). Armonización de la legislación local con motivo de la reforma educativa.

RETOS DE EQUIDAD Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO: AGENDA DE POLÍTICA FUTURA PARA EL CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN¹

Francisco Miranda López
Cecilia Mariel Bossi

Introducción

El derecho a la educación se encuentra consignado en diversos instrumentos normativos tanto de orden nacional como internacional, a saber, la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), la Convención sobre los Derechos del Niño, así como el Artículo 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM).

Con independencia de lo que se plantee en cada uno de los instrumentos normativos arriba mencionados, el derecho a la educación obligatoria de calidad puede entenderse como el cumplimiento efectivo de tres cuestiones fundamentales: a) acceso universal a escuelas bien equipadas en términos de sus condiciones materiales y recursos humanos, con énfasis en aquellos en condiciones socioeconómicas desfavorables; b) permanencia y trayectorias escolares exitosas, sin rezago, a través de una oferta flexible y pertinente y c) logro académico y aprendizaje de conocimientos relevantes, acordes a sus necesidades en contextos culturales y sociales diversos.

Sin duda, desde 2012 la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS) en México representó un significativo avance en el reconocimiento del derecho a la educación y su cumplimiento; sin embargo, todavía existe una importante deuda social por solventar: alrededor de 30% de los jóvenes entre 15 y 17 años no asiste a la escuela; y tres de cada diez estudiantes no consiguen egresar de la EMS en el tiempo marcado por los planes de estudio (INEE, 2017a). Asimismo, persisten los problemas de reprobación de los estudiantes matriculados, y, asociado a ello, los de extraedad, situaciones que aquejan a más de 10% de la matrícula (INEE, 2017a). Con respecto al logro educativo de los estudiantes, este sigue siendo insuficiente para una amplia proporción de ellos (INEE, 2017b). A ello se suma la tasa de abandono escolar, misma que, para el ciclo escolar 2015-2016 fue de 15.5%; en términos absolutos, entre 600 y 700 mil jóvenes abandonan los estudios cada año (INEE, 2017b).

1 Los resultados aquí planteados son parciales y forman parte de una investigación más amplia sobre EMS y la evaluación de políticas públicas, para garantizar el derecho a una educación de calidad de los jóvenes.

Atender a estas problemáticas no es tarea fácil, dado el escenario actual de inequidad y desigualdad social, económica y cultural en el país. De esta manera, los datos más recientes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2017) indican que México ocupa el segundo lugar entre los países miembros con mayor desigualdad. Esto se extiende al campo educativo, identificándose diferencias importantes entre estados y al interior de estos, teniendo en cuenta que en algunas entidades federativas no se alcanzan los estándares nacionales, solo por mencionar algunos ejemplos, de acceso, permanencia, logro de aprendizajes, desempeño docente o de las condiciones básicas para el funcionamiento de las escuelas, con brechas y asimetrías importantes entre distintos grupos de población, por género, edad, origen étnico, nivel socioeconómico e incluso, por subsistema y plantel escolar (INEE, 2016, 2017a y 2017b).

Aunque las problemáticas arriba citadas pueden ser explicadas por distintas causas (económicas, sociales y familiares), los actuales estudios nacionales e internacionales, indican que son los factores propiamente escolares, los que influyen en ellos en mayor medida, particularmente en el abandono, la desafiliación educativa y la reprobación (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2013).

La tasa de abandono escolar² refiere al número estimado de alumnos que abandonan la escuela entre ciclos escolares consecutivos antes de concluir el nivel o tipo educativo de referencia por cada cien alumnos matriculados al inicio del ciclo escolar (INEE, 2017a). Por otra parte, la desafiliación educativa se enfoca al proceso de desprendimiento de los jóvenes a la cultura académica escolar. Este fenómeno consiste, principalmente, en un proceso de adaptación en el cual los estudiantes, para salir del paso y sortear la adversidad del entorno escolar, se acoplan a los códigos institucionales, lidian con la arbitrariedad cultural de los docentes y enfrentan los obstáculos burocráticos mediante diversas formas y estrategias de simulación (Miranda, 2013).

La hipótesis aquí planteada es que el abandono que caracteriza a la "demanda", así como la "fragmentación institucional" de la oferta educativa se agrava por las condiciones de riesgo que enfrentan los jóvenes (lugar de residencia, situación de pobreza o carencia o decil de ingreso), y que menguan sus oportunidades de acceso, permanencia y logro educativo. A este entramado se suman transformaciones de orden cultural y de sentido en la subjetividad juvenil que redefine las pautas tradicionales de la transición a la vida adulta, con lo cual se genera una suerte de "retiro" o vacío de la escuela frente a las necesidades de inserción social y la desarticulación cada vez más marcada entre el "discurso y el sistema escolar" y la propia "experiencia escolar" de los jóvenes (Rojas, 2008). Y a ello se suma la insuficiente capacidad de las políticas públicas para promover la equidad educativa y potenciar esfuerzos de reinserción y progreso educativo.

2 El concepto de deserción ha sido extrapolado del lenguaje militar y penal, en este sentido, algunos autores han optado por utilizar otros términos similares, como el de abandono o exclusión escolar (INEE, 2017d).

En consecuencia, en el mejor de los casos, la política pública educativa ha generado efectos de contención social, que no han sido capaces de romper con la exclusión, la reprobación, el abandono, la desafiliación educativa y la pérdida de sentido de la experiencia escolar que viven decenas de miles de jóvenes mexicanos.

Lograr la equidad y calidad de la EMS en México implica el desarrollo de diversos esfuerzos sociales e institucionales mediante políticas públicas educativas que permitan definir una ruta viable en el mediano y largo plazo. Este trabajo busca aportar elementos para la construcción de un camino posible frente a estos desafíos.

La educación de calidad con equidad como derecho: Hacia un marco analítico

La promoción y concreción de una educación de calidad con equidad entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa, no es sólo un ideal compartido por diversos sectores sociales en México, pues desde 2013 se convierte en un mandato constitucional que la coloca como derecho humano fundamental y objetivo central que orienta la actual política educativa.

Existen puntos de vista teóricos muy diversos sobre lo que es una educación equitativa, por lo que es importante hacer algunas consideraciones teóricas y operativas, que permitan establecer distinciones e interrelaciones del concepto de equidad, con otros con los que constantemente interacciona, a saber: igualdad, justicia y cumplimiento del derecho.

Con base en Bobbio (1993), la igualdad debe asumirse como una relación y no como una cualidad o propiedad de la persona. De este modo, para poder saber si hay o no igualdad, debe tenerse en cuenta dos enunciados: 1. Igualdad entre todos en todo, y 2. Igualdad entre todos en algo. Dadas las diferencias que existen entre seres humanos y a que no se puede aspirar a una sociedad por completo igualitaria en todos los aspectos, en educación se debe aspirar a lograr la "igualdad entre todos en algo".

Asumir la búsqueda de un tipo de igualdad, supone aceptar o promover otras formas de desigualdad, entendida como las diferencias que existen de facto entre las personas, que son ineludibles y no pueden ser modificadas por la acción pública. Asumiendo eso, lo que sí se puede buscar es la equidad, desarrollando acciones públicas al respecto.

Si bien no existe consenso sobre un solo aspecto en el que se deba alcanzar la igualdad en educación, se podrían considerar tres alternativas: a) igualdad en el acceso o de oportunidades, b) igualdad en el trato o de enseñanza, c) igualdad de conocimiento o de éxito escolar (Grisay, Demeuse, Crahay y Monseur, citados en European Group for Research on Equity in Educational Systems (EGREES, 2005). Aunque las tres igualdades planteadas, proponen elementos distintos, convergen en el principio de justicia distributiva, que alude a que la calidad y la cantidad de la educación recibida por una persona no debe estar sujeta al nivel socioeconómico o cultural de la familia de los estudiantes, menos aún a su origen étnico o a su género.

Los derechos humanos son normas básicas universales, establecidas en la legislación internacional y nacional, cuyo cumplimiento es imprescindible para el desarrollo integral y digno de los seres humanos. Este conjunto de prerrogativas implica la existencia de una contraparte obligada, es decir, ante la existencia de personas titulares de derechos, que tendrían que estar en posibilidades de hacer uso de diversos mecanismos de justiciabilidad y exigibilidad de tales derechos y tener garantizados esos espacios de participación, se tienen titulares de obligaciones que deben garantizar su realización.

En el terreno educativo, uno de los enfoques más empleados en México y en otras partes del mundo para establecer hasta qué punto se cumple con el derecho a la educación es el planteamiento de las 4-A propuesto por Katarina Tomasevski (2004). A manera de síntesis, este enfoque está integrado por cuatro aspectos esenciales e interrelacionados: a) disponibilidad –availability–, que alude al acceso a escuelas bien equipadas en términos de sus condiciones materiales y recursos humanos; b) accesibilidad, el cual implica brindar el servicio educativo evitando cualquier tipo de obstáculo que impida el acceso o la permanencia del alumnado; c) adaptabilidad, que refiere que las escuelas se adapten a las características de los alumnos y a sus contextos; y d) aceptabilidad, criterio que considera que los programas de estudio y los métodos pedagógicos han de ser aceptables, pertinentes y de buena calidad. Con la reforma educativa de 2013 se asume que la concreción de la educación de calidad con equidad es un derecho es imprescindible, lo que no solo exige garantizar equidad en el acceso, o sea, disponibilidad y accesibilidad, sino, además, equidad en el trato, es decir, adaptabilidad, y equidad en el logro, o sea aceptabilidad. Combinar lo anterior, coloca retos interesantes para las políticas educativas en educación media superior considerado tanto las restricciones de igualdad social como de equidad educativa que viven los jóvenes respecto a la EMS en México.

Panorama actual sobre la garantía del derecho a una educación de calidad y equidad

A continuación, con base en los resultados de diversas evaluaciones y estudios sobre el tema, se presenta información de distintas dimensiones en las que se expresa la inequidad en los jóvenes mexicanos y que caracterizan los grandes desafíos en EMS. A partir de esto, se establecen los esfuerzos de política que son necesarios para alcanzar estados razonables en la garantía del derecho a una educación de calidad y equidad.

Características sociodemográficas de la población entre 15 y 17 años

Un elemento indispensable a tener en cuenta para diseñar políticas públicas educativas que generen las condiciones de equidad e igualdad necesarias en el acceso, la permanencia y el logro educativo, tiene que ver con conocer cuál es

la dimensión de la población en edad típica para estudiar la educación media superior (EMS).

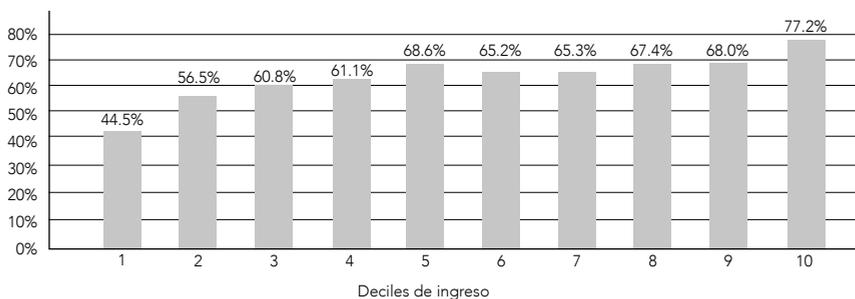
Con base en la encuesta intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) la población en este grupo de edad asciende a 6.4 millones, lo que representa 5.4% respecto de la población total. La mitad son hombres y la mitad son mujeres (50.4 y 49.6%, respectivamente). Si bien, 23% se considera indígena en cierta medida, solo 6.1% habla alguna lengua indígena. Destaca el hecho de que la gran mayoría habita en zonas urbanas (75%), pero no se puede soslayar que, una cuarta parte habita en localidades con menos de 2,500 habitantes (rurales) (INEGI, 2015).

Para estos jóvenes la incidencia de la pobreza es preocupante; de acuerdo con los datos sobre pobreza y carencia social del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2017); mientras 39.85% de la población mexicana de 18 años y más, vivía en condiciones de pobreza multidimensional, la población de 15 a 17 años en esta misma condición era de 48.13%, de forma similar la cantidad de jóvenes en pobreza extrema también es mayor (7.76% en comparación a los 6.9% de población mayor de 18 años), así como los que presentan carencia social en acceso a seguridad social (64.3% en comparación a 54.3%), alimentación (24.3% frente a 18.7%), vivienda (14.2% en comparación a 10.2%) e ingresos (donde 17.7% de la población de 15 a 17 años tiene ingresos menores a la línea de bienestar en comparación a 15.5% de la población mayor de 18 años). Se puede colegir que esta población, dadas sus condiciones de pobreza, no asiste a la escuela o, en el mejor de los casos, aun asistiendo, se encuentran en riesgo de abandonar su educación.

Estos datos permiten concluir que ser joven en México implica una condición adicional de exclusión frente a los factores estructurales de marginación que caracterizan al país. A lo anterior se agrega un factor de estratificación interna que la hace todavía más vulnerable y que está asociada a las oportunidades de acceso. Así, analizando la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2016: la probabilidad de acceso a la EMS de los jóvenes en edad normativa del decil de ingreso más alto es 32% mayor que la del decil más pobre³. Esta situación, conjugada con las condiciones de pobreza y desigualdad en el acceso a los derechos sociales que viven los jóvenes, refuerza la urgencia de contar con políticas que incorporen un enfoque de equidad educativa en la EMS para revertir y corregir estas desigualdades (ver gráfica 1).

3 Basados en el documento "Educación Media Superior: Los desafíos en puerta". Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2013), se estableció la probabilidad a partir de la tasa de asistencia desagregada por deciles de ingreso. A diferencia del texto de la SEMS (2013) se optó por la tasa neta y no la bruta, ya que el interés de este trabajo son los jóvenes en edad normativa.

Gráfica 1. Tasa neta de asistencia en EMS por decil de ingreso



Fuentes: Estimaciones propias con base en la ENIGH (2016).

Características de la oferta (disponibilidad) y el acceso a la EMS (segmentación)

La oferta de educación media superior en México se integra por tres modelos educativos: i) bachillerato general, ii) bachillerato tecnológico y iii) profesional técnico. El primero es de carácter propedéutico, en tanto que los dos últimos son de carácter bivalente. Asimismo, cada modelo educativo tiene diversos tipos de sostenimiento (federal, estatal, autónomo y privado), mismos que a su vez se organizan en cinco tipos de control administrativo y presupuestal: centralizado, descentralizado, desconcentrado, autónomo y privado. Finalmente, debe mencionarse que existen tres modalidades educativas, estas son la escolarizada, no escolarizada y mixta (INEE, 2017d).

De acuerdo con la Evaluación de la Oferta de la Educación Media Superior (EVOE-EMS), ciclo escolar 2016-2017 (INEE, 2017e), esta presenta algunos problemas importantes puesto que, si bien, casi la totalidad de los planteles de EMS cuentan con infraestructura física básica, existe una gran desigualdad en la oferta educativa, sobre todo en términos de recursos, lo cual puede tener efectos perniciosos en las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. El servicio de Telebachillerato (Comunitarios y Estatales), Educación Media Superior Abierta y a Distancia (EMSAD) y las Preparatorias Estatales, presentan las condiciones más precarias.

En términos de cobertura, esta creció continuamente de 35.2% en 1990-1991 a 77.8% durante el ciclo 2016-2017; así, para el ciclo 2016-2017 se registró una Tasa Neta de Cobertura de 62.4 puntos porcentuales (SEP, 2017); sin embargo, más de una tercera parte (36.7%) de los jóvenes en edad típica de cursar la EMS se encuentran fuera de la escuela (INEE, 2017a).

La permanencia y el logro educativo (In- adaptabilidad y aceptabilidad limitada)

Los adolescentes y jóvenes que sí se encuentran dentro de la escuela no tienen las mejores condiciones para permanecer, lograr trayectorias educativas exitosas, egresar y concretar el aprendizaje de conocimientos y desarrollo de competencias relevantes.

Como ya ha sido mencionado en párrafos anteriores, las causas principales del abandono son: a) razones económicas; b) asumir responsabilidades adultas a edad temprana; c) falta de interés por los estudios; y d) problemas de desempeño escolar, (Attanasio y Székely, 2003; Huerta, 2010; Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2011); González, 2014; Itzcovich, 2014); otros estudios resaltan la importancia de los factores escolares en el abandono (CEPAL, 2011; SITEAL, 2013), lo cual se refuerza con aportaciones empíricas en México como la Encuesta Nacional de la Juventud 2010; Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE-SEP, 2010) y la Encuesta Nacional de Deserción en EMS, 2012.⁴

Se puede colegir que hay algo (o no) en la oferta educativa que lleva a los jóvenes a desencontrarse con la escuela y los impele a buscar su salida. Como lo indican los resultados de la EVOE (ciclo escolar 2016-2017), la característica principal de la oferta educativa en EMS es la desigualdad, que se expresa claramente en contrastes marcados y brechas que necesitan ser superadas, particularmente, en los servicios educativos que reflejan mayor debilidad institucional y física (INEE, 2017e).

Los factores anteriores no solo generan problemas de abandono. También explican buena parte de los problemas asociados al logro educativo que por desgracia es otra de las grandes debilidades de la educación media superior en nuestro país.

Los recientes resultados nacionales de logro 2017 de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) indican que del total de evaluados en EMS solamente 9.2% alcanzó el máximo nivel de logro en Lenguaje y Comunicación, y 2.5% en Matemáticas; ello significa que su capacidad para comprender diversos tipos de texto y para utilizar operaciones aritméticas en la resolución de problemas matemáticos es muy baja. Al bajo logro educativo, que ya de por sí es preocupante, se suman las desigualdades en los resultados entre distintos grupos, por ejemplo, el porcentaje de alumnos de bachilleratos públicos en el nivel IV de aprovechamiento en Lenguaje y Comunicación es sólo de 8%, mientras que en las privadas es del doble, lo mismo sucede en Matemáticas donde 2% de los estudiantes de bachilleratos públicos obtuvieron un nivel de logro IV, mientras que en las instituciones privadas fue de 5%. Estas diferencias también están presentes dentro de los bachilleratos públicos, donde los estudiantes de

4 En la última Encuesta Nacional de Deserción Escolar publicada por la SEMS en el 2012 alrededor de un tercio de los alumnos identificaron factores escolares como causantes de deserción escolar, lo cual coloca a la escuela como parte medular de la cuestión y de las estrategias de cambio (COPEEMS-SEMS-SEP, 2012).

escuelas de sostenimiento estatal son los menos favorecidos, debido a que solo 1% de los estudiantes se ubicó en el nivel IV de desempeño en Matemáticas y 4.8% en Lenguaje y Comunicación; estas proporciones representan menos de la cuarta parte del porcentaje de estudiantes de bachilleratos autónomos que obtuvieron estas calificaciones. Por tipo de servicio, el telebachillerato comunitario se encuentra en una situación desfavorable ya que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel I de aprovechamiento tanto en Matemáticas como en Lenguaje y Comunicación (81.6% y 60.8%, respectivamente) (INEE, 2017b).

Estas claras diferencias no sólo se presentan entre las escuelas; los factores familiares de los jóvenes también se relacionan con las diferencias en sus resultados en esta prueba. De este modo, aquellos jóvenes que provienen de un hogar donde sus padres hablan lengua indígena obtuvieron 42 puntos menos en Matemáticas y 60 puntos menos en Lenguaje y Comunicación. Los contrastes también son notorios cuando se analiza el nivel educativo alcanzado por los padres, particularmente el de la madre. Tal es así que, la diferencia en los puntajes entre los jóvenes cuya madre no tiene ningún tipo de estudio y aquellos cuyas madres tienen un nivel educativo de licenciatura o superior son de 87 puntos en Matemáticas y 112 puntos en Lenguaje y Comunicación (INEE, 2017b).

Todo lo anterior, obliga a volcar la mirada en la capacidad de las políticas educativas para orientar y apoyar a las escuelas en el manejo de la diversidad de situaciones y conflictos que se presentan con los jóvenes, para que las tensiones entre la cultura escolar y la cultura juvenil-estudiantil se administren con el objetivo de prevenir y corregir la frustración posible, el abandono, el bajo logro y la desafiación educativa.

Conclusiones y recomendaciones

La situación prevaleciente en la EMS pone de manifiesto que la acción pública es todavía insuficiente para atender los nuevos requerimientos de los jóvenes en el marco de la sociedad del siglo XXI. Los cambios cuantitativos y cualitativos de los jóvenes requieren, con urgencia, de una transformación profunda del modelo de formación y del paradigma institucional.

En México las escuelas de educación media superior aparecen todavía como un campo de ausencias y rigideces institucionales. La realidad para los jóvenes es clara y contundente: o no hay escuelas o las que existen mantienen condiciones poco pertinentes con una lógica y un sistema poco adecuado y atractivo a las necesidades sociales y psicológicas de los jóvenes: infraestructura física de mala calidad, currículos inflexibles, horarios rígidos, maestros cerrados y burocracias autoritarias, sin contar con sistemas de evaluación poco adecuados, la reprobación y el fracaso escolar.

En este contexto, la capacidad de la política pública para transitar hacia una EMS equitativa requiere asegurar condiciones fundamentales de acceso, disponibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de la oferta con la finalidad de hacer

efectiva la equidad en el acceso; la garantía de permanencia, es decir, que los alumnos no abandonen o deserten de la escuela; y la equidad en el logro de aprendizajes relevantes con independencia de factores socioeconómicos, etnia o lugar de residencia. Como se puede colegir de la información presentada en los apartados anteriores de este artículo, los resultados de evaluaciones y diversos estudios permiten identificar que se ha avanzado de manera relevante en la equidad en el acceso, aunque todavía hay una franja que remontar; pero respecto a la equidad en la permanencia y el logro educativo, que están, además, estrechamente relacionadas, todavía falta un buen tramo por recorrer.

Parece también indispensable articular cada vez más los esfuerzos compensatorios y de contención social (como la asignación de becas) con otros factores escolares para valorar el efecto conjunto que tienen en la equidad de la EMS, no sólo de acceso, sino de trato y de resultados. Entre otros aspectos que convendría tomar en cuenta, estarían los siguientes:

Accesibilidad y disponibilidad

- Garantizar la presencia de escuelas y de una oferta educativa suficiente y digna en las zonas geográficas y de residencia con mayor grado de aislamiento y marginación.
- Generar mecanismos de apoyo que faciliten el traslado seguro de los adolescentes y jóvenes de sus hogares hacia las escuelas.
- Garantizar la transición efectiva entre la secundaria y el bachillerato realizando ejercicios de planeación geográfica e institucional de un tipo educativo a otro.
- Fortalecer los apoyos a la demanda, como las becas y los apoyos económicos, especialmente en aquellos sectores de población de mayor vulnerabilidad social.
- Mejorar la articulación organizativa y financiera entre los distintos órdenes de gobierno que permitan intensificar los esfuerzos de fortalecimiento institucional en las escuelas y modelos educativos que más lo necesiten.

Adaptabilidad y aceptabilidad

- Ajustar los planes y programas de estudios, evitando los efectos perniciosos del enciclopedismo y desarrollar modelos flexibles de gestión y desarrollo curricular.
- Mejorar la idoneidad de los perfiles docentes y sus capacidades pedagógicas y de trato a los estudiantes.
- Fortalecer las condiciones institucionales y de trabajo de los docentes que permitan el trabajo colegiado y la atención oportuna a los estudiantes en su trayectoria escolar.
- Refundar los climas escolares y contener el efecto de las lógicas autoritarias o de violencia prevalecientes.

- Ampliar y reforzar los sistemas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes y su pertinencia para inducirlos a los procesos de socialización en los ambientes académicos.
- Impulsar los sistemas de alerta y prevención de riesgos institucionalmente establecidos en los planteles escolares.

El avance que es necesario tener en estos ámbitos clave de equidad y garantía de derechos parece exigir, adicionalmente, la definición de una ruta de intervención pública que pueda nutrirse de las fortalezas y debilidades identificadas en la experiencia de los últimos veinte años en México. Este aprendizaje se cifra, entre otros temas, en los siguientes:

- **Articular mejor cobertura con calidad.** Se le ha dado más importancia a la cobertura, al ingreso a la escuela, buscando compensar la desigualdad en las oportunidades para el ingreso, lo cual, aunque ha sido sin duda un avance importante, no ha resultado suficiente. Las políticas futuras deberán acompañarse también de intervenciones para proveer de igualdad de oportunidades de permanencia en las escuelas e igualdad de oportunidades para el logro educativo (López y Tedesco, 2002). En este aspecto es necesario asumir posiciones categóricas, desde orientar la evaluación para saber si la equidad de trato y resultados educativos se está produciendo, hasta generar políticas e intervenciones institucionales decisivamente orientadas a estas finalidades, con un seguimiento explícito y la rendición de cuentas correspondiente.
- **Mayor integración institucional.** Las políticas compensatorias han puesto énfasis en aspectos materiales, infraestructura y equipamiento. Si bien esto expresa una iniciativa relevante de discriminación positiva, ha planteado retos adicionales que no fueron resueltos favorablemente con el nivel de calidad exigida. Por ello habrá de ponerse mayor atención a los problemas en la formación y capacitación docente, en la disponibilidad y uso de materiales de enseñanza acorde a las circunstancias, y a la necesidad de integración los diversos programas federales y estatales. Del mismo modo, será indispensable cierta flexibilidad organizativa en la gestión de los planteles escolares con el objetivo de facilitar la asistencia y la retención, así como disminuir la repetición, pero sin que ello demerite la calidad de los aprendizajes.
- **Incrementar estratégicamente los apoyos e incentivos.** Pese a los esfuerzos realizados todavía no se logra que las políticas de equidad educativa se articulen con otras políticas que pudieran resolver los problemas económicos y sociales. Tampoco se han establecido "puertas de salida" para formar a las personas con una mejor educación, sino sólo para garantizar el acceso. Por ello, además de disponer de una bolsa para sostener los estudios a través de becas, es necesario considerar en esta bolsa una puerta de salida que permita transferir, de manera gradual, los recursos de la compensación inicial a otro

nivel de compensación que posibilite un progreso escalonado en términos de calidad educativa.

- **Mejor ensamblaje entre universalismo y focalización.** Al paso del tiempo, los aprendizajes en el diseño e implementación de políticas de equidad educativa, han mostrado la necesidad de un nuevo esquema complementario entre universalismo y focalización. Dado que el universalismo en el enfoque de las políticas educativas viene mostrando la consolidación de circuitos educativos de diferente calidad, parece preciso adoptar, además, medidas dirigidas a mejorar la equidad en los logros y resultados de aprendizaje. Es necesario distinguir cuáles serían los objetivos y focos de acción de unas y otras, partiendo de la diferenciación entre las medidas remediales, que se dirigen a reparar la falta o la debilidad de las oportunidades educativas que padecen algunos jóvenes de determinados grupos sociales, y las medidas que se dirigen a prevenir el aumento de las desigualdades.
- **Potenciar la diversidad cultural.** La relación entre desigualdad social y diversidad cultural se concibe como uno de los mayores aprendizajes que puede hacerse desde los programas de discriminación positiva para el conjunto del sistema educativo y de la EMS. Habitualmente, los grupos que sufren de discriminación por motivos culturales también sufren injusticias sociales y viceversa, por tanto, los programas más integrales son aquellos que combinan tantas acciones redistributivas para compensar la desigualdad social como acciones de reconocimiento de la diversidad cultural. No sólo se trata de dar más sino también de dar diverso, según las necesidades concretas y simbólicas de los grupos atendidos (Jacinto y Caillods, 2002).

Referencias bibliográficas

- Attanasio, O. & Székely, M. (2003). *The Family in Flux: Household Decision-Making in Latin America*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona, Paidós e ICE/UAB.
- Blanco, E., Solís, P., y Robles, H. (2014). Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/230/P1C230.pdf>
- CEPAL. (2011). *Panorama Social de América Latina*. Chile: Naciones Unidas/CEPAL. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1241-panorama-social-america-latina-2011>
- CONEVAL. (2017). Resultados de pobreza en México 2016 a nivel nacional y por entidades federativas: autor. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobrezalncio.aspx>
- COPEEMS-SEMS-SEP. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: autor. Recuperado de: http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

- CPEUM. (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
European Group for Research on Equity in Educational Systems (EGREES).
(2005). *Equity of the European Educational Systems. A set of indicators*.
Liejá, Department of Theoretical and Experimental Education. Recuperado
de: https://www.researchgate.net/publication/255709872_A_Set_of_Equity_Indicators_of_the_European_Education_Systems
- González, M. (2014). *La deserción en la Educación Media Superior en México: Análisis de las políticas, programas y gasto educativo*. México: FLACSO.
Recuperado de: http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/MPPC_IV_promocion_2010-2011/Gonzalez_MF.pdf
- Huerta, R. (2010). *La Deserción Escolar en el Nivel Medio Superior (CASO IPN)*.
Ciudad de México.
- IMJUVE-SEP. (2010). *Encuesta Nacional de la Juventud*. México: IMJUVE-SEP.
Recuperado de: http://www.imjuventud.gob.mx/pagina.php?pag_id=137
- INEE. (2016). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015*. Educación básica y Media superior. México: autor. Recuperado
de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- INEE. (2017a). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016*. Educación básica y media superior: autor. Recuperado de:
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>
- INEE. (2017b). *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes en la educación media superior (PLANEA)*. México: autor. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea>
- INEE. (2017c). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: autor.
Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>
- INEE. (2017d). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/105/P1F105.pdf>
- INEE. (2017e). *Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE) en Educación Media Superior*. México: autor. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>
- INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Base de datos: autor. Recuperado de:
<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/default.html?init=2>
- INEGI. (2016). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2016*:
autor. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enigh/nc/2016/default.html>
- Itzcovich, G. (2014). *La expansión educativa en el nivel medio América Latina, 2000–2010*. Buenos Aires, IIPe–UNESCO. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/cuadernos/501/la-expansion-educativa-en-el-nivel-medio-america-latina-2000-2010>

- Jacinto, C. & Caillods F. (2002). *Los programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes*. Documento de trabajo. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- López, N & Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado de: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/educabilidad.PDF>
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3, (71), 71-84. Recuperado de: <http://www.saece.com.ar/relec/numero3.php>
- Miranda, F. (2013). La Evaluación a debate. Entre la calidad y la desafiliación de los jóvenes de la educación secundaria en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4, 42-58. Recuperado de: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/4/mon3.pdf>
- Rojas, X. (2008). Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en jóvenes de enseñanza media: Precisiones conceptuales y metodológicas. *Última década*, 29, 71-99. Recuperado de: <http://www.cidpa.cl/?p=288>
- SEMS. (2013). *Educación Media Superior: Los desafíos en puerta*. México: autor. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/ems_desafios_puerta
- SEP. (2017). *Estadística del Sistema Educativo Mexicano. Ciclo escolar 2016-2017*. México: autor. Recuperado de: http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf
- SITEAL. (2013). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Dato destacado, núm. 28. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Guillermina Tiramonti. (Comp). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 15-46.
- Tomasevski K. (2004). *Manual on rights-based education. Global human rights requirements made simple*. Collaborative Project between the UN Special Rapporteur on the Right to Education and UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Bangkok: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135168e.pdf>
- Vicent, T. (1989) Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 3, (71), 33-51. Recuperado de: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Tema III

Evaluación de las condiciones para el aprendizaje en centros escolares



PRINCIPALES HALLAZGOS DE LA EVALUACIÓN DE CONDICIONES BÁSICAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE SOBRE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y PERSONAL QUE LABORA EN LA ESCUELA

Verónica Silvia Noyola Cortés

Introducción

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), tiene como objetivo evaluar la educación obligatoria, tanto pública como privada, y es por eso que la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE) ha implementado la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), en los cuatro niveles educativos que conforman la educación obligatoria. Esta es una evaluación desde una perspectiva de derechos, enfocada en condiciones básicas, que son aquellas características que deben estar presentes en la escuela para asegurar su adecuado funcionamiento, y que permita establecer el estándar o criterio técnico para realizar la evaluación. Estas constituyen un mínimo irreductible que debe existir en toda escuela de educación obligatoria para que se cumpla el derecho a la educación.

La información derivada de la ECEA pretende dar pautas a las autoridades educativas para mejorar las condiciones de los planteles escolares con la finalidad de que los estudiantes ejerzan su derecho a la educación.

La ECEA Primaria constó de 68 condiciones básicas organizadas en siete ámbitos: Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes, Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje, Materiales de apoyo educativo, Personal que labora en las escuelas, Gestión del aprendizaje, Organización escolar y Convivencia escolar para el desarrollo personal y social.

Desde el marco del derecho a la educación, el ámbito de *Personal* muestra que la existencia de docentes y directivos, así como sus condiciones laborales o sus competencias profesionales, han sido indicadores de la asequibilidad y aceptabilidad como parte de este derecho (The Right to Education Project, 2009),¹ mientras que las prioridades en la función directiva, la participación de los padres de familia y la autonomía escolar se han colocado como indicadores de la calidad educativa en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

1 Esquema de las 4-A de Tomasevski: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

2 Dimensiones del derecho a la educación del movimiento Educación Para Todos (EPT): Acceso a la educación, Educación de calidad y Respeto en el entorno de aprendizaje.

(UNESCO, 2008).² Mientras que el ámbito de Organización escolar, responde a la lógica de procesos en la escuela. Su operacionalización sintetiza aspectos que se reconocen amplios y complejos, por ello resulta indispensable su evaluación.

Para su evaluación, en el ámbito de *Personal que labora en las escuelas* se establecieron diez condiciones básicas ubicadas en tres dimensiones; mientras que para *Organización escolar* se tuvieron 4 dimensiones y 4 condiciones básicas (cuadro 1).

☐ **Cuadro 1.** Condiciones básicas sobre personal en las escuelas

	Dimensiones	Condiciones básicas
Personal que labora en las escuelas	1. Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo a su función	1.1 Los directores tienen un perfil de formación y de experiencia adecuados a su función 1.2 Los docentes tienen formación adecuada a su función 1.3 Los docentes de escuelas indígenas dominan la lengua de la comunidad 1.4 Los directivos y docentes tienen estabilidad laboral
	2. Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar	2.1 La escuela cuenta con su plantilla docente completa 2.2 La plantilla docente de la escuela permanece completa durante todo el ciclo escolar y en caso de haber incidencias se cubren oportunamente 2.3 Los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado en la escuela 2.4 Los docentes que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado
	3. Oportunidades de actualización profesional para los docentes	3.1 En la escuela se desarrollan acciones para el desarrollo profesional docente 3.2 Los docentes se actualizan en temas curriculares y/o pedagógicos

Condiciones básicas de Organización escolar

	Dimensiones	Condiciones básicas
Organización escolar	1. Existencia de trabajo colegiado	1.1 Los docentes trabajan en colegiado
	2. Visión común de los docentes sobre la escuela	2.1 Los docentes comparten expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, creencias sobre el papel de los docentes como profesionales, y prioridades de la labor educativa en la escuela
	3. Participación de los padres de familia	3.1 La escuela posibilita la participación de los padres de familia en todos los ámbitos del quehacer institucional
	4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela	4.1 La escuela permite la inscripción o reinscripción de todos los niños y niñas que lo solicitan

Fuente: Elaboración propia.

Fundamentos teóricos

Personal que labora en las escuelas

Un aspecto clave considerado en los criterios del Derecho a la Educación, propuestos por Tomasevski (2004), es el perfil de los docentes y directivos, el cual deberá ser adecuado a la función que realicen. Por una parte, desde la asequibilidad se establece que las escuelas dispondrán de la cantidad de docentes suficientes para la operación regular de las escuelas, así como con una formación adecuada. A su vez, desde la aceptabilidad se alude a las cualidades profesionales de los docentes, que deberán desarrollarse de manera constante y pertinente. De igual manera, se relaciona con los métodos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales deberán ser adecuados a las necesidades educativas de sus estudiantes.

En México, el director de educación primaria es el responsable inmediato de administrar la prestación del servicio educativo en el plantel escolar conforme a las normas y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1982).

Por otro lado, en el informe Los docentes en México (INEE, 2015a), se reconoce que los maestros en el Sistema Educativo Nacional son el contacto directo con los estudiantes en todos los niveles educativos y además los corresponsables de contribuir en la formación integral de niñas y niños.

En el caso del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) los *docentes*, cuyo nombre es Líder para la Educación Comunitaria (LEC),³ son jóvenes de entre 15 y 29 años que, con tener el bachillerato concluido, pueden atender grupos de niñas y niños de zonas de difícil acceso y de poblaciones pequeñas y de alta marginación.

La estabilidad laboral de los directores y docentes es una condición básica para los docentes ya que según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): "...el status laboral no sólo puede representar seguridad laboral para el trabajador... sino que también proporciona un marco de flexibilidad en el trabajo... se convierte en un factor importante para atraer y retener a los maestros en la profesión docente" (INEE, 2015b, pág. 26).

En la ECEA se define desarrollo profesional como las actividades y estrategias que realizan los docentes en servicio para enriquecer o perfeccionar su práctica profesional.

Organización escolar

Parte importante de la organización escolar es el trabajo colegiado, el cual es un proceso participativo en donde existe diálogo y reflexión entre docentes y directivos para tomar decisiones que permitan la mejora de la escuela, (Fierro, 1998). Cada escuela vive una experiencia específica en torno al trabajo colegiado; el

3 Antes conocidos como instructores comunitarios.

cual está alimentado por la integración de los docentes y directivos en el trabajo en equipo y el compromiso profesional por la enseñanza (Fierro, 1998).

Varios estudios sobre eficacia y gestión escolar, han identificado los aspectos a los cuales el director da mayor importancia. La visión que éste y el personal docente tienen de sus escuelas, orienta sus prioridades, las cuales se traducen en actividades concretas. (Murillo, Barrio y Pérez, 1999). En México, varios estudios han encontrado que estos dan prioridad a aspectos administrativos, derivado de las presiones que reciben de sus autoridades administrativas (OCDE, 2010).

La ECEA incluyó el análisis de las expectativas de los docentes respecto de su función en el aprendizaje de sus estudiantes. Se considera que estas concepciones están influidas por múltiples factores: las características personales del docente, la edad, el género, sus experiencias como estudiantes, su formación inicial y las actividades de actualización, por mencionar algunos.

Si bien gran parte de las actividades escolares se encuentran protagonizadas por los estudiantes, los directores y los docentes, se reconoce que los padres de familia son pieza fundamental del Sistema, (DOF, 2016). La Ley General de Educación (LGE) en México concibe a los padres de familia como miembros del Sistema Educativo Nacional, señala que son pieza fundamental en el quehacer educativo, ya que de su participación también depende que se garantice el derecho a la educación de sus hijas o hijos (DOF, 2016).

Un aspecto importante y trascendental del derecho a la educación es la posibilidad real de acceso a la educación, y esto se relaciona con la capacidad del sistema educativo de ofrecer escuelas a la población en edad de cursar la educación obligatoria en lugares en donde exista la demanda, y que esta sea gratuita y obligatoria. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3° señala que todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y tanto en la Carta Magna como en la Ley General de Educación (LGE) se estipula que al Estado le corresponde impartir la educación básica y media superior, ambas obligatorias.

Principales hallazgos

Los resultados que se plantean en esta ponencia se relacionan con educación primaria, cuyos datos se levantaron en noviembre de 2014. Para esta evaluación se tuvo una muestra de 1,425 escuelas con representatividad nacional de los servicios: comunitario, indígena multigrado,⁴ indígena no multigrado, general multigrado, general no multigrado y privado; con información de docentes y estudiantes de 4°, 5° y 6° grados, además de personal de dirección, padres de familia y en el caso de las escuelas comunitarias de los líderes para la educación comunitaria.

4 El concepto multigrado fue retomado de la definición trabajada entre la Dirección de Indicadores Educativos y la Dirección de Evaluación de Recursos y Procesos Escolares y esta dice que las escuelas multigrado son aquellas donde todos sus docentes imparten más de un grado (INEE, 2017).

La ECEA en primaria establece la importancia de contar con personal suficiente y con el perfil necesario para ofrecer una educación de calidad y que los individuos puedan ejercer su derecho a la misma. Los dos ámbitos estudiados muestran los logros, pero también las carencias y brechas entre los distintos tipos de escuela en diversos temas, además del establecimiento de mejores y más justas formas de organización escolar.

Entre los hallazgos de la ECEA primaria se encontró que, a nivel nacional, 10.8% de las escuelas cuentan con un solo maestro, el cual se encarga de impartir los contenidos de todos los grados escolares, además de ser el director y realizar labores administrativas y en muchas ocasiones de intendencia, entre otras (tabla 1). Este porcentaje se eleva en las escuelas de tipo multigrado 39.3% en las indígenas y 29.4% en las generales.

Por otro lado, en 37.9% de las escuelas del país se tiene al menos un docente titular de grupo para cada grado educativo.

□ **Tabla 1.** Porcentaje de escuelas, de acuerdo a la cantidad de docentes: Nacional y por tipo de escuela. Informante: Director

Cantidad de docentes en la escuela	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
1 docente	10.8	39.3	0.0	29.4	0.0	0.4
De 2 a 3 docentes	23.6	55.9	4.2	67.6	0.7	5.5
De 4 a 5 docentes	7.8	4.8*	24.7	2.9*	10.1	5.9
6 docentes	19.9	0.0	37.3	0.0	27.5	42.6
Más de 6 docentes	37.9	0.0	33.8	0.2*	61.7	45.6

Fuente: Datos de ECEA-primaria 2014 (en prensa).

Sobre la existencia de docentes adicionales,⁵ en 54.7% de las escuelas a nivel nacional se tiene profesor de educación física, dato que aumenta en las escuelas generales no multigrado y privadas (79.6% y 90% respectivamente). Pero en contraste en las indígenas multigrado, no multigrado y generales multigrado es muy escasa su presencia (2.4%, 7.9% y 13.2% respectivamente). La existencia de otro tipo de docentes para inglés, computación, entre otros es muy escasa, en ocasiones inexistente, siendo el caso de las escuelas indígenas multigrado.

Es de alta importancia que las plantillas de las escuelas estén completas, y se encontró que para el momento de la aplicación de ECEA primaria, sólo en 19% de las escuelas se había tenido que sustituir a algún maestro, y en 50.9% de ellas esta tardó una semana o menos. Pero en 18.2% de las escuelas esta sustitución tardó 4 semanas o más (tabla 2).

⁵ Docentes de inglés, educación física, artísticas, computación, y otros.

☐ **Tabla 2.** Porcentaje de escuelas según el tiempo máximo de sustitución de los docentes: Nacional y por tipo de escuela. Informante: Director

		Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Escuelas con sustitución docente (%)		19	2.3	7.5	5.7	28.9	25
Tiempo máximo de sustitución (%)	1 semana o menos	50.9	0	21	14.5	51	79.8
	2 a 3 semanas	30.8	94.3	0	48.8	31.4	15.5
	4 semanas o más	18.2	5.7	79	36.8	17.6	4.7

Fuente: Datos de ECEA-primaria 2014 (en prensa)

Otro dato importante de conocer es que en 67% de las escuelas primarias a nivel nacional hay al menos un estudiante con discapacidad y sólo en 33.8% de los planteles se cuenta con apoyo de personal especializado para su atención. Sólo en el caso de las escuelas primarias privadas este dato se revierte pues en 53.3% se expresó que cuentan con al menos un estudiante con discapacidad, pero en 66.7% se tiene personal para apoyar a estos estudiantes.

También pudo observarse que a nivel nacional, sólo 14.6% de los profesores ha recibido apoyo o asesoría para atender estudiantes con discapacidad o que requieren atención especial. En el caso de los docentes de escuelas indígenas este porcentaje esta entre 2.4 y 2.8% (multigrado y no multigrado).

Una parte importante de la plantilla de las escuelas primarias son los apoyos administrativos,⁶ y a nivel nacional en 44.4% de los planteles no se cuenta con ninguno de ellos, como se muestra en la tabla 3.

☐ **Tabla 3.** Porcentaje de escuelas, independientemente de quien lo pague, que cuenta con personal de apoyo administrativo. Informante: Director

	Nacional	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Intendente o conserje	52.6	1.6	13.3	7.8	78.2	93
Personal de apoyo a la dirección escolar (secretaria u otro)	22.2	2.6	4.2	1.9	22.9	91.6
Personal de vigilancia o velador	8.5	0	0	0.3	6.4	48.2
No se cuenta con personal de apoyo administrativo.	44.4	95.8	84.4	90.4	18.7	1.1

Fuente: Datos de ECEA-primaria 2014 (en prensa)

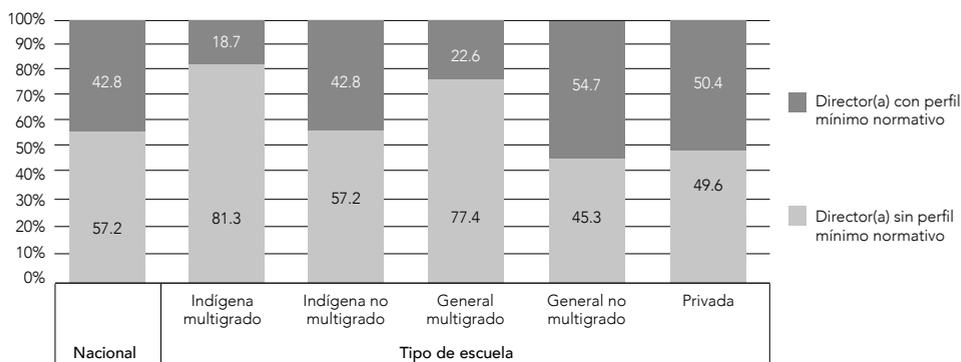
6 Intendente o conserje, secretaria, vigilante o velador.

Tomando en cuenta la escolaridad, experiencia y capacitación o formación continua se creó un perfil mínimo normativo para los directores de educación primaria, este basado en dos aspectos, por un lado la actual Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013), que reconoce la importancia de la función de los directores y que ha definido un perfil, y que se concibe como un “conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes” (art. 4º) y por otro lado en los lineamientos ya estaban presentes antes de la Reforma que no discrepan de la nueva ley.

Este perfil considera que los directores de educación primaria deben ser profesores con licenciatura, haber cubierto por lo menos dos años de experiencia frente a grupo, es decir, debieron tener formación docente y, además, contar con cursos (formación) sobre dirección escolar, estos elementos mínimos se consideraron para decir que se cuenta con los rasgos adecuados a su función y con los cuales deberían contar todos los directores, los resultados mostraron que 42.8% de los directores a nivel nacional cuentan con este perfil. En la gráfica 1 se puede observar que este porcentaje disminuye en las escuelas multigrado indígenas y generales. Mientras que en las generales no multigrado un poco más de los directores cumple con este perfil (54.7%).

En el caso de los docentes, 78.5% de ellos a nivel nacional cumplen con el perfil mínimo normativo de acuerdo a su función que se integró con la escolaridad y estudios en educación, es decir que cuenten con estudios a nivel licenciatura, y estos pueden ser normalistas⁷ o licenciaturas en el área educativa o afines como mínimo para impartir clases. Y esta tendencia se sostiene en todos los tipos de escuelas primarias (ver gráfica 2).

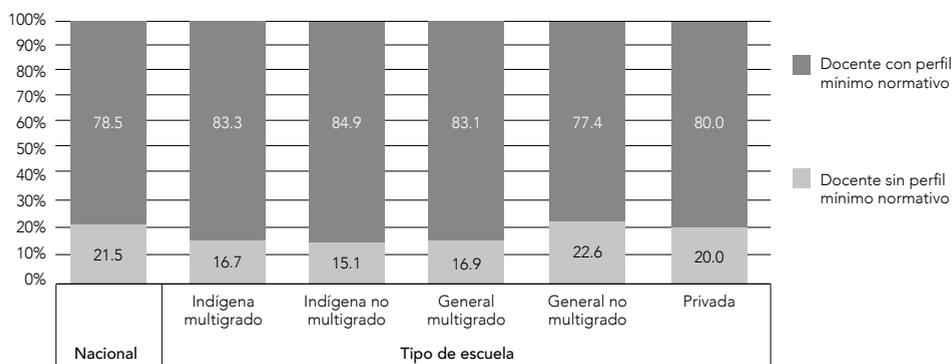
Gráfica 1. Porcentaje de directores que cuentan con un perfil mínimo normativo para cumplir con su función: nacional y por tipo de escuela. Informante: Director



Fuente: Datos de ECEA-primaria 2014 (en prensa).

7 Hasta el día de la aplicación se aceptaba la normal básica sin licenciatura, aunque empezaba ya el proceso del Servicio Profesional Docente (SPD).

Gráfica 2. Porcentaje de docentes que cuentan con un perfil mínimo normativo para cumplir con su función: nacional y por tipo de escuela. Informante: Director



Fuente: Datos de ECEA-primaria 2014 (en prensa)

En forma general los docentes indicaron que realizan trabajo colegiado para diferentes ámbitos y temas: 95.5% de los profesores mencionó que trabajan en colegiado para organizar eventos escolares, 95% dijo que se reúnen en esta forma de trabajo para elaborar el proyecto escolar (Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), Programa Anual de Trabajo (PAT), plan de mejora u otro). En lo que menos se trabaja de forma colaborativa, aunque el porcentaje no es bajo, es para definir los eventos de actualización de los docentes (73%).

Sobre la asesoría a los docentes se identifican distintas formas para realizarla, destacan 62.7% de los profesores que dijeron que fueron observados por algún docente, supervisor, Asesor Técnico Pedagógico (ATP) u otra persona y recibió orientaciones. Pero 20.9% dijo que nunca ha sido visitado en su salón de clases y por ende no ha recibido orientaciones para mejorar su práctica. Estos datos son similares en cada tipo de escuela.

En el caso de la participación de los padres de familia se encontró que 91.8% de ellos reciben información de sus hijos y de lo que sucede al interior de la escuela; 1.2% no recibe ningún tipo de información. Sobre las decisiones en que son involucrados los padres 86.3% de escuelas lo hacen en cómo gastar el dinero que aportan, 85.6% en cuanto deben aportar cada padre o madre. Entre 96% y 99% de escuelas invitan a los padres de familia a hablar de forma individual sobre su hijo o hija; a organizar festivales, eventos, etc., a juntas del grupo de sus hijos y a juntas generales de la escuela. En 80.2% de las escuelas realizan actividades de limpieza, mantenimiento o reparación de mobiliario.

En un quinto de las escuelas los servicios públicos se pagan con el dinero aportado por los padres de familia. Entre el 70% y 80% de las escuelas reciben de los padres materiales de higiene para los baños y limpieza para la escuela. En 20% de los centros escolares los padres pagan el salario de algún empleado administrativo o de apoyo.

Conclusiones generales

La ECEA en primaria reafirma la importancia de contar con personal suficiente y con el perfil necesario para ofrecer una educación de calidad y que los individuos puedan ejercer su derecho a la misma. En relación y al igual que el ámbito *Personal en las escuelas*, la *Organización escolar* y la ECEA muestran los logros, pero también las carencias y brechas entre los distintos tipos de escuela, poniendo en la mesa de discusión temas tan relevantes como la capacitación y formación inicial y constante de los docentes, así como el establecimiento de mejores y más justas formas de organización escolar.

Referencias bibliográficas

- Antúñez, S. (1999). *El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares*. *Educación*, 24, 89-110.
- DOF (2013), Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- DOF (2016), Ley General de Educación. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Fierro, C. (1998). *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. México: Universidad Iberoamericana.
- INEE (2015a). *Los docentes en México*. México: INEE.
- INEE (2015b). *Segundo estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013)*. Resultados de México. México: INEE
- INEE (2017). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. México: INEE
- Murillo, J., Barrio, R. y Pérez, J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE
- Right to Education Project / Gauthier De Beco (REP) (2009). *Right to Education Indicator based on the 4 A framework. Concept Paper*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1982). *Manual del director*.
- Tomasevski K. (2004) *Indicadores del Derecho a la Educación*. Revista IIDH vol. 40. Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación. ONU.
- UNESCO (2008). *Una mirada al interior de las escuelas primarias. Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación*. Canadá. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wei08-spa-execsum.pdf>

EL DESARROLLO Y LOS RETOS PARA EVALUAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO CONDICIÓN BÁSICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Steffanía Quezada Mora

Introducción

El derecho a la educación –que no es sino el derecho a aprender– está en el centro de la vida de la persona y de la sociedad. Es lo que permite “el desarrollo armónico de las facultades del ser humano” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), 2014). Es un derecho vital pues sólo quien aprende puede vivir plenamente (Muñoz, 2012) y es condición esencial para el disfrute de todos los derechos humanos.

La escuela como una institución regulada por el Estado y orientada a garantizar el derecho *en y a* la educación, es una organización compleja y dinámica que involucra recursos materiales, humanos y funcionales, así como diferentes procesos que dan vida a una comunidad con características propias; esta, a su vez, interactúa y se nutre de un contexto social más amplio.¹ Es en ella donde se “materializa la obligación que tiene el Estado mexicano de brindar educación, la cual, conforme al marco jurídico vigente, debe ser de calidad con equidad para garantizar el máximo logro de aprendizajes de los educandos” (INEE, 2016a).

Bajo estas premisas y con intención de conocer y dar seguimiento al cumplimiento del *derecho a aprender* en las escuelas de nuestro país, resulta necesario indagar por las condiciones en las que niñas y niños aprenden. La ECEA permite la valoración de algunas de estas condiciones, bajo la consideración de que la educación que imparta el Estado deberá ser: asequible, accesible, aceptable y adaptable (INEE, 2016b).²

Para la ECEA se estableció un marco básico³ de operación de las escuelas sustentado en el derecho a la educación, en los derechos humanos, en la normatividad mexicana, así como, en distintas tradiciones teóricas y de investigación. Su establecimiento significa, por una parte, identificar las condiciones esenciales con que deben funcionar las escuelas y, por otra parte, determinar los estándares o criterios técnicos que permitan evaluar el nivel en que éstas se encuentran y por tanto orientar la acción política.

1 Construcción propia con base en las aportaciones de SEP (2013) y Antúnez (2004).

2 Con base en los criterios propuestos por Katarina Tomasevski (2004) para el seguimiento del Derecho a la Educación.

3 Es importante resaltar que su establecimiento representa una innovación en sí misma.

Está integrado por condiciones relacionadas con recursos y procesos escolares que se organizan en siete ámbitos. Los primeros se integran por infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes, mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje, material de apoyo educativo y personal que labora en las escuelas. Mientras que los procesos consideran aspectos de la gestión del aprendizaje, acciones para el funcionamiento escolar y convivencia para el desarrollo personal y social.

En este marco básico, la existencia de una convivencia escolar armónica para el desarrollo personal y social es un componente relevante para que en la escuela se promueva una educación de calidad. A través de este ámbito, se evalúan aquellos procesos que son competencia del centro educativo y benefician o limitan el ejercicio del derecho a la educación, desde las distintas formas de relación de los miembros de la comunidad escolar.

El desarrollo del ámbito de Convivencia para el desarrollo personal y social como parte de ECEA, se encuentra en una constante tensión en la que se han logrado concretar avances, pero en la medida en la que el equipo de la DERPE (Dirección de Evaluación de Recursos y Procesos Escolares) da pasos para su construcción, también se presentan nuevos retos que al irse atendiendo nos permite integrar una aproximación más comprensiva y válida de estas condiciones. De tal suerte que, en la presente ponencia, se abordarán el desarrollo y los retos que se han identificado en la construcción de este ámbito para preescolar sobre tres ejes principales: conceptuales, metodológicos y técnicos, así como algunas acciones que el equipo ha realizado para su atención.

Desarrollo y retos conceptuales

Desde lo conceptual, la definición del referente resulta clave para la construcción de una serie de parámetros y estándares que servirán para emitir juicios de valor que sean pertinentes con la literatura y la realidad de las escuelas. Ello establece necesidades de información distintas para dar cuenta de manera suficiente del constructo, las cuales deberán ser consideradas desde su planteamiento conceptual con relación al planteamiento metodológico.

El equipo DERPE identifica que existen distintas fuentes para sustentar la convivencia escolar como parte del marco básico de la ECEA, se destacan cuatro: *las normas internacionales* que ha suscrito México y que forman parte de los dispositivos legales que orientan la política nacional, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Los resultados de la investigación educativa* en los que se identifica a la convivencia escolar como un aspecto clave que interviene en los aprendizajes de los estudiantes. *La política educativa nacional* que ha puesto en relieve la importancia de favorecer una convivencia escolar armónica como un componente fundamental de la educación de calidad. *Los planes y programas de estudio* en los que se incluye como un componente relevante el desarrollo de competencias para la convivencia que suponen el desarrollo de

relaciones armónicas, así como se reconoce y valora la diversidad social, cultural y lingüística.

Con base en la revisión de dichas fuentes de literatura especializada, del diálogo y la consulta a expertos sobre el tema, la DERPE desarrolló la conceptualización y delimitación del ámbito. Sin considerarlo un proceso acabado, la dirección reconoce que la convivencia escolar es un tema emergente y representa una alta complejidad elaborar una definición única que sea pertinente para su operacionalización y posterior evaluación. Ligado a ello, la construcción de una definición operacional que pueda ser trasladada a un cuerpo de ítems o tareas evaluativas que sea válida, confiable y con un sustento teórico claro, es nuestro principal reto conceptual.

Por un lado, es un objeto en construcción alimentado por distintos campos disciplinares: clima escolar, educación para la paz, educación para la formación ciudadana y la participación democrática, educación en cultura de la legalidad y en valores, por citar algunos. Además, el tema se estudia desde distintos enfoques: amplio o restringido, analítico o prescriptivo, lo que genera diferentes matices sobre el tema, complejizándolo y enriqueciéndolo a la vez.

La composición híbrida de la convivencia escolar le ha generado a la dirección dificultad para establecer los límites y las fronteras del tema y para su evaluación, ya que se expresa a través de diferentes dimensiones que a su vez son complejas y requieren ser definidas, tales como: participación, buen trato, inclusión, equidad, diversidad, entre otras. Para ello, en el equipo DERPE se fueron generando preguntas que permitieran identificar qué rasgos eran transversales e indispensables para la construcción de una convivencia escolar positiva y cuáles deberían ser parte del mínimo irreductible de este proceso, con qué objetivo se realizaría su evaluación, qué decisiones se podrían tomar con la información que se genere, cuáles serían los posibles usos de la evaluación y quiénes serían los destinatarios.

Para la definición de la convivencia escolar el equipo de ECEA⁴ recurre a definiciones de especialistas en el tema y se concreta de la siguiente manera: las formas de interacción entre los distintos miembros de la comunidad escolar, que tienen lugar en diversos espacios y situaciones de la vida escolar. Estas son dinámicas y se construyen en la cotidianidad enmarcada por las condiciones institucionales, sociales y culturales. Su configuración puede producir interacciones positivas o negativas en la escuela que se desarrollan, se observan en aspectos como los siguientes: los procesos de enseñanza, los procesos de participación y generación de acuerdos, en el manejo de normas y prácticas disciplinarias, la solución de conflictos y la gestión escolar (Fierro y Tapia, 2013).

Al ser la escuela la unidad de análisis, la DERPE considera aquellas acciones que en ella se promueven para que estas formas de interacción se den en un marco

4 Los planteamientos que se presentan a continuación, representan sobre todo lo trabajado para los niveles de preescolar y primaria.

de respeto, confianza y seguridad para todos los integrantes de la comunidad escolar. Estas las integramos en cuatro dimensiones: Relaciones interpersonales positivas, Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos, Participación activa de los estudiantes y Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela.

A través de la dimensión de *relaciones interpersonales positivas*, se indaga por las formas en las que se establecen las interacciones entre los miembros de la comunidad escolar, se caracteriza a través del buen trato que el personal docente y otros adultos de la escuela brindan a los estudiantes, así como entre ellos. Es indispensable que exista respeto en las interacciones, por lo que es considerado como un elemento irreductible.

Sobre las *prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y el manejo pacífico de conflictos en la escuela*, se recupera el planteamiento de Furlán (2008), en el que define la disciplina escolar como “el conjunto de acciones que se realizan bajo una reglamentación formal e informal (orden) de una institución”. Desde el enfoque de derechos, se considera que “una escuela de calidad supone una disciplina que respete la dignidad y los derechos de los alumnos, que fomenta el desarrollo del juicio moral, más que restringir o prohibir conductas” (Hirmas y Eroles, 2008).

Estas prácticas en ECEA se entienden como las condiciones y estrategias que prevalecen en la escuela y que pueden favorecer, o no, el aprendizaje y la convivencia escolar. La existencia de reglas y normas, así como de prácticas disciplinarias al interior de la escuela que respeten la dignidad de cada niña y niño, contribuyen a la conformación de una escuela segura y al bienestar del estudiantado. De igual manera, se reconoce que los docentes tienen un importante papel para apoyar a niñas, niños y jóvenes en el manejo pacífico de los conflictos que se les presenten.

Como parte no sólo de la convivencia escolar, sino de los derechos en la educación, se encuentra la tercera dimensión de evaluación: *la participación activa de los estudiantes*, reconocida como un derecho de la niñez. La participación escolar de los estudiantes muestra qué tanto se reconoce a niñas y niños como sujetos de derecho, más allá de la idea de que son solamente tutelados en la escuela. La generación de experiencias de participación en el contexto escolar conlleva la escucha activa de la voz de los estudiantes a fin de favorecer ambientes libres de discriminación y de violencia, pero también de diálogo y manejo de conflictos, así como ambientes de aprendizaje más significativos para niñas y niños.

La última dimensión, relativa a las *prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela*, hace referencia al reconocimiento y aceptación de la diversidad para favorecer el aprendizaje para todos los estudiantes. Esto define ciertas formas de convivencia en el aula y en la escuela. De acuerdo con Fierro y Fortoul, (2011):

“Cuando en una escuela existen prácticas inclusivas, se fomenta la colaboración, la aceptación y la ayuda entre todos los miembros de la comunidad escolar, así

como el diálogo horizontal y el trato igualitario a todos los estudiantes, independientemente de su sexo, edad o condición social, religiosa o étnica”.

Desarrollo y retos metodológicos

Como se advertía en el apartado anterior, las decisiones conceptuales están permeadas por acciones metodológicas que se deberán encontrar en constante diálogo. La ECEA es una evaluación a gran escala, lo que implica que se empleen instrumentos estructurados a muestras amplias, se controle su aplicación para asegurar un mínimo de condiciones semejantes de respuesta y la información sea analizada por medio de técnicas estadísticas de tipo descriptivo o inferencial.

Sobre todo, para los ámbitos que se aproximan a procesos escolares, la dirección reconoce que la evaluación a gran escala representa un reto metodológico, su complejidad radica en la necesidad de establecer referentes o estándares que aseguren un mínimo de condiciones semejantes de respuesta sobre un constructo que se expresa, en la realidad, por medio de una enorme diversidad de acciones que son útiles para las escuelas y el proceso educativo. Especialmente cuando se trata de las formas de relaciones interpersonales en la escuela, donde los significados e interpretaciones personales se encuentran presentes.

La DERPE ha identificado que una característica determinante de la calidad y el tipo de información que se puede recuperar es la selección del mejor informante, su definición nos permite disminuir el sesgo por deseabilidad social que se puede presentar en la evaluación de la convivencia escolar. Para el acercamiento a este ámbito se ha optado por recuperar el reporte de diferentes actores, a través de reactivos sobre la existencia y la frecuencia en la que se presentan determinadas acciones o hechos. Las cuales, según el actor, se indagan desde diferentes puntos de vista: como observador o participante, considerando el conocimiento que éste tiene sobre la situación por la que se pregunta.

En este sentido, la construcción de la ECEA considera que una medición adecuada se basa de manera importante en la interpretación que el informante da a la pregunta que se le hace, por lo que se debe utilizar un lenguaje sencillo y preciso que sea adecuado para los informantes a los que va dirigido considerando sus características socioculturales y lingüísticas.

Actualmente, la información se recupera a través de cuestionarios convencionales. Aunque el equipo DERPE exploró la posibilidad de utilizar otros instrumentos como: entrevistas, reflexiones en torno a cuentos, dibujos, juegos y el planteamiento de situaciones hipotéticas, por mencionar algunos. De este ejercicio, concluye que para el uso válido y estandarizado a gran escala de estos instrumentos implica un largo proceso de análisis y calibración de los mismos y los resultados que arrojen, también requiere que sean aplicados por personal especializado que cuente con conocimiento en educación, lo cual implica considerar costos y tiempos específicos de la evaluación dentro de la dirección y con otras direcciones del Instituto.

Como parte del proceso de construcción y validación de los cuestionarios de ECEA, la DERPE realiza diferentes acciones: comités con expertos, entrevistas cognitivas, visitas a diferentes tipos de escuelas, pruebas piloto y procesos estadísticos de análisis de la información. Con la intención de desarrollar en su conjunto mediciones robustas y confiables que den cuenta de las condiciones básicas definidas conceptualmente a través del conjunto de indicadores y reactivos propuestos.

Desarrollo y retos técnicos

Los aspectos técnicos de la evaluación de este ámbito se relacionan con la selección de la muestra de escuelas en las que se aplican los cuestionarios y la unidad de análisis sobre la que se busca ofrecer información. A su vez, la definición de estas características requiere un diseño del levantamiento de la información acorde a ellas. Estos aspectos abonan a dotar de validez y confiabilidad las mediciones que se realicen y de no ser considerados se pone en riesgo el trabajo conceptual y metodológico previo.

La DERPE realiza estos procesos en diálogo con diferentes direcciones del Instituto con la intención de obtener la mejor información posible. Se considera la diversidad de personas de la comunidad escolar de la que se requiere su apoyo para responder los cuestionarios y con base en ello, se define el perfil de los aplicadores que visitan las escuelas, los tiempos de la aplicación, el diseño y contenido de la capacitación, así como el dinero destinado para el levantamiento de información.

La estrategia cambia según el nivel educativo al que se dirige la ECEA, de acuerdo a los informantes que se tienen contemplados y las características peculiares del mismo. Para cada levantamiento se analiza la información disponible, tanto estadística como de campo, para retroalimentar el proceso y tomarlo como referencia a futuro.

Desde la DERPE se identifican dos retos principales uno interno, orientado al fortalecimiento de estrategias de vinculación con otras direcciones para obtener la mejor información posible. Y otro externo, con relación a mantener contacto con las escuelas para identificar posibles situaciones que representen riesgos para la aplicación o comprensión de los cuestionarios.

Conclusiones

Evaluar la convivencia escolar desde la ECEA es una tarea compleja que requiere: construir mayor consenso en la conceptualización, pero también, establecer de manera sistemática en todas las fases del proceso evaluativo acciones, mecanismos o estrategias a favor de obtener información confiable y válida que abonen a su mejora y den cuenta de los aprendizajes logrados en el proceso de desarrollo. Así como buscar la armonización entre lo conceptual, metodológico y técnico con la intención de generar “preguntas ancla” que permitan equiparar las

evaluaciones que se hagan sobre este ámbito a lo largo del tiempo y de los niveles de la educación obligatoria.

Por otra parte, si bien las evaluaciones a gran escala son útiles para la generalización de resultados, es conveniente enriquecerlas con innovaciones metodológicas que integren también elementos de tipo cualitativo, para focalizar y profundizar en la comprensión de algunos procesos particulares, como la convivencia escolar.

Por último, un reto que subyace de los anteriores es la elaboración de juicios de valor como un problema conceptual, metodológico, técnico y ético con la intención de generar evaluaciones justas. Lo que implica que las evaluaciones sean técnicamente sólidas y contextualizadas, el logro de estas características involucra los procesos antes mencionados, al igual que la atención a los retos que de éstos se generan, los cuales sirven como alertas para que desde la DERPE se siga trabajando y mejorando en la evaluación de la convivencia escolar.

Referencias bibliográficas

- CPEUM. (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Recuperado el 31 de julio de 2017 de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf
- Fierro, C. y Fortoul, C. (2011). *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince estudios de caso*. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Recuperado de: www.convivenciaescolar.net
- Fierro, C. y Tapia, G. (2013). Convivencia escolar. *Un tema emergente de investigación educativa en México*. En Furlán, A., y Spitzer, T. C. (Coord.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 73-131), Colección Estados del Conocimiento, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Furlán, A., y Spitzer, T. C. (Coord). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento, México: COMIE-ANUIES.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (2008), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- INEE. (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: INEE.
- INEEa. (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.
- INEEb. (2016). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje*. Recuperado el 26 de mayo de 2017 de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/fasc%C3%ADculos/ECEA12402.pdf>
- Muñoz, V. (2012). *El Derecho a la Educación. Conferencia impartida en el seminario sobre el Derecho a la Educación*. Madrid: Global Ignatian Advocacy Network.

POLÍTICAS DE INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA Y SU EFECTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES: UN ANÁLISIS COMPARADO EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA¹

Francisco Miranda López
Juana María Islas Dosseti

Introducción

Este artículo se propone un nuevo abordaje sobre la manera en que se estudia el efecto que tiene la infraestructura educativa en el logro académico de los estudiantes; para el análisis se puso énfasis en alumnos de educación primaria de América Latina. La propuesta se basa en el trabajo de Miranda (2010), el cual plantea un enfoque analítico en el que se observa a la infraestructura educativa a través de dos dimensiones, la primera alude a una infraestructura esencial o no curricular (INCurr) y la segunda refiere a una infraestructura curricular (ICurr). Con base en este enfoque se plantea un análisis en América Latina; en primer lugar, se observa cómo es el comportamiento de estas dos dimensiones de la infraestructura educativa en el desempeño académico de los estudiantes y, en segundo lugar, se busca observar cuáles son las tendencias y patrones en los distintos países en lo que respecta a las políticas públicas que se encargan del tema.

El trabajo se divide en cuatro apartados, en el primero se desarrolla un marco analítico en el que se revisan las diferentes concepciones sobre la influencia de la infraestructura educativa en la calidad de la educación, particularmente en los aprendizajes. Asimismo, se plantea y justifica la necesidad de un cambio de enfoque (centrado en atender sólo a la infraestructura básica), a otro que incorpore las dos dimensiones de infraestructura antes mencionadas (ICurr y INCurr), bajo la premisa de que se han vivido cambios sociales y tecnológicos que obligan a replantear su atención. En el segundo apartado se revisa la metodología que se utiliza para el análisis empírico.

En el tercer apartado se desarrolla el trabajo empírico; en primer lugar, se observa el comportamiento y efecto de las dos dimensiones de infraestructura educativa en el rendimiento de los estudiantes y, en un segundo momento, se analizan y comparan las diferentes políticas públicas que tienen un componente de infraestructura, observando las tendencias en rutas y beneficiarios. Por último, se presentan las conclusiones, en las que se contrastan las políticas en la materia

1 Los resultados aquí planteados son parciales y forman parte de una investigación más amplia relativa a la evaluación de las condiciones para el aprendizaje en centros escolares.

y se plantea un conjunto de recomendaciones de política pública con el fin de cerrar las brechas identificadas y mejorar la calidad educativa.

Marco analítico

En este trabajo se parte del hecho, demostrado por múltiples investigaciones, de que los estudiantes socioeconómicamente más desfavorecidos tienden a alcanzar menores niveles de aprendizaje (Bernstein, 1971; Bordieu y Passeron, 1970; OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2011), por lo que, para garantizar una disminución en los índices de desigualdad y que niñas y niños desarrollen las habilidades y conocimientos necesarios para su desarrollo, se debe intervenir desde el Estado, con el fin de compensar el efecto de la pobreza.

Las consecuencias de la no intervención, que se traducen en bajos niveles de aprendizaje, pueden intensificarse en escenarios de alta desigualdad como es el caso de América Latina, considerada la región más desigual del planeta (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2016). Por lo anterior, resulta particularmente importante en esta región realizar acciones de política que compensen las desventajas en el aprendizaje y la falta de capital cultural generadas por la pobreza. Por otro lado, se asume que las habilidades y herramientas que niñas y niños necesitan para desarrollarse en la sociedad han cambiado con el desarrollo de lo que Castells (2000) llamó Sociedad Red.² A esta situación se suma que la mayoría de las escuelas a las que asisten presentan graves problemas de infraestructura³ y otras carencias.

Los resultados de diversas investigaciones de factores asociados al logro educativo, indican que, es la buena práctica docente el elemento escolar que más refuerza el aprendizaje de los estudiantes (Acevedo, Valenti, y Aguiñaga, 2017; Malone, 2011; Rivkin, Hanushek, y Kain, 2005; Schacter y Thum, 2004; Scheerens y Bosker, 1997). No por ello, el resto de los factores escolares carecen de impacto o sentido. La infraestructura educativa es un elemento al que diversas investigaciones han considerado como fundamental en el aprendizaje (Barrera, 2012; Duarte, Moreno y Gargiulo, 2011; Hong y Zimmer, 2016; INEE, 2007, 2010, 2014b, 2014a, 2016; Mancilla Miranda, 2011; Ruiz y Pérez, 2012; SEP. Secretaría de Educación Pública, 2015). Esta tiene una influencia tanto directa como indirecta en el bienestar y aprendizaje de los estudiantes (Blackmore, Bateman, Loughlin, O'Mara, y Aranda, 2011), y de acuerdo a Duarte, Jaureguiberry y Racimo (2017) su efecto positivo suele ser mayor en escenarios de mayor adversidad. Por otro lado, se ha identificado que, aunque a corto plazo su efecto suele ser pequeño y positivo, tiende a incrementar en el tiempo (Hong y Zimmer, 2016).

2 De acuerdo a Castells (2000) se entiende por Sociedad Red a aquella en que las relaciones y el intercambio de información se dan sin restricciones de distancia y tiempo.

3 Estas escuelas son llamadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2011) como escuelas en desventaja. Y se definen como las escuelas en el que el promedio del bienestar socioeconómico de sus estudiantes es menor al promedio nacional.

Las condiciones de abandono en el que se encuentra la infraestructura educativa en América Latina resultan preocupantes dada su importancia, en particular cuando el abandono es mayor en las poblaciones más vulnerables. Por ejemplo, la mayoría de las escuelas a donde asisten los estudiantes en el cuartil más pobre, carecen de la infraestructura suficiente para brindar un adecuado servicio educativo (Duarte et al., 2017). Además la suficiencia de equipo e inmuebles puede resultar insuficiente cuando se considera el llamado “síndrome del edificio enfermo”, esto es, que aun cuando se tenga la suficiencia de insumos físicos en la escuela, debido a fallas en su construcción, ya sean de diseño, de ubicación o respecto a los materiales utilizados, estas presentan problemas de iluminación, ventilación, temperatura u otros factores ambientales que la infraestructura disponible no puede subsanar (Bishop, Auster, y Vogel, 1985).

En este contexto, las políticas encuentran un desafío en dos frentes, por un lado, garantizar los insumos mínimos, tanto en cantidad como en calidad para una estancia adecuada en los centros escolares, por otro lado, las necesidades educativas de la Sociedad Red hacen necesario generar espacios que incentiven prácticas innovadoras y adecuadas al nuevo contexto.

También es necesario advertir que las decisiones de política pública determinarán, en parte, el futuro del modelo de escuela. Por ello, el estudio “*What Schools for the Future?*” (OCDE, 2001) establece una serie de escenarios posibles de escuela, dadas las tendencias que sigan las decisiones. Cada uno de estos escenarios parte de una de tres tendencias, a saber: “The status quo extrapolated”,⁴ “The re-schooling scenarios”⁵ y “The de-schooling scenarios”.⁶

Con base en las dos dimensiones antes mencionadas (ICurr y INCurr), y considerando los nuevos desafíos que plantean la sociedad actual y las desigualdades presentes en América Latina, se establecen las siguientes hipótesis:

- H1: Las dos dimensiones de infraestructura (ICurr y INCurr) tienen un efecto positivo, en el que ambas se refuerzan mutuamente y son dependientes entre sí, en los resultados en el logro de los estudiantes latinoamericanos.
- H2: En América Latina existe una tendencia hacia políticas de infraestructura educativa enfocadas en cerrar las brechas de infraestructura no curricular

4 Se refiere a la búsqueda de mantener a los sistemas educativos con características similares en el futuro, e involucra los siguientes escenarios: i) Robust bureaucratic school systems: es un escenario donde existen instituciones con burocracias fuertes y arreglos administrativos complejos; ii) Extending the market model: se caracteriza por el rápido crecimiento de una oferta y demanda educativa diversa, y se tiende a la ampliación de las inequidades educativas.

5 La segunda tendencia alude a un escenario con una alta inversión en las escuelas, así como un gran reconocimiento social e incorpora los escenarios: iii) Schools as core social centres, que presenta escuelas enfocadas en la socialización y en el trabajo con la comunidad y, iv) Schools as focused learning organisations que se centra en escuelas y docentes que tienden a formar redes de aprendizaje.

6 Por último, la tendencia de “The de-schooling escenario” plantea en mayor o menor medida, el desmantelamiento de los sistemas escolares y presenta los siguientes escenarios: v) Learner networks and the network society, que es un escenario en el que se plantea el uso de las TIC como base del aprendizaje y, vi) “Teacher exodus – The meltdown scenario”, que plantea la desaparición de los maestros y el colapso de la escuela tradicional.

acompañadas de programas que buscan desarrollar la infraestructura curricular, limitándolo a la provisión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Metodología

Para dar respuesta a las hipótesis se hicieron dos análisis; por un lado se optó por un análisis empírico de corte cuantitativo, en el que se hace uso de la base de datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) para realizar una regresión múltiple multinivel, con dos niveles (alumno y escuela), por cada uno de los países participantes.⁷ Para este primer análisis se construyeron dos índices, el de infraestructura curricular (ICurr)⁸ y el de infraestructura no curricular o básica (INCurr).⁹ Adicionalmente, para comprobar si las dos dimensiones de la infraestructura educativa planteadas se afectan mutuamente, en términos estadísticos, se creó una variable de interacción con ambas variable (IntInf) con la multiplicación de ambos índices.

Además para controlar el efecto de otras variables que pudieran tener impacto en el rendimiento se utilizaron los índices ya construidos en la base TERCE, estos son: Índice de Estatus Socioeconómico y Cultural (ISECF), el Índice de prácticas docentes de organización y clima de aula (PDORGA) y el Índice de monitoreo o retroalimentación a las prácticas docentes (MONITOP).¹⁰ Además, se utilizó la variable del cuestionario docente sobre el trabajo de temas didácticos y pedagógicos en las reuniones de profesores (DQPIT26_06).

En un segundo momento, se realizó un análisis documental de diferentes programas y políticas en 15 países de América Latina que incorporaran un componente de infraestructura en su ejecución.

En total se analizaron 21 programas (todos ellos son estrategias de nivel nacional), a partir de sus reglas de operación y de los informes sobre el tema realizados por la UNESCO. El centro del análisis fueron la población objetivo, los requisitos para ser beneficiario del programa, el grado de centralización de su implementación, los servicios que presta y las áreas específicas de infraestructura en las que

7 Este estudio consta de una prueba estandarizada de matemáticas, lenguaje y comunicación y ciencias que se realiza a estudiantes de 3° y 6° de primaria, así mismo se realiza un cuestionario de contexto, a alumnos, padres y madres de familia, profesores y directores. Los 15 países fueron: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

8 Este índice se compone de las preguntas del cuestionario de contexto de TERCE a docentes sobre la existencia en la escuela de: una sala de reunión para los profesores, un auditorio, una sala de artes o música, un laboratorio de ciencias, una biblioteca escolar y la disponibilidad de computadoras con conexión a Internet para los estudiantes. Este índice es una suma simple, donde cada elemento vale uno si la escuela cuenta con ello y cero si no es así.

9 Se compone de las preguntas del cuestionario de contexto a docentes y se construyó de la misma forma que el anterior. Las preguntas que se utilizaron se refieren a la disponibilidad en la escuela de los siguientes elementos: gis, silla para todos los estudiantes, mesas para todos los estudiantes, agua potable, alcantarillado y baños para los estudiantes.

10 Para mayor información de estos índices ver UNESCO (2015).

se enfoca. Asimismo, las políticas se observaron a través de las dimensiones de infraestructura que atienden (ICurr y INCurr). Además, la primera dimensión se dividió en tres niveles de acuerdo a la profundidad del cambio en la enseñanza que se quiera incentivar con la infraestructura. De esta forma, la Infraestructura Curricular se divide en: i) Infraestructura Curricular Baja, la cual se refiere a si la política busca la provisión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC); ii) Infraestructura Curricular Media, que hace referencia a las políticas que proveen materiales, equipo y construcciones para el desarrollo de actividades educativas de un currículo menos tradicional, por ejemplo, actividades artísticas específicas o laboratorios de ciencias; por último, iii) la Infraestructura Curricular Alta, misma que alude a infraestructura que incentiva el trabajo colaborativo en el aprendizaje y en la docencia.

A partir de esta clasificación de elementos se observa cuáles han sido las tendencias en política pública relacionada con la infraestructura educativa en los distintos países, prestando atención particular a la población objetivo, los requisitos para ser beneficiario del programa, el grado de centralización de su implementación, los servicios que presta y las áreas específicas de infraestructura en las que se enfoca.

Resultados del trabajo empírico

Antes de observar los resultados del modelo de regresión estadístico resulta importante observar las diferencias en términos de infraestructura curricular y no curricular, tanto entre los países como dentro de los mismos países. Así, utilizando los índices de las dimensiones de infraestructura (ICurr e INCurr) se pretende observar en un primer lugar cuál es el nivel promedio de cumplimiento de las escuelas respecto a los distintos elementos que componen a cada una.

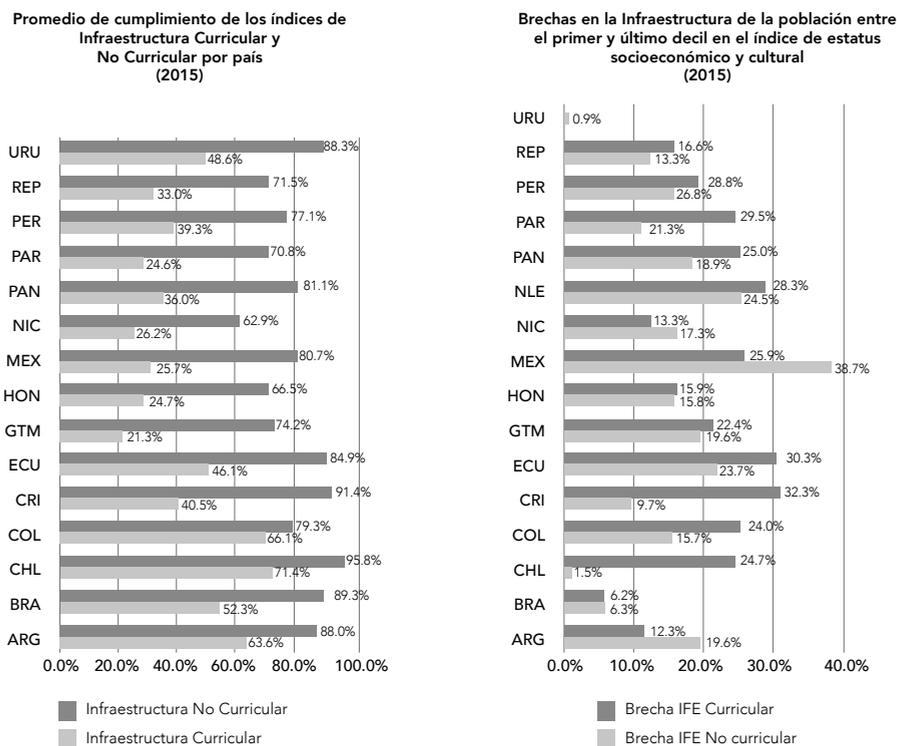
Así observamos que es en el caso chileno, donde el promedio de cumplimiento de las escuelas en las dos dimensiones es el más alto de la región (95.8% de infraestructura no curricular y 71.4% de infraestructura curricular), mientras que Nicaragua es el país con menor desarrollo de infraestructura no curricular y Guatemala de infraestructura curricular con diferencias de casi 30 y 50 puntos porcentuales respectivamente (ver gráfica 1).

También debe destacarse el caso mexicano en el que la diferencia entre infraestructura no curricular y la curricular es la más grande la región, el INCurr supera en 55% el ICurr. En lo que respecta a la diferencias al interior, se optó por observar cuál es la diferencia en infraestructura por país entre los estudiantes del decil más bajo y el más alto del Índice de estatus socioeconómico y cultural. Así observamos que la menor brecha en infraestructura no curricular se encuentra en Chile mientras que la mayor está en México. En lo que respecta a la Infraestructura Curricular, la mayor brecha está en Costa Rica mientras que Uruguay es el país con la diferencia entre los dos deciles más pequeña (ver gráfica 1).

En lo que corresponde al análisis de regresión por cada uno de los países que se incluyeron en la base de TERCE, estos resultados se observaron desde dos perspectivas. Primero se analizaron viendo el efecto que tiene la Infraestructura Curricular en los resultados en la prueba en relación a cómo cambia la infraestructura educativa no curricular.

Respecto a este primer enfoque son notorias cuatro tendencias. La primera tendencia, es una relación positiva entre el efecto de la ICurr en los resultados y la INCurr, es decir, se necesita un mínimo de INCurr para que el efecto de la ICurr sea significativo y una vez alcanzado ese umbral, entre mayor sea el desarrollo de la INCurr más impactará la ICurr en el rendimiento. Los países que mostraron este patrón fueron México y Honduras. Una segunda tendencia se presenta en Brasil, Chile, Colombia, Ecuador Paraguay y Perú. Esta tendencia se comporta de forma similar a la primera, sin embargo, el desarrollo de infraestructura básico necesario para que la infraestructura curricular tenga efecto es mayor (más de 70% de los elementos de INCurr).

☐ Gráfica 1. Diferencias entre países y dentro de los países de ICurr e INCurr.



Fuente: Cálculos propios con base en TERCE (UNESCO, 2015).

Una tercera tendencia que se observó es que, al igual que la tendencia anterior, se necesita de un alto nivel de suficiencia en INCurr para que la ICurr sea significativa, sin embargo, su impacto va decreciendo cuanto mayor sea el desarrollo de la INCurr, pero no por ello deja de ser significativa. En este caso se encuentran Panamá y República Dominicana. Una última tendencia es aquella en la que la ICurr nunca tiene un efecto significativo en los resultados de la prueba de TERCE, sin importar qué tan desarrollada se encuentre la INCurr, en este caso se encuentran Costa Rica, Guatemala, Nicaragua y Uruguay.

En lo que respecta al efecto de la infraestructura no curricular o básica en el aprendizaje, encontramos cinco tendencias. La primera de ellas considera un mínimo de desarrollo de la infraestructura curricular para poder considerar que la INCurr impacta positivamente en el aprendizaje, en este caso se encuentra México. Por otro lado, en el caso de Perú, el efecto de la infraestructura no curricular es siempre significativo sin importar el desarrollo de ICurr, aunque su impacto tiende a crecer cuando se cuenta con más recursos de ICurr. Por su parte, Costa Rica, Honduras, Nicaragua y Panamá tienden a mostrar un efecto positivo de la infraestructura curricular en el impacto que tiene la INCurr en el aprovechamiento, pero este efecto deja de ser significativo en altos niveles de desarrollo.

En cuarto lugar, también se aprecia una tendencia más compleja en la que se necesita un nivel de desarrollo mínimo de la ICurr para que la INCurr tenga impacto en el desempeño pero, por otro lado, cuando el desarrollo de la infraestructura curricular tiende a estar altamente desarrollada, la no curricular deja de ser significativa. Esto pudiera explicarse de dos formas, por un lado, puede deberse a que pocas escuelas tienen un desarrollo de infraestructura curricular muy alto; por otro lado, pudiera deberse a que la relación entre las dos dimensiones de y el rendimiento es aún más compleja que una relación constante y lineal.

Por último, tenemos el caso chileno, colombiano, ecuatoriano y guatemalteco, países en los cuales la infraestructura no curricular nunca resulta significativa.

Debe reconocerse que el análisis realizado sólo refiere a una significancia estadística; además, debido a la forma de estudio, no podemos ver cómo se relacionan entre ellos cada uno de los elementos que componen nuestras variables de infraestructura curricular. Sin embargo, este análisis nos permite ver que parece haber un comportamiento conjunto de ambas dimensiones, las cuales de alguna u otra forma afectan mutuamente el impacto que llegan a tener en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que resultan un primer mapeo importante para conocer su desarrollo.

Una vez revisado el impacto general de las dimensiones de la infraestructura educativa en el aprendizaje, procedemos a analizar estas dos dimensiones (ICurr y INCurr) desde la perspectiva de las políticas y programas que se han desarrollado en la región.

Análisis de políticas y programas de infraestructura educativa en América Latina

En este análisis se observaron 21 políticas o programas distribuidos en 14 países, a saber: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Aunque todos estos programas cuentan con un componente de infraestructura educativa, de acuerdo a sus objetivos generales se observó que estos se podían dividir en tres grupos: I) los que se centran en la dotación de infraestructura y equipo relacionado con las TIC; II) algunos programas más amplios, en tanto que abordan diversos temas de gestión o prácticas educativas y que incorporan un componente de infraestructura importante; y por último, III) los programas que buscan instalar escuelas de jornada ampliada, por lo que se deben desarrollar los espacios y obtener los equipos necesarios para cumplir con los objetivos de este tipo de modalidad de escuela.

La distribución de los programas fue la siguiente, nueve son programas amplios con un componente de infraestructura, tres se centran exclusivamente en la provisión de infraestructura, cuatro se concentran exclusivamente en la provisión de infraestructura educativa relacionada con las TIC y cinco buscan implementar la jornada ampliada en las escuelas.

Ahora bien, cuando contrastamos estos programas de acuerdo a los niveles de desarrollo de la infraestructura educativa curricular y no curricular planteados en el apartado metodológico, tenemos que 13 de los programas consideran la infraestructura básica y 17 consideran temas de infraestructura educativa relacionada con las TIC, nueve consideran materiales para el desarrollo de actividades que van más allá de currículo local y sólo tres plantean el desarrollo de infraestructura que facilite el trabajo colaborativo.¹¹

Al cruzar la escala de niveles de infraestructura educativa con los objetivos de los programas se destaca que ninguno de los programas que se enfoca exclusivamente en el desarrollo de la infraestructura educativa plantea cuestiones de ICurr, más allá que la provisión de TIC. Por otro lado, los programas que buscan desarrollar ICurr media son, en su mayoría, programas enfocados en la implementación de la jornada ampliada (cinco de nueve).

También debe observarse que las TIC se convirtieron en prioridad para los diferentes países, ya que 17 de las 21 políticas tienen este componente, siendo un elemento fundamental en los programas más amplios y en los que buscan desarrollar la jornada ampliada, además de estar siempre presente en los programas enfocados exclusivamente en la infraestructura educativa (tabla 1).

Por otro lado, cuando nos referimos a la infraestructura educativa amplia, sólo 3 programas la consideran, uno de ellos busca implementar la jornada ampliada

11 El análisis aquí realizado se refiere a si las políticas abarcan componentes de infraestructura no curricular y los distintos niveles de la curricular, por lo que la suma de las cantidades no necesariamente corresponde al total de programas analizados, ya que un programa puede abarcar más de una dimensión.

y se desarrolla en Colombia, y los otros dos son programas más amplios que contienen un componente de infraestructura educativa y se desarrollan en Colombia y Argentina.

☐ **Tabla 1.** Políticas de infraestructura por objetivos y nivel de desarrollo

	Nivel de Infraestructura básica	Nivel de Infraestructura curricular baja (sólo TIC)	Nivel de Infraestructura Curricular Media	Nivel de Infraestructura Curricular alta
Infraestructura Específica	1. PAR (Brasil) 2. NIE (Ecuador) 3. Escuelas al cien (México)	1. PAR (Brasil) 2. NIE (Ecuador) 3. Escuelas al cien (México)		
TICS		1. Conectar Igualdad (Argentina) 2. PRONIE MEP-FOD (Costa Rica) 3. ProInfo (Brasil) 4. Mi Taller Digital (Chile)		
Amplios con infraestructura	1. PCDC (Colombia) 2. Escuela Viva Hekokatúva (Paraguay) 3. Programa incremento en el acceso de niños, niñas y adolescentes a los servicios de Educación Básica Regular (Perú) 4. ANEP en Obra (Uruguay) 5. PRONIED (Perú) 6. PNIUEEC (Ecuador) 7. PRE (México) 8. PROMEDU IV (Argentina)	1. PCDC (Colombia) 2. Escuela Viva Hekokatúva (Paraguay) 5. PRONIED (Perú) 6. PNIUEEC (Ecuador) 7. PRE (México) 8. PROMEDU IV (Argentina)	1. PCDC (Colombia) 3. Programa incremento en el acceso de niños, niñas y adolescentes a los servicios de Educación Básica Regular (Perú) 8. PROMEDU IV (Argentina) 9. PIE (México)	1. PCDC (Colombia) 8. PROMEDU IV (Argentina)
Jornada Ampliada	1. PPIE (Colombia) 2. Infraestructura Educativa (Colombia)	1. PPIE (Colombia) 2. Infraestructura Educativa (Colombia) 3. PETC (México) 4. SI EITP (El Salvador)	1. PPIE (Colombia) 2. Infraestructura Educativa (Colombia) 3. PETC (México) 4. SI EITP (El Salvador) 5. PAEPU (Uruguay)	2. Infraestructura Educativa (Colombia)
Total	13	17	9	3

Respecto a la forma en que se selecciona a las escuelas beneficiadas en los distintos programas, se observa que la mayoría de los países no priorizan a algún grupo específico de escuelas. En el caso brasileño, son los Estados y

Municipios quienes seleccionan a las escuelas. Ahora bien, las políticas amplias con un componente de infraestructura educativa manejan regularmente la selección de escuelas que se encuentren en zonas de alta marginación o que atiendan a niñas y niños de familias con una mala situación económica. Esto se hace mediante las estadísticas sobre marginación y pobreza, a lo que algunos países adicionan los resultados de las pruebas estandarizadas, como sucede en el caso mexicano y uruguayo.

En términos generales se puede observar que, a pesar de los esfuerzos de política que se han puesto en el tema, la región parece seguir una tendencia conservadora o “status quo extrapolated”, que no busca incentivar formas innovadoras de enseñanza y gestión y parece estar aún atrapada en un sistema educativo altamente burocratizado, centralizado y con altas resistencias al cambio.

Por lo que seguir por estos caminos pareciera ser una decisión errónea, por lo menos lo es si se desea romper el ciclo de desigualdad y pobreza intergeneracional, altamente preocupante en una región como la latinoamericana.

Conclusiones

En primer lugar, debe de observarse que, a pesar de la alta relación que hay entre las dos dimensiones de infraestructura, se observa que el desarrollo de la curricular se limita solamente a las políticas relacionadas con TIC, desatendiendo temas de enseñanza y gestión más amplios.

Llama la atención sobre todo el caso de México, donde las brechas de la no curricular entre las escuelas a las que asiste el decil más pobre y más rico de la población es la más amplia; además las brechas en el desarrollo de ambas es la más amplia en lo general y, donde el efecto de ambas dimensiones es el más interrelacionado y el que más se fortalece, de acuerdo a nuestro análisis empírico, y en el que sin embargo las políticas no parecen tener una intención de fortalecer ambas dimensiones.

Por supuesto, este no es un problema sólo de México, sino de toda la región, en la cual no se ha alcanzado la cobertura total de infraestructura básica en ningún país, y en la que, ya sea de forma directa o indirecta esta se complementa con la infraestructura curricular.

Por lo tanto, resulta necesario repensar las políticas, considerando los siguientes aspectos relevantes:

- desarrollar sistemas dinámicos de información y gestión que generen conocimiento oportuno y pertinente sobre la situación de la infraestructura en ámbitos micro-regionales, locales y regionales;
- fortalecer la institucionalidad de la política de infraestructura educativa, así como la articulación entre las instancias federales, estatales y municipales, a partir de la definición de marcos de actuación y gobernanza claros entre estos actores;

- afinar los criterios de focalización de escuelas y los mecanismos de rendición de cuentas;
- incorporar visiones más comprehensivas en el diseño de programas y estrategias que se adapten a los distintos contextos multiculturales e institucionales del país;
- desarrollar prototipos de innovación de infraestructura que permitan articular los esfuerzos de fortalecimiento de la infraestructura esencial con nuevos desarrollos de infraestructura curricular y de innovación educativa;
- en el marco de la autonomía de la gestión escolar, habrá que impulsar dispositivos de colaboración y coadyuvancia social e institucional que permita a las comunidades educativas jugar un rol más activo en la innovación curricular y de la infraestructura educativa; e
- impulsar una política de atención al mantenimiento y rehabilitación de las escuelas, que incorpore un fuerte componente educativo para que, desde las aulas, favorezca el mantenimiento y cuidado de la infraestructura.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, C., Valenti, G., y Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la educación*, 53–95.
- Barrera, A. (2012). Revisión de la literatura e integración del marco metodológico sobre recursos físicos en educación básica (Infraestructura y mobiliario). INEE (Documento interno).
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control* (Vol. 1: Theoretical Studies Towards A Sociology of Language). London y New York: Routledge.
- Bishop, V., Auster, D., & Vogel, R. (1985). The Sick Building Syndrome. What it is and How to prevent it. *Nat. Safety Health News*.
- Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O'Mara, J., & Aranda, G. (2011). *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes*. Melbourne, Australia: Education Policy and Research Division Department of Education and Early Childhood Development. Recuperado de: <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/infrastructure/blackmorelearningspaces.pdf>
- Bordieu, P., y Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción* (Segunda Edición). Barcelona: Fontamara.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red* (Vol. 1). Alianza.
- CEPAL. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Duarte, J., Jaureguiberry, F., y Racimo, M. (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247571s.pdf>

- Duarte, J., Moreno, M., y Gargiulo, C. (2011). Infraestructura y aprendizaje en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE. BID.
- Hong, K., & Zimmer, R. (2016). Does Investing in School Capital Infrastructure Improve Student Achievement? *Economics of Education Review*, 53(Supplement C), 143–158. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.05.007>
- INEE. (2007). Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México. INEE.
- INEE. (2010). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. INEE.
- INEE. (2014a). El derecho a una educación de calidad. Informe 2014. INEE.
- INEE. (2014b). Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. INEE.
- INEE. (2016). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014 (Condiciones de la oferta)* (p. 118). Ciudad de México, México: INEE.
- Malone, H. J. (2011). Building an expanded learning time and opportunities school: Principals' perspectives. *New Directions for Youth Development*, 2011(131), 107–117. Recuperado de: <https://doi.org/10.1002/yd.412>
- Mancilla Miranda, J. (2011). *Marco de referencia para la evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje*. FLACSO México, México, Distrito Federal.
- Miranda, F. (2010, marzo). Entre muros y sombras: la infraestructura escolar de México frente al siglo XXI. *Az : revista de educación y cultura*, (31), 16–17.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2001). Chapter 3 Scenarios for the Future of Schooling. En *Schooling for Tomorrow : What Schools for the Future?* OCDE.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011). *Equity and Quality in Education - Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Ruiz, G., y Pérez, G. (2012). Marco de referencia para la evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje. INEE (documento interno).
- Schacter, J., & Thum, Y. M. (2004). Paying for high- and low-quality teaching. *Special Issue In Honor of Lewis C. Solman*, 23(4), 411–430. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.08.002>
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2015). Diagnóstico ampliado. Programa de la reforma educativa. SEP. Recuperado de: http://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Diagnostico/Diagnostico_2015/SEP_U082.pdf
- UNESCO. (2015). Base de datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). UNESCO.

Tema IV

Evaluación de estudiantes



FUNCIONAMIENTO DIFERENCIAL DE LOS REACTIVOS DE EXCALE 03-2010 DE ESPAÑOL EN ESTUDIANTES HABLANTES DE UNA LENGUA INDÍGENA. ANÁLISIS DIF, MINERÍA DE TEXTO Y ANÁLISIS CUALITATIVO DE ESPECIFICACIONES

Juan Bosco Mendoza Vega
María José Corona Burch

Introducción

Durante el mes de junio de 2017 se llevó a cabo un ejercicio de análisis de Funcionamiento Diferencial de los Ítems (DIF) a la prueba de Español de Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) de tercero de primaria, aplicada en 2010 (EXCALE 03-2010). A partir de los resultados, se realizó un análisis con minería de texto de las especificaciones de los reactivos identificados con DIF y un análisis cualitativo del contenido de los reactivos. Esta prueba se eligió por ser la más reciente¹ con todos los reactivos que la integran liberados para su consulta y análisis, lo cual facilita la realización y discusión de los resultados del análisis DIF. La asignatura de Español fue seleccionada porque la población de interés del estudio fueron estudiantes hablantes de una lengua indígena, para quienes el español es su segunda lengua, y ser evaluados en ella puede presentar problemas de sesgo.

El propósito de este análisis fue identificar reactivos con DIF para los estudiantes que declararon haber aprendido a hablar en una lengua indígena en el Cuestionario de Contexto aplicado de manera concurrente a EXCALE 03-2010. A partir de este análisis se hizo una selección de reactivos que fue empleada para una revisión cualitativa de su contenido, que tuvo lugar en noviembre de 2017, usando como referencia la Guía de Revisión de Sesgo Potencial (GRSP) desarrollada por la Dirección de Evaluación y Diversidad (DEDIV) de la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE), con el fin de determinar si presentan sesgo de algún tipo, con énfasis en el sesgo hacia la población indígena.

Dado que los reactivos y resultados de la prueba EXCALE 2010 fueron liberados, fue posible hacer este análisis y la posterior revisión cualitativa sin afectar al desarrollo de las evaluaciones actuales del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Aunque al momento de la presentación de esta ponencia

1 La prueba EXCALE de Preescolar aplicada en 2011, más reciente que la usada en este análisis, también cuenta con todos sus reactivos liberados. Sin embargo, como sus reactivos no son de opción múltiple, los análisis de funcionamiento diferencial no son del todo pertinentes para ella.

no se había realizado el proceso de jueceo, los resultados de la revisión de sesgo potencial fueron utilizados para perfeccionar la GRSP, así como sus instrumentos y los procesos de capacitación asociados a la revisión. Entre otras acciones, se definieron orientaciones específicas para prevenir el sesgo y fortalecer la validez cultural de las evaluaciones para la población hablante de una lengua indígena.

La GRSP fue utilizada posteriormente en el Comité de Validez y Sesgo del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) de Tercero de Secundaria, realizado en febrero de 2018, para así contribuir a la validez cultural de las pruebas que elabora el INEE.

Funcionamiento Diferencial de los Ítems (DIF)

El Funcionamiento Diferencial de los Ítems (DIF, por sus siglas en inglés) es definido de distintas maneras, aunque todas se refieren esencialmente a que un ítem o reactivo² en particular tiene un comportamiento notablemente distinto para un grupo de población que forma parte de la población objetivo de una prueba, con respecto a otra (Scheuneman, 1975). Algunas definiciones equiparan al DIF con sesgo (Lord, 1980), sin embargo, el término “sesgo” hace referencia a la interpretación de las causas por las que un reactivo o instrumento³ presenta un comportamiento anómalo, lo cual va más allá del DIF, pues las implicaciones del sesgo están situadas en el contexto de la validez de constructo (Gómez e Hidalgo, 1997). La validez de constructo se refiere a que una medición, en efecto, mida lo que pretende medir. Por ejemplo, un examen que pretende medir el aprendizaje de Matemáticas de un grupo de estudiantes será válida en tanto mida lo que los estudiantes saben de Matemáticas. Un instrumento presenta sesgo si tiene menor validez para un grupo que para otro y, por lo tanto, se comporta de manera injusta con respecto al rasgo latente⁴ que pretende medir (Shealy y Stout, 1993a, 1993b) y representa una amenaza contra la validez de una prueba, pues indica que una parte de sus reactivos están beneficiando a ciertos grupos de la población en detrimento de otros con un nivel de desempeño igual en el rasgo latente medido; por lo tanto, una prueba tiene una mayor validez si está libre de sesgo (Gómez e Hidalgo, 1997).

El DIF es distinto al funcionamiento desigual que ocurre como producto de las diferencias en el desempeño entre subpoblaciones. Esta diferencia es conocida como “impacto” y se explica por diferencias en habilidad, mientras que el DIF

2 Un reactivo o ítem es la unidad básica de medida de un instrumento de evaluación que consiste en una pregunta o instrucción que requiere una respuesta del sujeto que contesta la prueba. (INEE, 2017)

3 Herramienta para la recolección de datos, que puede tener distintos formatos. En EXCALE 03- 2013 se usa un formato de selección de respuesta a reactivos de opción múltiple. (Ídem)

4 Se refiere a las variables o características “ocultas”, es decir, que no son susceptibles de medirse directamente sino a través de otras variables que sí pueden ser observadas. (INEE, 2017). El aprendizaje, por ejemplo, es un rasgo latente, no se puede observar, pero sí puede ser medido a través de otras variables observables, tales como el conocimiento específico de ciertos temas.

es una diferencia inesperada entre individuos que tienen igual nivel de habilidad (Dorans y Holland, 1992, p.5).

De manera convencional en los análisis de DIF, se denomina a la subpoblación de interés en la detección de comportamiento anómalo en los reactivos como Grupo Focal (GF) y al resto de la población como Grupo de Referencia (GR).

Aunque detectar DIF no es sinónimo de que un reactivo se encuentre sesgado hacia una población, sí puede ser el primer paso para identificar y resolver problemas de validez en las evaluaciones. Los reactivos detectados con DIF hacia una población específica aportan elementos para modificarlos buscando reducir fuentes de sesgo y con ello lograr evaluaciones más justas y válidas.

Metodología

Se analizó la prueba de Español correspondiente a EXCALE de tercero de primaria, aplicada en el 2010 (EXCALE 2003-2010), consultando la base de datos y explorador de reactivos que se encuentran publicados en la página web del INEE (<http://inee.edu.mx>). La base de datos de los resultados se utilizó para hacer el análisis DIF, mientras que el Explorador EXCALE permitió descargar el contenido de los reactivos que fueron detectados con DIF para, posteriormente, realizar un análisis cualitativo de minería de texto.

Puesto que no hay un método único que garantice identificar todos los reactivos con DIF en una prueba (Gómez e Hidalgo, 1997; Özdemir, 2015) y las distintas técnicas pueden presentar resultados diferentes (Elosua, Jáuregui y Torres, 2000), se utilizaron tres métodos distintos de detección de DIF: 1. Método de Mantel-Haenszel; 2. Ji Cuadrada de Lord; 3. Área Exacta de Raju.

En este estudio se estableció como grupo focal a los "Estudiantes hablantes de una lengua indígena" (EHLI). Para identificar y seleccionar a este grupo se consideraron a aquellos estudiantes que declararon haber aprendido a hablar en una lengua indígena en el Cuestionario de Contexto aplicado de manera concurrente a EXCALE 03-2010.

Con este criterio, los estudiantes hablantes de una lengua indígena (EHLI) representaron 7% de la muestra nacional de alumnos a los que se aplicó EXCALE 03-2010 y 32.5% de estudiantes en Primarias Indígenas, modalidad en la que se concentra la población indígena.

La evaluación EXCALE 03-2010 tiene un diseño matricial. En este diseño el alumno evaluado contesta solamente un subconjunto (denominado forma o cuadernillo) del total de reactivos que integran la evaluación. Por el modo en que fueron construidas, cada forma del examen constituyó una muestra representativa de la evaluación completa y por ello es factible hacer inferencias del desempeño de los evaluados respecto a toda la evaluación (INEE, 2015). En el caso de EXCALE 03-2010 existieron 13 formas diferentes para evaluar a un total de 2 596 920 alumnos. Esto es relevante porque el funcionamiento de un reactivo depende en buena

medida del conjunto de reactivos que le acompañan, así un reactivo puede presentar DIF en una de las formas, pero no presentarlo en otra. Por tanto, se realizó el análisis DIF a los distintos cuadernillos que constituyen a la Prueba EXCALE de Español, en lugar de a toda la prueba en conjunto.

A partir de estos resultados, utilizando técnicas de minería de texto, se extrajo la información de contenido curricular evaluado y especificación contenida en el Explorador EXCALE, para su análisis cualitativo, sólo para los reactivos detectados con DIF.

Resultados

De los 169 reactivos que evaluó la prueba de EXCALE 03-2010 para el área de Español, se identificaron un total de 49 reactivos que presentaron DIF con al menos uno de los tres métodos utilizados para el análisis. Esto es equivalente a que cerca de una tercera parte (29%) de los reactivos utilizados en la prueba presentaron una desventaja relativa para alguno de los grupos comparados.

Los métodos utilizados estiman el DIF de manera diferente, por lo que sus resultados pueden variar entre sí, utilizando el Método de Mantel-Haenszel se detectaron 21 reactivos que presentan DIF, mientras que con los métodos de Ji cuadrada de Lord y Área de Raju se identificaron 45 reactivos, los mismos en ambos métodos. Esta coincidencia en resultados se debe a que estos métodos están basados en un modelo de medida de Teoría de Respuesta al Ítem⁵ (IRT, por sus siglas en inglés) y por tanto son análisis complementarios que permiten disminuir la posibilidad de obtener falsos positivos, es decir, reactivos detectados erróneamente con DIF.

En 25 de los reactivos detectados con DIF, el grupo focal tuvo menor probabilidad de responder correctamente, es decir, se encuentran en desventaja relativa frente al grupo mayoritario. El caso opuesto, reactivos que presentan ventaja sobre el grupo mayoritario, se presentó en 24 de ellos.

Resultados por cuadernillo de aplicación

Bajo el diseño matricial de EXCALE 03 2010, un mismo reactivo puede aparecer en tres formas o cuadernillos diferentes y ser detectado con DIF por tres métodos diferentes. Este es el caso de los reactivos PEG_06: "Deduce el tipo de relación entre personajes atendiendo a los elementos icónicos y textuales del texto: historieta"⁶ y PEG_08: "Reconoce un tipo de texto por su contenido y estructura: receta", que se identificó tenían un funcionamiento diferencial con los tres métodos utilizados en cada uno de los tres cuadernillos en los que se incluyeron.

5 Teoría psicométrica que consiste en una familia de modelos estadísticos que modelan la probabilidad de cierta(s) respuesta(s) (por ejemplo, la respuesta correcta en un test de rendimiento óptimo) como función de las características tanto de la persona evaluada (por ejemplo, su nivel de habilidad en el constructo latente) como del reactivo (por ejemplo, su grado de dificultad). (INEE, 2017).

6 Esta información corresponde al contenido temático con el cuál se identificaron los reactivos.

Asimismo se detectaron nueve reactivos que presentaron DIF independientemente del cuadernillo o forma en la que se encontraban, es decir, fueron detectados con DIF al menos en tres ocasiones con alguno de los métodos. Esto nos permite inferir que mientras más veces hayan sido detectados los reactivos, menor es la posibilidad de que su funcionamiento diferencial sea un falso positivo y, por el contrario, es muy probable que estos tengan algún problema de sesgo.

Estos reactivos corresponden a las descripciones de contenidos específicos: PEA_06. Localiza y extrae información explícita de un texto discontinuo: agenda; PED_05. Identifica el significado del sufijo "ero" para marcar ocupación; PED_07. Incorpora un dato dentro de un listado ordenado alfabéticamente; PEG_06. Deduce el tipo de relación entre personajes atendiendo a los elementos icónicos y textuales del texto: historieta; PEG_08. Reconoce un tipo de texto por su contenido y estructura: receta; PEG_15. Elige el pronombre que sustituye de manera adecuada a un sustantivo; PEH_13. Reconoce el propósito global del texto: carta; PEI_03. Resume las ideas principales del texto: artículo de divulgación; PEI_10. Deduce el contexto de uso del texto a partir de la información que presenta: cartel.

Las descripciones nos dan una idea del tipo de contenido evaluado que en particular muestra un funcionamiento diferencial. Por ejemplo, algunos reactivos con DIF se asocian con textos discontinuos o con elementos visuales, y todos ellos pertenecen a unidades de conocimientos específicas que fueron evaluadas en esta prueba.

Resultados por nivel de dificultad de los reactivos

Los resultados del análisis realizado nos permiten identificar "la dirección" del funcionamiento diferencial de los reactivos. Si un reactivo es más difícil de lo esperado para el grupo focal, se considera que presenta desventaja, o por el contrario, si es más fácil de lo esperado, presenta ventaja.

Considerando que en las evaluaciones EXCALE los reactivos con una menor dificultad son clasificados como de nivel Básico y Por debajo del básico, mientras que los de puntajes mayores se localizan en los niveles Medio y Avanzado (INEE, 2012, p. 17), se encontró que el total de reactivos con DIF (24) que presentan una ventaja para el grupo focal se encuentran en los niveles de logro Medio y Avanzado, los de mayor dificultad. Esto significa que en los reactivos en los que el conjunto de sustentantes tenía menor probabilidad de responder correctamente, el grupo de EHLI tuvo relativamente una mayor probabilidad de respuesta correcta.

Por el contrario, los reactivos que presentaron DIF con desventaja para el grupo focal (17 reactivos), se ubicaron en su mayoría en los niveles Bajo y Por debajo del básico, teniendo una probabilidad más baja de contestarlos correctamente.

Resultados por unidad de conocimientos y habilidades

La evaluación de EXCALE 2010 de tercero de primaria estuvo alineada al Programa de estudios de Español del año 2000. Los contenidos y actividades estuvieron organizados en función de siete unidades de diagnóstico (INEE, 2013): 1. Análisis del contenido y la estructura; 2. Desarrollo de una comprensión global; 3. Desarrollo de una interpretación; 4. Extracción de información; 5. Reflexión semántica; 6. Reflexión sintáctica y morfosintáctica; 7. Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua.

A partir de los 49 reactivos que se identificaron con DIF por alguno de los tres métodos, se analizó el número de reactivos que tuvieron un funcionamiento diferencial según la unidad de conocimientos que integraban. Esto con el fin de detectar si el DIF se presentaba en algún conocimiento específico y si, haciendo un análisis cualitativo de dichos reactivos, era posible identificar posibles fuentes de sesgo en común.

La unidad "Desarrollo de una interpretación" presentó diez reactivos que se identificaron con DIF, seguida por las unidades "Reflexión semántica" y "Desarrollo de una comprensión global", con ocho reactivos detectados respectivamente. Todas las demás unidades tuvieron reactivos con DIF, pero fueron menos de siete, siendo "Reflexión sintáctica y morfosintáctica" la que menos reactivos presentó, con cuatro.

Es importante destacar que estas tres unidades de conocimiento tienen una mayor importancia para el currículo y por ello tienen un mayor número de reactivos en la evaluación, si sus reactivos presentan funcionamiento diferencial, el impacto en la interpretación de resultados podría ser mayor. Las unidades "Desarrollo de una interpretación" y "Desarrollo de una comprensión global" representan 17% y 13% de la prueba respectivamente, mientras que la unidad "Reflexión semántica" se considera la más relevante y los reactivos que pertenecen a este conjunto representan 23% de la prueba (INEE, 2013).

De estas, se encontró que en la unidad "Desarrollo de una interpretación" seis de los 10 reactivos identificados presentaban un funcionamiento diferencial que favorecía a los EHLL. De los reactivos de la unidad "Extracción de información", seis fueron identificados con DIF y todos presentaban una desventaja para el grupo focal, mientras que en la unidad "Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua", los seis reactivos identificados funcionaban con ventaja para el grupo. Igualmente, en la unidad "Desarrollo de una comprensión global" se identificaron cinco de los ocho reactivos con DIF con un funcionamiento desfavorable para los EHLL.

Haciendo un análisis general del contenido de los reactivos que de acuerdo al análisis DIF generaron desventaja para los EHLL, se encontró que en la unidad "Extracción de la información" los seis reactivos con funcionamiento desfavorable, se requiere la identificación de información relacionada con el tiempo, fechas y momentos, sobre todo en textos discontinuos⁷ como calendarios, agendas y carteles.

7 Los textos discontinuos son aquellos de se presentan de manera gráfica y no lineal.

Por otra parte, los reactivos de la unidad “Desarrollo de una comprensión global” requieren que los alumnos comprendan el contenido que se expresa en textos informativos e instructivos, dos de ellos en los que también es necesario identificar alguna fecha o momento. Finalmente, en la unidad de conocimiento “Desarrollo de una interpretación”, los reactivos con DIF que presentan alguna desventaja para el grupo focal, también están compuestos por textos discontinuos en los que se requiere la interpretación de elementos gráficos tales como carteles e historietas.

Una posible explicación que podría ser estudiada en el futuro, es que los EHLL tienen poca familiaridad con este tipo de textos ya que es poco común que, en comunidades indígenas, en su mayoría rurales, se haga uso de estos elementos gráficos. Además, es posible que, debido al ritmo de vida de las comunidades indígenas, dedicados principalmente a la agricultura y otras actividades primarias y domésticas, tengan poca familiaridad con los conceptos y usos del tiempo que se manejan en la prueba. Sin embargo, es necesario un análisis más profundo, por parte de jueces expertos, para determinar las razones de este comportamiento observado.

Análisis de contenido

Complementario al análisis general que se hizo de algunos reactivos, cuyos resultados se presentan en el apartado anterior, se hizo un análisis de minería de texto al contenido curricular y a las especificaciones⁸ del total de reactivos identificados con DIF (49).

La minería de texto es un conjunto de técnicas para extraer información de documentos escritos. En este análisis se realizó un estudio que mide la frecuencia con la que se mencionan las palabras escritas en el texto, así como las relaciones por proximidad que se establecen entre ellas, de manera que nos permite determinar las coincidencias y los temas que con mayor frecuencia formaron parte de los reactivos identificados con DIF. Para dicho estudio, se recopiló la información de los datos de identificación del reactivo, publicados en la página web del Explorador EXCALE.

Palabras con mayor mención

Las palabras más mencionadas en las especificaciones de los reactivos con DIF con desventaja para los EHLL fueron: identificar (14 menciones), contenido (nueve), ejemplo, hermosa y propósito (cinco cada una). Por otra parte, en los reactivos con DIF y ventaja a los EHLL, las palabras con mayor mención en las especificacio-

8 El contenido curricular se refiere a los aprendizajes que, de acuerdo al currículo nacional de educación básica, los alumnos deberían cubrir durante un ciclo escolar, mientras que las especificaciones son la descripción detallada de las tareas susceptibles de medición, que deben realizar las personas que contestan el instrumento de evaluación.

nes fueron: identificar (ocho menciones), palabras (siete), alumno y b (cinco cada una). Además, entre las 20 palabras más frecuentes se encontraron cartel, noticia, párrafo, principal, ideas e información. Esto podrá deberse al tipo de lenguaje usado en los reactivos que evalúan usos más complejos del lenguaje, como la interpretación de significados. Podría ser que los EHLI encontraron este lenguaje como de mayor complejidad o poco familiar, pero es necesario un análisis futuro.

Asociación de palabras

Este análisis consiste en crear redes de términos a partir de la asociación que existe entre ellas. La asociación se determina a partir de la cercanía de las palabras que aparecen consecutivas en un mismo texto. El análisis cualitativo se hizo sobre el contenido de las redes del contenido curricular, pues cuentan con una mayor densidad de información que las redes de la especificación.

En la información del contenido curricular de los reactivos con desventaja para los EHLI, las principales asociaciones fueron: 1. Año-horas; 2. Calendario-personal; 3. Lectura-inferencias-para-marcar; 4. Actividades-fecha-día-mes; 5. Significado-global; 6. Persuasión-emisor-mensaje-principal-condiciones; 7. Invitación-convocante-lugar-fecha; 8. Folleto-descripción; 9. Anuncio-comercial-cartel.

Nuevamente podemos observar contenidos relacionados con la medición del tiempo y el uso de textos discontinuos e imágenes en los reactivos que presentan desventaja para el grupo focal. Como ya se mencionó, esto puede deberse a la poca familiaridad con uso de materiales gráficos y de medición de tiempo.

En la figura 1 se aprecia que la mayoría de las asociaciones de palabras en el contenido curricular tienen una fuerte relación entre ellas, mientras que en el diagrama que presenta ventaja (figura 3), esta relación es menor. Esto significa que en los reactivos con desventaja existen patrones en su contenido más claros y fuertes, mientras que para los reactivos con ventaja esta correspondencia es más difusa y por tanto es más difícil identificar patrones.

☐ **Figura 1.** Relación entre palabras: contenido curricular y desventaja

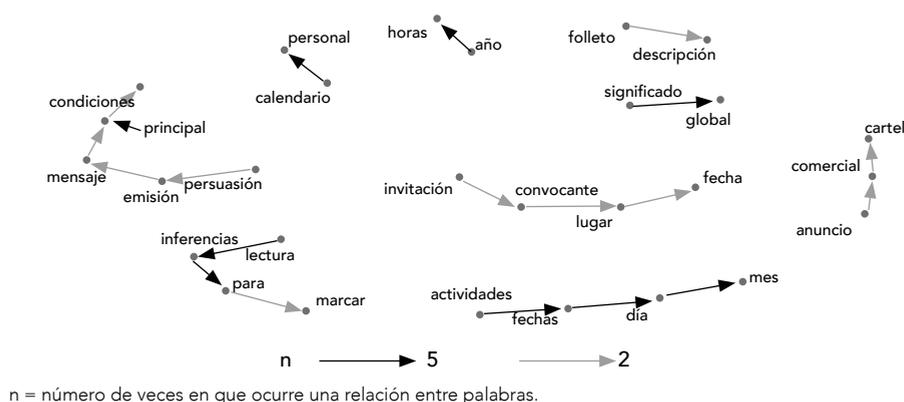
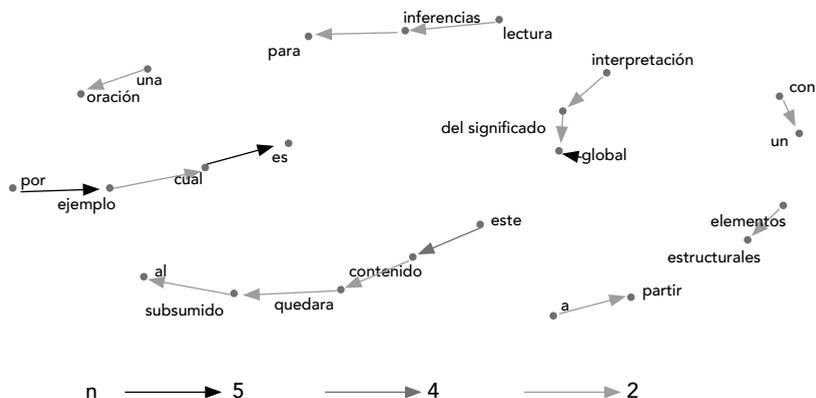


Figura 4. Relación entre palabras: especificación, ventaja



n = número de veces en que ocurre una relación entre palabras.

Comparación de frecuencia

Por último, se comparó la frecuencia con la que aparecen las palabras tanto en los reactivos con DIF que ocasionan desventaja o menos probabilidades de responder, y los que ofrecen ventaja a los EHLI.

Los ejes en las figuras 5 y 6 indican la proporción con la que las palabras aparecen en cada tipo de reactivo con DIF. Si una palabra está cerca o toca la línea punteada indica que tiene una frecuencia similar en ambos grupos. Entre más palabras se encuentren cerca o sobre la línea punteada, mayor es la concordancia entre los tipos de reactivos.

Para los contenidos curriculares, las palabras que con mayor frecuencia aparecen en los reactivos con ventaja y desventaja son: uso, fecha y aumentativos

Figura 5. Comparación de frecuencia: contenido curricular

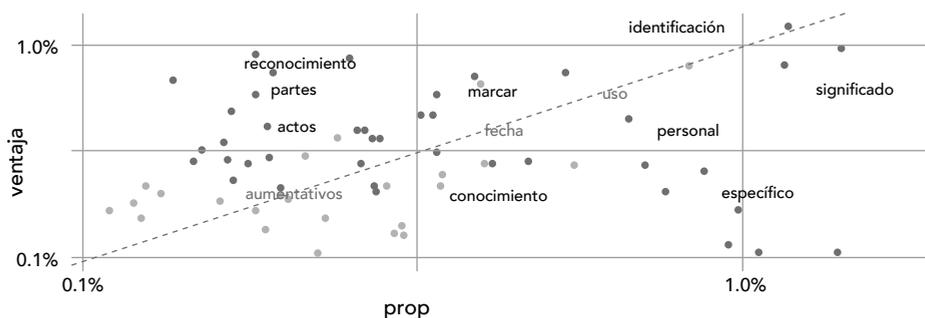
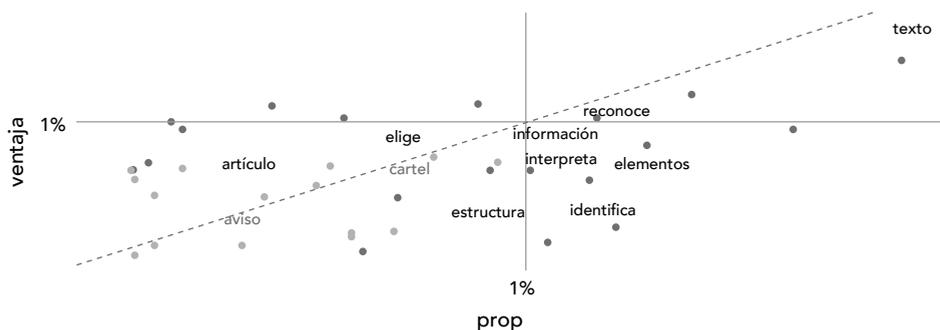


Figura 6. Comparación de frecuencia: especificación



En general existe poca concordancia entre las palabras de los dos tipos de reactivos. Sin embargo, nuevamente aparecen las palabras “fecha”, “aviso” y “cartel” como las de mayor coincidencia. La frecuente aparición de estos términos nos da indicios de que los reactivos o estímulos relacionados con el contenido curricular referente a la identificación o interpretación de fechas y textos discontinuos presentan funcionamiento diferencial de manera recurrente. Las causas de este comportamiento requieren ser exploradas, pues pueden ser de muy diversa naturaleza, desde el uso del lenguaje en el reactivo, hasta diferencias sistemáticas de oportunidades de aprendizaje para EHLI.

Conclusiones

En este estudio se realizó un análisis de DIF usando los métodos de Mantel-Haenszel, Ji cuadrada de Lord y Área de Raju. Mediante esta estimación, se identifica la probabilidad que dos grupos de población comparados tienen para responder el mismo reactivo correctamente, teniendo el mismo nivel de habilidad. Se analizó el funcionamiento de los reactivos para EHLI, tomado como grupo focal, en comparación con el grupo de referencia que comprende a la totalidad de estudiantes no hablantes de lengua indígena.

De los 169 reactivos de la prueba de Español para tercero de primaria en la evaluación EXCALE 2010, 49 presentaron DIF, detectado con al menos uno de los tres métodos utilizados para el análisis. Esta es una proporción importante de reactivos, casi un tercio de los utilizados en la prueba. De estos, 25 presentaron desventaja hacia los EHLI, mientras que en 24 reactivos presentaron ventaja.

Si bien en este análisis se pudieron observar ciertos temas y contenidos que podrían indicar algún problema de sesgo, es necesario que un grupo de jueces expertos, tanto en Español como en las características de los EHLI, realice un análisis cualitativo que permita determinar la presencia o ausencia de sesgo.

Resulta interesante que gran parte de los reactivos que ocasionaron algún tipo de desventaja para el grupo focal, tuvieran relación con contenidos asociados al

uso de tiempo e identificación de fechas. Aunque algunas de las hipótesis presentadas refieren que en comunidades indígenas el tiempo se concibe de maneras diferentes, sería importante que un equipo de jueces expertos, con representación de este grupo y conocimiento en temas de cosmovisión indígena pudiera analizar los reactivos y ofrecer respuestas más pertinentes para identificar las causas del funcionamiento diferencial en estos reactivos.

Estos resultados resaltan la necesidad de considerar mecanismos para identificar y prevenir posibles sesgos culturales, además de que fueron una referencia en acciones encaminadas a estos fines, tales como la elaboración del GRSP y el desarrollo de los Comités de Validez y Sesgo de PLANEA de Tercero de Secundaria de 2018.

Referencias bibliográficas

- Clauser, B. E., Mazor, K. y Hambleton, R. K. (1991). Influence of the Criterion Variable on the Identification of Differentially Functioning Test Items Using the Mantel-Haenszel Statistic. *Applied Psychological Measurement*, 15(4), 353-359. DOI: Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/014662169101500405>
- Dorans, N. J. y Holland, P. W. (1992). DIF Detection And Description: Mantel-Haenszel And Standardization. *ETS Research Report Series*, 1992(1), i-40. doi:10.1002/j.2333-8504.1992.tb01440.x
- Elosua, P., Jáuregui, A. y Torres, E. (2000). Desarrollos didácticos y funcionamiento diferencial de los ítems. Problemas inherentes a toda investigación empírica sobre sesgo. *Psicothema*, 12(su2), 198-202. Universidad de Oviedo: Oviedo, España.
- Engelhard, G., Hansche, L. y Rutledge, K. E. (1990) Accuracy of Bias Review Judges in Identifying Differential Item Functioning on Teacher Certification Tests. *Applied Measurement in Education*, 3(4), 347-360.
- Fidalgo, A. (1996). Funcionamiento diferencial de los ítems. En J. Muñiz (Coord.): *Psicometría* (pp. 371-455). Madrid: Universitat.
- Gómez, J. e Hidalgo, M. D. (1997). Evaluación del funcionamiento diferencial en ítems dicotómicos: una revisión metodológica. *Anuario de Psicología*, 74, 3-32. Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona.
- INEE, (2013). *El aprendizaje en 3º de primaria en México. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética. EXCALE 2003 aplicación 2010*. INEE, México. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/311/P1D311.pdf>
- INEE, (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). INEE, México. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>
- INEE, (2017). Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación. INEE, México. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/104/P1E104.pdf>

- Lee y Zhang (2010). Differential Item Functioning: Its Consequences. ETS. (Research Report)
- Linacre J.M. (2013) Differential Item Functioning DIF Sample Size Nomogram, *Rasch Measurement Transactions*, 26(4), 1391.
- Lord, F. M. (1976). *A Study of Item Bias Using Characteristic Curve Theory*.
- Magis, D., Beland, S., Tuerlinckx, F., y De Boeck, P. (2010). A general framework and an R package for the detection of dichotomous differential item functioning. *Behavior Research Methods*, 42, 847-862.
- Millsap, E., y Everson, H. (1993). Methodology Review: Statistical Approaches for Assessing Measurement Bias. *Applied Psychological Measurement*, 17(4) 297-334. doi: 10.1177/014662169301700401
- Núñez, R. M., Hidalgo, M.D., López, J. A. (2000). Influencia de la igualación iterativa en la detección del funcionamiento diferencial de ítem mediante las medidas de área de Raju y el estadístico de Lord. *Psicothema*, 12(3), 495-502.
- Özdemir, B. (2015). A comparison of IRT-based methods for examining differential item functioning in TIMSS 2011 mathematics subtest. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2075-2083.
- Raju, N. S. (1988). The Area Between Two Item Characteristic Curves. *Psychometrika*, 53(4), 492-502.
- Raju, N. S. (1990). Determining the significance of Estimated Signed and Unsigned Areas Between Two Item Response Functions. *Applied Psychological Measurement*, 14(2), 197-207.
- Scott, N. W., Fayers, P. M., Aaronson, N. K., Bottomley, A., de Graeff, A., Groenvold, M., Gundy C., Koller M., Petersen, M. A., Sprangers, M. A. G. (2009). A simulation study provided sample size guidance for differential item functioning (DIF) studies using short scales. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(3), 288-295.
- Shealy, R., y Stout, W. (1993a). A model-based standardization approach that separates true bias/DIF from group ability differences and detects test bias/DTF as well as item bias/DIF. *Psychometrika*, 58, 159. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/BF02294572>
- Shealy, R., y Stout, W. (1993b). An item response theory model for test bias and differential test functioning. En P. Holland y H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 197–240). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tristan, A. (2006). An Adjustment for Sample Size in DIF Analysis, *Rasch Measurement Transactions*, 20(3), 1070-1071.
- Williams, V. S. L. (1997). The "Unbiased" Anchor: Bridging the Gap Between DIF and Item Bias. *Applied Measurement In Education*, 10(3), 253-267.
- Wright, B. D., y Stone, M. H. (1979). *Best Test Design*. Atlantic Books.
- Zamudio, Díaz y Lepe (2012). *El aprendizaje de los contenidos curriculares de Español. Un análisis de los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE 2003, 2006 y 2009)*. INEE, México. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/147/P1C147.pdf>

EL ANÁLISIS DE LOS REACTIVOS DE MATEMÁTICAS Y SU INTERPRETACIÓN CON RESPECTO AL APRENDIZAJE

Luis Manuel Cabrera Chim
María Concepción Valdés Parra
Olga María Hildehza Flores Alvarez

Introducción

La evaluación de los aprendizajes es una tarea de importancia para la mejora de la calidad de la educación y el logro educativo. Con este fin, el INEE ha elaborado y aplicado, de forma continua, diversos instrumentos. Entre estos podemos mencionar a las pruebas PLANEA, las cuales tienen como objetivo medir en qué grado los estudiantes logran el dominio de aprendizajes clave en diferentes momentos de la educación obligatoria (INEE, 2015). A partir de estos, se pretende generar información pertinente que contribuya, entre otras cosas, a informar a la sociedad los resultados educativos, a sustentar las decisiones de política educativa y de trabajo en el aula, así como al desarrollo de directrices para la mejora educativa.

Existen tres modalidades en el diseño y aplicación de las pruebas PLANEA. La Evaluación del logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN) tiene el propósito de aportar información relevante para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y desarrollar directrices de mejora. Es aplicada por el INEE a muestras representativas de estudiantes del Sistema Educativo Nacional. La Evaluación de logro referida a los centros escolares (ELCE) tiene el propósito de ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares. Es aplicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a muestras de estudiantes de todas las escuelas del país, por medio de un instrumento que se desprende la modalidad ELSEN. Por último, la Evaluación Diagnóstica Censal (EDC) tiene el propósito de ofrecer información que ayude a la planeación de inicio de cursos, basada en un diagnóstico de los aprendizajes de los estudiantes. La SEP entrega los instrumentos a los profesores para que estos los apliquen.

Como se puede notar, el espectro de usuarios de los resultados de la evaluación es amplio. Esto plantea el reto de generar información pertinente para cada usuario, la cual les permita hacer un uso efectivo de dichos resultados. Bracho (2016) caracteriza a este uso efectivo como aquel en el cual los usuarios retoman los resultados, métodos o conceptos de la evaluación educativa como insumos relevantes para sustentar sus decisiones y acciones de mejora en sus contextos particulares de actuación.

Si bien, el estado que guarda el sistema educativo responde a múltiples factores y su mejora requiere de la intervención de diversos actores, los docentes tienen un papel destacado en la transformación educativa. Por tanto, es importante generar información pertinente que les permita fundamentar sus decisiones y acciones de mejora de su práctica docente, las cuales estén encaminadas a potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, cabe plantearse la pregunta: ¿qué información es la que se requiere generar para potenciar el uso efectivo de los resultados de la evaluación por parte del docente? Con la finalidad de contribuir a responder a esta pregunta para el caso particular de los docentes de Matemáticas, a continuación presentaremos algunos análisis derivados de los resultados de la Prueba PLANEA de Matemáticas de Educación Media Superior aplicada a nivel nacional en 2017 en su modalidad ELSÉN.

El binomio evaluación- investigación educativa

En los últimos años, la investigación en Matemática Educativa ha tenido un importante desarrollo. Dentro de esta, la relativa al personal docente ha tomado gran relevancia (Sánchez, 2011) y ha evidenciado la importancia de que los profesores conozcan cómo los contenidos matemáticos se articulan para potenciar que los estudiantes los aprendan; cuáles son las mejores representaciones, ejemplos o tareas a retomar en los procesos de enseñanza; así como las dificultades o errores que presentan los estudiantes al estudiar los contenidos matemáticos (Cabrera, 2014). En este sentido, se establece que no basta identificar en qué contenidos los estudiantes presentan dificultades, sino que es necesario investigar por qué se presentan esas dificultades, de modo que puedan establecerse sus causas y sobre ellas sustentar las acciones que contribuyan a superarlas.

A diferencia de la investigación, que puede ser básica o aplicada, la Evaluación siempre presenta un enfoque aplicado dirigido a valorar los resultados de una intervención (Bustelo, 1999). Así, la evaluación de logro educativo no tiene como fin último generar explicaciones teóricas sobre el por qué de los resultados educativos o determinar los problemas de aprendizaje que los explican, sino que pone su atención en valorar el grado en que se alcanzan dichos aprendizajes a la luz de las condiciones en las que se potenciaron estos. De este modo, para realizar una interpretación de los resultados educativos se requiere de la intervención de otras disciplinas y cuerpos académicos que se articulen con la evaluación. Una de tales disciplinas es la Matemática Educativa.

Para comprender la afirmación anterior, es necesario señalar que el proceso metodológico que se sigue en el INEE para la construcción de los reactivos de opción múltiple, plantea fundamentar las opciones de respuesta incorrecta en los principales errores cometidos por los estudiantes. Ahora, pensemos en la construcción de un reactivo sobre la suma de fracciones. De acuerdo con la investigación en Matemática Educativa, uno de los errores más frecuentes que los

estudiantes cometen al sumar fracciones, el cual resulta difícil de superar debido a las concepciones previas sobre la suma de números naturales, es sumar de forma lineal los numeradores y los denominadores. Por ejemplo:

$$\frac{2}{3} + \frac{1}{2} = \frac{2+1}{3+2} = \frac{3}{5}$$

Por lo cual, se considera de importancia que este distractor aparezca como una opción de respuesta. Esto para medir con mayor precisión el aprendizaje del contenido y tener más elementos para realizar inferencias sobre dicho aprendizaje. Por ejemplo, determinar si esta dificultad se ha superado o si es necesario tomar acciones para lograrlo. Por tanto, los resultados de la investigación educativa son importantes tanto para la interpretación de los resultados como para el diseño mismo de los instrumentos de evaluación.

En este trabajo se tiene como propósito ejemplificar la riqueza de la relación evaluación-investigación. Esto a través de presentar un análisis enfocado a detectar algunos de los problemas de aprendizaje de los contenidos matemáticos que evidencian los estudiantes del nivel medio superior en la Prueba PLANEA. Presentaremos los resultados de un primer estudio exploratorio para los reactivos de dos contenidos que resultaron de interés debido a sus resultados en la prueba. Sin embargo, consideramos que resulta pertinente ampliar y profundizar el estudio a más reactivos y contenidos de la prueba.

Herramientas para detectar problemas de aprendizaje

La existencia de algún problema en la comprensión de un contenido matemático por un amplio sector de los estudiantes evaluados, es posible que se vea reflejada en los indicadores estadísticos de los reactivos a partir de comportamientos no óptimos. En particular si esta dificultad se emplea para la construcción de alguna de las opciones de respuesta incorrecta. Por tanto, el análisis de las anomalías o desfases en los resultados esperados para dichos indicadores, puede ayudar a identificar problemas o dificultades en el aprendizaje de los contenidos que se evalúan.

La correlación del punto biserial ($r_{pbis} > 0$) se emplea para determinar si las personas "adecuadas" son las que obtienen respuestas correctas y, por tanto, se emplea para identificar los mejores reactivos en tanto su poder predictivo (Backhoff, Larrazolo y Rosas, 2000; Berezner y Adams, 2017). Debido a esto, se considera que este indicador estadístico puede proporcionar una primera referencia sobre posibles problemas o dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión de los contenidos evaluados.

No obstante, además de lo anterior, se requiere analizar que dichos desajustes no sean producto de problemas atribuibles a la construcción del reactivo. Por ejemplo, ser confuso o mal entendido por los estudiantes. Por otra parte, también es importante indagar qué se sabe sobre los problemas de aprendizaje respecto al

contenido evaluado, de modo que podamos dimensionar la relevancia de la dificultad detectada y encontrar propuestas para afrontarla. En este marco, la evaluación podría ayudar a identificar problemas de aprendizaje ampliamente extendidos entre la población de estudiantes y, por tanto, cuya atención tendría un importante impacto en el logro educativo.

Dos ejemplos del análisis

En la prueba nacional PLANEA 2017 de Matemáticas modalidad ELSÉN, se tuvieron comportamientos anómalos en la correlación punto biserial para dos familias de reactivos (los cuales evalúan el mismo constructo): los del teorema de Pitágoras y los del cálculo del promedio al presentar los datos en un histograma (INEE, 2017a). En ambos casos, esta correlación indicaba la existencia de un distractor con potencial de ser una respuesta parcialmente correcta. Sin embargo, luego de una revisión detallada, se concluyó que dicha respuesta no era ni podía ser interpretada como correcta.

Por otra parte, el comité de especialistas que se reunió para establecer los niveles de logro¹ de esta misma prueba, hizo un llamado de atención sobre los resultados de tales contenidos, pues su dificultad no correspondía con lo que se hubiera esperado. Sin embargo, al revisar los reactivos, no se encontraron problemas de construcción que pudieran haber promovido dichos comportamientos.

Esto planteó la importancia de realizar un análisis más detallado de lo que ocurría con dichos reactivos y contenidos. Para ejemplificar lo encontrado, se presentan los valores de la correlación punto biserial para un reactivo sobre el teorema de Pitágoras (tabla 1) y uno sobre el cálculo del promedio al presentar los datos en un histograma (tabla 2).

□ **Tabla 1:** Correlación punto biserial para el reactivo sobre el teorema de Pitágoras (INEE, 2017a)

Opción de respuesta y descripción breve de su estructura	Estudiantes		r_{pbis}
	Cantidad	%	
A. Error de procedimiento en la potencia	12104	33.88	-0.26
B. Error de procedimiento en la potencia y se procede como si se calculara la hipotenusa	12211	34.18	-0.07
C. Respuesta correcta. Cálculo de cateto	8226	23.02	0.30
D. Se procede como si se calculara la hipotenusa	2811	7.87	0.10
No alcanzada	156	0.44	-0.01
Múltiple	12	0.03	-0.01
Omitida	208	0.58	0.01

1 Los niveles de logro describen de manera cualitativa las habilidades que los estudiantes poseen de acuerdo con el puntaje que obtienen en la prueba.

☐ **Tabla 2:** Correlación punto biserial para el reactivo sobre el cálculo del promedio al presentar los datos en un histograma (INEE, 2017a)

Opción de respuesta y descripción breve de su estructura	Estudiantes		r_{pbis}
	Cantidad	%	
A. Promedio de los valores del eje X	9191	25.72	-0.02
B. Respuesta correcta	7445	20.84	0.19
C. La moda	11467	32.10	-0.24
D. Cálculo del promedio de las frecuencias	7234	20.25	0.11
No alcanzada	348	0.97	-0.01
Múltiple	1	0.00	-0.01
Omitida	42	0.12	0.00

Como puede observarse en las tablas, en ambos casos se posee una respuesta incorrecta con r_{pbis} . Esto mismo ocurre para todos los reactivos de la misma familia para la misma respuesta incorrecta construida bajo la misma estructura. Esto indica que los estudiantes con buenos desempeños en las pruebas y, por tanto, con mayores conocimientos y habilidades, eligen estas opciones como respuesta correcta. Esto lleva a preguntarnos, ¿cuál es la idea que está detrás de la construcción de la respuesta incorrecta que estos estudiantes eligen?

En el caso del reactivo de la tabla 1, la opción de respuesta incorrecta con $r_{pbis} > 0$ está asociada con la dificultad para identificar y correlacionar los elementos que componen la expresión analítica del teorema de Pitágoras con los correspondientes del triángulo rectángulo, es decir, determinar a qué variables de la expresión analítica corresponden los valores de las medidas de los lados del triángulos rectángulos. Esta dificultad se presenta en estudiantes de diferentes edades y en diferentes países (Escudero y Domínguez, 2014; Londoño, Zaldívar y Montes, 2016; Ruiz, 2000).

En el caso de la tabla 2, la opción de respuesta incorrecta con $r_{pbis} > 0$ está asociada con una dificultad para identificar cuáles son los datos que se presentan y no con el algoritmo para calcular el promedio. Esta inferencia se sustenta en el hecho de que los reactivos que miden el cálculo del promedio para datos enlistados no presentaron dificultades y fueron de los reactivos más sencillos para los estudiantes (INEE, 2017b). Por tanto, la dificultad parece estar vinculada con problemas para interpretar y abstraer información de los gráficos estadísticos. Mayén, Cobo, Batanero y Balderas (2008) analizaron la comprensión que un grupo de estudiantes de bachillerato tiene sobre las medidas de tendencia central. Ellos encontraron que los estudiantes tienen dificultades para calcular la media aritmética cuando los datos se presentan en gráficos estadísticos. Por su parte, Juárez e Inzunza (2014) encontraron esta misma dificultad entre los profesores de bachillerato.

Como lo dejan ver las investigaciones citadas para ambos contenidos, así como el hecho de que dichas dificultades se presentan en estudiantes con un

buen desempeño, estas son persistentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan actualmente. Además, los estudiantes con un bajo desempeño tienen altas probabilidades de también presentarlas. De ahí la importancia de que el personal docente conozca estas problemáticas y tome las acciones necesarias, ya sea dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje o de su propio desarrollo profesional, de modo que puedan ser atendidas y superadas.

En resumen, la importancia de desarrollar análisis como los presentados antes radica en la generación de información puntual que permita fundamentar la toma de decisiones para la mejora de la práctica docente. Por ejemplo, indicar que sólo 2.5 % de los estudiantes puede resolver problemas que implican el teorema de Pitágoras, o calcular el promedio para datos presentados en histogramas (INEE, 2017b), resulta relevante para informar lo que ocurre en el sistema educativo en términos del logro de los aprendizajes. Pero, podría ser insuficiente para fundamentar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos contenidos, pues no se sabe cuáles son los aspectos que debieran mejorarse. Por su parte, comunicar las dificultades identificadas en los análisis anteriores, podría ayudar a encauzar la reflexión de los profesores hacia las acciones que desarrollan o deberían desarrollar para superarlas y con esto incidir de forma benéfica en el aprendizaje de dichos contenidos. Por ejemplo, en el caso del teorema de Pitágoras, el docente debe estar pendiente de que los estudiantes logren correlacionar los elementos de la expresión analítica del teorema con los del triángulo rectángulo y no sólo en el aprendizaje de la expresión analítica. Por su parte, en el caso del promedio, la reflexión y las acciones de mejora no deben centrarse en el procedimiento para el cálculo del mismo, sino en la interpretación de los gráficos estadísticos. Esto debido a que la dificultad no está en el procedimiento, sino en la identificación de los datos presentados de forma gráfica.

Conclusiones

En este documento quisimos presentar un ejemplo del tipo de estudios que pueden realizarse a los resultados de la evaluación, con la finalidad de generar información que complementa los resultados que ya reporta el INEE y que contribuya a lograr un uso efectivo de los resultados de la evaluación. En lugar de sólo indicar qué porcentaje de estudiantes demuestra habilidades para contestar los reactivos de ciertos contenidos, también podría proporcionarse información sobre las dificultades o problemas de aprendizaje, evidenciadas en la evaluación, que podrían haber llevado a esos resultados. Esta información podría permitir a los profesores fundamentar y dirigir sus acciones de cambio y mejora de su práctica docente. Sin embargo, esta información será limitada de acuerdo con los alcances de la evaluación y deberá ser complementada con otras fuentes, por ejemplo, los resultados de investigaciones más amplias o la información que se tenga de otros factores que también tienen influencia en dichos resultados.

La socialización, en algunos congresos y foros, de los resultados de los análisis descritos, ha evidenciado el interés que tienen los profesores e incluso los investigadores en ellos. Esto nos motiva a continuar refinándolos para dar mayor validez a las inferencias.

Por otra parte, el análisis que se presenta podría realizarse también en los pilotos de los reactivos. Esto podría ayudar a comprender por qué alguna familia de reactivos no logra alcanzar indicadores óptimos y realizar las modificaciones o acciones pertinentes. Por ejemplo, si es un problema de construcción del reactivo o un problema asociado con el proceso de enseñanza y aprendizaje del contenido.

Reflexiones finales

La articulación de la evaluación y la investigación educativa constituye una acción de gran potencial con miras a tomar acciones hacia la mejora de la calidad de la educación. Por un lado, contribuirá a la construcción de reactivos que midan con mayor precisión el contenido a evaluar y, por otro, a realizar inferencias más profundas sobre los resultados que se tienen de la evaluación y pasar a una etapa de interpretación de dichos resultados. Esto último es una parte inherente de la evaluación. Sin embargo, su realización requiere de la coparticipación de otras instituciones educativas o de investigación y de grupos de especialistas que puedan realizar dichas inferencias e interpretaciones. Esta es una preocupación actual del INEE.

Referencias bibliográficas

- Backhoff, E., Larrazolo, N. y Rosas, M (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa 2, (1), 1-28. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/15>
- Berezner, A & Adams, R. J. (2017). Why Large-Scale Assessments Use Scaling and Item Response Theory. In P. Lietz, J. Cresswell, K. Rust and R. Adams. *Implementation of Large-Scale Education Assessment* (pp.323-356). UK : John Wiley & Sons Ltd
- Bracho, T. (2016). Usos efectivos para la mejora: ¿cómo hacemos para que esto ocurra? *Gaceta de la Política Nacional de evaluación Educativa en México*, 2 (4) 38-42.
- Bustelo, M. (1999). Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 4, 9-29.
- Cabrera, L. (2014). *El estudio de la variación en la práctica del profesor de cálculo. Un estudio de caso* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Matemática Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

- Escudero, A. y Dominguez, J. (2014). De los errores identificados en la investigación a los errores encontrados en un aula de primero de bachillerato. *Números. Revista de didáctica de las Matemáticas*, 86, 111-130.
- INEE (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Documento rector*. México: Autor.
- INEE (2017a). *Análisis de Reactivos PLANEA 2017 Educación Media Superior*. México: Autor.
- INEE (2017b). *PLANEA. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. México: Autor.
- Juárez, J. y Inzunza, S. (2014). Comprensión y razonamiento de profesores de Matemáticas de bachillerato sobre conceptos estadísticos básicos. *Perfiles educativos*, 146(36), 14-29.
- Londoño, N., Zaldívar, J. D. y Montes, N. C. (2016). Enseñanza del teorema de Pitágoras usando GeoGebra. *Revista Electrónica de la Asociación Mexicana de Investigadores del Uso de la Tecnología en Educación Matemática (AMIUTEM)*, IV (2), 113-126.
- Mayén, S., Cobo, B., Batanero, C., y Balderas, P. (2008). Comprensión de las medidas de posición central en estudiantes mexicanos de bachillerato. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 9, 187-201.
- Ruiz, C. (2000). ¿Cómo y qué se recuerda del teorema de Pitágoras? *Ciencia y Desarrollo*, 151, 67-73.
- Sánchez, M. (2011). A review of research trends in mathematics Teacher Education. *PNA*, 5 (4), 129-145. Recuperado de: <http://www.pna.es/>

ESTUDIO SOBRE ALGUNOS PROCESOS COGNITIVOS REQUERIDOS EN LA RESOLUCIÓN DE DOS REACTIVOS APLICADOS EN EL DISEÑO MUESTRAL-MATRICIAL EN PLANEA EMS 2017 DEL ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Olga María Hildehza Flores Alvarez
María Concepción Valdés Parra
Luis Manuel Cabrera Chim

Introducción

La Educación Media Superior representa una de las vías más importantes para la formación integral de quienes se convertirán en los ciudadanos de nuestra sociedad. Por ello, como parte de la enseñanza formal y sistematizada de los jóvenes, es indispensable que se integren aprendizajes que permitan desarrollar la capacidad para pensar de manera crítica, reflexiva y autónoma. En atención a esta orientación, entre los aprendizajes considerados como esenciales en la educación media superior se encuentran: saber comunicarse de manera clara y coherente, generar propuestas para solucionar problemas propios de una comunidad, expresar y sustentar un punto de vista sobre algún tema de su realidad y formular valoraciones fundamentadas en un razonamiento lógico y empleando información confiable.

Por otro lado, los contenidos académicos también deben estar vinculados con otras áreas de conocimiento, de tal forma que existan habilidades que se desarrollen de manera transversal y que en conjunto les permitan a los estudiantes seguir aprendiendo otros conocimientos a lo largo de la vida.

Para determinar en qué medida los estudiantes de educación media superior han adquirido los aprendizajes clave¹ necesarios para aprender a aprender, se ha implementado la prueba PLANEA Educación Media Superior (PLANEA EMS). Esta prueba es aplicada a los alumnos del último grado escolar de la educación media superior y tiene como propósito conocer en qué medida los estudiantes logran el dominio de aprendizajes esenciales al término de la educación obligatoria en los campos de conocimiento de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación. Así también, hay que precisar que, desde 2017,² la instancia responsable del diseño y aplicación de la prueba y el análisis y la difusión de los resultados es el Instituto

1 Características de los aprendizajes clave: son fundamentales para la adquisición de nuevos aprendizajes, son relevantes para el dominio del campo curricular y prevalecen en el tiempo a pesar de los cambios curriculares.

2 Las aplicaciones de la prueba PLANEA Ems de 2015 y 2016 estuvieron a cargo de la Secretaría de Educación Pública.

Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), entidad responsable de la evaluación educativa en México.³

Esta prueba busca mejorar la calidad de la educación, ya que una buena enseñanza forma parte del bienestar social al que tienen derecho los ciudadanos de nuestra sociedad. Esta prueba contribuye a saber hacia dónde dirigir los esfuerzos para ayudar a los jóvenes a tener una formación integral y, con ello, permitirles una inclusión sana, funcional y productiva en su comunidad.

La construcción de PLANEA EMS se rige por una metodología establecida por el INEE y consta de varias etapas.⁴ No obstante, en el presente trabajo no se explica a detalle cada una, pero sí es indispensable mencionar que dentro de estas tiene lugar una fase con la cual se determinan y seleccionan los reactivos cuya información constituirá el reporte final de resultados del desempeño de los estudiantes. Este proceso de construcción de reactivos consiste en la elaboración, la revisión, la aplicación, la obtención de resultados y la verificación⁵ de los mismos. Este último aspecto de verificación consiste en que se hace un análisis preliminar de los niveles de dificultad que permite determinar los índices de confiabilidad⁶ de los reactivos, los cuales, a su vez permiten determinar cuáles son los ítems más idóneos para proporcionar información sobre las habilidades demostradas por los alumnos. Hay que precisar que los resultados de este análisis preliminar arrojan información importante respecto a lo que pueden contestar los alumnos y lo que no pueden responder, aún teniendo altas probabilidades de hacerlo.

El presente documento tiene su origen en la idea de que debido a que es sabido que los alumnos activan ciertos procesos cognitivos para responder los reactivos, entonces si se analiza aquellos procesos que se espera sean activados para responder los reactivos que les resultaron difíciles, entonces se podrían identificar los aspectos que cabría reforzar para mejorar los procesos de aprendizaje, por un lado, y los de enseñanza, por otro. En este sentido, como parte de este trabajo, se llevó a cabo un estudio exploratorio para determinar cuáles operaciones mentales están involucradas en la resolución de algunos reactivos que no fueron integrados en la versión definitiva de la prueba, debido a que tuvieron un bajo índice de confiabilidad porque demostraron ser difíciles para los estudiantes. De esta manera, la razón por la que se revisaron estos reactivos tiene que ver con la importancia de distinguir cuáles son aquellas operaciones mentales que no son aplicadas por los estudiantes frente a determinados contenidos.

3 El documento completo de PLANEA puede consultarse en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/305/P1E305.pdf>

4 Ver la figura 1. Ruta de construcción de la prueba PLANEA EMS para una revisión general de todas las fases de la prueba.

5 Esta verificación implica que todos los reactivos elaborados y revisados se implementan en una aplicación piloto, a una determinada muestra de alumnos de los diferentes subsistemas.

6 El índice de confiabilidad es la información con la cual se verifica que un reactivo es lo suficientemente adecuado, tanto en su contenido como en su planteamiento, para ser resuelto por los estudiantes a quienes está dirigido.

En este orden de ideas, este trabajo presenta el análisis descriptivo del contexto de los dos reactivos seleccionados (características de las lecturas, tipo de planteamiento presentado, grado de especificidad temática, procesos cognitivos involucrados para seleccionar la información proporcionada por cada respuesta) y la descripción del porcentaje de alumnos que eligieron las opciones de respuesta. Así también, se muestra una comparación de los resultados de ambos reactivos para establecer posibles puntos de coincidencia.

De esta manera, mediante la determinación de los procesos cognitivos que los estudiantes deberían integrar e implementar al momento de hacer patentes su habilidad para comprender e interpretar textos, este estudio podrá contribuir a mejorar las prácticas de los docentes de educación media superior del área de Lenguaje y Comunicación.

Propósito del trabajo

El propósito de este trabajo es hacer una revisión de los procesos cognitivos llevados a cabo por los estudiantes evaluados, mediante el análisis descriptivo y comparativo de dos reactivos que reflejaron haber sido difíciles para los alumnos. Dichos procesos se infirieron de la selección de las opciones de respuestas en cada uno de los ítems, ya que las características del tipo de información proporcionada en cada una permitió determinar aspectos tales como la familiaridad que tenían los alumnos con la misma, la aplicación de conocimientos previos y el nivel de comprensión del texto mostrado en el reactivo.

En suma, para esta tarea se realiza una descripción y una comparación de los resultados obtenidos en dos reactivos aplicados en el diseño muestral-matricial de PLANEA EMS 2017 del área de Lenguaje y Comunicación, pero que no fueron incluidos en el reporte final de resultados debido a que registraron un determinado nivel de dificultad.

PLANEA Educación Media Superior

La prueba PLANEA EMS 2017, diseñada por el INEE, tuvo como documento de referencia para su elaboración al Marco Curricular Común.⁷ Esto significa que los docentes y los especialistas en el campo disciplinar de Lenguaje y Comunicación, quienes seleccionaron los aprendizajes clave y los contenidos temáticos para ser evaluados,⁸ consideraron como fuente de consulta este documento. Además, también atendieron a los contenidos señalados por los planes y

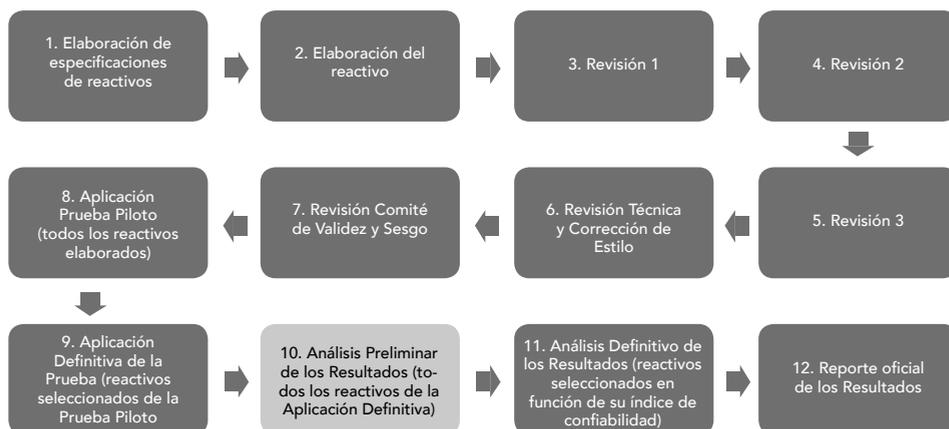
7 Documento rector del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) orientado a dotar a la Educación Media Superior de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras. Para ello establece las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que los alumnos deben desarrollar al final de su trayectoria en la educación media superior. Para revisar más a detalle el contenido de este documento se puede consultar el Acuerdo Número 444 de la Secretaría de Educación Pública. La información para acceder a esta referencia se encuentra en el apartado Fuentes de consulta de este documento.

8 Esta selección formaría parte de la etapa inicial del procesos de construcción de la prueba.

programas de estudio de diversos subsistemas de bachillerato y de diferentes partes del país.

Las etapas subsecuentes a la selección de contenidos temáticos y aprendizajes clave, y que conforman el proceso general de la construcción de la prueba PLANEA, se mencionan a continuación:

Figura 1. Ruta de construcción por etapas de los reactivos de la prueba PLANEA EMS



La estructura general de la prueba y el conjunto de aprendizajes clave seleccionados fueron agrupados en función del contenido temático al que correspondían. Estos fueron clasificados dentro de cuatro grandes ejes: Manejo y construcción de la información, Texto⁹ Argumentativo, Texto Expositivo y Texto Literario. Por consiguiente, los reactivos de la prueba corresponden también a estos mismos cuatro ejes.

Descripción de resultados

Uno de los principales argumentos de la importancia del presente análisis es la necesidad que tienen los diferentes participantes del proceso educativo (docentes, autoridades, padres de familia y alumnos) de contar con información clara y precisa sobre cuáles podrían ser los aspectos que influyen en el desempeño de los estudiantes y a partir de los cuales se podría iniciar el diseño e implementación tanto de proyectos educativos a nivel nacional como de estrategias a nivel local que pudieran favorecer la mejora de la calidad de la educación, en este caso, del nivel medio superior.

9 Texto: información expresada por alguno de los canales comunicativos (oral, escrito, visual, audiovisual e icónico-verbal).

La información de los resultados que se está teniendo en cuenta para este estudio corresponde a la que se proporciona en el Análisis Preliminar¹⁰ (figura 1, inciso 10), porque este análisis trabaja con los resultados de los reactivos de la Aplicación Definitiva de la prueba y tiene como finalidad determinar y seleccionar los reactivos que proporcionen información suficiente y necesaria para integrar el Análisis Definitivo de resultados y con ello elaborar el reporte final sobre el desempeño de los estudiantes. Parte del proceso de Análisis Preliminar conlleva también seleccionar los ítems que por el momento no formarán parte del Análisis Definitivo.

La información obtenida del Análisis Preliminar y que se consideró en este trabajo fue: el número total de estudiantes que respondieron toda la prueba, el número y el porcentaje de alumnos que contestaron cada uno de los reactivos, el número y el porcentaje de estudiantes que los contestaron correctamente, el número y el porcentaje de jóvenes que seleccionaron opciones de respuesta distintas a la correcta, el índice de dificultad del reactivo y el índice de discriminación. Estos datos sirvieron para identificar si un reactivo discriminó a la población que demuestra tener la habilidad o conocer el contenido que se evalúa de la que no lo puede hacer.

Otros aspectos considerados corresponden al contexto de los reactivos. Estos son: las características de las lecturas que están asociadas a cada uno de ellos, tipo de planteamiento presentado para evaluar el indicador, las habilidades cognitivas involucradas para responder el reactivo (en función de la Taxonomía de Bloom), la relación de estos reactivos con otro semejante y el grado de especificidad temática de las opciones de respuesta. Así también, se hizo a una breve comparación para identificar los posibles puntos de coincidencia entre los reactivos analizados.

Es indispensable resaltar que los reactivos (denominados reactivo A y reactivo B) analizados en este estudio no fueron incluidos en el Análisis Definitivo debido a que la mayoría de los estudiantes no pudo distinguir la respuesta correcta, ya que una cantidad significativa de ellos eligió otras. Esto implicó que los resultados no permitieron diferenciar entre los estudiantes que sí tenían mayor probabilidad de responder correctamente de quienes no la tenían. Esto es, incluso los alumnos que mostraron mayor conocimiento sobre los contenidos evaluados y que reportaron mayores habilidades de comprensión lectora no distinguieron la respuesta correcta de estos ítems. El índice de confiabilidad de estos dos reactivos resultó no ser favorable para el reporte de resultados, debido a que el rango de dificultad para el reactivo A fue de 0.36 logits¹¹ y para el reactivo B fue de 1.95 logits. Para que este rango sea aceptable y, por consiguiente, para que un reactivo pueda ser considerado como confiable, debe oscilar entre 0 y 2 logits, considerando que 0 es el nivel más bajo y 2 el más alto.

10 El análisis preliminar y el análisis definitivo de resultados los llevan a cabo en la Dirección de Medición y Tratamiento de Datos de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional.

11 Logit: unidad de medida usada en el modelo de Rasch para la calibración de los ítems y la medida de las personas. Se trata de una transformación del logaritmo natural del momio de la probabilidad de una respuesta correcta.

En la tabla 1, se desglosan los datos que permitieron estudiar las operaciones mentales necesarias para contestar los reactivos que tuvieron más de una respuesta correcta.

☐ **Tabla 1.** Diferencias entre el Reactivo A y el Reactivo B.

	Reactivo A	Reactivo B
Tema evaluado	Texto expositivo	Texto argumentativo
Índice de dificultad	Bajo (0.36 logits)	Alto (1.95 logits)
El rango de dificultad aceptable para que un reactivo pueda ser considerado como confiable oscila entre 0 y 2 logits, considerando a 0 como el nivel más bajo y 2 como el más alto		
Número de alumnos que contestaron el reactivo	39057	39055
Porcentaje de alumnos que eligieron la rc (respuesta correcta)	40.97%	18.90%
Mayores porcentajes de Alumnos registrados que eligieron una respuesta diferente a la rc	35.39%	En el caso de este reactivo, dos respuestas diferentes a la correcta registraron haber sido elegidas por un gran porcentaje de estudiantes 38.74% y 36.27% Total: 75%
Pregunta anidada a un texto	Sí	Sí
Características del texto asociado al reactivo	Texto: discontinuo Género: cartel Tipo: expositivo Extensión: amplia Tema: el mango Información: referencial y explícita. Tono: objetivo	Texto: continuo Género: Artículo de opinión Tipo: argumentativo Extensión: Breve Tema: la alimentación Información: referencial, explícita e implícita. Tono: subjetivo

Reactivo A.

No incluido en el análisis final para el Reporte de Resultados

Este reactivo evalúa al texto expositivo y se utiliza un cartel como texto de referencia. De manera concreta, se solicita señalar la información que corresponde a la conclusión. El aspecto que llamó la atención fue que el porcentaje de estudiantes que no eligieron la respuesta correcta y sí alguna de las otras tres

opciones suma casi 60% (este dato se tomó del análisis estadístico de los reactivos de la aplicación definitiva, proporcionado por la Dirección de Medición y Tratamiento de la Información). Esto es, más de la mitad de los estudiantes no pudieron identificar la conclusión, aunque la información a lo largo de este se presentó de manera explícita.

La respuesta que tuvo un gran porcentaje de estudiantes, aun sin ser la correcta, fue aquella en donde se hace una generalización sencilla e incluye datos que no están en el texto pero que sí son parte de los conocimientos de la vida cotidiana. La información de esta opción de respuesta incorrecta no corresponde a la conclusión porque no está incluida en el mismo, aunque sí está relacionada indirectamente al tema del texto. Lo anterior apunta a que los estudiantes mostraron una tendencia a elegir como respuesta correcta la información que les es familiar.

Es indispensable realizar un análisis para saber señalar la conclusión de un texto expositivo, análisis que debería estar fundamentado en tres antecedentes: conocer las características generales del texto, saber el tipo de función que tiene la información y aplicar algunas estrategias de lectura propias para el análisis.

Cabe recordar que los textos expositivos, incluso los que son presentados a manera de cartel (discontinuos), involucran información de diversa índole: definiciones, ejemplificaciones, elementos paratextuales (imágenes, gráficas, títulos, subtítulos) y elementos paralingüísticos (tipo y tamaño de letra) y para reconocer el sentido y la función que tiene la información presentada es indispensable comprender los significados contenidos en este tipo de información.

Además, algunos de los ejercicios más importantes que exige el análisis de estos textos es que el lector, después de señalar las partes que lo conforman, identifique la relación entre estas e integre la información evidente y los significados implícitos. A continuación, se presenta de manera breve las habilidades cognitivas involucradas en el proceso de análisis de textos expositivos (tabla 2).

☐ **Tabla 2. Rasgos del Reactivo A**

Tipo de planteamiento	Pregunta directa y relacionada a una lectura. Esto propicia que la información que corresponde a la respuesta correcta está señalada por el texto
Habilidades cognitivas involucradas en el análisis de un texto expositivo	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer el tipo de texto Conocer los conceptos de inicio, desarrollo y conclusión Comprender el contenido semántico de la información Identificar el tipo de información que se presenta (definiciones, hechos, clasificaciones) Integrar la información del texto de manera lógica Seleccionar la información que coincida con la función solicitada

Un porcentaje importante de estudiantes (35%), eligió como correcta la respuesta en donde se proporcionó información familiar y no la que debía ser re-

sultado del análisis del texto. De esto último se deriva que estos alumnos no aplicaron estrategias de lectura para analizarlo y, por ende, no reconocieron la función de la información en un texto expositivo. Además, al ser un cartel el texto empleado en el reactivo, el estudiante también debía demostrar conocer cómo integrar la información visual y la verbal.

Menos de la mitad de los estudiantes demostraron haber formulado un análisis del texto, lo cual significa también que la mayoría no lo hizo.

Reactivo A1.

Ejemplo incluido en el análisis para el Reporte de Resultados

En un segundo reactivo que también corresponde al texto expositivo y que evalúa la identificación de su estructura general, los resultados indicaron que un porcentaje importante de los estudiantes (25%) está estableciendo una relación directa entre la distribución espacial de la información presentada de manera explícita y la parte de la estructura a la que correspondería dicha distribución. Esto significa que entienden que la parte correspondiente al inicio es la información que se presenta primero en el texto, la parte del desarrollo es la información que se localiza en medio y la parte de la conclusión es la idea que está al final del texto. El 45% de los estudiantes que contestaron este reactivo (39 025) eligieron la respuesta correcta.

Por lo tanto, para estos estudiantes el poder identificar qué información conforma cada una de las partes de un texto, en este caso el expositivo, depende de la distribución visual evidente del mismo. Esto apunta a que los alumnos demuestran tener una concepción sencilla de lo que correspondería a las partes que conforman la estructura de un texto. Incluso, esto también conlleva a pensar que existe la posibilidad de que no haya claridad entre los conceptos de inicio (entendido como la parte introductoria), desarrollo y conclusión.

El alcance de este tipo de concepciones significa que, para una gran cantidad de estudiantes del último grado de educación media superior, la comprensión de un texto depende principalmente de la información explícita y de la presentación visual. A su vez, esto evidencia que un número importante de alumnos carece de las habilidades para analizar lo que lee. Este hecho se traducirá paulatinamente en tener limitaciones académicas, sociales y culturales, por mencionar algunas.

No obstante, en el ámbito de la enseñanza, las estrategias que apelan a actividades que involucran establecer una relación directa entre el orden de aparición de los párrafos y las partes del texto tienen sentido cuando el propósito de aprendizaje consiste en introducir a los estudiantes a la comprensión de lo que leen. Sin embargo, debido a que la lectura constituye un contenido procedimental, a que los textos tienen diferentes características y a que los estudiantes deben desarrollar distintas habilidades de pensamiento, es necesario establecer de manera gradual, secuenciada y lógica actividades que requieran de la activación e integración de conocimientos previos, la aplicación de modelos mentales

adecuados sobre los tipos de texto, el establecimiento de relaciones semánticas y la construcción de significados implícitos y explícitos.

Reactivo B.

No incluido en el análisis final para el reporte de resultados

Este reactivo evalúa al texto argumentativo y se emplea una lectura de referencia. De manera concreta, el propósito es conocer en qué medida los alumnos pueden reconocer la valoración del autor. El planteamiento consiste en mostrar un enunciado extraído de la lectura de referencia y solicitar al alumno que identifique el tono del enunciado en el que se expresa el juicio de un autor sobre un asunto, es decir, el alumno debe señalar que el enunciado que se le presenta es la idea en la cual un autor expresa su valoración sobre un tema. Las opciones de respuesta, incluida la correcta, estuvieron conformadas solamente por un término.

El aspecto que llamó la atención en este reactivo fue que el porcentaje de estudiantes que no eligieron la respuesta correcta y sí alguna de las otras tres opciones suma casi 81% (este dato se tomó del análisis estadístico de los reactivos de la aplicación definitiva, proporcionado por la Dirección de Medición y Tratamiento de la Información). Esto es, casi la totalidad de los estudiantes no pudieron identificar el tipo de información cuando muestra un tono subjetivo (característica de las ideas que expresan valoraciones) y cuando está descontextualizada o se presenta de manera independiente (en este caso la idea se extrajo de la lectura). Esto implica que los estudiantes están demostrando que su nivel de comprensión está dependiendo de la información explícita y objetiva (que generalmente es referencial), ya que las opciones de respuesta por las que se inclinaron son términos del lenguaje general y que se emplean en la vida cotidiana. Esto conlleva a pensar que no elaboran inferencias que les permitirían reconocer la valoración del autor, esto es, los estudiantes, para comprender lo que leen, requieren de significados referenciales evidentes.

Por el contrario, la elección de la respuesta correcta a este planteamiento reportó solamente 18% de estudiantes. Esto es, los alumnos que reconocieron la valoración del autor supieron interpretar los significados entretejidos implícitamente en el texto y, a partir de ello, pudieron deducir el tono de la información (objetiva y subjetiva) e integraron ambos aspectos para reconocer su intención comunicativa. Ahora bien, para formular interpretaciones como las requeridas para responder correctamente el reactivo se requiere tener antecedentes como: conocer el concepto de información objetiva e información subjetiva y distinguir este tipo de contenido, conocer las marcas textuales y lingüísticas que expresan el juicio personal de un autor sobre un tema, conocer el concepto de valoración como característica de un texto argumentativo y conocer los propósitos comunicativos de la argumentación: convencer, persuadir y demostrar (Gracida Juárez, 2005). Existe la gran probabilidad de que los alumnos que no eligieron la respuesta correcta carecen de estos antecedentes

y por esta razón no pueden formular las inferencias a las que sumen sus conocimientos previos.

Las respuestas que reportaron grandes porcentajes de estudiantes, sin que ninguna correspondiera a la correcta, fueron: advertencia (38.74%) e invitación (36.27%). Estos conceptos no pertenecen al campo semántico del texto argumentativo, sino corresponden a designaciones del lenguaje general. La elección de estas respuestas refleja que los estudiantes no identificaron la característica del texto argumentativo que corresponde a la formulación de una valoración con intención persuasiva.

A este respecto, es indispensable señalar que los textos argumentativos se construyen a partir de una opinión del autor (una idea subjetiva) y emplean diversos tipos de argumentos (información objetiva) para sustentarla. Por otro lado, para organizar las diferentes partes del discurso se utilizan determinadas marcas lingüísticas (conectores discursivos, frases, adjetivos, adverbios y verbos, por ejemplo) que ayudan a reconocer si la información presentada es objetiva o subjetiva y, en función de esta distinción, es que se puede identificar tanto la valoración expresada por el autor como su intención.

Saber integrar la información de un texto (breve o extenso) e inferir cuál es su propósito comunicativo, exige, de manera general, por parte del lector: reconocer la función de las marcas lingüísticas, relacionarlas con el significado de la idea y con ello deducir qué sentido de la información. A continuación se presentan, de manera breve, las habilidades cognitivas involucradas en el proceso de análisis de textos expositivos (tabla 3).

☐ **Tabla 3. Rasgos del Reactivo B**

Tipo de planteamiento	Completar con una palabra la afirmación que se presenta. Se utiliza un fragmento de una lectura y se debe deducir el tipo de idea que representa
Habilidades cognitivas involucradas en el análisis de un texto expositivo	Reconocer el tipo de texto Comprender el contenido del texto, lo cual incluye la identificación del tema Conocer el concepto de valoración Conocer el concepto de los términos presentados en las opciones de respuesta Reconocer la información que refleja la valoración que hace el autor

En concreto, la mayor parte de los estudiantes (81%) eligió como correctas dos respuestas que contenían términos del lenguaje general (cuyos significados les son más familiares) y no la que hacía referencia a una característica esencial del texto argumentativo y con la cual se puede identificar la intención del autor. De esto último se deriva que estos alumnos no formularon inferencias durante su lectura y, por lo tanto, no integraron la información explícita con sus conocimientos previos sobre el tipo de texto.

Reactivo B 1.

Ejemplo incluido en el análisis para el reporte de resultados

El reactivo que se integró en el análisis final para el reporte de resultados, y que corresponde también al texto argumentativo, evaluó la identificación de la postura del autor de un artículo de opinión.

La respuesta correcta registró un alto porcentaje de alumnos (42%). No obstante, la otra respuesta que fue seleccionada como correcta y que también fue elegida por un alto porcentaje de estudiantes (29%) consistió en la presentación de una idea extraída directamente del texto (esto es, se les presentó información explícita) y localizada al inicio de este. Los estudiantes que consideraron que esta idea expresaba la postura del autor, apuntan a que establecieron una correlación directa entre la información explícita y el lugar que esta ocupa dentro del texto. De esto se deriva que existe una tendencia por parte de los estudiantes a utilizar tanto la organización de la información como el contenido que es evidente para focalizar su atención.

Conclusión

Algunas observaciones formuladas a partir del estudio de los reactivos seleccionados están orientadas a resaltar la importancia de la información del Análisis Preliminar de los resultados. Merece especial atención la posibilidad de que a partir de los datos proporcionados por este análisis su puedan establecer los posibles procesos mentales que los alumnos podrían llevar a cabo, o que no han desarrollado, para poder resolver los reactivos que evalúan el dominio de conceptos teóricos especializados y el de aplicación de estrategias de lectura.

Una de las propuestas de este trabajo consiste en tener presente la posibilidad de que para responder los dos reactivos seleccionados, sería necesario un ejercicio de elaboración de inferencias que permitiera el establecimiento de las relaciones de significado entre el contenido explícito y los conceptos teórico-especializado sobre los que se pregunta.

Además, como una última consideración, cabría tener en cuenta que en ambos reactivos reportaron que una gran cantidad de estudiantes eligieron respuestas incorrectas, las cuales contenían principalmente información familiar, explícita y evidente y conceptos del lenguaje general.

En suma, si bien se han anotado algunos procesos mentales que podrían ser los más desarrollados por parte de los estudiantes hasta el momento en que presentan la prueba, esto no implica que se deje de lado la discusión sobre qué otros factores podrían incidir en el desempeño de los estudiantes y, por consiguiente, en su mejora. El presente trabajo representa una posible forma de analizar los resultados obtenidos en la aplicación de PLANEA EMS. Esta manera de analizar busca integrar lo más importante de la información proporcionada por el Análisis Preliminar de los reactivos. No obstante, queda abierta la discusión para determinar su pertinencia y para realizar nuevas aportaciones.

Referencias bibliográficas

- Gracida Juárez, I., Galindo Hernández, A. B. y Martínez Montes, G. T. (2005). *La argumentación. Acto de persuasión, convencimiento o demostración*. México: Édere.
- INEE (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: Autor.
- INEE (2013, 19 de septiembre). *Ley General de Educación*. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 10 de octubre de 2017 de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013&print=true
- INEE (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México: Autor.
- INEE (2017a). *Informe de Resultados PLANEA 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México*. México: Autor.
- INEE (2017b). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. México: Autor.
- INEE (2017c). *PLANEA. Resultados nacionales 2017 Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. Recuperado el 10 de octubre de 2017 de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf>
- Prinz, J.J. (2002). *Furnishing the Mind. Concepts and their perceptual basis*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- SEP (2008, 10 de octubre). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Marco Curricular Común. *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado el 30 de octubre de 2017 de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
- Torres Fermán, I. A., Beltrán Guzmán, F. J. (1997). Naturaleza de la comprensión lectora en *Enseñanza e investigación en psicología*, 2(2), 265-280.

USO DE UN MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES PARA MEDIR EL EFECTO DE RFAB SOBRE EL LOGRO EDUCATIVO CONSIDERANDO LA INTERVENCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Marisela García Pacheco
Violeta De la Huerta Contreras
Claudia Nila Luévano
Irma Rocío Zavala Sierra

Introducción

El estudio sobre la evaluación del aprendizaje en la educación básica ha sido tema central desde mediados del siglo XX. Hoy en día existen diversas aportaciones teóricas motivadas en explicar qué es o cuáles son las condiciones y características que describan el logro educativo de modo que la elaboración de directrices para las políticas públicas, en general, se oriente a cumplir las 4-A de la educación (INEE, 2017b, pág. 17): disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

El INEE ha desarrollado el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), cuyo propósito general es conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria (INEE, 2015b). En 2015 se aplicó la prueba PLANEA para los grados de sexto de primaria y tercero de secundaria; la cual mide el aprendizaje y, en su cuestionario de contexto, explora el perfil del alumno, el entorno familiar y el entorno escolar.

En el tema de brindar una educación de calidad, el tener investigaciones sustentadas en un marco teórico y con una herramienta estadística adecuada y aplicada correctamente, es un apoyo en la toma de decisiones. Las herramientas estadísticas como los modelos de regresión lineal, modelos multinivel o los Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM, por sus siglas en inglés) han sido parte importante en investigaciones sobre educación, en particular se han utilizado en pruebas a gran escala como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (OECD, 2007; Timothy, 2011). El INEE (2017a) desarrolla modelos multinivel que relacionan el logro de los estudiantes con algunas variables de contexto, entre ellas RFAB (Recursos Asociados al Bienestar Familiar), considerando la variabilidad dentro de las escuelas y entre escuelas.

En este documento se describe la complejidad de los datos de pruebas a gran escala como lo son los datos de la prueba PLANEA, se presenta la herramienta

estadística de modelos SEM para sustentar investigaciones relacionadas a los temas de educación y se muestra un ejemplo de aplicación usando los datos de PLANEA 2015 para alumnos de secundaria en la asignatura de Matemáticas. La aplicación que se presenta está basada en los efectos de RFAB sobre el logro educativo considerando condiciones de convivencia del alumno.

Herramienta estadística

Las investigaciones en ciencias sociales que se desarrollan con enfoques cuantitativos suelen utilizar herramientas estadísticas que ayuden a dar sustento a sus hipótesis. Entre los análisis estadísticos más utilizados están el modelo de regresión lineal múltiple, modelo multinivel, análisis de conglomerados, análisis factorial y los modelos SEM. Sin embargo, es importante considerar la estructura de los datos para poder aprovechar mejor las herramientas estadísticas, así como conocer la interpretación que cada modelo brinda de los datos.

Modelos de ecuaciones estructurales

Los modelos SEM pertenecen a la familia de modelos que relacionan variables, sin embargo, en estos modelos las variables pueden ser observadas o no observadas, es decir, variables latentes (Hoyle, 2012). En ciencias sociales se llegan a utilizar variables latentes, entendidas como constructos que no se pueden medir de una forma directa sino a través de un instrumento de medición con el que se recopilan las variables observadas que, en este caso, forman parte del modelo de medición de la variable.

Las relaciones en los modelos SEM pueden ser de tres tipos: asociación, efecto directo y efecto indirecto (Hoyle, 1995). La asociación es una relación no direccional, evaluada como una correlación entre variables. El efecto directo es una relación direccional, como en regresión lineal. El efecto indirecto es el efecto de una variable independiente sobre una variable dependiente a través de una o más variables mediadoras.

En relación con el efecto indirecto, una mediación simple es cuando el efecto indirecto de una variable independiente sobre una variable dependiente se da a través de sólo una variable, llamada variable mediadora. Por ejemplo, si la variable X tiene un efecto directo sobre Y, es decir, Y es una variable dependiente respecto a su relación con X, y a su vez Y tiene un efecto directo sobre la variable Z, entonces la variable X tiene un efecto indirecto sobre la variable Z mediado por la variable Y, en este caso la variable mediadora es Y; dicho de otra forma, X tiene una relación indirecta con Z a través de Y.

El efecto total de una variable independiente sobre la variable dependiente es típicamente calculado como la suma del efecto directo y el efecto indirecto de todas las trayectorias provenientes de la variable independiente. De esta forma, el efecto total representa la relación total de la variable independiente y la variable dependiente considerando la intervención de variables mediadoras.

La estimación de los parámetros de los modelos SEM (correlaciones, senderos y cargas factoriales) está basada en minimizar la diferencia entre la matriz de covarianza muestral y la matriz de covarianza estimada por el modelo, entre los métodos de estimación más utilizados están los derivados de máxima verosimilitud y mínimos cuadrados (Wang & Wang, 2012).

Los criterios de evaluación del modelo SEM que se consideran en este documento son la significancia de los parámetros del modelo, cargas factoriales (en ciencias sociales convencionalmente arriba de 0.3), índices incrementales o comparativos (CFI y TLI, valores mayores o igual a 0.9 son generalmente aceptados como indicadores de un buen ajuste) e índice de ajuste absoluto (RMSEA, igual a cero indica ajuste perfecto, menor a 0.05 indica ajuste cercano, entre 0.05 y 0.08 indican ajuste razonable, de 0.08 a 0.10 ajuste mediocre y mayor a 0.10 mal ajuste).

Complejidad de los datos de la prueba PLANEA

La prueba PLANEA mide, utilizando un diseño muestral, el logro educativo de los alumnos a través de un modelo poblacional basado en la Teoría de Respuesta al Ítem y en imputación múltiple (OECD, 2009), con la cual estima el logro educativo de los estudiantes como una variable latente.

El diseño muestral de PLANEA se lleva a cabo en dos etapas, primero se extraen aleatoriamente las escuelas y, posteriormente, se extraen aleatoriamente estudiantes dentro de las escuelas seleccionadas. Tal diseño afecta a los errores estándar de todas las estimaciones poblacionales. El omitir esta consideración puede llevar a reportar resultados que no son significativos como si lo fueran.

Las estimaciones de PLANEA se basan en el estándar internacional para estudios a gran escala como PISA. Para estimar el logro en matemáticas en poblaciones y subpoblaciones, en PLANEA se usa el método de imputación denominado valores plausibles, el cual permite estimar sin sesgo el error estándar de las estimaciones. Los valores plausibles son k extracciones aleatorias de una distribución de probabilidad estimada para la habilidad de cada estudiante (OECD, 2009). Las estimaciones de los parámetros se estiman k número de veces y se promedian para obtener la estimación final y el error de imputación es despreciable.

Aunado a lo anterior, en la prueba PLANEA cada alumno que contesta la prueba representa un conjunto de alumnos en la población, que se indica en un peso muestral. Esto debido a que la prueba se aplica a sólo una muestra representativa de la población total de alumnos que cursan en un grado y ciclo escolar determinado.

La prueba PLANEA incluye la aplicación de un cuestionario de contexto que explora tres dimensiones que se relaciona con el logro educativo: el perfil del alumno, su entorno familiar y su entorno escolar (INEE, 2015b). Estas dimensiones no se miden de una forma directa sino con una serie de reactivos, por lo cual, estos reactivos pueden formar variables latentes (siguiendo un marco teórico adecuado).

Modelo de ecuaciones estructurales usando los datos de la prueba PLANEA

La estimación de parámetros de modelos estadísticos que involucren una complejidad en los datos, como es el caso de los datos obtenidos de PLANEA, requiere de métodos apropiados ya que se enfrenta el reto de estimar usando valores plausibles y pesos muestrales.

En este documento se estiman los parámetros de un modelo SEM bajo las características señaladas anteriormente. La variable dependiente está constituida por cinco valores plausibles, por lo que los parámetros del modelo se estiman calculando el promedio de los parámetros estimados para cada valor plausible y el error estándar de los parámetros es calculado por el promedio de los errores estándar y la variación entre las estimaciones (Muthén & Muthén, 2015, pág. 451). El peso muestral se utiliza como un ponderador que influye en la estimación de los parámetros de varianza (Asparouhov, 2005; Muthén & Muthén, 2015).

Aplicación

La herramienta estadística SEM es aplicada para modelar los datos de la prueba PLANEA 2015 de Matemáticas para alumnos de tercero de secundaria, con base en un posible problema de investigación; la asignatura y el grado fue elegido sólo como ejemplo para mostrar una aplicación del SEM. Cabe mencionar que es factible, en trabajos posteriores, hacer comparación de los resultados, ya sea por materia o por grado, incluso por año debido a que en 2017 se aplicó la prueba PLANEA para alumnos de secundaria.

Formulación del problema de investigación

La política educativa en México está tomando en cuenta la convivencia escolar como un punto importante en la enseñanza y el aprendizaje (INEE, 2016). La operacionalización de la "aceptabilidad" puede contribuir, mediante un estudio secundario cuantitativo de México, al enriquecimiento del acervo de la eficacia escolar (Coleman, Hobson, & Campbell, 1966; Murillo, 2003).

En mérito del proyecto PLANEA 2015 en autoría del INEE se tiene evidencia que RFAB influye en el logro de los alumnos tanto de sexto de primaria como de tercero de secundaria, no obstante, puede ser de interés el conocimiento de cómo es el efecto de la convivencia escolar desde la perspectiva de la "aceptabilidad" dentro del sistema educativo cuando se relaciona el logro con RFAB. Esto se presenta para México y sus servicios educativos,

Pregunta de investigación

- ¿Influye la convivencia en la escuela en la relación del RFAB con el logro de matemáticas?

Objetivos

- **General:** Medir la relación de RFAB con el logro educativo cuando interviene la convivencia escolar.
- **Particulares:** 1) Conocer el comportamiento estadístico básico de las variables observadas que componen la convivencia escolar además de su relación con RFAB y el logro. 2) Determinar la dimensión o dimensiones que forman las variables que componen la convivencia escolar. 3) Medir el efecto interviniente o mediador de la dimensión o dimensiones de la convivencia escolar con respecto al logro educativo una vez que se ha tomado en cuenta RFAB. 4) Evaluar el efecto interviniente o mediador de la convivencia escolar entre RFAB y el logro según los servicios educativos.

Hipótesis

1. La convivencia escolar media el efecto de RFAB sobre el logro educativo.
2. El efecto mediador de la convivencia escolar sobre RFAB hacia el logro se comporta de forma distinta entre los servicios educativos.

Marco teórico y operacionalización de constructos

Estudios muestran que el aspecto económico de los alumnos afecta su logro educativo. El INEE construye una variable particular que mide los recursos familiares asociados al bienestar (RFAB), la cual considera “algunos de los bienes y servicios con los que cuentan las familias y que pueden influir en las condiciones de salud, nutrición y bienestar de los estudiantes, y en las posibilidades de apoyarles fuera de la escuela” (INEE, 2015c).

Se consideran dos variables latentes basadas en INEE (2015a) donde se define la convivencia escolar como *una construcción colectiva y dinámica que es fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar y se modifica de acuerdo a los cambios que experimenten esas relaciones en el tiempo* (Ministerio de Educación de Chile, 2005). En particular, se tomaron reactivos de la variable latente condiciones favorables para la convivencia que involucra *la promoción de la participación de los alumnos y la intervención docente para el manejo pacífico de conflictos*. Con los cuales se construyó la variable latente denominada convivencia con autoridades (CAudes). La variable CAudes se relaciona con la percepción que tienen los alumnos respecto a medidas que toman los maestros y el director respecto a opiniones y propuestas sobre actividades, cambios y necesidades diversas.

Además, se tomaron reactivos de la variable latente denominada obstáculos para la convivencia que denota *el trato discriminatorio por parte del profesorado y la percepción de situaciones de agresión entre estudiantes*. Mediante la selección de reactivos basada en análisis factorial, se construyó una nueva variable latente denominada convivencia con compañeros (CCompa). En particular,

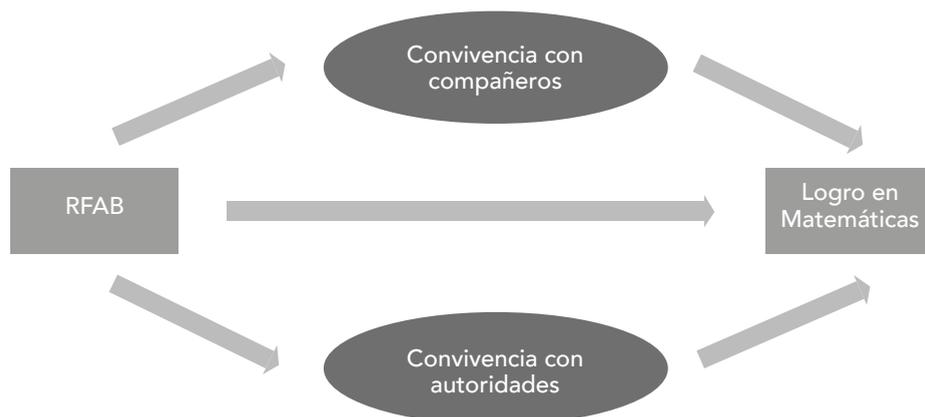
denota la percepción del alumno de la frecuencia con que los compañeros se insultan, roban, pelean o dañan el mobiliario. La situación más deseable es que los alumnos eviten las conductas mencionadas, por ello, se asignó mayor puntaje conforme disminuye la percepción de ocurrencia de tales conductas.

Planteamiento del modelo teórico para el SEM

Las relaciones que se plantean teóricamente apuntan a que el logro es afectado por RFAB y la convivencia, es por eso que se plantean la asociación directa del logro con estos constructos (RFAB, CAudes, CCompa). Por otra parte, se plantea la relación directa de RFAB y los constructos de convivencia (CAudes, CCompa); esto es, se plantea que los recursos familiares de estudiante que brindan condiciones de salud, nutrición y bienestar, influyen directamente en sus relaciones de convivencia escolar. Al proponerse el efecto directo de RFAB sobre los constructos de convivencia y de estos sobre el logro educativo, se plantea el efecto indirecto de RFAB sobre el logro educativo mediado por los constructos de convivencia. Es decir, se propone que el logro educativo es afectado por el RFAB de forma directa y de forma indirecta, estos dos efectos conforman el efecto total. Cabe mencionar que en el modelo se consideran sólo como variables observadas el RFAB y el logro educativo, como variables latentes (construidas a partir de un conjunto de reactivos) están la convivencia con compañeros y la convivencia con autoridades como se muestra en la figura 1; las variables latentes se representan por óvalos y las observadas por rectángulos.

El efecto indirecto del RFAB sobre el logro educativo en Matemáticas se plantea en dos caminos, por un lado, mediado por la convivencia con compañeros y por el otro, mediado por la convivencia con autoridades.

□ **Figura 1.** Modelo teórico de los efectos de convivencia y RFAB sobre el logro educativo en Matemáticas.



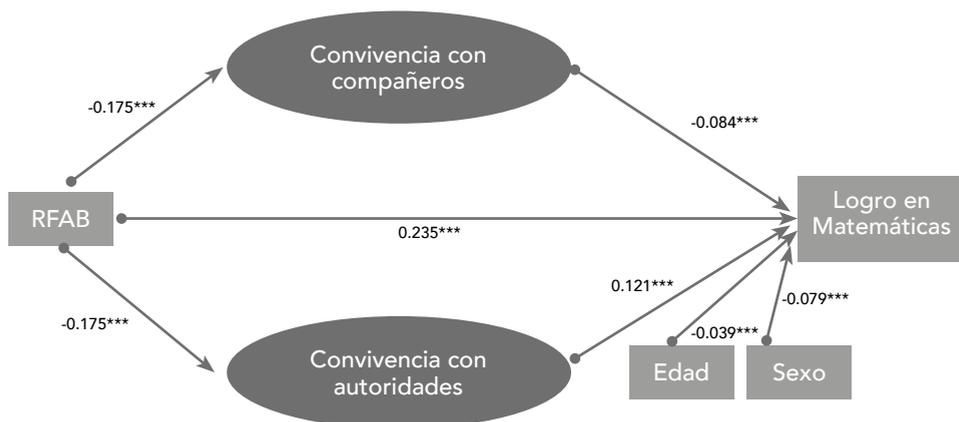
El modelo teórico permite explorar si existen cambios en el efecto directo de RFAB sobre el logro educativo al intervenir la convivencia, es decir, si las relaciones de convivencia en el entorno escolar tienen un impacto en el efecto del RFAB sobre el logro educativo.

Resultados y discusión

Los datos de PLANEA 2015 de alumnos de secundaria en la asignatura de Matemáticas fueron analizados con base en el modelo teórico en el software Mplus Versión 8. Se realizó análisis factorial de dos tipos: exploratorio y confirmatorio para verificar que estadísticamente las respuestas a los reactivos seleccionados formaran los constructos teóricamente planteados.

El modelo matemático se estimó con base en el modelo teórico añadiendo las variables de sexo y edad como variables de control. En la figura 2 se muestran los resultados del modelo¹ a nivel nacional. Se puede observar que todas las relaciones planteadas son significativas.

Figura 2. Resultados nacionales del modelo de ecuaciones estructurales. PLANEA 2015, tercero de secundaria.



* p -valor < 0.1, ** p -valor < 0.05, *** p -valor < 0.01

La estimación de los parámetros por tipo de servicio del modelo SEM propuesto en este documento se muestra en la tabla 1, también así, su error estándar y significancia.

Las estimaciones de la relación directa entre logro y RFAB tienen valores positivos a nivel nacional y para todos los servicios por separado (NAL=0.235*,

1 El modelo cumplió con los criterios de evaluación.

GP=0.172*, TEC=0.205*, TV=0.094*, COM=0.062 y PV=0.166*) todos significativos excepto en Comunitarias. Esto coincide con los resultados del modelo multinivel de PLANEA (2015) que indican asociación en sentido positivo de RFAB y logro educativo.

La relación entre logro y Convivencia con autoridades, igual que RFAB, tiene estimaciones con signo positivo (NAL=0.12*, GP=0.112*, TEC=0.165*, TV=0.186*, COM=0.099, PV=0.089*) pero con magnitud menor y sin significancia en Comunitarias. Sin embargo, para la relación entre logro y Convivencia con compañeros se observa un resultado inesperado: todos los coeficientes que son significativos tienen signo negativo. En este caso, menor Convivencia con compañeros indicaría una percepción de mayor agresividad entre compañeros, entonces, puntaje alto de agresividad percibida entre compañeros presenta logro alto.

Para las relaciones entre RFAB y convivencia con autoridades, todos los signos son negativos, excepto para Privada y Comunitaria que no son significativas (-0.011 y 0.012, respectivamente). Los signos negativos indican que un alumno con RFAB alto tiene bajo nivel de Convivencia con autoridades y un alumno con puntaje bajo de RFAB tiene alto nivel de Convivencia con autoridades.

☐ **Tabla 1.** Resultados del modelo de ecuaciones estructurales por tipo de servicio.

	Nacional		General Pública		Técnica Pública	
	Est.	(EE)	Est.	(EE)	Est.	(EE)
Relaciones con logro						
SEXO	-0.079***	(0.005)	-0.093***	(0.01)	-0.092***	(0.023)
EDAD	-0.039***	(0.005)	-0.029***	(0.008)	-0.041***	(0.01)
Convivencia con autoridades	0.121***	(0.005)	0.012***	(0.015)	0.165***	(0.032)
Convivencia con compañeros	0.084***	(0.006)	-0.058***	(0.015)	-0.136***	(0.028)
RFAB	0.235***	(0.007)	0.072***	(0.01)	0.205***	(0.01)
Relaciones con RFBA						
Convivencia con autoridades	-0.111***	(0.004)	-0.05***	(0.008)	-0.075***	(0.008)
Convivencia con compañeros	-0.175***	(0.005)	-0.081***	(0.006)	-0.094***	(0.009)
Efecto indirecto, RFBA						
Convivencia con autoridades	-0.013***	(0.001)	-0.006***	(0.001)	-0.012***	(0.003)
Convivencia con compañeros	0.015***	(0.001)	0.005***	(0.001)	0.013***	(0.003)
Efecto total, RFBA	0.235***	(0.006)	0.171***	(0.009)	0.205***	(0.01)

* p-valor < 0.1, ** p-valor < 0.05, *** p-valor < 0.01

La relación entre RFAB y Convivencia con compañeros es significativa y con signo negativo a nivel nacional y en todos los servicios excepto Privada que es positivo (NAL=-0.175*, GP=-0.081*, TEC=-0.094*, TV=-0.217*, COM=-0.21*, PV=0.041*). De modo que, un alumno con RFAB alto presenta bajo nivel de Convivencia con compañeros, mientras que en Privada un alumno con alto RFAB tenga nivel alto de convivencia con compañeros.

El efecto indirecto se identificó como el efecto mediador de las variables de convivencia. Su significancia comprueba que existe tal efecto. Sin embargo, la magnitud de los coeficientes respecto al efecto total es pequeña, por ejemplo, a nivel nacional la razón del coeficiente de efecto indirecto de convivencia con autoridades contra el efecto directo de RFAB es $-0.013/0.235=-0.0553$, lo cual indica que la disminución esperada del coeficiente del efecto directo debida a la convivencia con autoridades es nada más de 5.53%.

El efecto mediador de convivencia con autoridades tiene signo negativo a nivel nacional y por servicio excepto para Comunitaria y Privada. Para la convivencia con compañeros, el signo de los coeficientes del efecto indirecto con RFAB es positivo y significativo a nivel nacional y en todos los servicios excepto Telesecundaria y Privada, además, tiene valor p alto en Comunitaria. Por último, se puede ver que el efecto total de RFAB sobre logro se mantiene con signo positivo y significativo para todos los servicios excepto Comunitaria.

Telesecundaria		Comunitaria		Privada	
Est.	(EE)	Est.	(EE)	Est.	(EE)
-0.041	(0.028)	0.014	(0.04)	-0.027	(0.018)
-0.014	(0.012)	-0.039	(0.029)	-0.027	(0.015)
0.186***	(0.016)	0.099	(0.074)	0.089***	(0.021)
0.006	(0.061)	-0.073*	(0.034)	-0.048	(0.028)
0.094***	(0.014)	0.062	(0.073)	0.166***	(0.019)
-0.054***	(0.008)	-0.011	(0.031)	0.012	(0.012)
-0.217***	(0.01)	-0.21***	(0.031)	0.041***	(0.014)
-0.01***	(0.002)	-0.002	(0.004)	0.001	(0.001)
-0.001	(0.019)	0.015*	(0.007)	-0.002	(0.001)
0.083***	(0.017)	0.075	(0.075)	0.165***	(0.019)

Conclusiones

El modelo permite observar tanto los efectos directos como indirectos sobre el constructo, lo cual da evidencia de la existencia del efecto mediador de la Convivencia sobre la relación entre RFAB y el logro en Matemáticas. De este modo, se puede concluir que: a) tanto RFAB como Convivencia con autoridades tienen efecto positivo directo en logro: a mayor puntaje de uno también será en logro, b) Convivencia con compañeros tiene un efecto negativo directo en logro: a menor puntaje de este será lo contrario en logro, c) puntajes altos de RFAB tienen efecto benéfico en la Convivencia con compañeros sólo para escuela Privada, d) en los efectos indirectos la intervención de la convivencia con autoridades disminuye el efecto de RFAB en el logro y, por el contrario, la intervención de la convivencia con compañeros aumenta el efecto de este sobre el logro educativo.

Referencias bibliográficas

- Asparouhov, T. (2005). Sampling Weights in Latent Variable Modeling. *Structural Equation Modeling*, 12 (3) 411-434.
- Coleman, E., Hobson, J., & Campbell. (1966). *Equality of Education Opportunity*. Washington United State Government Printing Office.
- Hoyle, R. (1995). *Structural Equation Modeling*. Estados Unidos de América: SAGE Publications.
- Hoyle, R. (2012). *Handbook of Structural Equation Modeling*. New York: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- INEE (2015a). *Marco Conceptual del Cuestionario del Alumno B, 2015. Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA)*. Ciudad de México: INEE. Documento de trabajo.
- INEE (2015b). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Documento rector*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>
- INEE (2015c). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2015. Textos de divulgación*. México: Instituto Nacional para la evaluación de la Educación. Recuperado de: <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/4-3aSesionOrdinaria/RESULTADOSPLANEA.pdf>
- INEE (2016). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la Perspectiva de los Derechos Humanos. Documento Conceptual y Metodológico*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2017a). *Informe de Resultados PLANEA 2015. El Aprendizaje de los Alumnos de Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- INEE (2017b). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Murillo, F. (2003). El Movimiento de Investigación de la Eficacia Escolar. In F. Murillo, *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica, Revisión Internacional del Estado del Arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Muthén, L., & Muthén, B. (2015). Mplus. Versión 7.31. Los Ángeles: Muthén & Muthén.
- OECD. (2007). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World* (Vol. Volumen 1). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2009). *PISA Data Analysis Manual: SAS, Second Edition*. Paris: OECD Publishing.
- Timothy, T. (2011). Using Structural Equation Modeling (SEM) In Educational Research: Practice and Issues. *International Journal of Applied Educational Studies*, 10(1), 49-65.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling*. Wiley.

LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA LA DETERMINACIÓN DE LA TABLA DE CONTENIDOS E INDICADORES DE APRENDIZAJE DE PLANEA EMS

María Concepción Valdés Parra
Luis Manuel Cabrera Chim
Olga Flores Álvarez

Introducción

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es un organismo constitucional autónomo que, como parte de sus atribuciones, tiene la tarea de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional en la educación básica y media superior. (Ver artículo 27 de la Ley del INEE y en la Ley General de Educación en el artículo 11, párrafo V, inciso b. Octubre, 2013).

Para dar respuesta a este mandato legal, en lo que respecta a la evaluación de los resultados, el INEE desarrolló el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), cuyos propósitos son conocer en qué medida los estudiantes de la educación obligatoria consiguen el dominio de un conjunto de aprendizajes clave en diferentes momentos de su educación (INEE, 2018). Estos aprendizajes clave se caracterizan por ser relativamente estables en el tiempo, relevantes para el dominio de los conocimientos y habilidades del campo formativo correspondiente, y facilitadores en la adquisición de nuevos aprendizajes.

Otros propósitos de este Plan Nacional son: informar a la sociedad los resultados educativos; aportar información a las autoridades educativas para sustentar las decisiones de política educativa; aportar información a los docentes y directivos de los centros escolares para incidir en sus actividades, y desarrollar directrices para la mejora educativa (INEE, 2018).

A diferencia de la Educación Básica, en Educación Media Superior no existe un currículo nacional único, ni planes y programas de estudio compartidos por todos los subsistemas. Esto dio lugar a diferentes problemáticas en este nivel, como, por ejemplo, la imposibilidad de que un estudiante pudiera transitar de un subsistema a otro o tener formaciones de egreso diferenciadas. Con la finalidad de incidir sobre estas problemáticas, la Reforma Integral de Educación Media Superior de 2008, estableció la creación del Sistema Nacional de Bachillerato y formuló un perfil de egreso para este nivel educativo. Este perfil de egreso se materializó a través del Marco Curricular Común (MCC), en el cual se establecieron aquellas competencias básicas que deberían desarrollar todos los egresados de ese nivel con independencia del plan de estudios que cursen. Así, no se

pretendió homologar los planes de estudio de todos los subsistemas, sino que desde sus propios objetivos formativos y planes de estudio deberían buscar el desarrollo de dichas competencias y perfil de egreso.

Dada la heterogeneidad de la Educación Media Superior, la identificación y determinación de los aprendizajes clave a evaluar en la prueba PLANEA de Educación Media Superior (PLANEA EMS) resultó un desafío.

El objetivo de este documento es realizar una breve explicación del procedimiento metodológico que se utilizó para la conformación y establecimiento de los indicadores de aprendizaje que conformaron la Tabla de Contenidos de PLANEA EMS de 2017. En esta Tabla se presentan los contenidos seleccionados para ser evaluados en función del objetivo de la prueba y a partir de los cuales se construyen los indicadores de aprendizaje que dan lugar a los reactivos o ítems que responderán los estudiantes y que definen la estructura de la prueba. Por tanto, estos indicadores se expresan en forma operativa y referidos a un objetivo evaluable.

PLANEA EMS: antecedentes y características

Es importante hacer una acotación sobre la prueba PLANEA EMS, la cual permitirá comprender los alcances de la información que aquí se presenta y por qué la prueba PLANEA EMS de 2017 presenta diferencias con respecto a las pruebas PLANEA EMS de 2015 y 2016.

Si bien las pruebas PLANEA comenzaron a aplicarse en 2015, únicamente las pruebas de primaria y secundaria fueron elaboradas por el INEE de acuerdo con todos los lineamientos establecidos en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Las pruebas de educación media superior aplicadas en 2015 y 2016 continuaron bajo la responsabilidad de la SEP. No obstante, el INEE participó con algunas sugerencias técnicas en el protocolo de aplicación.

Lo anterior fue el resultado del periodo de transición del INEE y el compromiso y necesidad de formular el nuevo instrumento de EMS de acuerdo con sus procesos metodológicos y bajo las nuevas características establecidas en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Esto, producto de la reestructuración y reorganización del INEE al convertirse en un organismo autónomo y tener la necesidad de asumir las tareas y obligaciones formuladas en la Reforma Educativa de 2013. Por esta razón, los resultados de las aplicaciones 2015 y 2016 de PLANEA EMS no son equiparables con la de 2017 y los instrumentos aplicados tienen características distintas.

De este modo, la prueba PLANEA EMS de 2017 es la primera en elaborarse en el INEE con base en sus lineamientos metodológicos. Esta prueba ya consta de las dos modalidades características de las pruebas PLANEA, las cuales, aunque complementarias, son diferentes en cuanto a propósitos y formas de aplicación. La modalidad "PLANEA SEN", referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), tiene el propósito de aportar información relevante para el monitoreo,

la planeación, programación y operación del sistema educativo y desarrollar directrices de mejora. Es aplicada por el INEE a muestras representativas de estudiantes del Sistema Educativo Nacional. Su diseño de aplicación es matricial (cada alumno responde una parte del total de preguntas), incluye varios formatos de aplicación, por lo que consigue evaluar una mayor cantidad de contenidos curriculares y lograr una mayor precisión en la medición: es decir, existe la posibilidad de analizar con más detalle los aprendizajes que logran los alumnos. Su propósito es proporcionar información al Sistema Educativo Nacional, a nivel nacional, estatal y por estratos escolares.

La modalidad "PLANEA Escuelas" (referida a los centros escolares) tiene el propósito de ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares. Es administrada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con las autoridades educativas estatales y los diferentes subsistemas educativos del país. Su diseño es censal de todos los centros escolares (aunque se aplica a muestras de estudiantes de dichos centros) e incluye un solo formato de aplicación que es común a todos los estudiantes evaluados y que se deriva de "PLANEA SEN". Esta prueba otorga información a nivel de institución escolar o de plantel. Documento rector PLANEA (INEE 2018).

En ambas modalidades los estudiantes sólo responden 50 preguntas de Lenguaje y Comunicación y 50 de Matemáticas. Además, a las escuelas a las que se aplica "PLANEA SEN" no se les aplica "PLANEA Escuelas". No obstante, a todas las escuelas se les devuelven sus resultados sin importar la modalidad que se les aplicó a sus estudiantes.

Diseño de la prueba PLANEA

El diseño y construcción de todas las Pruebas PLANEA obedece a una metodología rigurosa que atiende tanto la pertinencia de los contenidos y sus características técnicas (ver *Criterios Técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación*. INEE, 2017), como las características culturales y lingüísticas que pueden influir y sesgar el cometido de los estudiantes en la prueba (Martínez Rizo, 2015).

En la elaboración de las pruebas intervienen cinco diferentes comités conformados por profesores y expertos, los cuales son: académico, de elaboración de especificaciones de los reactivos, de elaboración de reactivos, de validez y sesgo, y el comité de niveles de logro y puntos de corte (resultados de las pruebas). Estos comités tienen la responsabilidad de establecer las orientaciones y productos que permitan fundamentar cada uno de los pasos de la elaboración. Los participantes son capacitados para el desarrollo de las tareas propias de cada comité, de modo que sus productos se apeguen a los lineamientos técnicos y académicos de la metodología del INEE, señalados en el párrafo anterior. Además, sus actividades y productos tienen un seguimiento cercano ya sea por otros especialistas o por los técnicos del Instituto.

Cabe mencionar que esos cinco comités se conforman para la prueba de cada área disciplinar y de cada nivel educativo que se evalúa. Para el caso de PLANEA EMS, se conformaron los comités respectivos de Comunicación y de Matemáticas. Así, en el proceso completo de diseño, elaboración y análisis de resultados de ambas pruebas, participaron cerca de 200 profesores y especialistas, de las 32 entidades federativas de la República Mexicana, adscritos en 15 diferentes subsistemas o servicios educativos del nivel medio superior y otras Instituciones (tabla 1 en Anexos).

Determinación de la Tabla de contenidos e indicadores de aprendizaje

En este documento nos centraremos únicamente en describir el procedimiento metodológico seguido por el Comité Académico para el desarrollo de sus tareas, debido a que este es el primer comité en sesionar y el que tiene la tarea y responsabilidad de establecer en forma colegiada las temáticas y la descripción de los indicadores de aprendizaje que se evaluarán (Criterios Técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación, 2017). Estos elementos se articulan para conformar la Tabla de Contenidos de la prueba, la cual es normativa para la evaluación correspondiente. Cabe señalar que esta Tabla de Contenidos se emplea tanto para la “PLANEA SEN” como la prueba “PLANEA Escuelas”. Como señalamos antes, “PLANEA Escuelas” se deriva de los cuadernillos que se elaboran para “PLANEA SEN”. Esto garantiza la alineación de ambas modalidades.

Como ya hemos señalado antes, la heterogeneidad de la Educación Media Superior expuso importantes retos en la determinación de los aprendizajes clave y su consiguiente planteamiento como indicadores de aprendizaje a evaluarse. Pues, por un lado, fue necesario tomar en cuenta los diferentes referentes curriculares, como el perfil de egreso establecido en el Marco Curricular Común y los planes y programas de estudio de los distintos subsistemas y, por el otro, centrarse en las características de los aprendizajes clave. Por tanto, para lograr conjuntar estos diferentes requerimientos y referentes curriculares, el Comité Académico se apegó a los siguientes criterios al momento de determinar los contenidos a evaluar en PLANEA EMS:

- Correspondencia con las competencias disciplinares básicas de Comunicación o Matemáticas y su vinculación con las competencias genéricas.
- Presencia en los planes y programas de estudio de los distintos subsistemas de EMS.
- Relevancia para el dominio de los conocimientos y habilidades del campo formativo correspondiente.
- Aplicación en la vida cotidiana del egresado de EMS (sentido práctico del aprendizaje).

Los criterios anteriores se operacionalizaron a partir de tres fases de análisis, que siguieron los participantes del Comité Académico. En la primera fase se analizó cuáles de las competencias disciplinares básicas contribuían a la consolidación de los atributos de las competencias genéricas. Para realizar esto, se elaboró una matriz de doble entrada que tenía a las competencias disciplinares de un campo disciplinar como filas y a una competencia genérica con sus atributos como columnas. Los miembros del comité debían responder la siguiente pregunta y anotar su respuesta en la celda producto del cruce:

▣ Cuadro 1. Pregunta que guió el trabajo del Comité Académico en la primera fase de análisis (Elaboración propia).

¿La competencia disciplinar X permite consolidar el atributo Y
de la competencia genérica Z?
Sí = 1 No = 0

La segunda fase de análisis consistió en determinar los contenidos específicos (temas, conceptos, procedimientos) de cada competencia disciplinar que permitían consolidar los atributos correspondientes, de acuerdo con las celdas marcadas en la matriz anterior. Esta discusión implicó el análisis de si dichos contenidos eran comunes a los diferentes planes y programas de estudio de los subsistemas. Con esto se buscó evitar que alguna población de estudiantes estuviera en desventaja con respecto a la evaluación.

En esta misma fase también se discutió la pertinencia de incluir, en los contenidos a evaluar, temáticas que estuvieran presentes en los programas y programas de estudio o en las competencias disciplinares que fueran importantes desde el punto de vista disciplinar y del aprendizaje de los estudiantes, pero que por alguna razón no hubieran sido ubicados en la matriz elaborada en la primera fase.

En la tercera fase, la tarea consistió en describir los indicadores de los aprendizajes clave a evaluar, es decir, la unidad básica del objeto de la evaluación. El indicador pretende operacionalizar los objetivos a evaluar en componentes sintéticos que permiten obtener evidencia del aprendizaje de los estudiantes. Un ejemplo de un indicador de aprendizaje para Lenguaje y Comunicación es "Reconocen el propósito en un artículo de opinión", mientras que para Matemáticas es "Deducen la ecuación de la línea recta a partir de su gráfica".

En el proceso evaluativo, el indicador es una herramienta de aproximación para observar y estar alerta sobre puntos fuertes y débiles con respecto a la enseñanza-aprendizaje; y surgen de la necesidad de las universidades por demostrar su calidad y efectividad ante diferentes instancias como las gubernamentales, las agencias de acreditación, los estudiantes, las familias y la comunidad en general (Triviño y Stiepovich, 2007).

Productos obtenidos del Comité Académico

Como resultado de la primera fase de análisis, el Comité Académico de Comunicación, determinó que sólo se elaborarían indicadores de aprendizaje para 10 de las 12 competencias disciplinares básicas establecidas en el MCC, pues dos de ellas están relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua y con el uso de las tecnologías de la comunicación. En el caso de Matemáticas, el Comité Académico propuso indicadores de aprendizaje para las ocho competencias disciplinares básicas establecidas en el MCC.

Para la Prueba de Lenguaje y Comunicación, los contenidos a evaluar se organizaron alrededor de los ejes temáticos: Manejo y construcción de la información, Texto argumentativo, Texto expositivo y Texto literario (tabla 3). Mientras que, para la Prueba de Matemáticas, los contenidos se organizaron en los ejes temáticos: Sentido numérico y pensamiento algebraico; Cambios y relaciones; Forma, espacio y medida; y Manejo de la información (tabla 4).

Para cada uno de los contenidos a evaluar en ambas pruebas (tabla 3 y tabla 4), se generaron uno o más indicadores de aprendizaje, que expresan de forma directa el aprendizaje o desempeño a evaluar en dichos contenidos, es decir, operacionalizan la evaluación. En el caso de Lenguaje y Comunicación se tienen 130 indicadores y en el caso de Matemáticas se tienen 102.¹

Reflexiones finales

La tabla 2 de contenidos e indicadores de aprendizaje constituye el respaldo teórico y empírico del diseño de la prueba (tabla 2). A partir de dicha tabla se elaboran las especificaciones que son documentos que argumentan teórica y didácticamente los indicadores de aprendizaje y en los que se determinan las características de los reactivos. En estos documentos se describen ampliamente las características de la base de los reactivos, de la respuesta correcta y de los distractores. Es decir, son el referente fundamental para la elaboración de los reactivos. Además, esta elaboración se realiza conforme a los procedimientos establecidos en el INEE.

Es fundamental que la construcción de una Tabla de Contenidos se apegue a los referentes curriculares que estipulan los conocimientos esperados de la población objetivo, para asegurar que se evalúen contenidos que permitan verificar el dominio de conocimientos y habilidades de la población evaluada, que son producto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Evaluar contenidos que puedan ser pertinentes para el nivel, pero que no son abordados en este nivel, compromete la validez de los resultados de la prueba.

Asimismo, es importante seguir un proceso metodológico cuidadoso en la construcción de la Tabla de Contenidos, para que los análisis estadísticos, tanto del

1 Para efectos de garantizar la objetividad de las pruebas, estos indicadores de aprendizaje deben mantenerse confidenciales.

piloteo del instrumento como de la aplicación definitiva, proporcionen puntajes que permitan verificar y validar no sólo la complejidad de cada reactivo y la confiabilidad de la prueba, sino también su pertinencia para la población objetivo de evaluación (tabla 5). De modo que se pueda reducir al mínimo la presencia de factores externos no relevantes en dichos resultados. Por ejemplo, evaluar contenidos con niveles de dificultad muy altos para el nivel educativo o aspectos muy particulares de los contenidos que no aportan información sobre el logro del aprendizaje.

No obstante el cuidado metodológico y de validez que se sigue para la elaboración de la tabla de contenidos, esta es susceptible de revisión. Se sugiere realizar una vez que se haya concluido la elaboración de la prueba, su aplicación, análisis y difusión de resultados y en dónde la revisión de dicha tabla se realice a la luz los resultados de aplicación de la prueba y de los referentes curriculares.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Marco Curricular Común SEP. DOF, 10/10/2008.
- Andrade Cázares, R., y Hernández Gallardo, S. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 481-508.
- INEE (2016). *PLANEA: Una nueva generación de pruebas*. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/321/P2A321.pdf>
- INEE (2017). *Criterios Técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación*, México: INEE. DOF, 28-04-2017.
- INEE (2017). *Metodología de escalamiento de PLANEA 2015 para la Evaluación de Logro en el Sistema Educativo Nacional, ELSEN*. Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional, INEE, documento de trabajo.
- INEE (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. PLANEA. Documento rector*. México: INEE. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>
- INEE (en proceso). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. PLANEA. Documento rector*. Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional, INEE.
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. 19/09/2013. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013&print=true
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE México 2013.
- Martínez R., F. (Coord.) (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/148/P1C148.pdf>
- Triviño, Z., y Stiepovich, J. (2007). *Indicadores de evaluación en la enseñanza-aprendizaje de enfermería*. *Colombia Médica*, 38 Sup 2 (4), 89-97.

Anexos

☐ **Tabla 1.** Relación de los diferentes Servicios Educativos e Instituciones que tuvieron presencia en el Diseño de la Prueba PLANEA EMS 2017

Servicios educativos
Dirección General del Bachillerato
Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
Bachillerato del Estado de México, UAEM
Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos
Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
Colegio de Bachilleres Ciudad de México
Colegio de Bachilleres Tabasco (Bachillerato intercultural)
Consejo Académico del Bachillerato, UNAM
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica Ciudad de México
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica de los Estados
Escuela Nacional Preparatoria, UNAM
Instituto de Educación Media Superior
Tele Bachillerato Comunitario
Sociedad Matemática Mexicana
Universidad Pedagógica Nacional

☐ **Tabla 2.** Tabla de contenidos PLANEA EMS. Número de indicadores de aprendizaje en cada disciplina

Tabla de contenidos e indicadores de aprendizaje	
Lenguaje y Comunicación	Matemáticas
130 indicadores de aprendizaje	102 indicadores de aprendizaje

□ **Tabla 3.** Contenidos temáticos de la Tabla de Contenidos e indicadores de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación PLANEA EMS

Eje temático	Contenidos
Manejo y construcción de la información	Modos discursivos
	Uso normativo de la lengua
	Estrategias de comprensión lectora
	Análisis de presupuestos ideológicos en textos
	Diversidad y selección de fuentes de información (como recurso)
	Análisis de valores éticos en las obras literarias y de arte
	Funciones de la lengua
	Proyecto de trabajo académico
	Análisis de las características de los trabajos académicos
	Análisis de medios y géneros informativos
Texto argumentativo	Resumen, paráfrasis, comentario, toma de notas
	Características del texto argumentativo
	Texto argumentativo escrito acerca de temas sobre diversidad
	Reseña crítica
	Debate, panel y disertación
	Estructura de textos argumentativos
	Ensayo
	Géneros periodísticos
	Operaciones textuales
	Análisis de textos literarios y argumentativos
Texto expositivo	Características del texto expositivo
	Propósito del texto argumentativo, narrativo, expositivo, descriptivo y dialógico
	Estructura de textos expositivos
	Análisis de textos expositivos cuya temática hable sobre situaciones sociales
	Estrategias de comprensión lectora de textos expositivos, artículos de divulgación científica y notas periodísticas
Texto literario	Texto narrativo en primera y tercera persona (biografía y diario)
	Análisis de obras recreativas
	Análisis de textos literarios
	Evaluación de textos literarios informativos y mensajes de medios de comunicación

☐ **Tabla 4.** Contenidos temáticos de la Tabla de Contenidos e indicadores de aprendizaje de MATEMÁTICAS PLANEA EMS

Contenido temático	Temas
Sentido numérico y pensamiento algebraico	Ecuaciones
	Fracciones
	Jerarquía de operaciones
	Lenguaje algebraico
	Máximo común divisor
	Mínimo común múltiplo
	Números reales
	Polinomios
	Porcentajes
	Razones y proporciones
	Reducción de términos semejantes
	Sistemas de ecuaciones lineales
	Cambios y relaciones
Funciones	
Proporcionalidad	
Rectas y sus transformaciones	
Secciones cónicas	
Sucesiones	
Variación de parámetros	
Forma, Espacio y Medida	Ángulos
	Semejanza
	Teorema de Pitágoras
Manejo de la información	Manejo de la información
	Medidas de dispersión
	Medidas de tendencia central
	Probabilidad

☐ **Tabla 5.** Características generales de la prueba PLANEA EMS 2017: número de reactivos, confiabilidad de las sub-escalas y tamaño de la muestra.

Asignatura	Número de reactivos	Nivel de confiabilidad	Tamaño de la muestra
Lenguaje y Comunicación	148	.840	117,700
Matemáticas	148	.898	

Tema V

**Innovación
educativa**



DOCUMENTACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE INNOVACIONES EDUCATIVAS¹

Martha Castro Rivera

Introducción

La ponencia que se presenta es un reporte del registro de innovaciones educativas que se han archivado en una base de datos conformada a lo largo de dos años, a partir de la consulta de notas periodísticas publicadas en la Síntesis Informativa que emite la Dirección General de Comunicación Social de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y en la que publica la Dirección General de Comunicación Social del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en torno a logros alcanzados mediante la incorporación de mecanismos transformadores relacionados con la innovación educativa.

Las notas periodísticas se han compilado con la intención de documentar y sistematizar las acciones de los agentes involucrados en las transformaciones educativas –lo cual brinda mayor claridad de la dirección actual de la educación–, con la intención de conocer sobre la innovación en este campo y la forma en que se convierte en una herramienta para el fortalecimiento de la educación.

La revisión cotidiana de la prensa escrita publicada en los medios electrónicos ha conducido a otras páginas de instituciones dedicadas a la educación, así como a diversas redes digitales, lo que ha permitido contar con mayor información sobre la innovación y valorar su posible inclusión en la base de datos de innovaciones educativas.

Es importante mencionar que existen muchas otras alternativas para recopilar información sobre la innovación educativa, y que hay limitaciones en las fuentes consultadas, ya que los medios periodísticos pueden carecer de objetividad, presentar la información incompleta, o bien, que existan innovaciones educativas que no son noticia para los medios de comunicación, y por lo tanto no sean publicadas, lo que deja abierto aún el tema. Sin embargo, es importante que el INEE tenga registro de lo que publica sobre innovación educativa en los medios, y que le dé seguimiento a la información que se emite sobre cada una de estas innovaciones.

La documentación y la sistematización de innovaciones en materia educativa ha permitido producir insumos con el fin de realizar un mapeo que ha servido como punto de partida para dar cumplimiento al artículo 2.4.4, numerales 2

1 Agradezco a la Maestra en Ciencias Catalina Gloria Canedo, Directora de Innovación y Proyectos Especiales del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la coordinación del proyecto, así como la revisión y la lectura de este trabajo.

y 3, del Manual de Organización del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el cual establece que la Dirección General de Investigación e Innovación tiene como funciones: “Conducir el diseño, desarrollo e instrumentación de un modelo de gestión en innovación en evaluación educativa con la participación de las unidades administrativas del Instituto para definir la vinculación de los proyectos de investigación básica y de las buenas prácticas”, y “Coordinar, promover y realizar el diseño y desarrollo de investigaciones en materia de evaluación educativa” (INEE, 2017, p. 81). En este sentido, el presente esfuerzo de recuperación de registros de innovaciones forma parte de los proyectos que se han diseñado dentro de la Dirección de Innovación y Proyectos Especiales (DIPE), desde la línea de acción *Documentación de buenas prácticas en evaluación e innovación educativa*.

Marco conceptual

De acuerdo con el marco conceptual sobre innovación y prácticas innovadoras de la DIPE,² en este proyecto sobre documentación y sistematización de la innovación educativa se retoma la visión de Carbonell (2001), la cual plantea que la innovación en el campo de la educación supone un esfuerzo deliberado y planificado que parte del reconocimiento de aquello que se pretende cambiar. En este sentido se tiene, entonces, una clara intencionalidad, y además se establecen las motivaciones explícitamente para el desarrollo de la innovación educativa.

Asimismo, innovar significa “mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades” según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016, p. 31). Debe tomarse en cuenta que lo innovador está supeditado al contexto (Blanco y Messina, 2000, p. 45), es decir, mientras que en determinada situación una persona o un grupo puede distinguir que cierto componente es innovador, en otro contexto ese mismo componente puede formar parte de la cotidianidad.

La documentación de innovaciones educativas ayuda a generar evidencia para que los agentes de la educación y el público interesado conozcan experiencias exitosas en el aula y en otros espacios. Esta acción contribuye, entre otras cosas, a acrecentar el conocimiento; a dejar vestigio para futuras generaciones; a reflexionar sobre las prácticas y los procesos de enseñanza que apoyan el cumplimiento de los propósitos estipulados en los planes y programas de estudio, y a analizar estos componentes. Asimismo, ofrece información para la toma de decisiones que permitan hacer las adecuaciones necesarias con la intención de fortalecer la práctica educativa y generar nuevas ideas sobre problemas que pueden ser comunes en diferentes contextos escolares. Por ello, *documentar* se entiende, en este proyecto, como la acción de buscar evidencia de lo que se dice de una realidad. Esta recuperación permite redescubrir los hechos, analizar los contenidos y generar

2 Canedo, C. (2018). Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir. México: INEE.

posibles hipótesis de investigación. Sobre la acción de *sistematizar*, Javier López Sánchez nos comparte:

No existe un concepto único acerca de lo que es la sistematización debido a la diversidad de enfoques que se utilizan, sin embargo es posible decir que la sistematización es un proceso participativo que consiste en registrar, describir, ordenar, documentar, analizar, reflexionar, interpretar y evaluar de manera crítica la información sobre una o varias experiencias concretas, a fin de identificar fallas, dificultades, aportes, cambios y reajustes, así como resaltar los aprendizajes para compartirlos, difundirlos y enriquecer la teoría (Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa del Estado de Chiapas, 2007, p. 46).

De acuerdo a estas definiciones, documentar es generar la evidencia de lo sucedido y sistematizar es generar el orden que nos ayuda a analizar y evaluar las innovaciones educativas.

Existen dos criterios que han orientado la búsqueda de innovaciones educativas: el primero se refiere a aquellos encabezados que incluyen explícitamente las palabras *innovación educativa*; en estos casos se verifica que se trate efectivamente de una innovación educativa en el ámbito de la educación obligatoria mediante la lectura general del texto. El segundo criterio refiere a la identificación de información relacionada con educación básica y media superior por medio de adjetivos que describan a las prácticas como: *disruptivas, diferentes, novedosas, transformadoras y nuevas*, así como los títulos relacionados con la transferencia y la adaptación de modelos educativos, el uso de las tecnologías, las buenas prácticas y mejores prácticas; categorías que, en menor o mayor medida, se relacionan con la innovación educativa. Igualmente se hace una lectura general para constatar que se trata de una innovación educativa y se proceda a su registro.

Objetivo

El proyecto ha tenido como objetivo contar con un banco de información que incluya trabajos y prácticas de innovación educativa en México y en otros países, a fin de ofrecer elementos para la construcción de conocimiento útil en la toma de decisiones. Asimismo, ha tenido la intención de identificar y seleccionar innovaciones en educación básica y media superior en los ámbitos de gestión escolar y administrativa; así como de estrategias de enseñanza y de aprendizaje; sobre el uso de materiales didácticos y de tecnologías de la información y la comunicación, o aquellas prácticas relacionadas con el fomento o el incremento de la participación de la comunidad escolar y la sociedad en su conjunto en favor del aprendizaje del estudiantado.

Asimismo, ha pretendido identificar innovaciones relacionadas con la evaluación educativa: construcción de instrumentos, tipos de evaluación, herramientas para el uso de las evaluaciones educativas, implementación de las políticas

públicas, procesos de actualización y formación docente, y en aquellas experiencias exitosas que se presentan en México y en el terreno internacional.

Técnica de documentación y de sistematización

La documentación de las innovaciones educativas se fortalece por medio de la búsqueda y el seguimiento de información relacionada con este tema. Esta acción ha generado un banco de información en torno a proyectos y prácticas de innovación en el ámbito educativo que podrán ser de utilidad para la comunidad. Cabe mencionar que, desde agosto de 2016, año en que se inicia la recopilación de la información hasta noviembre de 2017, se reunieron 92 registros.

Con la información recabada se cuenta ya con insumos para un mapeo inicial que permite analizar los ámbitos en que se desarrollan las innovaciones, así como identificar la influencia que tienen estas innovaciones para el logro de los objetivos de la educación. Además, permite visualizar las tendencias en las innovaciones educativas registradas.

En una primera etapa del proyecto, el trabajo ha consistido en la revisión y la clasificación de la información a partir los datos que permiten identificar las características de la innovación: *fuentes/publicación, fecha, encabezado, tema, palabras clave, objetivo de la innovación, institución, ubicación, dirección electrónica, nivel educativo, característica de la innovación y observaciones*. En una segunda etapa del proyecto, se han realizado las siguientes cuatro actividades:

1. *Selección de la información*: Consta de la revisión diaria de las notas periodísticas y la integración de la información en la base de datos, tarea en la cual se ha contado con el apoyo de dos prestadoras de prácticas profesionales de la carrera de Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.³
2. *Análisis de la información*: Una vez capturada la información se lleva a cabo el análisis por: *fuentes, tipo de publicación, fecha, tema, palabras clave, objetivo de la innovación, institución, ubicación, nivel educativo y características de la innovación*. Al final de este reporte se presentan los principales hallazgos de dicha sistematización con los datos recabados hasta ahora.
3. *Presentación para su difusión*: La planeación del diseño de un espacio virtual donde los interesados puedan explorar innovaciones que cuenten con la evidencia de haber sido reconocidas como tales. El medio que se propone para la difusión es un mapa geolocalizador que permita ubicar la innovación educativa y abrir el vínculo a la información relativa, así como su análisis y seguimiento.⁴ Vale la pena mencionar que en la Dirección General de Investigación e Innovación se tiene programado difundir el contenido del mapa geoloca-

3 Ximena Abundiz Trejo y Araceli Morales Martínez, quienes participaron en el Proyecto de noviembre de 2017 a enero de 2018.

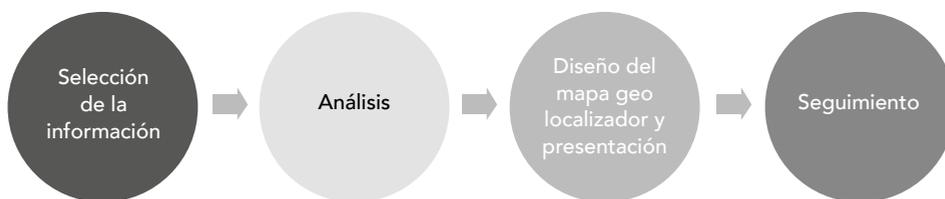
4 Temporalmente estará disponible en el micrositio de Prácticas Innovadoras: http://www.inee.edu.mx/index.php/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=2497

lizador a través de una de las secciones del Laboratorio de Innovación, cuyo diseño iniciará este mismo año.

4. *Seguimiento a la innovación*: Una vez registrada la innovación, se da seguimiento a la nota a través de la búsqueda de publicaciones posteriores. También se tiene programado establecer comunicación con los responsables de las innovaciones por medio de correo electrónico, llamada telefónica o videoconferencia, con el fin de tender un puente que permita el intercambio de puntos de vista, experiencias y conocimientos educativos. Con esta información se pretende generar un directorio que posibilite la vinculación entre estas instituciones y el INEE, y así acrecentar el intercambio de experiencias.

La figura 1 presenta el esquema de las actividades.

Figura 1. Actividades para la documentación y la sistematización



Fuente: Elaboración propia.

Principales hallazgos a la fecha

- Se tiene un registro de 92 innovaciones educativas documentadas desde agosto de 2016 hasta noviembre de 2017.
- Las innovaciones educativas registradas se refieren en su mayoría a: la convivencia social, el uso de la tecnología y los procesos de aprendizaje (cuadro 1).
- Se han registrado pocas innovaciones relacionadas con la evaluación y el uso de resultados de las pruebas que aplica o coordina el INEE u otras instituciones (cuadro 2).

Cuadro 1. Número de innovaciones registradas por tema que abordan

Innovaciones relacionadas con:	Número
La convivencia social	39
La evaluación y el uso de resultados	2
Los procesos de aprendizaje	36
El uso de tecnología	15
Total	92

Fuente: Elaboración propia. Tomado de la base de datos en la que se agrupa la información del proyecto.

- Se han registrado innovaciones educativas relacionadas con el manejo de emociones. Por ejemplo, lo que señala el siguiente encabezado: “Construye T promueve las habilidades socioemocionales: Reportan mal manejo del estrés en seis de cada siete alumnos de nivel bachillerato”,⁵ o bien “Aplicación creada por alumnos del IPN desarrolla emociones de niños autistas” (*sic*).
- En varias ciudades de los Estados Unidos se llevan a cabo innovaciones relacionadas con nuevas prácticas dentro del aula, por ejemplo: “Meditación en salón de clases reduce el estrés, aumenta la concentración y mejora el comportamiento de los niños”.
- Las innovaciones registradas se incrementan de acuerdo con el aumento del nivel de estudios. Es decir, en preescolar se encuentra el menor número de innovaciones; estas aumentan en primaria, crecen en secundaria, y se da la mayor cantidad de ellas en educación media superior.
- No se han registrado innovaciones en la educación inicial.

☐ **Cuadro 2.** Número de innovaciones registradas por nivel educativo

Innovaciones por nivel educativo	Número
Preescolar	3
Primaria	17
Secundaria	22
Media superior	28
Todos los niveles	10
No se especifica	15
Total	92

Fuente: Elaboración propia. Tomado de la base de datos en la que se agrupa la información del proyecto.

- Existen registros de casos de innovaciones educativas en Aguascalientes, Baja California, Chihuahua, Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Tlaxcala y Yucatán. En la Ciudad de México, en las delegaciones de Tlalpan y Venustiano Carranza.
- Se han documentado innovaciones educativas de otros países: Estados Unidos, Alemania, Colombia, Chile, Perú, Uruguay, Argentina y Brasil (cuadro 3).

5 Construye T es un programa dirigido a estudiantes de Educación Media Superior por parte de la Secretaría de Educación Pública. Tiene por objetivo mejorar los ambientes escolares y promover habilidades socioemocionales en los jóvenes. Mayor información se puede encontrar en: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>

▣ Cuadro 3. Número de innovaciones registradas por país

País	Número
Alemania	1
Argentina	1
Brasil	2
Chile	1
Colombia	4
Estados Unidos	1
México	78
Perú	36
Uruguay	1
Total	92

Fuente: Elaboración propia. Tomado de la base de datos en la que se agrupa la información del proyecto.

- En este proceso de documentación de innovaciones educativas se han identificado diferentes instituciones nacionales e internacionales que trabajan en favor de la innovación educativa; algunas de ellas son: Centro de Innovación Educativa (CIE) en México; Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) en Argentina; Eduteka en Colombia; Observatorio Ciudadano de la Educación en México; Recursos en red SM (Grupo editorial de España); Explorador de Innovación Educativa (Fundación Telefónica) en España, y Recursos del Proyecto Aprendiendo Juntos (Laboratorio de Cognición y Comunicación) en México.

Ejemplos de innovaciones educativas documentadas

En los siguientes cuadros se presentan dos ejemplos de las notas informativas relacionadas con la innovación educativa.

▣ Cuadro 4a

Datos de la innovación	Características
Fuente/publicación	<i>La Jornada</i>
Tipo de publicación	Consulta en versión digital
Fecha	17 de agosto de 2016
Encabezado	Aporta método innovador para la docencia
Tema	Cambio de percepciones sobre los factores que afectan la calidad ambiental
Palabras clave	Calidad del agua, medio ambiente, cuidado
Objetivo de la innovación	Explorar métodos de enseñanza-aprendizaje en los cuales los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en la vida cotidiana, fortaleciendo el sentido de responsabilidad y cuidado del agua
Institución	Escuela Nacional de Estudios Superiores de Morelia-UNAM

Ubicación	Morelia, Chiquimitío, Coeneo, Tzitzio y Pátzcuaro, municipios de Michoacán
Dirección electrónica	< http://www.jornada.unam.mx/2016/08/17/sociedad/033n3soc >, < http://www.morelia.unam.mx/vinculacion/index.php?option=com_content&view=article&id=618;jennie-briseida-sanchez-rosas-primera-alumna-en-obtener-el-grado-de-maestra-en-docencia-para-la-educacion-media-superior&catid=1:general&Itemid=3 >, < http://132.248.9.195/ptd2016/mayo/514026253/Index.html >
Nivel educativo	Media superior
En qué consiste la innovación	
Observaciones	El proyecto es una tesis de maestría que logra el vínculo entre los alumnos, la escuela y la comunidad, a través del cuidado del agua. La autora elaboró un manual de calidad del agua que puede servir de apoyo a docentes y alumnos que deseen repetir la actividad La evaluación se realizó al comparar una prueba previa al proceso con una posterior, y se demostró que los jóvenes aprendieron a efectuar los dictámenes de la calidad del agua y tomaron conciencia de su cuidado

◀ Fuente: Elaboración propia.

☐ Cuadro 4b

Datos de la innovación	Características
Fuente/publicación	<i>El Universal</i>
Tipo de publicación	Consulta en versión digital
Fecha	27 de septiembre de 2016
Encabezado	Fomentan la lengua zapoteca con lotería
Tema	Educación bilingüe
Palabras clave	Educación bilingüe, lengua zapoteca
Objetivo de la innovación	Fomentar las lenguas indígenas, en este caso el zapoteco del Istmo de Tehuantepec, mediante la revitalización, la promoción y el rescate de la lengua originaria entre niñas y niños
Institución	Colectivo Bicu Yuba (Perro Rabioso), Ediciones Toledo, Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca, Centro de las Artes San Agustín, Escuela Primaria bilingüe Hermanos Flores Magón
Ubicación	Juchitán, Oaxaca
Dirección electrónica	< http://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2016/09/27/fomentan-la-lengua-zapoteca-con-loteria >.
Nivel educativo	Primaria
En qué consiste la innovación	Incorporar el juego de lotería con las partes del cuerpo humano en zapoteco para niños dentro del proyecto de lectoescritura El Camino de la Iguana, que tiene como fin promover la lengua zapoteca en Oaxaca El juego de lotería está compuesto por 24 tableros ilustrados con dibujos renacentistas del reconocido pintor Francisco Toledo y 54 cartas; presenta 80 términos de las partes del cuerpo en un cuadernillo tipo breviarío

Observaciones

La lotería se usa en diferentes escuelas primarias de Juchitán y se distribuye en forma gratuita en las escuelas del Istmo de Tehuantepec. El juego es el complemento de los talleres de enseñanza del zapoteco del Istmo, y se tiene la intención de replicarlos en las otras variantes del zapoteco en Oaxaca. El material en zapoteco es parte del trabajo de investigación sobre la catalogación de las partes del cuerpo humano que realiza el lingüista juchiteco Víctor Cata.

◀ Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones

La ponencia es un reporte sobre el registro de las innovaciones encontradas principalmente en notas periodísticas de diarios nacionales. Las fuentes consultadas no permiten hacer conclusiones, sin embargo, se puede inferir que existe desde los medios de comunicación poca información sobre innovaciones educativas.

Por lo anterior, el reporte muestra la necesidad de hacer una reflexión sobre las fuentes de información, así como de explotar otras fuentes que permitan rescatar aquellas innovaciones que realizan los actores de la educación y que no son registradas en las notas periodísticas, lo que invita a la problematización de la conceptualización del tema.

Se puede observar que el mayor número de registros está relacionado con los procesos de aprendizaje, y que los de menor número son los relacionados con la evaluación y el uso de resultados de las evaluaciones. Lo anterior plantea la necesidad de una reorientación y búsqueda de fuentes de información que permitan la identificación de innovaciones sobre la evaluación educativa que se realiza en México y en otras latitudes, con la intención de conocer con mayor profundidad qué se hace en materia de la innovación en evaluación educativa.

Por otro lado, se han identificado diferentes organismos internacionales que trabajan en favor de la innovación educativa; se considera la posibilidad de establecer un vínculo con estos a fin de aumentar el registro de innovaciones educativas relacionadas con la evaluación en otros países. Por ello, es necesario consultar diversos medios de comunicación internacionales con el fin de aumentar la visión de lo que ocurre en otros contextos; así como sitios de Internet, páginas electrónicas de instituciones educativas, revistas, libros, blogs y redes sociales.

Referencias bibliográficas

Blanco, R., y Messina G. (2000). *Estado del arte sobre las Innovaciones Educativas en América Latina*. Santafé de Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. Recuperado el 19 de enero de 2018 de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CIndice%20y%20pr%C3%B3logo.pdf>

- Canedo, C. (2018). *Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir*. México: INEE.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En: Cañal de León, P. (coord.). *La innovación educativa*. Madrid. Akal.
- Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa (2007). *Premio Estatal de Innovación. Rescate de Experiencias Exitosas en Educación Primaria*. México: Gobierno del Estado de Chiapas. Recuperado el 19 de enero de 2018 de: <http://ineval.chiapas.gob.mx/pdf/calidad/exper/mem1/memoria1.pdf>
- INEE (2017, 27 de julio). Manual de Organización del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Innovación educativa. Serie Herramientas de Apoyo para el Trabajo Docente*. Lima: autor. Recuperado el 19 de enero de 2018 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>

Tema VI

**Reflexión
metodológica**



EL CURRÍCULO EN EL DIÁLOGO DE LA INVESTIGACIÓN CON LA EVALUACIÓN

Mario Alberto Benavides Lara
Pamela Manzano Gutiérrez

Introducción

El propósito de este trabajo es hacer una descripción analítica de la forma en cómo se articulan la investigación y la evaluación en la construcción del objeto de evaluación de la Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (DECME) y que, a saber, es el currículo.

La importancia de la evaluación del currículo es el resultado de la relevancia que este tiene en el desarrollo del trabajo de los actores escolares en tanto orientador y prescriptor de las prácticas de aula, como a un nivel de organizador de los recursos y sentidos que adquieren las políticas educativas en las escuelas (DECME, 2017; INEE, 2016).

Con base en esta definición de currículo, la forma cómo se evalúa requiere modelos innovadores que permitan identificar, en el marco de una evaluación cuantitativa y a gran escala, los constructos más pertinentes para aproximarse a la comprensión de las prácticas en relación al currículo y, en el caso de estudios de corte cualitativo, permita profundizar en los significados que estas prácticas adquieren, siempre estando atentos a las limitaciones propias del uso de instrumentos y metodologías específicas.

La construcción de un objeto de investigación y evaluación

En el análisis y evaluación de las políticas educativas, es común ver a los componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN), más como insumos que como procesos clave a considerar en el diseño de la política educativa, sobre todo cuando estos componentes, procesos y resultados refieren a elementos de tipo pedagógicos y didácticos. Estas diferencias en torno a los procesos clave de la educación, se puede argüir que se deben a las racionalidades detrás de las distintas disciplinas que concurren en la educación, la forma en cómo construyen su objeto de estudio y que deriva en usos diferentes de las metodologías de investigación que emplean para develar los procesos sobre los que indagan (Becher, 2009).

Si bien, la noción de currículo es familiar para quienes nos dedicamos a la educación, es insuficiente cuando se trata de explicarlo desde unos referentes

más robustos y que den como resultado una definición más acorde a la realidad que se trata de entender y eventualmente modificar.

Pasar de una noción sencilla e intuitiva a un constructo complejo y explicativo de un fenómeno social conlleva, por parte de quien lo realiza, entender y proponer formas de extraer de la realidad un conjunto de elementos que son ordenados desde determinados referentes e intencionalidades, haciendo posible con esto aproximarse a una comprensión de cómo se dan los mecanismos sociales a partir de los sujetos, sus interacciones y las estructuras en las que se encuentran inmersos (Elster, 2005), lo cual incluye sus posiciones políticas, intelectuales, ideológicas y habría que añadir en el caso de instituciones como el INEE, desde las culturas de las profesiones de quienes concurrimos aquí.

Lo que se quiere destacar en este proceso de construcción, es el uso del método científico como la puerta de entrada que hace posible elaborar y acceder al fenómeno social, por ejemplo, el currículo, ya sea para fines de descripción, comprensión, explicación e incluso para intervenir en él. La científicidad, entendida como la inteligencia y racionalidad de las ciencias sociales, está dada por su poder de otorgar una lectura fundamentada en un discurso articulado, referenciado y consistente, que se respalde en un uso de métodos susceptibles de ser replicados y en esa medida validados, los cuales son dinamizados a partir de la actividad investigativa, así como en la participación que los productos que sean el resultado de la aplicación de esta racionalidad, tengan dentro de las diferentes comunidades epistémicas de los campos de saber.

Es entonces en el método científico social que los conceptos como el rigor, la verificabilidad, la comunicabilidad, la aplicabilidad y la plausibilidad (Kuhn, 2013; Habermas, 1987) cobran valor y, como veremos, son retomados por la actividad evaluativa a fin de determinar las características de sus propias acciones. Aunque antes habrá que entender que, en esta construcción de la perspectiva científica, tan importante es el método como el objeto de investigación.

El objeto refiere a la forma como es parcelado el fenómeno social, dando pie a una aproximación analítica que se traduce en la acción investigativa (García, 2001), es decir, que al articularse el objeto con la acción, la investigación entendida como una actividad puntual que toma el método científico para sus propios fines, se moviliza a favor de procesos que se están dando de manera continua y que se van re-ajustando, re-armando y re-creando a partir de las determinaciones de quienes lo investigan, en tanto el objeto de investigación no existe de manera independiente a la actividad del investigador y a su forma de abordarlo, lo cual incluye los supuestos teóricos, creencias y valores de los que este parte (Jiménez, 2012; Becher, 2009).

La incorporación del currículo en el INEE primero como objeto de investigación y de evaluación, ha pasado por una serie de decisiones que en el terreno de la racionalidad científica tienen que ver con la construcción conceptual, el tipo de análisis que se hace y la división del objeto que se realiza en función de las condiciones institucionales, políticas y axiológicas en las que nos encontramos.

Por lo tanto, hablar de investigación y evaluación no significa abordar dos mundos separados en tanto diferentes y en los que se tenga que desistir de uno para lograr el otro, la evaluación en sí misma para lograr sus fines de emisión de juicios de valor, más allá de cumplir con fines exclusivamente normativos, ha de tomar los planteamientos de la ciencia y la investigación para atender, desde la producción de conocimiento, las necesidades sociales de la actividad que realizamos.

En consideración a lo arriba expuesto, es importante hacer notar el proceso de investigación para la construcción de nuestro objeto de evaluación, el cual ha incluido reconocer al campo del currículo como uno con historia, en la que participa una comunidad y que presenta puntos en común y perspectivas encontradas (Gimeno, 2007).

El currículo como eje y mediador que estructura la práctica educativa que se da en la interacción de los alumnos con los docentes y que desde la implementación condiciona el conjunto de las políticas educativas; se basa para su análisis en una comprensión de los para qué, los qué, los por qué y los cómo (DECME, 2017), y es en la respuesta de estas preguntas que se puede identificar los componentes de la acción educativa, así como discutir las posiciones de los actores que intervienen de manera directa e indirecta en ella, dando para el caso de nuestra área una definición teórica epistemológica, metodológica pero también práctica, del currículo como objeto de investigación y que se entiende como:

...referente y organizador de las finalidades educativas en el ámbito formal y también de lo que realmente sucede en el mismo; es articulador de la vida escolar y núcleo en el funcionamiento de esta; configura la práctica educativa y motiva la actividad diaria del aula (DECME, 2017: 11).

Un recuento del camino andado

Frente a la complejidad que implica el ver desde esta perspectiva amplia al currículo, es que se ha detonado un proceso investigador que de inicio ha establecido algunas fronteras para hacer plausible el análisis curricular evitando profundizar en un análisis filosófico que aun y cuando es muy socorrido y válido en el grupo de investigación del currículo (García, 2014), es insuficiente cuando de eso se quieren derivar propuestas de mejora concretas o identificar problemáticas que sean comprensibles no sólo para quienes tomamos parte de una comunidad epistémica, sino para quienes son nuestros potenciales usuarios y audiencias.

La forma en que se ha resuelto esta situación, ha sido mediante la identificación de tres dimensiones: el diseño, la implementación y el impacto, y en las que se pueden enmarcar los procesos, actores, recursos e interacciones que abarcan el currículo, y que son consistentes con la investigación que se ha hecho en el campo de investigación del currículo (Stabback, 2016) permitiendo con esto, avanzar en la configuración de las evaluaciones.

La definición de estas dimensiones, como resultados del proceso analítico que recoge una idea científica de aproximación al objeto de estudio, ha hecho posible a su vez perfilar el tipo de evaluación que habrá de llevarse a cabo para enfrentar la tarea encomendada al Instituto de dar cuenta de todos los componentes, procesos y resultados que intervienen en el SEN.

El resultado de este trabajo ha derivado en un esquema que permite avanzar en dos sentidos: dar cuenta de las dimensiones del currículo y distinguir lo que era metodológicamente pertinente para cada dimensión.

Para el caso de la dimensión del diseño del currículo, se consideró recurrir a metodologías sobre todo de pequeña escala y cualitativas. En cada evaluación se decidió si se focalizaba un área disciplinar del currículo o si se valoraba algún elemento transversal a cualquier espacio curricular y se definieron las categorías o ejes que servirían como criterios para hacer la valoración (DECME, 2017). Las evaluaciones de diseño curricular que hasta ahora se tienen en la DECME son las siguientes:

- Estudio comparativo de la propuesta curricular de Matemáticas
- Estudio comparativo de la propuesta curricular de Ciencias
- Estudio de los fundamentos y orientaciones pedagógicas de la educación obligatoria
- Estudio de la política curricular para población indígena

En el caso de los estudios comparativos, lo que se hace es establecer comparativas de los diseños curriculares bajo criterios de relevancia, pertinencia y congruencia, que permitan qué tan similares o diferentes son los currículos de los países que se seleccionan en el estudio y el de México. Así, entre los currículos que se han comparado se encuentran los de Brasil, Corea del Sur, Estados Unidos e Inglaterra.

Sobre la dimensión de implementación curricular, se han desarrollado evaluaciones tanto de gran como de pequeña escala, también se ha recurrido al enfoque cualitativo en el caso de las realizadas a pequeña escala. En el caso de esta dimensión, dada su naturaleza, se ha optado por focalizar algún nivel educativo para dar cuenta de los elementos, categorías o criterios de interés; en todos los casos dos son los referentes para hacer la evaluación: el currículo vigente para dicho nivel educativo y el cumplimiento del derecho a la educación. Así se busca dar cuenta de la forma en que el currículo implementado promueve, permite o dificulta la atención de los derechos en la educación, los cuales tienen que ver con que la educación que se ofrezca sea adaptable y aceptable.

Las evaluaciones de implementación curricular a gran escala que hasta ahora se tienen en la DECME son las siguientes:

- Evaluación de la Implementación Curricular en Educación Media Superior
- Evaluación de la Implementación Curricular en Educación Preescolar

Por su parte, las evaluaciones de esta dimensión a pequeña escala se han concentrado en el nivel de educación media superior, específicamente en tres tipos de servicio: los Centros de Educación Media Superior Abierta y a Distancia (EMSAD), los Telebachilleratos Estatales (TBE) y los Telebachilleratos Comunitarios (TBC), estos últimos representan una de las estrategias federales para la ampliación de la cobertura en este nivel educativo. Estas evaluaciones han sido de corte cualitativo.

Además de los estudios y evaluaciones mencionadas, se ha iniciado con la generación de criterios para las evaluaciones de diseño curricular, los cuales están dirigidos a aquellos responsables e interesados en hacer evaluación de esta dimensión del currículo.

Evaluar el currículo ha implicado, en las evaluaciones arriba citadas, construir esquemas *ad hoc* de evaluación-investigación en los que la innovación para concebir, diseñar y analizar la información con fines de evaluación ha sido esencial en la medida de que la naturaleza de nuestro objeto de estudio se manifiesta de manera amplia y compleja.

Avances y retos en la evaluación del currículo

En cuanto a la construcción metodológica y la consideración que demanda el trabajar con enfoques cualitativos y cuantitativos; se advierte la necesidad por generar evidencia que sustente los juicios que se pueden construir como parte de la evaluación a partir de un diseño metodológico adecuado, que recupere las bondades de ambos enfoques y a la vez justifique y haga viable la encomienda del Instituto de generar evaluaciones de escala nacional que den cuenta de los componentes, procesos y resultados del SEN y del currículo, para nuestro caso.

El interés de la evaluación del currículo está puesto, citando a Camilloni (2007:22) en su dimensión didáctica la cual aborda "la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza (abordando con esto el aprendizaje. *Nota de los autores*) y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores".

Avances y retos de la evaluación del currículo en el entramado organizacional

De acuerdo con Ramírez (2000) las organizaciones, entre las que se incluyen las burocráticas, están caracterizadas por sus grados máximos de estratificación, especialización y la división del trabajo interno; lo cual deriva en la construcción de agendas de trabajo y en procesos de planificación que como órgano de gobierno estamos obligados a realizar y que refleja los asuntos prioritarios para su atención: institucionalizándolos, regulándolos y normándolos.

Este proceso de institucionalización (De la Rosa, 2002) va respondiendo, en función de la implementación que están en las mismas leyes y normatividades internas, a las demandas o necesidades que se van generando, es así que el tema del

currículo que abarca aspectos de organización escolar, trabajo docente, atención a estudiantes, valoración de procesos de enseñanza y aprendizaje, convivencia escolar e incorporación de enfoques de derechos y equidad, se colocaron en un primer diseño institucional (INEE, 2017) como asuntos dislocados y abordados a partir de otros referentes con igual legitimidad en tanto atienden las diferentes dimensiones de la educación como son la económica, política y social (De Ibarrola, 1985).

El reto actual está en entender la forma en cómo las diferentes perspectivas de abordaje con el que se trabajan las evaluaciones y diseño de políticas al interior del Instituto, pueden confluir sin traslaparse para dar cuenta de valoraciones más integrales en torno a los fenómenos educativos desde sus dimensiones económicas, políticas y sociales, introduciendo la dimensión curricular, es decir, la valoración didáctico-pedagógica del proceso de enseñanza y aprendizaje en particular, como un nuevo espacio de trabajo institucional que a la vez refleje la importancia que el tema tiene en el ecosistema de la investigación y evaluación de la educación fuera del INEE.

Avances y retos en el contexto de evaluación y normativo fuera del INEE

En la investigación educativa, la evaluación del currículo tiene un gran peso derivado en parte a que el diseño y la implementación es un proceso normado y tarea exclusiva de las autoridades educativas en el que la participación de otros actores, como son los académicos, es marginal; esta situación se da en todos los niveles del SEN, desde básica hasta superior. Para el caso del INEE, aun cuando está contemplado en la ley que el Instituto como máxima autoridad evaluativa tiene la potestad de evaluar todos los componentes del SEN, incluyendo al currículo, existen lagunas jurídicas sobre su evaluación.

Esta situación refleja la historia del currículo oficial y su evaluación, el cual supone un reto a nivel de capacidades en los actores educativos, los cuales han estado acostumbrados a ver el currículo como algo ya dado en el que sólo los académicos pueden escudriñar y los docentes implementar, en cambio lo que se busca es que el currículo sea evaluado como parte de un proceso abierto en el que los diferentes actores participen, que además de servir para la contraloría social de los recursos, programas y políticas públicas, se instale en una lógica de constante revisión y fortalecimiento de la actividad didáctico-pedagógica que responda a necesidades y tiempos académicos y no sólo a coyunturas políticas.

No obstante, lo que es urgente es establecer las sinergias entre estas otras disciplinas y campos de acción que convergen no sólo al interior del Instituto sino al exterior de este para estar en posibilidades de construir evaluaciones técnicamente sólidas, con objetivos claros y con objetos de evaluación definidos que incluyan y reconozcan los abordajes didácticos-pedagógicos del currículo como acercamientos metodológicos y evaluativos de igual importancia a los otros que ocurren en el Instituto.

Lecciones aprendidas

Como lo señalan Castro, Castro y Morales (2005), el proceso de investigación –y añadimos en esto al proceso de evaluación– es, ante todo, un proceso creativo que por tanto debe estar abierto a su actualización, la cual se da como producto de la propia actividad investigadora y en este caso la evaluativa. De este modo, y como conclusiones parciales, presentamos las siguientes lecciones aprendidas, mismas que hemos rescatado de nuestro marco de referencia (DECME, 2017).

Una mirada al desarrollo de la educación obligatoria en nuestro país muestra la fuerte apuesta que se le ha dado al currículo como un eje articulador del cambio y la transformación educativa. En el contexto educativo mexicano, el currículo es un componente configurador de la realidad escolar; a partir de lo propuesto en él se definen normas administrativas, lineamientos u orientaciones pedagógicas, se generan materiales educativos, entre otros. Esto permite dar cuenta no sólo de la complejidad que implica la evaluación del currículo de la educación obligatoria, sino también de la importancia de realizar esta tarea.

El desafío de la evaluación del currículo está en desarrollar evaluaciones que permitan comprender la complejidad de la realidad educativa, al tiempo que ofrezcan orientaciones puntuales acerca de lo que funciona bien o de lo que requiere atención. Implica tener claridad acerca de las fronteras de las dimensiones curriculares (diseño, implementación e impacto), pero sin perder de vista que en conjunto integran un todo y que cuando se interpela a alguna de estas de manera indirecta se hace referencia a las otras. En ese sentido, será importante considerar diversas metodologías, áreas del Instituto, instituciones y actores que permitan articular las evaluaciones de las tres dimensiones del currículo.

Referencias bibliográficas

- Becher, T. (2009). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. España: Gedisa.
- Camilloni, A (2007). "Justificación de la didáctica". En Camilloni, A. (comp.) *El saber didáctico*. Argentina: Paidós Educación.
- Castro, L. Castro, M. Morales, J (2005). *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. España: Tecnos.
- De Ibarrola, M. (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*. México: SEP / El Caballito.
- De la Rosa, A. (2002) "Teoría de la Organización y Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional". En *Administración y Organizaciones*, 4 (8), 13-44.
- DECME (2017). *Marco de referencia para la evaluación de contenidos y métodos educativos. Documento interno*. Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa-INEE.
- Díaz Barriga, A. (1995). La evaluación curricular. Una aproximación a elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México. En *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*, 8, 1-37.

- DOF (2013) Ley General de Educación. México. Recuperado el 5 de noviembre de 2017 de: <https://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente/517-reforma-educativa/marco-normativo/1607-marco-normativo>
- Elster, J. (2005) *En favor de los mecanismos*. En Revista Sociológica, 57, 239- 273.
- Galindo, J (2012). *Entre la necesidad y la contingencia: Autoobservación teórica de la sociología*. México: Anthropos / UAM-Cuajimalpa.
- García, J. (2014) "Estudio Introductorio". En Pinar, W. *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- García, R. (2001). "Fundamentación de una epistemología en ciencias sociales". En *Estudios Sociológicos*, Vol. XIX (57), 615 – 620.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Habermas, J. (1987). "La idea de universidad-procesos de aprendizaje". En *Sociológica*, 2 (5), 2 – 18.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Kuhn, T. (2013) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- INEE (2016). La educación obligatoria en México. Informe 2016. INEE. México. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/informe_2016/Informe2016-1pdf.pdf
- INEE (2017). Estatuto orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: INEE.
- Jiménez García, S. (2012). "Investigadores experimentados, sus nociones de formación" en Gutiérrez Serrano, N. (coord.) *Formación, política e investigación. Espacios de producción de conocimiento en educación en México y el Cono Sur*. México: CRIM/UNAM /Díaz de Santos.
- Massé, C. (2003). "De la lógica de la investigación a la lógica como objeto. Un esbozo de las cuestiones centrales del Racionalismo Crítico de K. Popper". En Revista de Antropología Experimental, 3, 1 – 25. Recuperado de: <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2003/massenarvaez2003.pdf>
- Ramírez, J. (2000). "Teoría de la organización: metáforas y escuelas". En Arellano, D. Cabrero, E. Del Castillo, A. (coord.) *Reformando al gobierno: una visión organizacional del cambio gubernamental*. México: Miguel Ángel Porrúa / CIDE.
- Schmelkes, S. (2001). "La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios". En REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 3, núm. 2, noviembre 2001, Universidad Autónoma de Baja California, México.
- Stabback, P (2016). ¿Qué hace a un currículo de calidad? Reflexiones en progreso. UNESCO.
- Weiss, E. Gutiérrez Serrano, N. (2009). "Introducción" en Gutiérrez Serrano, N. (coord.) *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la Investigación Educativa*. México: CRIM/UNAM Plaza y Valdés Editores.

INVESTIGACIÓN DE O PARA LA EVALUACIÓN. EL FOMENTO A LA INVESTIGACIÓN DESDE EL FONDO CONACYT-INEE

Alejandro Reyes Juárez
Lourdes López Pérez
Enrique Lira Fernández

Introducción

La evaluación de la educación obligatoria constituyó uno de los ejes de la Reforma Educativa de 2013 en México. Quedó establecido en el artículo 3° constitucional que:

Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación... Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (INEE, 2015).

De esta manera, la evaluación como un mecanismo para garantizar la calidad de la educación y el derecho que tienen a ella todos los mexicanos permeaba las nuevas atribuciones que el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) autónomo adquirió.

La evaluación de la educación se ha posicionado en la agenda pública internacional y se ha configurado como un referente común en los procesos de reforma educativa que, en las últimas décadas, se han experimentado en América Latina al identificarse como aspecto importante en la transformación de los sistemas educativos; como el gran dispositivo de articulación de las estrategias de mejora de la calidad y la eficiencia del funcionamiento de los sistemas educativos (INEE, 2016). Además, del tema de rendición de cuentas con el que se le identifica por atender el problema de falta de información sobre el logro de los sistemas educativos (Ravela, 2001).

En México, la Reforma Educativa –y la identificación en esta de la importancia de la evaluación educativa en los procesos de mejora– es parte de esta agenda internacional y de los logros que se han alcanzado al respecto. Sin embargo, continúa siendo un reto el fortalecimiento del vínculo entre datos y decisiones en los distintos niveles del sistema educativo, para que las evaluaciones impacten de

manera decisiva en las políticas y programas (Martínez y Blanco, 2010), o como lo menciona Luna (2013), para que impacten en los procesos educativos que permitan incrementar los resultados de los grupos evaluados.

En este contexto, el fomento a la investigación para la evaluación de la educación no puede perder de vista que, en última instancia, la finalidad es que la investigación se constituya en un referente importante para que la evaluación se consolide como un mecanismo de mejora educativa. El INEE encontró, con la creación del Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación CONACyT-INEE (Fondo), un mecanismo para este propósito.

Preguntarse por los temas y los alcances de la investigación apoyada a través del Fondo, parece un aspecto pertinente. Surge en este cuestionamiento la necesidad de identificar la diferencia entre la investigación sobre, de o en evaluación educativa y la evaluación para la evaluación educativa.

De manera inicial, planteamos que la investigación *para* la evaluación educativa es un trabajo de indagación con rigor técnico, teórico y metodológico que toma como objeto de investigación a todas aquellas actividades de evaluación en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta educación superior, las prácticas educativas que aportan información para la mejora y comprensión de los procesos de evaluación, así como aquellas actividades de investigación que contribuyen a construir objetos de evaluación.¹ Mientras que la investigación *en, sobre o de* la evaluación educativa se restringe a investigar las actividades de evaluación. Es decir, la primera abarca a la segunda.

La presente ponencia, tiene como objetivo realizar un análisis exploratorio de los 15 proyectos de investigación que fueron aprobados como sujetos de apoyo del Fondo en la Convocatoria 2016-1 y los 25 de la Convocatoria 2017-1 e identificar, a partir de esto, los tipos de investigaciones que se proponen, su alcance y la manera en que estas atienden las Demandas Específicas del Sector en Investigación para la Evaluación de la Educación, como un acercamiento a la investigación que sobre el tema se está realizando en México.

Cabe señalar que a partir de la experiencia de la Convocatoria 2016-1 y del proceso de evaluación de las propuestas se realizaron dos modificaciones importantes en la Convocatoria 2017-1:

- a) La redefinición de las Demandas Específicas del Sector en Investigación para la Evaluación de la Educación. Mientras que en la Convocatoria 2016-1 fueron

1 En las Demandas Específicas del Sector CONACyT-INEE 2017-1, se ha definido a la investigación para la evaluación de la educación como el "conjunto de actividades científicas que se sustentan en una perspectiva teórica conceptual y en una propuesta metodológica, las cuales se desarrollan para obtener información y contribuir a la comprensión de los procesos y resultados involucrados en la evaluación del campo educativo, a la generación de conocimiento que apoye la solidez técnica de las evaluaciones y sus instrumentos, a la identificación de alternativas para la evaluación de los componentes, procesos y resultados de la evaluación obligatoria, así como para orientar en el uso de los resultados de las evaluaciones y proponer innovaciones educativas." (Fondo Sectorial CONACyT- INEE, 2017c: p. 1).

23 demandas agrupadas en seis áreas temáticas, en la Convocatoria 2017-1 fueron 16 demandas agrupadas en cinco áreas temáticas.

- b) La revisión de los Términos de Referencia de la Convocatoria. En la Convocatoria 2017-1 se hicieron cambios en los términos de referencia para privilegiar la propuesta de proyecto de investigación sobre los requisitos administrativos que se deben cubrir, pues se detectó que muchas prepropuestas de la convocatoria 2016-1 técnicamente sólidas, no pasaron a la etapa de evaluación de pertinencia por aspectos administrativos.²

Algunas de las preguntas que se proponen como guías en este proceso de indagación son: ¿Qué tipo de investigaciones se están financiando con el Fondo Sectorial CONACyT-INEE? ¿Cuáles son sus características? ¿De qué manera estas atienden las Demandas Específicas del Sector y cuáles son sus diferencias con respecto a lo que presenta el Estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) sobre este tema? ¿Se trata de investigaciones que tienen como objeto de investigación la evaluación educativa o pretenden ser un aporte para la evaluación?

Convocatorias CONACyT-INEE 2016 y 2017

El Fondo tiene como objeto la investigación que permita fortalecer y mejorar los procesos de evaluación que el Instituto realiza, coordina o participa; contribuir al fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa; aportar al mejor uso de los resultados de las evaluaciones, y otros recursos que el Instituto produce, en los distintos niveles de toma de decisiones dentro del Sistema Educativo Nacional.

La sesión de instalación del Consejo Técnico y de Administración del Fondo (CTA), máxima autoridad de éste, se realizó a mediados de junio de 2016. Con esto inició de manera formal el Fondo y se publicó la Convocatoria 2016-1. En esta se convocó a presentar propuestas de investigación que respondieran a las Demandas Específicas del Sector en Investigación para Evaluación de la Educación, que se identificaron desde el INEE. Las 23 Demandas Específicas del Sector se agruparon en seis áreas temáticas: Área 1. Evaluación de alumnos; Área 2. Evaluación de docentes; Área 3. Evaluación de centros escolares; Área 4. Evaluación de políticas y programas; Área 5. Formación de evaluadores; Área 6. Tecnologías para el manejo de la información (cuadro 1).

En esta convocatoria se recibieron 230 prepropuestas. De estas, sólo 44 cumplieron con todos los requisitos normativos que establece el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), de las cuales, 28 fueron valoradas pertinentes por la Comisión de Evaluación. Al final, 15 fueron los proyectos que resultaron aprobados como sujetos de apoyo para recibir financiamiento del Fondo.

2 El "Cuadro 3. Evaluación de convocatorias 2016-1 y 2017-1" muestra, en números, los cambios registrados en la Convocatoria 2017-1 respecto de la 2016-1.

A partir de la experiencia de la publicación de la Convocatoria 2016-1 y del proceso de evaluación de las propuestas, se realizaron algunas modificaciones importantes. Entre estas, la redefinición de las Demandas Específicas del Sector en Investigación para la Evaluación de la Educación y la revisión de los Términos de Referencia de la Convocatoria.

☐ **Cuadro 1. Demandas Específicas del Sector en Investigación para la Evaluación de la Educación. Convocatoria 2016-1**

Área temática	Demandas
1. Evaluación de alumnos	1. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos de educación básica
	2. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos en situación vulnerable
	3. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos de educación media superior
	4. Estudios sobre las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes
	5. Estudios sobre análisis secundarios y explotación de las bases de datos
2. Evaluación de docentes	6. Evaluación en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD)
	7. Evaluación de la formación inicial y continua de los docentes de educación básica
	8. Evaluación de la formación continua de los docentes de educación media superior
	9. Evaluación de la práctica docente
3. Evaluación de centros escolares	10. Evaluación interna de la escuela
	11. Evaluación de centros escolares de educación básica
	12. Educación media superior
4. Evaluación de políticas y programas	13. La normatividad de las distintas políticas y programas del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)
	14. La articulación de las políticas de evaluación
	15. La evaluación del diseño e implementación de las políticas y programas educativos en los estados de la República
	16. Áreas Estatales de Evaluación
5. Formación de evaluadores	17. El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE)
	18. Evaluación de la formación de evaluadores certificados de educación básica
	19. Evaluación de la formación de evaluadores de educación media superior
6. Tecnologías para el manejo de la información	20. Evaluación del desempeño de los evaluadores certificados
	21. Investigación sobre la educación digital requerida para el manejo de plataformas tecnológicas de información educativa
	22. Investigación sobre herramientas de gestión de información para la evaluación educativa y el uso de sus resultados
	23. Las mejores prácticas para la definición y adopción de la gobernanza de datos conforme a la cultura institucional

Fuente: Términos de Referencia Convocatoria 2016-1 del Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación.

De esta manera, para la Convocatoria 2017-1, las demandas del sector quedaron redefinidas en 16 (cuadro 2), agrupadas en 5 áreas temáticas: Área 1. Evaluación de estudiantes y los resultados de aprendizaje; Área 2. Evaluación de docentes y de su desarrollo profesional; Área 3. Evaluación de procesos y estrategias para el funcionamiento de los centros escolares; Área 4. Evaluación del Sistema de Evaluación, las políticas y programas; Área 5. Uso de tecnologías para el manejo de la información de evaluaciones educativas.

Con esto, se pretendía, por un lado, disminuir el número de demandas y, por otro lado, hacer más específico el objeto de estudio al que estarían dirigidas las investigaciones, manteniendo la diferencia entre nivel educativo por la relevancia que cada uno de ellos tiene.

□ Cuadro 2. Demandas Específicas del Sector en Investigación para la Evaluación de la Educación. Convocatoria 2017-1

Área temática	Demandas
1. Evaluación de estudiantes y los resultados de aprendizaje	1. Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de educación básica
	2. Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de educación media superior
	3. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos en situación de vulnerabilidad
	4. Estudios sobre las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes, así como de sus experiencias escolares
2. Evaluación de docentes y de su desarrollo profesional	5. Evaluación en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD)
	6. Evaluación de la formación inicial y continua de los docentes de educación básica
	7. Evaluación de la formación continua de los docentes de educación media superior
	8. Evaluación de la práctica docente
3. Evaluación de procesos y estrategias para el funcionamiento de los centros escolares	9. Evaluación interna de la escuela
	10. Evaluación de centros escolares de educación básica
	11. Evaluación de centros escolares de educación media superior
4. Evaluación del sistema Nacional de Evaluación Educativa, políticas y programas	12. Evaluación del diseño e implementación de las políticas y programas educativos, a nivel federal y en los Estados de la República.
	13. Evaluación del diseño e implementación de políticas de evaluación educativa a nivel federal y en los Estados de la República
	14. Evaluación de la formación, certificación y el desempeño de los evaluadores.
5. Uso de tecnologías para el manejo de información de las evaluaciones educativas	15. Herramientas de gestión de información para la evaluación educativa y el uso de sus resultados
	16. Definición y construcción de sistemas con alineación sectorial y cultura institucional

Fuente: Términos de Referencia Convocatoria 2017-1 del Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación.

En esta convocatoria 260 prepropuestas concluyeron su proceso de registro. De estas, 185 cubrieron los requisitos para ser evaluadas en su pertinencia; 119 resultaron pertinentes, de las cuales 100 registraron su propuesta en extenso. De estas, 64 cumplieron con los criterios administrativos y fueron evaluadas técnica y financieramente. Finalmente, 25 fueron aprobadas por el Consejo Técnico y Administrativo (CTA) para ser apoyadas financieramente.

El siguiente cuadro sintetiza los procesos de evaluación de propuestas de ambas convocatorias:

☐ **Cuadro 3. Evaluación de convocatorias 2016-1 y 2017-1**

Etapa	Convocatoria 2016-1	Convocatoria 2017-1
Registro de propuestas	230	269
Cumplieron con los requisitos para el análisis de pertinencia	44	185
Evaluación de pertinencia	28	119
Cumplen con los requisitos para ser evaluados técnica y financieramente	22	64
Aprobadas para recibir apoyos	15	25

Fuente: Elaboración propia con información de las etapas de evaluación de las Convocatorias 2016-1 y 2017-1.

La tendencia que se observó con los resultados de las Convocatoria 2016-1 y 2017-1 es el crecimiento del interés de los investigadores por la evaluación de los docentes, su formación y sus prácticas educativas. Así, mientras el área temática centrada en la evaluación de estudiantes en la primera convocatoria fue atendida con seis investigaciones y en la segunda con cuatro, el área temática centrada en la evaluación de docentes pasó de seis propuestas que la atendieron en la primera convocatoria a 15 en la 2017-1.

Al respecto, en *La investigación sobre la evaluación educativa*, incluido en *Educación y Ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011*, se concluye que la investigación sobre la evaluación educativa se ha incrementado en los últimos años como producto de la relevancia que ha adquirido la evaluación en las políticas educativas; por la cantidad de investigaciones, podría plantearse la elaboración de un estado del conocimiento específico dentro del COMIE.³

No obstante la cantidad de investigaciones, la investigación sobre evaluación educativa aún es un campo en construcción, el cual se caracteriza por su diversidad y complejidad; la investigación en evaluación se caracteriza por una

3 El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) cada década elabora estados del conocimiento temáticos sobre la investigación educativa que se realiza en México. Entre estos, ha analizado lo que sucede con la investigación sobre evaluación educativa. Ello, representa un referente de comparación para analizar cómo se está configurando el campo de investigación en esta área en la última década y a partir de la reforma educativa, considerando que el último estado del conocimiento abarca el periodo 2002-2011.

diversidad teórica y metodológica, que aborda una diversidad de objetos de evaluación. La evaluación del aprendizaje (869) registraba la mayor cantidad de investigaciones que se realizaron en el periodo en la primera década del siglo XXI. En un segundo orden se encontraban tanto la evaluación de la docencia (168), como la evaluación de políticas, sistema, instituciones y programas (148); los estudios fueron lo mismo empíricos (estudios cuantitativos: 375, cualitativos: 296, mixtos:101), como analíticos (413) (Luna, 2013; Maldonado, 2013).

De manera más detallada, en la revisión de los proyectos aprobados dentro del Fondo encontramos entre otros aspectos que, la mayoría de los proyectos aprobados, en ambas Convocatorias, fueron registrados por investigadores adscritos a instituciones de educación superior públicas. Con respecto al nivel educativo en el que se desarrolla la investigación, sólo tres investigaciones tienen, exclusivamente, en la educación media superior la ubicación de su objeto de estudio, en la Convocatoria 2016-1, mientras en la segunda hay nueve. Las otras se distribuyen entre los distintos niveles que integran la educación básica en México (cuadros 4 y 5).

☐ Cuadro 4. Propuestas aprobadas Convocatoria 2016-1

Propuestas aprobadas						
No.	Caracterización de la investigación					
	Demanda	Tema	Nivel educativo			
			Presco	Primaria	Secundaria	Medio Superior
1	1	Logro académico			X	
2	1	Aprendizaje de habilidades numéricas básicas		X		
3	1	Eficacia escolar			X	
4	1	Procesos de enseñanza aprendizaje		X		
5	2	Logro académico				X
6	2	Impacto de los aprendizajes			X	
7	6	Procesos de ingreso y promoción docente			X	
8	7	Impacto de tutorías		X	X	
9	7	Procesos de tutorías		X		
10	9	Prácticas de enseñanza		X	X	
11	9	Prácticas de enseñanza	X	X		
12	9	Prácticas de enseñanza	X	X	X	X
13	11	Condiciones de infraestructura escolar		X		
14	12	Acceso y permanencia en Sistema Nacional de Bachillerato				X
15	12	Telebachilleratos				X

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las Convocatoria 2016-1.

En cuanto a las áreas temáticas de mayor atención, en la Convocatoria 2016-1 hubo el mismo interés en investigar aspectos relacionados con la evaluación de estudiantes y docentes, seis en cada tema. A diferencia de la Convocatoria 2017-1 que registró una disminución en las propuestas de investigación sobre estudiantes, mientras que aumentó significativamente la investigación de y para la evaluación cuya unidad de análisis son los docentes de educación básica y media superior (15 investigaciones), sobre todo en los temas que atañen el ingreso al Servicio Profesional Docente, la tutoría docente, la formación inicial y continua o a la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP).

Al detenernos en la propuesta metodológica de las investigaciones, se puede identificar, de manera general, que casi dos terceras partes de las investigaciones son estudios mixtos. De manera particular, al analizar los objetivos enunciados, estos van desde la aplicación de ecuaciones estructurales en la explicación de un fenómeno educativo, como el clima motivacional o la identificación de distintos tipos de factores que explican el logro educativo, hasta el análisis del impacto de los aprendizajes o la implementación de propuestas metodológicas complementarias

Propuestas aprobadas						
Caracterización de la investigación			Responsable de elaboración			
Metodología			Institución de educación superior		Otro	
Cuanti	Cuali	Mixta	Sost. Público	Sost. Privado	Sost. Público	Sost. Privado
		X	X			
X				X		
		X	X			
X			X			
		X	X			
X				X		
		X				X
		X	X			
	X		X			
	X		X			
	X		X			
		X	X			
		X	X			
		X	X			

para analizar la eficacia escolar; desde estudios que se proponen evaluar la práctica educativa y los resultados de las evaluaciones que forman parte del Servicio Profesional Docente o de alguno de los procesos que forman parte de él, como la tutoría a docentes, hasta los efectos de la evaluación en los aprendizajes de los estudiantes, pasando por la evaluación de las condiciones para el aprendizaje como la infraestructura o la organización escolar.

De lo revisado hasta el momento se desprende, entre otras cosas, que la investigación que se está realizando en torno a la evaluación educativa no sólo toma a esta como objeto de estudio y sus resultados, sino también el impacto de estos en las prácticas educativas y los aprendizajes de los estudiantes; evaluación que ya no sólo es la de los estudiantes, sino también de docentes, centros escolares y

▣ Cuadro 5. Propuestas aprobadas Convocatoria 2017-1

Propuestas aprobadas						
No.	Caracterización de la investigación					
	Demanda	Tema	Nivel educativo			
			Presco	Primaria	Secundaria	Medio Superior
1	1	Comprensión lectora		X		
2	1	Evaluación de campos formativos	X			
3	2	Barreras para el aprendizaje				X
4	3	Experiencias educativas de migrantes				
5	4	Trayectorias de estudiantes				X
6	4	Incorporación de migrantes al SEN				X
7	5	Capacitación docente en el marco del SPD				
8	5	Ingreso al SPD				
9	6	Tutoría docente				
10	6	Formación inicial				
11	6	Formación inicial				
12	6	Formación continua				
13	7	Formación docente RIEMS				X
14	7	Formación continua y aprendizaje				X
15	7	Formación continua				X
16	8	Enseñanza de la estadística				X
17	8	ATP en multigrado				
18	8	Prácticas de enseñanza y evaluación			X	
19	8	Evaluación docente				
20	8	Enseñanza de las matemáticas				X
21	8	Práctica docente y perfil profesional			X	
22	9	Evaluación de la violencia			X	
23	9	Liderazgo pedagógico			X	
24	10	Evaluación de preescolares	X			
25	11	RIEMS				X

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las Convocatoria 2017-1.

políticas educativas. En algunos casos, incluso se plantean procesos de implementación, intervención o innovación de los procesos de evaluación de la educación.

Con las nuevas atribuciones que el INEE adquiere, con la reforma constitucional, entre ellas, la coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, la evaluación de los componentes, procesos y resultados del sistema educativo en lo referente a la educación obligatoria y la orientación de las decisiones de política educativa, a través de directrices, se han redefinido las necesidades de investigación sobre evaluación educativa, las cuales van más allá de los planteamientos tanto de Martínez (2007) como de Contreras (2016).

Hace algunos años Martínez (2007) realizó un análisis de la investigación sobre evaluación educativa que se requeriría para atender las necesidades en el

Propuestas aprobadas						
Metodología			Responsable de elaboración			
			Institución de educación superior		Otro	
Cuanti	Cuali	Mixta	Sost. Público	Sost. Privado	Sost. Público	Sost. Privado
		X	X			
	X		X			
		X	X			
		X	X			
	X		X			
			X			
		X		X		
X				X		
X				X		
		X			X	
		X				X
	X		X			
		X	X			
		X	X			
	X		X			
X			X			
		X			X	
		X	X			
X						X
	X		X			
		X	X			
	X		X			

INEE. La agenda que proponía cubría tres rubros: investigación teórica o metodológica, para el mejoramiento de los modelos e instrumentos de evaluación que ya se están utilizando, o para el desarrollo de otros; la investigación para la explicación e interpretación de resultados e investigación sobre el grado en que la evaluación es utilizada por parte de diversos usuarios.

Contreras (2016), casi una década después y en el contexto de la Reforma Educativa, llega a conclusiones parecidas al revisar los requerimientos para el fomento de lo que denomina investigación educativa e investigación del aprendizaje: la necesidad de investigar sobre cada uno de los componentes de la evaluación educativa y sobre cada uno de los procesos implicados en la evaluación del aprendizaje, identificando como un pendiente el desarrollo de una teoría de la medición centrada en los propósitos y usos en el aula.

En este marco, las tareas de fomento de la investigación para la evaluación de la educación deben orientarse por el diagnóstico de las necesidades de investigación que se tienen no sólo en el INEE, sino en todo el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la agenda que puede plantearse con base en ellas. El Fondo pretende contribuir a este propósito, pero aún hay trabajo por hacer para que la eficacia, pertinencia y relevancia de este sea mejor.

Algunos puntos para concluir

El Fondo Sectorial para la Investigación de la Evaluación CONACyT-INEE, comenzó su tarea de fomento a la investigación con la publicación de la Convocatoria 2016-1. Con la experiencia de esta, se hicieron ajustes y redefiniciones para la Convocatoria 2017-1 en la que se logró una participación mayor de instituciones educativas, secretarías de educación estatales, organizaciones de la sociedad civil y empresas; además, con la integración del protocolo de investigación incluido en el proceso, creció el número de proyectos valorados como pertinentes en la primera etapa de evaluación.

Aunque los proyectos aprobados en la Convocatoria 2016-1 están en proceso de desarrollo, a partir del plan de trabajo que establecieron, al momento de la presentación de esta ponencia apenas se contará con los primeros avances de estos y es necesario un análisis de los alcances de las investigaciones, sus resultados y la aportación a los objetivos que persigue el Fondo, la revisión de las propuestas aprobadas permite identificar algunos rasgos de la reconfiguración del campo de conocimiento de investigación de la evaluación educativa, a partir de la implementación de la Reforma Educativa.

Políticas educativas e investigación se realimentan en los sistemas educativos actuales, aunque este es un proceso que no está exento de complicaciones y complejidades. Por ejemplo, las necesidades de investigación para atender las demandas que hoy en día tiene la evaluación educativa parecen no estar cubiertas, al menos no con proyectos de investigación sólidamente fundamentados y factibles. Las propias necesidades, plasmadas en las Demandas

Específicas del Sector, requieren de seguir redefiniéndose para que den cuenta de mejor manera de lo que se necesita para fortalecer el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, así como su contribución a la mejora de la calidad educativa y su equidad.

De esta manera, los retos de la investigación para la evaluación de la educación, en un contexto en el que alimentan y son alimentados por la política educativa, son, por un lado, los de la evaluación educativa en su conjunto, pero por otro lado, también los que enfrenta la investigación educativa en su relación con las políticas públicas.

Es decir, desde el primer tipo de retos, se requiere de construir una relación fuerte y estable entre la evaluación y la mejora educativa, entre esta y la garantía del derecho a la educación de calidad para todos. Para esto, entre otros aspectos es necesario consolidar a la evaluación como un brazo estratégico en las respuestas de cambio y transformación, lo que no sólo implica desarrollar evaluaciones, sino regularlas, usarlas de mejor manera, generar información, tomar decisiones, justificar consecuencias en las personas y orientar las políticas y acciones públicas (Miranda, 2016).

En este contexto, también, se debe avanzar en el diseño y desarrollo de procesos de evaluación más pertinentes. Esto implica discutir su reconceptualización que incluya una clara y adecuada valoración de la evaluación en el aula a cargo del personal docente; el desarrollo de una cultura de la evaluación entre todo el personal educativo; el permanente reto de mejorar las evaluaciones, para que sus resultados sean cada vez más válidos y confiables y, por lo tanto, más útiles para sustentar buenas decisiones (Martínez y Blanco, 2010).

Desde los retos vinculados con la relación investigación-políticas públicas, se encuentran los que tienen que ver con la calidad de las investigaciones, para que constituyan un cuerpo sólido de conocimientos que pueda ser utilizado de un modo más confiable en los procesos de política pública. Lo anterior, rebasando la visión positivista y evitando la actitud tecnocrática; las ideas no sólo pueden impulsar cambios en la esfera de lo tangible, sino también pueden ser “iluminativas” al impulsar nuevos conceptos y una comprensión más amplia de la realidad. Además, se debe estar consciente de los límites del conocimiento en el ámbito político. Por último, hay que pensar mejor las reglas sobre las que se podría construir la relación entre investigación y conocimiento para hacer sustentable este vínculo, ampliar los espacios democráticos y las posibilidades de una mejor comprensión de los problemas educativos, lo cual permita la construcción de respuestas más efectivas y pertinentes (Flores-Crespo, 2009).

Referencias bibliográficas

Contreras, L. (2016). Una mirada a la investigación en evaluación educativa y en evaluación del aprendizaje, en *Revista Red*, México: INEE.

- Flores–Crespo, P. (2009). Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva. *Sinéctica*, no. 33, jul./dic, Tlaquepaque: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación (2016a). *Convocatoria de Investigación en Evaluación de la Educación CONACyT - INEE/ 2016-1. Términos de Referencia*, México, CONACyT, INEE. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-fondos-sectoriales-constituidos/convocatorias-conacyt-inee/convocatorias-cerradas-conacyt-inee/12259-terminos-de-referencia-conacyt-inee-2016-1/file>
- Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación (2016b). *Convocatoria de Investigación en Evaluación de la Educación CONACyT - INEE. Convocatoria 2016-1. Resultados*, México, CONACyT, INEE. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/convocatorias-conacyt/13381-resultados-convocatoria-conacyt-inee-2016-1/file>
- Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación (2017a). *Convocatoria de Investigación en Evaluación de la Educación CONACyT - INEE/ 2017-1. Términos de Referencia*, México, CONACyT, INEE. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-fondos-sectoriales-constituidos/convocatorias-conacyt-inee/convocatorias-abiertas-conacyt-inee/convocatoria-conacyt-inee-2017/13421-terminos-de-referencia-inee-2017/file>
- Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación (2017b). *Convocatoria de Investigación en Evaluación de la Educación CONACyT-INEE. Convocatoria 2017 -1. Resultados*, México, CONACyT, INEE. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-fondos-sectoriales-constituidos/convocatorias-conacyt-inee/convocatorias-abiertas-conacyt-inee/convocatoria-conacyt-inee-2017/14876-publicacion-de-proyectos-aprobados-en-la-convocatoria-2017-1-del-fondo-sectorial-conacyt-inee/file>
- Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación (2017c). *Convocatoria de Investigación en Evaluación de la Educación. Demandas específicas del sector CONACyT-INEE*. México, CONACyT, INEE. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/resultados-extranjero/convocatorias-conacyt/convocatorias-fondos-sectoriales-constituidos/convocatorias-conacyt-inee/convocatorias-abiertas-conacyt-inee/convocatoria-conacyt-inee-2017/13420-fichas-demandas-sector-inee-2017/file>
- Hinojosa, R., y García, E. (2017). El mundo académico y la política educativa. ¿Dos polos opuestos? *Memoria electrónica XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, COMIE.
- INEE (2014). *El Derecho a una educación de calidad. Informe 2014*, México: INEE.
- INEE (2015). *Reforma educativa. Marco normativo*, México: INEE.
- INEE (2016). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*, México: INEE.

- Latapí, P. (2008). ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-latapi2.html>
- Luna, E. (Coord.) (2013). "La investigación sobre evaluación educativa". Maldonado, A. (Coord.) *Educación y Ciencia. Políticas y producción del conocimiento 2002-2011*. México: COMIE, ANUIES.
- Maggi, R. (2003). Usos e impactos de la investigación educativa. En: E. Weiss (Ed.), *El Campo de la Investigación Educativa* (Vol. 1, pp. 193-236). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Maldonado, A. (2013). Introducción general. en: Maldonado, A. (Coord.) *Educación y Ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011*, México: ANUIES, COMIE.
- Miranda, F. (2016). El INEE, la evaluación y la reforma educativa en México. Avances, retos y perspectivas. *Pluralidad y Consenso*, No. 28, México: Instituto Belisario Domínguez.
- Martínez, F. (2007). El INEE y la Investigación Educativa. Colección Cuadernos de Investigación No. 28, INEE: México.
- Martínez, F. y Blanco, E. (2010). "La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos". Arnaut, A. y Giorguli, S. *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. México: El Colegio de México.

Tema VII

Cultura de la evaluación



LA DOCUMENTACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Catalina Gloria Canedo Castro

Introducción

El trabajo que se comparte para este Simposio sobre Tendencias de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa recupera parte del proyecto "Documentación de Prácticas Innovadoras. Experiencias narradas por sus autores", que consiste en la generación de un espacio para promover que diversos actores de la educación obligatoria compartan experiencias de las actividades que realizan en su ámbito de trabajo, en el que utilizan un componente innovador y realizan de forma sistemática y organizada un proceso de evaluación.

Este proyecto se creó a mediados de 2016 y se ha desarrollado con la colaboración de la Coordinación de las Direcciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en las Entidades Federativas (CDINEE). A la fecha, han participado docentes, directivos, supervisores, jefes de enseñanza y responsables de servicios educativos, de 29 estados del país, quienes han compartido una o más experiencias que diseñaron y pusieron en práctica en sus ámbitos de influencia; en la documentación, han resaltado principalmente los elementos de innovación y de evaluación.

En esta ponencia se presenta un relato del desarrollo del proyecto y los resultados del análisis de las características respecto a las experiencias compartidas, sobre todo en lo que se refiere al proceso de evaluación que anotaron en la documentación de la experiencia.

Marco conceptual

En este proyecto se ha partido de la idea de fomentar la documentación de prácticas educativas que distintos actores, que laboran en educación obligatoria, consideren innovadoras en el contexto en el que se llevan a cabo. La práctica educativa se define como "...el conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos" (García y Loredó 2010, p. 247); corresponde al proceso que ocurre en el ámbito educativo y que trasciende "... las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo" (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008, p. 4).

En toda práctica educativa, regularmente los actores, buscan cumplir con los propósitos establecidos, a partir del puesto que tienen o la función que desempeñan, desde la docencia, la dirección de centro escolar, la supervisión de zona o jefatura de sector; o, en cuanto las tendencias en torno a la enseñanza, sobre el logro de los aprendizajes y con relación a la gestión institucional, donde el personal docente pone en evidencia sus conocimientos, experiencia y capacidad en la toma de decisiones que le permita abordar la situación educativa a la que se enfrentan.

Una de las características centrales que se han planteado en este proyecto es lo que se refiere a la innovación en el contexto específico en el que se planea y se lleva a cabo; para ello, se han retomado las aportaciones de diversos autores e instituciones sobre ese concepto. Innovar significa "...mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades..." de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016, p. 31). Lo innovador está supeditado del contexto (Blanco y Messina, 2000); mientras que en determinada situación una persona o grupo puede distinguir que cierto componente es innovador, en otro contexto, ese mismo componente es parte de su cotidianidad.

En la práctica educativa, la innovación representa un cambio asociado a una situación (Carbonell, 2001), es un medio para mejorar y abordar situaciones educativas de forma diferente a las usuales, donde la participación y la aceptación de quienes se involucren en ella será un aspecto imprescindible para que se convierta en una experiencia innovadora.

De acuerdo con lo anterior, la innovación en el campo educativo supone un esfuerzo deliberado y planificado, donde se parte de reconocer aquello que se pretende cambiar; se tiene una clara intencionalidad, además de establecer de manera explícita sus motivaciones para el desarrollo de la práctica innovadora; "...buscan mejorar situaciones educativas, las cuales pueden ser a partir de contenidos, metodologías, evaluación, organización, gestión, relación entre los actores educativos, recursos didácticos, valores, actitudes y creencias de los agentes escolares, etcétera." (Ríos, 2004, p. 97).

Considerar la innovación como un componente implica establecer un vínculo cercano con la investigación y la reflexión, donde ambas acciones deben estar presentes en la práctica educativa; también requiere de una evaluación continua que posibilite una revisión constante a la innovación, a fin de realizar ajustes para atender las dificultades que se vayan presentando durante su desarrollo.

La evaluación es el otro componente fundamental de las innovaciones; mediante ésta se podrá "...identificar si realmente se ha conseguido transformar o mejorar cualitativamente el sistema y romper con el equilibrio rutinario" (Blanco y Messina, 2000, p. 72). Se retoman, también, lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo que se establece que evaluar, en las prácticas innovadoras, es un mecanismo de carácter cualitativo y forma-

tivo; desde este enfoque se permite "...el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas; para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación." (SEP, 2013, p. 17).

Un momento crucial de la evaluación de la práctica innovadora es la evaluación inicial o diagnóstica, es el momento mediante el cual se pueden "...conocer los conocimientos previos de los alumnos, las experiencias que traen al proceso y sus condiciones personales, familiares y sociales." (Serrano de Moreno, 2002, p. 254). También se pueden considerar "...los factores internos y externos de su realidad educativa, apoyándose en fuentes de información y parámetros de gestión escolar que le permitan analizar, reflexionar, identificar y priorizar sus necesidades educativas para la toma informada de decisiones que fortalezcan su autonomía de gestión escolar." (SEP, 2014).

En el proceso de evaluación es indispensable contar con un diagnóstico, el cual permite determinar de dónde se parte, en qué condiciones se encuentra la situación que se quiere atender, además de establecer las necesidades educativas que se busca mejorar. El diagnóstico se traduce en la definición de una estrategia de intervención que oriente la práctica innovadora.

Mediante la evaluación, también se obtiene información relevante sobre los resultados que se lograron a partir del desarrollo de la práctica innovadora, pues la evaluación es un mecanismo de revisión y renovación constante que permite orientar el avance o logro de cualquier proceso pedagógico (Serrano de Moreno, 2002); por tanto, a partir de la implementación de la estrategia o instrumentos de evaluación, se podrá mejorar de manera permanente toda práctica educativa.

Con respecto a la documentación de la experiencia, diversos autores han abordado elementos relevantes sobre este proceso. El diseño de la práctica y de la innovación que se despliega en el ámbito educativo; Antonio (2009), Ezpeleta (2004), Saracho y Peralta (2010) problematizan que la experiencia sea narrada por quienes la diseñan y la llevan a cabo.

"La documentación de la experiencia docente adquiere sentido en tanto permite, entre otras cuestiones: realizar un análisis reflexivo y sistemático de los propios procesos de enseñanza ya realizados para adecuar y modificar los aspectos necesarios; comunicar las experiencias realizadas a otros colegas de la misma institución a fin de analizar la propuesta de enseñanza en el contexto de la propuesta institucional curricular; socializar las experiencias en otros ámbitos con el propósito de generar discusión y enriquecimiento profesional." (Saracho y Peralta, 2010, p. 4).

El proceso de documentación implica, necesariamente, un trabajo de metacognición en el que la escritura lleva a recrear lo que se hizo, a revisar lo alcanzado, la intencionalidad y el paso a paso de la forma en la que lo planeado se pone

en práctica; es una suerte de “diálogo con uno mismo”, participación social, lo que repercute en el mejoramiento del ejercicio de la profesión. Otro aspecto relevante de la documentación consiste en la interpretación crítica de la experiencia, la cual, a partir de su recuperación, da cuenta de la lógica del proceso vivido (Antonio, 2009).

En la documentación de la práctica, diversos investigadores del cambio educativo han coincidido en señalar que las innovaciones tienen mayor posibilidad de éxito y de arraigo cuando surgen de las propias escuelas. “Por lo mismo, advirtieron también que la particular confluencia de factores que las originan, limitan sus posibilidades de ampliación o generalización” (Ezpeleta, 2004, p.404). Esta autora pone el acento en la revisión de la innovación en el sentido que implica introducir una nueva dinámica, que apela a “la racionalidad del conocimiento que la justifica, toma en cuenta y se abre a la trama de aquellos aspectos normativos, organizativos, culturales, laborales, que condicionarán su apropiación”.

De manera particular en este proyecto, las **prácticas educativas innovadoras** se definen como el “Conjunto de acciones originales o novedosas que se realizan en un contexto específico para mejorar una situación o resolver un problema relacionado con:

- El aprendizaje de los estudiantes.
- La convivencia en el aula o en el centro escolar.
- La atención a la diversidad.
- La gestión escolar.
- La capacitación a los colectivos escolares.”

Revisión de las prácticas compartidas

Para orientar la documentación de las prácticas innovadoras se diseñó una plantilla¹ con diferentes secciones, que incluyen indicaciones sobre los que se espera en cada una y la extensión mínima y máxima de texto, de tal forma que los actores educativos contarán con una pauta para escribir su experiencia.²

Como se mencionó antes, este proyecto se desarrolla con la colaboración de la CDINEE; en 2016 se invitó a las Direcciones de los 32 estados a participar, a la fecha, 29 de estas se han incorporado y han realizado diversas acciones para invitar, a través de convenio con las Secretarías de Educación estatales, a docentes, directivos y otros actores a documentar una experiencia que consideren innovadora en su contexto.

Los interesados en que su experiencia sea publicada, llenan la plantilla y la envían al responsable del proyecto de la Dirección del Instituto Nacional para la

1 Plantilla disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-practicas-innovadoras>

2 También se recibe la narración de experiencias en forma de video.

Evaluación de la Educación (DINEE) en su entidad, quien hace una primera revisión y, cuando considera que cumple con las características solicitadas, la envía a la Dirección de Innovación y Proyectos Especiales (DIPE), de la Dirección General de Investigación e Innovación (DGII). En la DIPE, se hace una lectura para identificar si el contenido y la forma en la que escribieron su experiencia, es comunicable, es decir, si puede comprenderse con claridad por los lectores interesados en el tema.

Durante el año y medio en el que ha desarrollado el proyecto “Documentación de Prácticas Innovadoras”, se han recibido en la DIPE alrededor de 250 experiencias, las cuales presentan características heterogéneas. Cerca de la mitad, no llena completa la plantilla o no incluye información suficiente para comprender con claridad qué es lo que diseñaron y pusieron en práctica; hay otras a las que les faltan algunas precisiones y deben agregar información; unas más requieren hacer algunas precisiones.

El equipo de la DIPE hace una revisión cuidadosa de cada una, e introduce comentarios y recomendaciones en las secciones que requieren agregados, correcciones o precisiones; los archivos son regresados directamente a sus autores, con copia al responsable de la DINEE, para solicitar que hagan correcciones. Es importante mencionar que la mayoría nunca regresa segundas versiones; los autores que sí regresan sus archivos establecen un diálogo con su revisor, hasta que finalmente queda una versión comunicable, que pasa a la etapa de coordinación editorial.

El análisis de lo que pasó principalmente en 2016 llevó a la realización de ajustes al proyecto, se propuso modificar algunas de las pautas para la orientación que se ofrecía, sobre todo, a los responsables de las DINEE y a precisar aspectos que permitieran expresar con mayor claridad. Para 2017, se tomó la decisión de hacer un documento que explicara puntualmente lo que se esperaba de autoras y autores, en el que se incluyera la modelación del proceso de documentación. En los primeros días de 2018, se publicó el sitio del INEE “Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir”.³

Al 20 de enero de 2018, se tenía un total de 76 Prácticas innovadoras publicadas,⁴ 23 son de educación secundaria, nueve de generales, seis a técnicas y nueve de telesecundaria; de las 21 del nivel medio superior, 12 son de bachillerato tecnológico y el resto de bachillerato general; 19 de primaria, 17 generales y dos de indígena, una de las cuales es una experiencia multigrado; de las 11 de preescolar, ocho son de preescolar general, dos de indígena y una de Centro de Atención Múltiple (CAM); también hay dos que presentan un trabajo transversal, una es de preescolar y primaria y la otra abarca los tres niveles de educación básica (tabla 1).

Los contenidos que se abordan o las asignaturas que se tratan en la narración de las experiencias se centran, sobre todo, en áreas relacionadas con el español, que van desde la promoción de la lectura para fomentar el gusto por la literatura, la comprensión lectora, hasta la redacción de textos; las matemáticas y áreas

3 Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/422/P1D422.pdf>

4 De las enviadas en 2017, alrededor de 20 aún se encontraban en proceso de revisión a la fecha de elaboración de esta ponencia.

afines es otro de los temas recurrentes; en los distintos niveles educativos, los actores educativos se han dado a la tarea de escribir y compartir el trabajo que realizan con sus estudiantes. Enseguida, se incluye una tabla que muestra la frecuencia que tienen los temas de las 76 prácticas innovadoras publicadas.

☐ **Tabla 1.** Nivel educativo de las PI publicadas

Nivel educativo	Prácticas publicadas
Preescolar	11
Primaria	19
Secundaria	23
Educación Media Superior	21
Transversal	2
Total	76

Elaboración propia a partir de la base de datos del Proyecto PI. Corte al 20 de enero de 2018

☐ **Tabla 2.** Temas que se abordan las Pizarras Interactivas (PI) publicadas

Temas	Frec.	Temas	Frec.
Acompañamiento docente o directivo	7	Asig, bach. técnico	4
Español o áreas afines	26	Vinculación con la comunidad	3
Matemáticas	13	Ruta de mejora	3
Transversal	4	Otras asig. E. básica	5
Convivencia escolar	4	Otros temas	7
Total			76

Elaboración propia a partir de la base de datos del Proyecto PI. Corte al 20 de enero de 2018

Las innovaciones que se reportan son diversas y plurales; algunas van del uso de materiales tangibles que han utilizado por primera vez en su contexto, como regletas que elaboran los propios estudiantes; otras incluyen estrategias interesantes y creativas en las que hacen uso de recursos que estaban disponibles en la escuela o que parten del gusto e interés de los profesores, como la utilización del cine para la enseñanza de algunas asignaturas; hasta aplicaciones computacionales, diseño de sitios web, en los que trabajan con portafolios virtuales, por citar algunos ejemplos.

El componente de evaluación

Para el análisis del componente de evaluación, se incluye la revisión de todas las prácticas recibidas, para ello, se ha puesto particular atención en la descripción de las acciones relacionadas con el proceso de evaluación que siguieron.

Descripción del proceso de evaluación realizado

En las indicaciones para el llenado de la plantilla, se pide que tomen en cuenta la importancia la inclusión del diagnóstico que realizaron, el cual les ofreció elementos para identificar el estado que guarda el problema a resolver o la situación a mejorar en su ámbito de competencia; se espera que el análisis de los resultados de este diagnóstico, los haya llevado a la toma de decisiones sobre la introducción de su propuesta innovadora. Posteriormente, se pide que reporten los resultados que obtuvieron con la intervención realizada; para ello, es necesario que revisen el nivel de avance con respecto al diagnóstico mencionado.

En gran parte de las prácticas recibidas, se incluyen afirmaciones del estado que guarda, el problema que quieren resolver, a partir de sus conocimientos previos y no de la aplicación de un instrumento o de la observación específica del nivel que se tiene antes de la intervención. Estas aseveraciones se fundamentan regularmente en lo que han identificado a lo largo de su experiencia profesional. Enseguida, se anotan algunos ejemplos.

- “Como a los estudiantes no les gusta leer, entonces no aprenden Historia ni saben lo que se les pide que realicen en un examen”, “La mayoría de los estudiantes no leen por gusto”, “La mayoría de los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora”.
- “A la mayoría de los estudiantes no les gustan las Matemáticas”, “A casi todos los estudiantes se les dificultan el aprendizaje de las Matemáticas”.
- “A los alumnos de secundaria no les gusta la Física porque no le entienden, además que traen deficiencias en Matemáticas”.
- “En la mayoría de las escuelas sólo se le da importancia a Español y Matemáticas, a las asignaturas de Ciencias, se les asigna poco tiempo y se realizan actividades repetitivas”, “La mayoría de los estudiantes muestran apatía por los temas relacionados con Ciencias Naturales”.
- “Como la mayoría de los padres trabajan, no apoyan a sus hijos en sus tareas y ello disminuye su rendimiento...”.
- “Los profesores no se comunican entre sí, ni hay una buena relación con los padres de familia”.
- “A las autoridades, se les asignan puestos de dirección, pero no se les capacita para el desempeño de la función, lo que trae como consecuencia una curva lenta de aprendizajes en las actividades que deben desarrollar”.

En esta revisión de las prácticas recibidas, se ha encontrado, también, que hay quienes incluyen como punto de partida los resultados que arrojan evaluaciones estandarizadas, principalmente las de Exámenes Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Aquí lo que se observa es la presentación de información global de una asignatura, en una escuela o una zona escolar y con ello se justifica la puesta en marcha de una propuesta innovadora que contribuya al trabajo con

temas o con aprendizajes esperados específicos, lo que no facilita la medición del avance logrado. Aunque pocos casos, también hay quienes presentan datos de la aplicación de una de las pruebas mencionadas, se plantea intervención en la escuela y después de dos ciclos escolares se vuelven a revisar los resultados obtenidos.

En síntesis, con respecto al diagnóstico que comparten en la narración de su práctica, se puede decir lo siguiente:

- La mayoría anota generalidades y comentarios elaborados a partir de percepciones y de saber acumulado en la práctica docente y en las funciones de dirección y supervisión.
- Es poco frecuente que se describa la forma en la que se identificó el estado inicial que guarda la situación que se quiere mejorar.
- No se observa una relación clara del análisis de la situación identificada y del diseño de la intervención que se realizó.
- Hay una escasa utilización de los resultados de las evaluaciones estandarizadas, para el diseño de estrategias de intervención que favorezcan la mejora.

Los instrumentos de evaluación

Otro aspecto identificado en una parte de las PI recibidas, es la utilización de instrumentos de evaluación, por parte de los docentes, regularmente para medir logros y avances al final de un proceso de intervención; aunque también es frecuente que se hable de una "evaluación diagnóstica", a partir de lluvia de ideas o de la revisión de las calificaciones del ciclo escolar anterior o del bimestre que concluye, casi siempre se habla de pruebas, listas de cotejo o rúbricas que se utilizan al final de una etapa. Entre los principales hallazgos se pueden observar los siguientes:

- Se observa la utilización de diversos instrumentos de evaluación, pero en varios casos se advierte confusión entre unos y otros, poca claridad en la información que ofrecen para la toma de decisiones y una escasa utilización para ofrecer una atención diferenciada.
- En algunos casos, hay confusión entre "listas de cotejo" y "rúbricas"; hay quienes llaman indistintamente a una y a otra; y más aún, en las primeras se usa frecuentemente "la técnica del semáforo", con la escala <lo hace, en proceso y no lo hace>; y en las segundas, se advierte falta de manejo técnico en su construcción. Un ejemplo de esto último puede verse en que hay repetición (texto idéntico) de los rasgos que se solicitan para un trabajo cuya calificación es 7, que para la que se otorgará 9 o 10.
- Las fichas de observación están casi ausentes y en los casos en los que se escribe su utilización no se percibe claridad en la forma en la que diseñan y en el uso que le dan para valorar avances y logros.

La presentación de evidencias

Uno de los elementos que dan cuenta de los avances o logros reportados, como resultado del desarrollo de la práctica innovadora, es la evidencia que presentan. Aquí se espera que realicen el análisis de la segunda aplicación de una prueba, del contraste de una ficha de observación, de la comparación de los productos elaborados por los estudiantes, entre otros; de tal forma que se pueda ver el “antes” y el “después”.

Gran parte de los archivos recibidos, no incluyen evidencias como las antes descritas, regularmente escriben comentarios como los siguientes:

- “Los estudiantes mejoraron mucho, ahora ya les gusta leer por su cuenta, se observa que se llevan los libros de la biblioteca”, “El gusto por la lectura ha aumentado, se han acercado alumnos a pedir que les sugiera libros”.
- “Les gustó mucho el trabajo, se entusiasmaron y hasta los que no participaban antes se incorporaron a las actividades”.
- “Con la asesoría a los maestros, sus clases dejaron de ser monótonas, se ha mejorado la participación de los alumnos”.

En estas aseveraciones, que si bien dan cuenta de la percepción que se tiene de los docentes, directores o los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), aún no se logra instalar la revisión de avances, logros y resultados a partir de un referente inicial, lo que no permite identificar en qué medida la mejora identificada es producto de las acciones realizadas.

Un aspecto adicional sobre las evidencias es la inclusión de fotos. En la plantilla se indica que pueden incluir hasta cuatro fotografías que ilustren el desarrollo de las actividades que realizaron. Se ha observado que hay una tendencia a incluir imágenes como evidencias; en algunos casos, logra verse lo que dicen en su narración, pero en otras, no hay una mediación que explique lo que estas muestran; por ejemplo, una foto de una reunión del Consejo Técnico Escolar (CTE), pero no se logra identificar los temas que se abordaron, el tipo de discusiones que realizaron, los materiales que produjeron.

A manera de conclusiones

Con la finalidad de contribuir a generar o fortalecer en el ámbito educativo, la idea de considerar a la evaluación como un insumo que ofrece información para identificar problemas no atendidos, situaciones a mejorar, o elementos para la atención diferenciada, se plantea lo siguiente:

- Es necesario trabajar, por diferentes vías, la importancia de la evaluación, como punto de partida para mejorar la calidad de la educación que se ofrece en los centros escolares.
- Hay que fortalecer el uso de instrumentos, con ejemplos concretos que permitan identificar sus posibles usos para el diseño de las planeaciones didácticas

y de los procesos de intervención en las aulas, en los centros y en las zonas escolares.

- Hay que generar una cultura para la construcción de evidencias, que permitan documentar avances y logros.
- Hacer falta trabajar sobre la construcción de indicadores que permitan medir avances y logros congruentes con los propósitos educativos.
- Es necesario abonar en la importancia de hacer un análisis de resultados de pruebas estandarizadas o de pruebas que se realizan en el centro escolar, como insumo para la toma de decisiones informadas en la planeación didáctica o en el rediseño de esta.
- Es urgente ofrecer una capacitación puntual y precisa, sobre la construcción de instrumentos que permitan medir el o los aspectos específicos que se quieran mejorar:⁵ rúbricas, listas de cotejo, ficha de observación, portafolios de evidencias.

Referencias bibliográficas

- Antonio Pérez, L. (2009). *Aprender de la experiencia. Orientaciones para fortalecer la gestión escolar*. México: SEP-AFSEDF.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *RMIE*, 9(21), 403-424. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf>
- Oficina internacional de Educación. (s.f.). *Folletos de Prácticas educativas*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/es/recursos/pr%C3%A1cticas-educativas>
- García, B. y Loredó, J. (2010). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública y otra privada en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 100.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número especial, 2-15.
- Ríos, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV (2).
- Saracho Cornet, C. y Stella Peralta (2010). *Documentación, sistematización y socialización de "buenas prácticas" en educación*. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, septiembre de 2010. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE3475_Saracho.pdf

5 La SEP tiene materiales y estrategias interesantes, que han sido o poco difundidos o escasamente trabajados con los docentes y directores de educación obligatoria, como los de la serie: Herramientas para la evaluación en educación básica.

AUTOEVALUACIÓN EN ESCUELAS PRIMARIAS MEXICANAS

Cecilia Galas Taboada
Eva María Hamilton Vélez
Martha Patricia Chicharro Gutiérrez

Introducción

El proyecto piloto “Autoevaluación en escuelas primarias mexicanas” surge a partir de la necesidad de incidir en los procesos de evaluación que permitan a los colectivos docentes tomar decisiones, basadas en información y evidencias para la mejora escolar. De esta manera, se fortalece la autonomía escolar mediante el trabajo y la reflexión individual y colectiva.

El equipo del staff de la Junta de Gobierno y la Dirección General de Investigación e Innovación (DGII), junto con especialistas de las diferentes áreas del INEE, las DINEE, así como expertos británicos, crearon e implementaron una metodología para la autoevaluación para los centros escolares. Esta metodología integró enfoques y fundamentos, experiencias nacionales e internacionales y definió diferentes etapas para realizar procesos de autoevaluación basados en el uso de información que genera el INEE y otras instituciones dedicadas a la evaluación educativa, así como información generada al interior de la escuela, la cual tome en cuenta el contexto y los retos particulares.

La realización del proyecto representó la integración de diferentes elementos como la presentación e implementación de la metodología de autoevaluación en escuelas primarias de tres estados de la República Mexicana, la sistematización de las experiencias y la medición de diferentes componentes.

Como resultado es posible presentar, en un principio, algunos hallazgos derivados de los reportes elaborados durante las visitas en campo, los cuales se integrarán al proceso de medición y podrán orientar el planteamiento de nuevas propuestas de seguimiento a procesos de autoevaluación en distintos niveles y a la construcción de capacidades de los equipos docentes, entre otros.

Fundamentos conceptuales

Como se menciona, el proyecto se planteó considerando los principales enfoques que fundamentan, en gran medida, las evaluaciones, estudios, investigaciones e informes del INEE.

En primer lugar, se encuentra el enfoque de derecho a la educación para todos. En particular, el modelo de indicadores de las 4-A en el marco de los

derechos humanos (Tomasevsky, 2005). Este enfoque coloca al centro el derecho a la educación y al bien superior de niñas y niños como el eje de las responsabilidades y acciones de todos los involucrados en el proceso educativo. Estos indicadores son: la disponibilidad, la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad. De ellos se retoman los dos últimos como indicadores de la capacidad escolar para adecuarse a las condiciones específicas de los alumnos. En este sentido, la evaluación educativa deberá estar orientada a la mejora de sus diferentes componentes y procesos para hacer realidad el aprendizaje de calidad para todos (INEE, 2016).

El segundo referente conceptual es el enfoque de escuelas efectivas, el cual parte de los elementos y factores que favorecen la calidad a partir de los mejores resultados de los estudiantes desde sus diferentes contextos y del desarrollo de ciertas prácticas y procesos para lograrlo. De acuerdo con Murillo (2003) y Blanco (2007), una escuela eficaz es aquella que aporta no sólo al desarrollo cognitivo de sus alumnos sino también a otras esferas en las que de hecho pretenden incidir las escuelas como la actitudinal, valoral, social, etc.

En el marco de este enfoque, se generaron indicadores o criterios para la evaluación de políticas y para la toma de decisiones basada en evidencia a diferentes niveles (internacional, nacional y local). Un aspecto a resaltar es que la generación de indicadores también es de gran ayuda para la toma de decisiones en la gestión de las instituciones educativas, es decir, puede utilizarse para integrar información relevante por parte de docentes y directivos que buscan la mejora escolar y la comprensión de los resultados educativos (Murillo Torrecilla 2004 y Fierro, 2012).

Algunas consideraciones frente a la concepción de evaluación desde el enfoque de eficacia escolar es que esta puede ayudar a identificar qué se debe evaluar, contribuyendo así en la creación de una cultura basada en un sentido de comunidad con unidad de propósitos, consistencia y colegialidad y colaboración, entre otros.

Una práctica interesante, que propicia estas condiciones, es la de la autoevaluación de las instituciones. Barba y Zorrilla (2003) indican que la autoevaluación institucional es un proceso que implica la toma de conciencia de las fortalezas y debilidades por parte de la institución escolar, encontradas a partir del diagnóstico y el análisis sistemático de todos los elementos que conforman la vida escolar y son parte del desarrollo de la institución misma.

Un tercer referente es el de la evaluación formativa, la cual se entiende como el monitoreo y valoración del progreso de los aprendizajes o logros de forma frecuente e interactiva, con el fin de ajustar los procesos para satisfacer las necesidades educativas (OCDE, 2005).

Felipe Martínez Rizo (en Miklos, 2015), indica que la evaluación formativa es un instrumento poderoso para mejorar el aprendizaje, siempre y cuando se aplique adecuadamente. Es decir, la evaluación formativa, si se realiza como el cumplimiento de un requisito, sin la dedicación necesaria, ni con los conocimientos

necesarios puede atraer confusión entre ciertos miembros de la comunidad escolar y derivar en decisiones inadecuadas que no se orienten a la mejora.

Cabe resaltar que el enfoque ve a las evaluaciones sumativas, a gran escala y a las formativas como complementarias. A pesar de tener funciones distintas, se pueden combinar y alimentar mutuamente con resultados interesantes (Schmelkes, 2013 y Martínez Rizo, 2008). Por ejemplo, pruebas masivas ofrecen indicadores sobre el rendimiento escolar de grandes grupos, pero no pueden tener la visión integral de cada uno de los alumnos, pero pueden servir de referencia a las evaluaciones del profesor y viceversa, las evaluaciones del profesor pueden ser referentes de las masivas.

Entre los referentes considerados para el diseño del proyecto y la metodología se encuentran las experiencias inglesas y escocesas las cuales realizan procesos anuales para el desarrollo documentado de planes de desarrollo o mejora de la escuela y tienen amplia autonomía para la toma de decisiones pedagógicas y financieras. Asimismo, cuentan con sesiones de consejo técnico y administrativo que incluye a los padres de familia. Estas experiencias también se caracterizan por los procesos de evaluación, ya que con un número reducido de indicadores pueden determinar el nivel de rendimiento de cada escuela e identificar los factores que deben revisarse para la toma de decisiones (OFSTED, 2016; Education Scotland, 2015; CfBT, 2012).

En el caso mexicano y latinoamericano existen propuestas que recuperan elementos comunes. Por ejemplo, Schmelkes (2013) reconoce que la autoevaluación es un insumo necesario para la evaluación interna y que puede articularse con la externa desde una perspectiva formativa. Es decir, que se cuente con estándares de calidad, propios de la evaluación externa que sirvan como referentes de acompañamiento, pero que al interior de los centros se lean con respeto a la diversidad de sus integrantes y contextos para que las decisiones sean pertinentes, innovadoras y que fortalezcan a las escuelas a partir de una perspectiva de equidad desde cada zona escolar.

En México, los procesos de evaluación interna, se han enfocado en la gestión escolar que ha sido abordada desde diversas dimensiones (administrativa, comunitaria, organizativa y pedagógica) las cuales se reflejaron en la ejecución de acciones, materiales y experiencias. En un análisis realizado por Bonilla (2008), los programas propuestos en distintas administraciones no distinguieron la diversidad de los planteles, niveles y modalidades educativas, generalizando tiempos, propósitos y prácticas que debían rendir cuentas a las autoridades locales y federales. Muchas propuestas tuvieron importantes logros en relación al fortalecimiento de capacidades de gestión, sin embargo, carecieron de condiciones para institucionalizar prácticas de gestión basadas en el análisis de los problemas pedagógicos, lo que en ocasiones provocó el desánimo y abandono.

Actualmente, la propuesta de la Secretaría de Educación Pública es la promoción de un modelo centrado en la escuela y sus aprendizajes. A través del Acuerdo 717, se ponen a disposición los lineamientos para formular los programas de

gestión escolar, orientando a las autoridades a formular programas o acciones que fortalezcan la autonomía de gestión en las escuelas de educación básica. También, establece como prioridad el uso de los resultados de las evaluaciones como retroalimentación para el desarrollo de una planeación anual de actividades para la mejora escolar, la cual debe ser transparente, participativa, y servir para la rendición de cuentas.

Integración

La metodología diseñada por el staff de la Mtra. Schmelkes y personal de la DGII consiste en el desarrollo de prácticas de autoevaluación que acompañen a los docentes en los procesos de evaluación interna de los centros escolares a través del uso de la información derivada de las evaluaciones internas y externas, la reflexión individual y colegiada para la toma de decisiones, así como la gestión de los recursos disponibles en el contexto escolar. Estas prácticas se realizan durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) y la creación de la Ruta de Mejora (RM), ubicando diferentes dimensiones para el análisis con miras a mejorar el logro educativo (SEP, 2014); Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI, 2016); Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA, 2016); PLANEA (2015); Schmelkes (2013).

Por su parte, el equipo que diseñó la metodología planteó cinco principios rectores para orientar las acciones a realizar durante el trabajo con la metodología. Estos principios son:

1. Que la propuesta elaborada sea sencilla, flexible y viable en distintos contextos escolares.
2. Que impulse y aproveche el trabajo conjunto entre los distintos miembros de la comunidad educativa (director, docentes, alumnos y padres de familia), como un eje clave para la mejora.
3. Que fomente la elaboración de planes de mejora basados en evidencias, que respondan a las necesidades particulares de la escuela, y cuya implementación sea viable y eficiente.
4. Que se alinee a prácticas existentes para no duplicar esfuerzos y, a la vez, añada valor generando capacidades técnicas para optimizar y mejorar la calidad de los procesos de evaluación y de uso de resultados de evaluaciones ya instalados.
5. Que propicie la apropiación de la autoevaluación en la cultura de la comunidad escolar.

Una vez planteados los principios, se proponen, con base en los referentes conceptuales, las experiencias y las evaluaciones generadas en el Instituto, seis dimensiones de análisis, todas ellas buscando la mejora de los aprendizajes dentro de la comunidad escolar. Estas dimensiones son:

1. Identidad de la escuela como comunidad de aprendizaje.
2. Liderazgo compartido.
3. Práctica Pedagógica.
4. Vinculación con el entorno, para el aprendizaje.
5. Creación de espacios para el aprendizaje.
6. Logro educativo.

Se pretende que, desde el diagnóstico, el colectivo docente cuente con información suficiente para analizar las causas posibles de los resultados obtenidos e identificar estrategias de mejora que responden a la situación y al contexto particular de cada escuela. Al momento de establecer prioridades, objetivos y metas, se proponen una serie de herramientas para la reflexión y el análisis de la información de manera que exista alineación entre el diagnóstico y las metas, y que estas últimas sean realistas y medibles a través de un plan de autoevaluación.

En este sentido, la metodología funge como un puente entre las capacidades y prácticas que actualmente existen en las escuelas y aquellas que los docentes requieren desarrollar para lograr una mayor profesionalización de su práctica.

El principal componente de la metodología es la caja de herramientas, concebida como un apoyo para ofrecer a las escuelas herramientas, protocolos e instrumentos para realizar tareas de autoevaluación y uso de resultados de las evaluaciones.

El proceso de construcción de la caja de herramientas parte de una propuesta inicial de herramientas e instrumentos compilada y desarrollada por el INEE que se ofrece a las escuelas del proyecto. Paralelamente, se recuperan las herramientas e instrumentos previamente existentes en las escuelas y se analizan para valorar su objetivo, calidad técnica e identificar características generales del tipo de instrumentos que las escuelas utilizan ordinariamente; donde es posible, se ofrece retroalimentación a la escuela para mejorar sus herramientas, y así desarrollar la propuesta final.

De acuerdo con las experiencias recabadas hasta el momento, las herramientas de la caja se clasifican en herramientas para realizar el diagnóstico y medición; pautas para el uso de la información interna y externa; así como recomendaciones para la elaboración de instrumentos y generación de información relevante para el centro escolar.

Proyecto piloto

Durante el ciclo escolar 2016-2017, el equipo central piloteó la metodología y los materiales en 31 escuelas de los estados de Querétaro, Puebla y Estado de México. La muestra de escuelas participantes se eligió por conveniencia para representar la diversidad de contextos en el Sistema Educativo Nacional con el fin de probar la flexibilidad y pertinencia de la metodología y las herramientas en una variedad de escenarios. Para elegir las escuelas se tomaron en cuenta

características como el tipo de localidad (urbana o rural), la configuración de la planta docente (multigrado u organización completa), el sistema de adscripción (general o indígena), el horario escolar (tiempo completo o regular) y los resultados de logro en las pruebas nacionales estandarizadas (satisfactorios o bajos).

La intervención consistió en trabajar las diferentes fases de la metodología, en los espacios propuestos y permitidos por los docentes y supervisores. Estas fases se distribuyen en actividades de diagnóstico, planeación, implementación y valoración y monitoreo durante las sesiones de CTE y elaboración de la RM. Para ello, los colectivos eran apoyados por un grupo de facilitadores locales, capacitados por el equipo central, quienes acompañaron y registraron la experiencia, resolviendo las principales dudas y aportando la información necesaria para ajustar la metodología a las necesidades escolares.

Este acompañamiento se centró en abordar y fortalecer el modo y la profundidad con los cuales se realizan las actividades de evaluación, planeación y seguimiento de los resultados educativos y el funcionamiento de la escuela de acuerdo con los lineamientos oficiales establecidos.

La diversidad observada en los esquemas de implementación corrobora el principio de flexibilidad que deben tener este tipo de iniciativas para responder a los contextos, culturas y, sobre todo, los procesos de desarrollo de los distintos equipos docentes. Además, permitirá valorar las ventajas y retos de utilizar diferentes esquemas de acompañamiento a las escuelas.

Para documentar la intervención, los facilitadores y el equipo central, registraron la experiencia de cada centro escolar para identificar y analizar los elementos comunes y particulares de los distintos contextos, para realizar los ajustes pertinentes a la metodología y los materiales.

Adicional a la sistematización se buscó identificar los efectos de la implementación en las escuelas participantes mediante diferentes métodos de recolección de información. Para ello el equipo central, especialistas del INEE, investigadores, docentes y directivos de educación primaria, diseñaron una encuesta sobre cultura de la evaluación para conocer sus nociones, actitudes y percepciones de autoeficacia relacionados con la evaluación, los agentes que realizan la evaluación, las prácticas de evaluación y los usos de los resultados e información generada. El instrumento se aplicó al inicio y al final de la intervención a los docentes y directivos de las escuelas participantes y a un grupo control, con el fin de documentar el estado de la cultura de la evaluación en los equipos docentes a raíz del uso de la metodología y materiales diseñados.

Para obtener evidencia sobre las vivencias durante el trabajo colegiado, el desarrollo de habilidades y otros aprendizajes para la autoevaluación, el equipo central realizó cuatro grupos focales y 15 entrevistas semi-estructuradas con una muestra de docentes y directores provenientes de las escuelas participantes.

Hallazgos preliminares

A continuación, se presenta una síntesis de los primeros hallazgos agrupados en las categorías de los reportes de campo del equipo de facilitadores. Estos aún se encuentran en revisión, junto con la información recabada por medio de los cuestionarios de Cultura de la Evaluación, las entrevistas personales y los grupos focales.

En primer lugar, se presentan los hallazgos relacionados con las prácticas y capacidades de la escuela para evaluar y utilizar información. Entre ellas se encuentran:

- Comprensión, apropiación y uso general de la metodología en las escuelas. La metodología de autoevaluación se enfocó en fortalecer el modo y la profundidad con los que los docentes y directivos realizan autoevaluación y hacen uso de la información a su alcance. De acuerdo con la experiencia, el empate intencional con el proceso de elaboración de la RM dificultó inicialmente la comprensión del valor que proponía la metodología. Sin embargo, a lo largo de los meses de trabajo los docentes han descubierto su valor, por lo que se estima que la intervención es pertinente y adecuada para fortalecer las estrategias de autonomía escolar y profesionalización docente marcadas por la reforma educativa.
- Complementariedad entre la metodología y la Ruta de Mejora. Durante las primeras fases de la metodología el trabajo con los docentes y directivos se ha centrado en acompañarlos en un análisis más profundo de la información existente y su uso para la elaboración de la RM. Esto ha sido en respuesta a la necesidad de desarrollar capacidades técnicas en los equipos docentes para analizar las evidencias durante la elaboración de diagnósticos a partir de indicadores y el establecimiento de metas.
- Trabajo con las dimensiones de autoevaluación. Las descripciones de componentes de cada dimensión han sido utilizadas por algunos maestros como indicadores o referentes para la evaluación de las dimensiones en el centro escolar.
- La mayoría de las escuelas se han centrado en trabajar las dimensiones de logro educativo y práctica pedagógica. Aun así, algunas escuelas han comenzado a incluir otros componentes en su diagnóstico o RM y han consultado la opinión de alumnos y padres de familia sobre el funcionamiento de la escuela y los docentes.
- Uso de materiales de apoyo y caja de herramientas. De acuerdo con los reportes, los materiales de apoyo que han resultado más útiles a las escuelas han sido la descripción de las dimensiones de la metodología, las fichas para orientar el análisis de evidencias y las herramientas para reflexión sobre el estado de la escuela y los resultados de evaluaciones externas y las calificaciones internas. Este hallazgo informó la decisión de orientar la caja de herramientas hacia la elaboración de pautas para el uso de información y criterios para el

uso de distintos instrumentos de evaluación, abandonando el planteamiento original de enfocarse en la generación de instrumentos de autoevaluación.

En segundo lugar, se ha obtenido información valiosa con respecto a las prácticas y capacidades de las escuelas, por ejemplo:

- Capacidades técnicas de los equipos docentes para realizar autoevaluación. Un hallazgo generalizado en las escuelas es que las prácticas de evaluación interna y el registro de evidencias y resultados están instaladas en la cultura escolar. Esto supone un gran avance a nivel sistémico y un punto de partida valioso para construir una cultura de toma de decisiones basadas en evidencias.

Por otro lado, aunque la mayoría de los docentes registra información periódicamente sobre sus alumnos, existe una percepción general de inutilidad de estas tareas consideradas “administrativas”, para su práctica diaria. Asimismo, reconocen una falta capacidad técnica para elaborar instrumentos, establecer metas, indicadores y estrategias que resulten relevantes para desempeñar sus funciones. Existe, además, una carencia de habilidades para realizar análisis de la información generada con una vinculación directa a las acciones de mejora y las estrategias pedagógicas. Esta falta de capacidad para utilizar la información ha dado como resultado actividades mecánicas de medición y registro, desconectadas de las decisiones didácticas y de gestión que toman los docentes. Empiezan a verse indicios de que la metodología de autoevaluación fomenta la valoración de las evaluaciones y evidencias como punto de partida para las decisiones de los colectivos docentes.

- Uso de resultados de evaluaciones externas. Durante los procesos de diagnóstico se ha registrado que los docentes conocen los resultados de las evaluaciones externas, concretamente los de PLANEA, y los utilizan como referente para clasificar a los alumnos que requieren apoyo o refuerzo especial. En algunas entidades realizan análisis de frecuencia de error por reactivo para elegir los temas que reforzarán con los alumnos. Se detectó un desconocimiento de los descriptores de los niveles de logro de la prueba, así como del material de apoyo desarrollado por el INEE para orientar el uso de los resultados de las evaluaciones. Una vez que los docentes conocieron estos documentos identificaron su valor como referentes para la elaboración de rúbricas y otros instrumentos de evaluación.
- Asesoría y acompañamiento de facilitadores. La asesoría por escuelas ha sido altamente valorada por los equipos docentes. En las visitas de seguimiento se ha podido constatar el aprecio que los docentes muestran por los facilitadores. La reacción de las escuelas ante la cercanía de los facilitadores en temas de autoevaluación, confirma la necesidad imperativa de las figuras del Asesor Técnico Pedagógico y el Supervisor de Zona Escolar con roles de acompañamiento a las escuelas, superando una visión de monitoreo administrativo.

Como se menciona, se aplicaron diversas técnicas de recolección de información relativa al desarrollo de una cultura de la evaluación. Esta información se analizará y se complementará con las entrevistas y sesiones de grupos focales con algunos participantes. Es importante señalar que los cambios en la cultura obedecen a un proceso gradual, es decir, la evaluación de la pertinencia y viabilidad de la metodología y herramientas, así como la efectividad del acompañamiento se acota a considerar el impacto que estos tengan sobre las actitudes, percepciones y prácticas de autoevaluación del colectivo docente.

Conclusiones

El proyecto presentado busca mediante la implementación de una metodología profundizar en el conocimiento las prácticas de evaluación interna para fortalecer las capacidades de autoevaluación, de toma de decisiones informadas y fomentar así una cultura de la evaluación centrada en la mejora.

Durante la implementación se realizaron ajustes y mejoras a la propia metodología. Asimismo, se identificaron condiciones y características de los centros escolares que, por una parte, permiten realizar el trabajo colegiado, el uso de la evaluación, de acuerdo con lo que solicita la autoridad educativa, y la construcción de planes de mejora. Por otro lado, las condiciones que pueden impedir los procesos de reflexión y diálogo para el mejor uso de la información obtenida para que las decisiones sean los más adecuados a las necesidades y contextos de la comunidad escolar.

Al momento, es posible ver que que la experiencia obtuvo resultados positivos en cuanto a la profundización en la comprensión del concepto de evaluación y las prácticas de uso de evidencias para informar la toma de decisiones en el centro escolar. También, permite identificar carencias en las habilidades técnicas de los equipos, así como en prácticas de gestión y acompañamiento, que condicionan el aprovechamiento de las evaluaciones.

Por este motivo, el proyecto se plantea la posibilidad de realizar una segunda fase de piloteo con una versión ajustada de la metodología y adaptada al aula como unidad de análisis, la cual estará alineada al proceso de planeación didáctica. De manera paralela, se planteará un esquema de implementación que involucre más a los actores de la meso-estructura.

El seguimiento posterior a las escuelas participantes permitirá fortalecer la estructura de la metodología y obtener información del proceso de apropiación y construcción de capacidades en las escuelas. Además, permitiría analizar más de cerca los procesos de profesionalización colectiva para identificar los conocimientos y habilidades mínimos requeridos para llevar a cabo procesos sostenibles de autoevaluación de calidad.

Referencias bibliográficas

- Blanco, E. (2007). Eficacia escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria. México: FLACSO.
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-18.
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 28-150.
- Miklos, T., Juárez, D., Serrano, R., & Arroyo, M. (2015). La evaluación formativa como instrumento estratégico para la mejora del aprendizaje. México: INEE.
- Murillo Torrecilla, F. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Murillo, J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1.
- OCDE (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Policy Brief. OECD Observer. Paris, France: Public Affairs Division, Public Affairs and Communications Directorate, OECD.
- Schmelkes, S. (2013). Evaluación formativa con la escuela al centro. (A. Centro de Estudios Educativo, Ed.) *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII (4).
- Tomasevsky, K. (2005). Indicadores del derecho a la educación. (I. I. Humanos, Ed.) *Revista IIDH*, 40, 341-388.
- Zorrilla, M. (2012). Mejorar los procesos y los resultados de la escuela. El papel de la Supervisión Escolar. Monterrey, Nuevo León, México.
- Zorrilla, M., & Barba, G. (junio de 2003). Los indicadores en la escuela: Indicadores educativos para la escuela secundaria. Manual para directivos y docentes. Aguascalientes, México.

DESAFÍOS PARA LA DIFUSIÓN Y PROMOCIÓN DEL USO DE LAS EVALUACIONES DE PLANEACIÓN EN ESCUELAS PRIMARIAS COMUNITARIAS¹

Brenda Peña Barragán
Yuri Decuir Viruez
Oscar Chapital Colchado

Introducción

El derecho a la educación en nuestro país se ha definido, en primer lugar, desde el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). En éste se expresa el conjunto de principios e ideales educativos a los que se aspira como sociedad, los cuales se reafirman y en ocasiones replantean, según los contextos en los que han tenido lugar, las distintas reformas que el Estado mexicano ha implementado en la materia.

En este tenor, la reforma constitucional de 2013 dota de un contenido distinto a dicho marco del derecho a la educación, en tanto que no sólo se ratifica la idea de que “toda persona tiene derecho a recibir educación”, sino que, además, le impone a la educación obligatoria² que imparte el Estado la característica de ser de calidad; entendiéndose con ello que “...los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”.

Lo anterior implica que, el derecho a la educación no puede entenderse solamente como el derecho a acceder a una educación, sino que esencialmente implica el *derecho a aprender*. Es decir, el Estado como garante de todo derecho humano, no sólo tiene la obligación de asegurar que toda persona en el país acceda a la educación, sino que esta favorezca el máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes que asisten a las distintas escuelas de la educación obligatoria del país.

Aunque se trata de un avance importante en términos normativos, los resultados arrojados en las evaluaciones realizadas en las últimas décadas en el país,

1 Este texto se elaboró en el marco del documento de política presentado en la Especialidad en Política y Gestión de la Evaluación Educativa II, impartida por FLACSO/INEE 2016. Cabe señalar que, existen diversos esfuerzos y grupos interdisciplinarios dentro del INEE para abordar el tema del uso de las evaluaciones educativas, sin embargo, este trabajo pretende contribuir con una mirada más en la materia.

2 En México la educación obligatoria comprende los niveles de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y media superior. Cabe destacar que la obligatoriedad de este último nivel educativo se estableció en el mismo año de la reforma en comento, 2013.

a través de evaluaciones como ENLACE, EXCALE y, recientemente, con PLANEA, confirman la persistencia de grandes brechas en términos del logro educativo entre el alumnado que asiste a los diferentes tipos de centros escolares de la educación obligatoria del país.

Destaca el caso de la población que asiste a las escuelas primarias comunitarias, cuyos bajos niveles del logro educativo constituyen un problema público importante, en tanto que, de acuerdo con resultados de PLANEA 2015,³ más de la mitad (69.7%) de los alumnos del 6° grado de primaria que asiste a escuelas comunitarias obtuvo un nivel de logro insuficiente en el área de Lenguaje y Comunicación con respecto a los aprendizajes clave del currículo; mientras que, en el área de Matemáticas los resultados fueron bastante similares: 69.2% del alumnado que concluyó dicho nivel escolar obtuvo un nivel de logro insuficiente.

Lo anterior demuestra que, para una cantidad importante de niñas, niños y adolescentes que reciben servicios educativos en escuelas de tipo comunitario no se está garantizando plenamente su derecho a recibir una educación de calidad,⁴ entendiendo que para ello se necesita asegurar al menos tres condiciones: su acceso a la educación, su permanencia en la escuela, y *logros óptimos de aprendizajes relevantes, útiles y significativos* para sus vidas (DR PNEE, 2014: 24).

Las escuelas primarias comunitarias⁵ representaron para el ciclo escolar 2015-2016 el 10.7% (10 511) con respecto al total de escuelas primarias del país, pero, no obstante que sus estudiantes representan poco menos de 1% de la población de este nivel,⁶ es claro que recibir una educación de calidad es un derecho fundamental que debe salvaguardarse de manera irrestricta para cualquier niña, niño y adolescente del país, independientemente del lugar o el contexto en el que estudien. Más aún, si contemplamos que para asegurar la equidad en la educación, como se asume constitucionalmente, deberán realizarse mayores esfuerzos dirigidos a la atención de quienes estudian en contextos más desfavorables.

Una de las herramientas que se ha configurado como un componente central para el mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación, es la evaluación. Con la reforma de 2013 la evaluación se coloca al centro como un elemento clave para la mejora de la calidad y la equidad en la educación. Prueba de ello, fue la

3 Información basada en la aplicación correspondiente a la modalidad de Evaluación referida al Logro del Sistema Educativo Nacional –ELSEN–, ciclo escolar 2014-2015.

4 De acuerdo con la Ley General de Educación (LGE) la educación será de calidad cuando a que exista congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad (artículo 8 fracción IV, LGE).

5 Las escuelas de tipo comunitario no sólo comprenden el nivel de educación primaria, ya que también se ofrecen para los niveles de preescolar y secundaria; sin embargo, para los fines del presente trabajo nos focalizamos en el nivel de primaria, al cual denominaremos también cursos comunitarios. La educación que se ofrece en los cursos comunitarios depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Para profundizar sobre las características en la dimensión y estructura de este tipo de servicios educativos, así como las condiciones y apoyos con los que cuentan, se sugiere revisar el documento de política elaborado.

6 Para mayor información, se puede consultar: Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación Básica y media superior, México: autor, disponible en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>.

creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) bajo la encomienda de su coordinación al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

De modo que, si bien la evaluación se ha considerado como una herramienta fundamental para la mejora ¿por qué los *resultados educativos que presentan las escuelas comunitarias siguen siendo desfavorables*? Evidentemente la pregunta evoca a múltiples respuestas y no se puede apelar a una única respuesta; sin embargo, el presente trabajo parte de la hipótesis de que aun cuando en el país se han tenido diversas experiencias de evaluación (sobre todo de aquellas referidas al logro de los aprendizajes) no podemos decir que eso sea condición suficiente para que mejoren la calidad de los mismos.

Es decir, se parte de la premisa de que la evaluación educativa y su conexión con la mejora educativa no es una relación automática; dado que si buscamos que la evaluación educativa se diseñe y se utilice a favor de la mejora educativa, hay que considerar que se trata de un proceso que, más bien, requiere de la intervención sistemática e intencionada de diferentes actores e instancias involucradas. Asimismo, en el presente trabajo, sostenemos que *la falta de políticas o mecanismos dirigidos a la promoción del uso efectivo de los resultados de las evaluaciones educativas (del logro educativo, por ejemplo) a fin de que los diferentes actores del Sistema Educativo Nacional (SEN) involucrados conozcan, comprendan y atiendan el problema, ha contribuido a que este persista*.

La difusión y promoción del uso de las evaluaciones:⁷ una opción urgente de política

Como se ha constatado, aun cuando en el país se han tenido diversas experiencias de evaluación –sobre todo de evaluación de los aprendizajes– no podemos decir que eso sea condición suficiente para que los aprendizajes de los estudiantes mejoren. En primer lugar, porque se sabe que la evaluación educativa y su conexión con la mejora sea una relación automática. Por tanto, si partimos de la idea de que la evaluación por sí sola no produce mejoras, pero puede contribuir a que ello ocurra siempre y cuando sus resultados se utilicen para este fin;

7 Para el INEE la difusión se entiende como “el conjunto de acciones que ponen al alcance de distintos públicos, la información producto de las evaluaciones en forma oportuna y pertinente. Sin embargo, siendo elemento relevante de la evaluación, -también apunta que- la difusión es apenas una parte de un proceso más amplio cuyo propósito último es que los hallazgos y conclusiones derivadas de la evaluación sean efectivamente aprovechados por las autoridades educativas a nivel federal y estatal, por las autoridades escolares y por los docentes en los procesos de mejora que emprendan” (INEE, 2015a: 77). De este modo, dado que el propio Instituto reconoce que “generar información válida y confiable, por sí misma, no impacta la calidad de la educación y deben construirse estrategias más eficaces para comunicar y promover el uso de los resultados de las evaluaciones”. Entonces, vale la pena hablar de una promoción del uso de tales resultados, que puede entenderse como el “conjunto de acciones que pretende promover de orientaciones y herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas necesarias a distintos actores a fin de ponerlos en condiciones de entender, analizar, interpretar y usar apropiadamente los resultados de las evaluaciones en el campo de actuación que les es propio” (INEE, 2015a:77).

entonces, se puede decir que, existen espacios de oportunidad para intervenir con estrategias de política que sistemáticamente contribuyan a la mejora, lo cual se fundamenta en su marco legal respectivo:

Marco legal en materia de difusión de las evaluaciones	Marco legal en materia de uso de las evaluaciones
Del INEE y las autoridades educativas (federal, local y municipal)	
CPEUM: artículo 6, fracc. A, párrafos I, V; fracc. B, párrafos I, II, III LGE: artículo 31 Ley del INEE: artículo 13, fracción VII; artículo 17, fracciones V, VII	LGE: artículo 29, fracc. III, párrafo III Ley del INEE: artículo 17, fracciones IV, VII
Del INEE	
CPEUM: artículo 3°, fracción IX, incisos b), c) LGE: artículo 29, fracc. II; artículo 31 párrafo II Ley del INEE: artículo 13, fracción VI, VII; artículo 14; artículo 26; artículo 27 fracciones I, II, IV, VI, VII, VIII, X, XIV, XVI; artículo 28, fracción III, inciso f), fracción VI ; artículo 29 De la Junta: artículo 38, fracciones IX; artículos 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59 y 63; Del Consejo Social Consultivo: artículo 68	CPEUM: artículo 3, fracción IX, incisos b), c) LGE: artículo 29, fracciones II, III Ley del INEE: artículo 13, fracción VI, VII; artículo 14; artículo 26; artículo 27, fracciones I, II, V, VI, VII, VIII, X, XIV, XVI, XVII; artículo 29; De la Junta: artículo 38, fracciones VIII; artículos 53, 54 y 55; Del Consejo Social Consultivo: artículo 68
De las autoridades educativas (federal, local y municipal)	
LGE: artículo 33, fracc. XIV Ley del INEE: artículo 15, fracción II, III, IV	LGE: artículo 28 bis, fracc. I; artículo 31 párrafo III; artículo 32; artículo 33, fracc. XIV; artículo 48, párrafo II Ley del INEE: artículo 15, fracción I, II, III, VI
De las instituciones educativas y las autoridades escolares	
LGE: artículo 20, fracc. IV; artículo 30, párrafo III; artículo 50, párrafo II; artículo 59, párrafo II	LGE: artículo 30, párrafo II; artículo 59, párrafo II

Fuente: Elaboración propia

Considerando el marco de referencia anterior, así como el problema que nos ocupa, se han identificado ocho desafíos⁸ que, fundamentalmente, el INEE y las autoridades educativas enfrentan en torno a la difusión y promoción del uso de los resultados de las evaluaciones que tienen lugar con PLANEA:

1. **Definir las responsabilidades y obligaciones por las tareas de difusión y uso de los resultados de las evaluaciones.** Toda política pública que no defina con claridad las obligaciones y responsabilidades que deberán llevar a cabo sus principales actores encargados de operarla, sin duda no sólo sería difícil

8 Tales desafíos derivaron del análisis que se realizó con base en algunos estudios, investigaciones y autores que han colocado el tema de la difusión y el uso de las evaluaciones como un eje fundamental en materia de evaluación educativa e, incluso, como un problema de política (Bracho, T., 2016). Asimismo, se contemplan aquellos que derivaron del diálogo entre el INEE y las autoridades educativas en el marco del diseño de la Política Nacional para la Evaluación de la Educación, que se encuentran referidos en su Documento Rector.

de implementar, sino que podría tener efectos adversos, incluso, sobre el problema en el que se desea intervenir.⁹ Prueba de ello fue la experiencia que recientemente se tuvo con las pruebas ENLACE, que fueron utilizadas con propósitos distintos para las que fueron diseñadas, en gran medida, porque las "reglas del juego" no quedaron lo suficientemente claras. Aunque actualmente existe un marco legal en materia de difusión y uso de las evaluaciones que se realicen en el marco del SNEE, aún no se cuenta con lineamientos que, particularmente, definan quién, cómo y cuándo llevar a cabo los procesos de difusión de los resultados de las evaluaciones que se deriven de PLANEA, así como tampoco las responsabilidades de los diferentes actores del SEN para el uso de las mismas.

2. **Definir criterios o estándares sobre la difusión de las evaluaciones.** La difusión tiene un papel relevante como parte de cualquier política de evaluación educativa que se emprenda. La PNEE (Política Nacional de Evaluación Educativa) la contempla como uno de sus ejes de política. Sin embargo, a pesar de que diversos autores e instancias reconocidos en el campo incluyan el tema como parte esencial de los procesos de evaluación, en el país, no se cuenta con criterios o estándares que orienten cómo el INEE y las diferentes autoridades educativas federal y locales, deben difundir ni utilizar los resultados de evaluaciones como PLANEA.
3. **Reconocer la difusión como parte fundamental del proceso de evaluación.** Es un hecho que si los actores a los que apelan las distintas evaluaciones de PLANEA no conocen los resultados de las evaluaciones, difícilmente se podría esperar que las utilicen en favor de los propósitos para las que fueron diseñadas. Y, más bien, permanecerán archivadas. Martínez Rizo (2015) ha documentado en un amplio estudio denominado "Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación"¹⁰ la forma en cómo, por ejemplo, las pruebas EXCALE si bien tuvieron la virtud de evaluar periódicamente los aprendizajes de manera válida, confiable y estable, sus resultados tuvieron poco impacto para la toma de decisiones en materia de política educativa, debido a su poca visibilidad social: *¿Quiénes deben conocer los resultados?, ¿para qué les servirán los resultados?, ¿cuándo y cómo los deben conocer? y ¿qué se espera que hagan con tales resultados?* Son preguntas que deberían estar presentes desde el diseño de la propia evaluación; de tal modo que, a partir de ellas se diseñen e implementen los mecanismos suficientes y adecuados que acompañen la difusión de los resultados.
4. **Utilizar mecanismos de difusión diversificados que respondan al perfil y las necesidades de los actores.** Las instancias evaluadoras enfrentan grandes desafíos

9 De acuerdo con Morra I., L. y R. C. Rist, uno de los componentes para mantener un sistema de seguimiento y evaluación dentro de la organización es la creación de líneas claras y formales de autoridad, y responsabilidades para recopilar, analizar y presentar información (2010:121).

10 Como resultado de dicho estudio, el Instituto diseñó en coordinación con la SEP, un nuevo Plan para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en la educación y media superior.

para difundir y comunicar sus resultados no sólo de manera oportuna, sino además de forma pertinente, accesible y con amplio alcance, es decir, que sean conocidos por el mayor número de actores posibles (autoridades, legisladores, docentes, familias, estudiantes, etc.). Más aún, si contemplamos que tales actores se ubican en localidades pequeñas y dispersas, como las que tienen lugar los cursos comunitarios; entonces es claro que los mecanismos de difusión tendrían que contemplar los medios que utilizan para informarse.

Tales mecanismos deberían responder al contexto, el perfil y necesidades de los distintos públicos. Para Ravela, P. (2012), implica trascender un enfoque data-céntrico por otro agere-céntrico:¹¹ producir informaciones desde la lógica que estos resulten relevantes para los distintos tipos de decisiones y acciones que normalmente los agentes toman, en sus respectivos ámbitos al interior del sistema educativo. Es decir, se necesita *pasar de la difusión del dato a la promoción de usos efectivos de la evaluación*.¹²

5. **Promover usos efectivos a través de... alentar la demanda por consultar los resultados de la evaluación.** Sería deseable que los distintos actores del SEN perciban los resultados de PLANEA, por ejemplo, como una de las fuentes de información más valiosas para fundamentar sus decisiones; no obstante, un estudio realizado sobre el uso de los resultados de las evaluaciones del INEE por las autoridades educativas,¹³ resulta revelador en torno al escaso conocimiento y acceso de la información generada por el INEE sobre todo a nivel estatal, ya que la mayoría de los funcionarios educativos entrevistados sabía de la existencia del Instituto, pero sólo una quinta parte dijo conocer la información generada por este. Por su parte, llamó la atención de los informantes del nivel medio superior –tanto de las áreas federales y estatales– respecto a su conocimiento acotado e incluso confuso sobre la función del Instituto y la información que genera. El mismo estudio refiere que la acotada incidencia del Instituto en el proceso de política obedece a diferentes condiciones y factores, algunos de los cuales escapan de su control, pero existen otros que pueden ser susceptibles

11 Asimismo, Martinic, S. refiere que “lo importante es que esta información tenga sentido para quienes la reciben y, por tanto, deje de ser un mero dato para transformarse en un conocimiento que permita comprender y actuar en la realidad. El proceso de transformación de la información en conocimiento es complejo e implica, entre otros aspectos, la contextualización de la información y su interpretación a partir del marco referencial propio, y en función de acciones en su contexto de trabajo y de decisión.” (2008:32).

12 La noción de “usos efectivos de la evaluación” ha sido planteada por Bracho, T. (2016), como aquellas “acciones deliberadas, ejecutadas por diferentes actores receptores o usuarios de la información (actores), que retoman –en diferentes grados y para distintos propósitos– los resultados, métodos o conceptos de la evaluación educativa como insumos relevantes para sustentar sus decisiones y acciones de mejora en sus contextos particulares de actuación” (38); y, para efectos del presente trabajo, se ha decidido recuperar en tanto que contribuye con referente para la acción en la materia; pues, se sabe que tales usos efectivos deben generarse, principalmente, por las instancias evaluadoras, como en el caso del INEE.

13 El estudio denominado “Seguimiento de uso de resultados de evaluación del INEE por parte de autoridades educativas” fue realizado a solicitud del INEE y publicado en 2012. La investigación contó con la participación de 121 informantes: 99 funcionarios de ocho entidades de la República, 18 en siete áreas federales de la SEP y cuatro actores relevantes. (Silva, L. et. al. 2012).

de modificarse con su intervención, como por ejemplo: el insuficiente conocimiento de las autoridades sobre la información disponible del Instituto y su utilidad.

6. ***Promover usos efectivos a través de... monitorear los usos de la evaluación.***

Los costos de las evaluaciones que tienen lugar con PLANEA son altos, tanto por el diseño técnico como por los recursos económicos y humanos para su desarrollo. Sin embargo, existe poco uso de esta información por parte de los actores estratégicos. En la actualidad hay muchas bases de datos sobre evaluaciones, indicadores de calidad, de eficiencia etc. Pero no hay muchos estudios sobre ellas y sobre la utilización misma para la toma de decisiones que permita desarrollar una política educativa que estimule los procesos de mejora escolar (Martinic, S., Poggi, M., Ruiz G. y H. Valdés, 2008). Sin embargo, sumado al problema del no uso de las evaluaciones, existe otro más que los sistemas de evaluación no deberían dejar pasar: el mal uso de ellas. Es decir, aun cuando se conozcan los resultados de las evaluaciones por parte de sus principales destinatarios, no necesariamente quiere decir que los utilicen para los fines para las que fueron diseñadas y, de hecho, podrían originarse usos no previstos que pueden comprometer la mejora de la realidad educativa evaluada; en este caso, los aprendizajes del alumnado: tanto el estudio coordinado por Martínez Rizo, como el que fuera realizado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), en 2012,¹⁴ dan cuenta de cómo los resultados de las pruebas ENLACE eran utilizados con efectos adversos a sus propósitos. Dicho lo anterior, desarrollar un mecanismo de monitoreo sobre el uso de las evaluaciones¹⁵ es fundamental para evitar que prácticas como las que sucedían con ENLACE se repitan, ahora, con PLANEA; pero, sobre todo, para identificar y promover experiencias positivas sobre el uso de los resultados de las evaluaciones.

7. ***Promover usos efectivos a través de... fomentar capacidades técnicas entre los diferentes actores del SEN.***

Cuando un docente, una autoridad educativa, un legislador o cualquier otro actor responsable de la tarea educativa tiene en sus manos información amplia, técnicamente sólida y confiable, producto de una evaluación previa, se esperaría que esta se utilice y aproveche para que puedan orientar y fundamentar sus decisiones, las cuales también se esperaría que fueran tendentes a mejorar la realidad educativa evaluada. Nada más lejos de la realidad: aun cuando los resultados se conozcan, esto no quiere decir que las utilicen. El INEE y las autoridades educativas no pueden desatenderse de lo anterior, ya que no pueden dar

14 El estudio fue realizado por la OCDE a propósito de las revisiones que realizó en el país en torno a las evaluaciones educativas aplicadas a estudiantes, maestros, escuelas y el sistema. Como resultado del estudio, la OCDE emitió un informe para México, el cual fue traducido por la SEP y publicado por el INEE, en 2015.

15 Para ello importa la construcción de un sistema de seguimiento basado en resultados con el fin de medir el progreso en el cumplimiento de los objetivos (Morra I., L. y R. C. Rist, 2010).

por supuesto de que una vez difundidos sus resultados, estos les serán comprensibles y útiles a sus destinatarios; por ello, importa promover un conjunto de capacidades técnicas para que, en el marco de sus responsabilidades, los diferentes actores del SEN comprendan y utilicen de manera adecuada y efectiva los resultados de las evaluaciones. Si bien el Documento Rector de la Política Nacional para la Evaluación de la Educación incluye una línea de acción en el eje de Difusión y uso de los resultados de las evaluaciones que refiere a la posibilidad de alentar tales capacidades: herramientas para el análisis y uso de resultados de las evaluaciones; podrían enfrentarse varios obstáculos para realizar la promoción y capacitación de tales herramientas. Por tanto, la coordinación interinstitucional entre el INEE y las diversas instancias responsables –como CONAFE, es fundamental.

8. **Promover usos efectivos a través de... fomentar una cultura de la evaluación entre los diferentes actores del SEN.** Cuando prevalecen concepciones erróneas y poco informadas sobre el sentido y alcance de las evaluaciones educativas, cuando se concibe la evaluación como un asunto punitivo y que poco contribuye a la mejora de la educación, poco se puede esperar del uso de sus resultados. Incidir en dichas concepciones, valores, creencias y actitudes, por ejemplo mediante la difusión y la creación de espacios para el debate o diálogos informados (Reimers y McGinn, 2000), es una labor de fomento de la cultura de la evaluación, y que la propia ley del INEE reconoce (artículo 27). El Documento Rector de la PNEE refiere esta tarea como el “conjunto de acciones orientadas a promover mayores niveles de confianza, credibilidad y legitimidad social en la evaluación educativa, así como, la generación de percepciones y actitudes positivas hacia la misma” (INEE, 2015b: 77). De modo que, si deseamos que la evaluación educativa se valore y utilice como una herramienta que puede ofrecer insumos útiles para tomar decisiones en materia educativa, entonces habrá que implementar acciones claramente intencionadas para el fomento de una cultura de la evaluación.

Algunas reflexiones de cierre y apertura

Finalmente, podemos decir que, una intervención en materia de difusión y uso de los resultados de las evaluaciones no puede considerarse como la única alternativa de política para abatir el problema de los bajos logros educativos, ya que, existen diversos factores, que tienen un peso importante. No obstante, bajo la premisa de que se necesita actuar sobre todo en medidas que incidan directamente en el trabajo pedagógico que se desarrolla día a día en el aula, es que se propone tal intervención.

Sin una política de difusión y uso de los resultados de las evaluaciones que movilice a los diferentes actores del sistema y, sobre todo, que incida en el quehacer que realiza el docente en el aula, poco podemos esperar para lograr los cambios que se necesitan a favor de la mejora de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Pero, también, habrá que considerar que existen distintos aspectos que, a nivel individual, institucional o del sistema, influyen para que los resultados de las evaluaciones no se utilicen de manera efectiva: la difusión tardía de los resultados; la falta de capacidades para interpretar, comprender y utilizar los resultados; la poca credibilidad y confianza por las evaluaciones que se realizan a gran escala, por mencionar algunos. De ahí que, reiteramos, importa intervenir con acciones de política como las que aquí se proponen.

Referencias bibliográficas

- Bracho, T. (2016). "Usos efectivos para la mejora: ¿cómo hacemos para que esto ocurra?", en *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*. Año 2. No. 4. Marzo-junio 2016. México: INEE, pp. 38-42.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma publicada el 29 de enero de 2016. Diario Oficial de la Federación.
- INEE (2015a). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. Documento Rector. Aprobado por la Junta de Gobierno en la 11a Sesión Ordinaria de 2015. Publicado en noviembre de 2015.
- INEE (2015b). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación básica y Media superior*. México: Autor. Recuperado el 5 de septiembre de 2016 de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- INEE (2015c). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y Media superior*. México: Autor. Recuperado el 23 de enero de 2016 de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>
- INEE (2015d). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2015*. México: Autor. Recuperado el 5 de septiembre de 2016 de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/final/fasciculos-finales/resultadosPlanea-3011.pdf>
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México. Publicada el 11 de septiembre de 2013. Diario Oficial de la Federación.
- Ley General de Educación*. Última reforma publicada el 17 de diciembre de 2015. Diario Oficial de la Federación.
- Martínez, Rizo F. (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. Cuadernos de investigación. No. 40. México: INEE.
- Martinic, S., (2008). "Información, Participación y Enfoque de derechos" en *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Martinic, S., Poggi, M., Ruiz G. y H. Valdés (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

- Morra I., L. y R. C. Rist (2010). "Construir un sistema de seguimiento y evaluación basado en resultados" en *El camino para la obtención de resultados. Diseño y realización de evaluaciones eficaces para el desarrollo*, Colombia: Banco Mundial/Mayol, pp. 93– 124.
- Ravela, P. (2012). *La experiencia del INEE en la difusión de resultados para docentes en INEE. Una década de evaluación 2002-2012*. México: INEE, pp. 134-136.
- Reimers, F. y McGinn, N. (2000). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Peña, B., Decuir, Y. y O. Chapital (Noviembre 2016). "Desafíos para la Difusión y Promoción del Uso de las Evaluaciones del Uso de las Evaluaciones de PLANEA en escuelas primarias comunitarias. Documento de Política", documento elaborado en el marco de la Especialidad en Política y Gestión de la Evaluación Educativa II, FLACSO/INEE.
- Santiago, P.; McGregor, I.; Nusche, D.; Ravela, P. y D. Toledo (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación de la Educación*, México: INEE.
- Silva, L. M. et. al. (2012). *Seguimiento de uso de resultados de evaluación del INEE por parte de autoridades educativas*. Informe final de resultados. México: INEE/Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.

UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA DE LA DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS DE LA PRUEBA PLANEA

Kissy Guzmán Tinajero
Salvador Saulés Estrada

Introducción

En México, el interés por la evaluación de logro a gran escala se enfatizó a partir de 2003 con las pruebas diseñadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y con las pruebas censales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2006. Tras una revisión detallada de la calidad técnica de estas evaluaciones que prevalecían hasta ese momento en el país, a partir del año 2015 se desarrolló un Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) que, entre otros aspectos, busca priorizar y atender la validez de consecuencias.

Este tipo de validez se refiere a la interpretación y los usos de las puntuaciones obtenidas mediante un instrumento de medición; específicamente hace referencia a las recomendaciones, orientaciones y pautas posibles de acción con el fin de que los diferentes usuarios aprovechen los resultados constructivamente y los transformen en nuevas prácticas pedagógicas.

Con respecto a la disseminación y uso de los resultados de una prueba de logro a gran escala, a partir de experiencias nacionales e internacionales se ha enfatizado la importancia de una devolución formativa. Esta devolución se concibe como un mecanismo de difusión de los resultados que se orienta al mejoramiento de los procesos o fenómenos que son objeto de evaluación. En este sentido, tiene un interés primordial en que los usuarios desarrollen habilidades de análisis que favorezcan el vínculo entre la información proporcionada por las pruebas y el diseño de rutas cognitivas encaminadas a mejorar la calidad de los aprendizajes.

El propósito de este trabajo es presentar una propuesta de devolución formativa como mecanismo de difusión de los resultados de la prueba de logro estandarizada PLANEA. Para ello, a partir de una estrategia denominada *Método de la Pirámide Invertida*, se transita por diferentes niveles de exploración, en los cuales la naturaleza y tratamiento de la información utiliza procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos. Con ello, y mediante una instrucción guiada, se pretende dar respuesta a las necesidades de información que requieren los docentes para el uso de los resultados en su contexto escolar y de aula.

Con el objetivo de ilustrar esta estrategia de devolución formativa se emplearon los datos de la prueba PLANEA de Leguaje y Comunicación aplicada en junio de 2015 a alumnos de sexto de primaria. Específicamente, se muestran los resultados

de una de las modalidades de aplicación que se refiere a la Evaluación de Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN). En un macronivel se dan a conocer los resultados de esta aplicación en términos del puntaje obtenido por los alumnos y su distribución en cada uno de los niveles de logro. Mientras que, en un micronivel, se muestra un procedimiento de análisis en donde a partir de una tabla analítica de descriptores de la prueba y la selección de los reactivos liberados de la Evaluación de Logro referida a Centros Escolares (ELCE), se presenta una ruta cognitiva que da cuenta de los posibles procesos de comprensión textual para la resolución de un reactivo. El valor de esta ruta consiste en las posibilidades que brinda para realizar generalizaciones, más allá de los reactivos, relacionadas con algunas estrategias que pueden contribuir al fortalecimiento de la competencia lectora.

Antecedentes

El desarrollo de pruebas estandarizadas para evaluar los aprendizajes en la educación básica tuvo un fuerte impulso en México durante la década de los noventa. Aunque es en la primera década del siglo XXI cuando se fortalece la necesidad de diseñar evaluaciones a gran escala con la instauración de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), diseñados en el 2003 por el INEE; y los Exámenes Nacionales del Logro Académico (ENLACE), implementados desde 2006 por la SEP.

El aumento creciente del impacto y uso de las pruebas a gran escala se ha acompañado del interés por que los resultados se utilicen para sustentar decisiones encaminadas a la mejora de la calidad educativa. Además de los propósitos que se han atribuido a este tipo de evaluaciones (la rendición de cuentas y el desarrollo de directrices para la mejora educativa), a partir del impacto que tuvieron los resultados derivados de las pruebas de logro a gran escala, se ha manifestado un interés central para ofrecer información pertinente, oportuna y contextualizada a las escuelas y a los docentes que ayude a mejorar sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

Lo anterior pone de manifiesto que si bien las pruebas estandarizadas son conceptualizadas como una evaluación diagnóstica o sumativa, se requiere un tipo de devolución de los resultados que atienda cabalmente no sólo la tarea de proporcionar información veraz, clara y precisa; también es indispensable proporcionar orientación formativa, en el sentido de dar posibilidades más amplias de usos concretos de los resultados de las pruebas que promuevan análisis sobre las prácticas pedagógicas (Ravela, 2016). Con respecto a ello, Cejudo y Abarca (2016) expresan la imperante necesidad de que las devoluciones de resultados incorporen la generación de productos en lenguajes y formatos adecuados a cada tipo de usuario, atendiendo a su ubicación en el sistema, a sus respectivos ámbitos de competencia y a las posibilidades efectivas de acción.

Con miras a analizar dicho propósito, el INEE solicitó la elaboración de un estudio para analizar, en particular, la validez de los usos y consecuencias de las pruebas

EXCALE y ENLACE. Entre los hallazgos más representativos se encontró que en ambas pruebas el diseño de los instrumentos no se alinea en forma consistente con los usos propuestos, que no se jerarquizan ni priorizan los objetivos referidos a la devolución de la información producida, y que no se aprecian estrategias de devolución sistemáticas y claramente diferenciables para cada grupo de usuarios (Martínez, 2015).

Derivado de estas evidencias, la propuesta de devolución formativa fue un aspecto sustancial del nuevo diseño de evaluación de logro implementado por el INEE en el año 2015, que se consolidó en el Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Este plan cuenta entre sus propósitos el uso y el impacto de los resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Bracho y Gutiérrez (2016) han mencionado que los actores educativos deben ver la evaluación como una herramienta práctica que sirva para diagnosticar problemas y detonar procesos de innovación y cambio. Por ello no es suficiente que la evaluación se lleve a cabo en forma rigurosa, justa y oportuna, sino que es imprescindible garantizar su uso efectivo por todos los actores involucrados, con la intención clara y explícita de servir de guía y evidencia para sustentar decisiones de mejora dentro de cada ámbito.

Es así como una propuesta de devolución formativa como estrategia de difusión de los resultados de PLANEA, puede aportar información clave para que los docentes reflexionen sobre la relación que existe entre los resultados alcanzados por sus estudiantes en una prueba y los procesos de enseñanza y aprendizaje que los subyacen.

Marco conceptual

La devolución formativa que enmarca la propuesta de difusión planteada en este trabajo implica que las evidencias de los aprendizajes recabadas en las pruebas sirvan para generar reflexiones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Este tipo de devolución requiere de un proceso de acompañamiento en el que un facilitador busca promover la participación activa de los docentes y los propios estudiantes, quienes recuperan evidencias, las interpretan y las usan con el fin de continuar y alcanzar los aprendizajes esperados.

Tal como lo señala uno de los estándares de la *American Educational Research Association* (2011), la validez de consecuencias implica no sólo difundir la información, sino ofrecer recomendaciones, orientaciones y pautas posibles de acción, con el fin de que los diferentes usuarios aprovechen los resultados constructivamente y los transformen en nuevas prácticas pedagógicas que beneficien la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se pretende que en la devolución de los resultados se enfatice una retroalimentación descriptiva y orientadora dirigida a diferentes usuarios (Stiggins, 2008; Martínez, 2008). Isabel Walter, Sandra Nutley y Huw Davies (2005) plantean dos mecanismos orientados a la devolución y el uso de la

investigación en la práctica que son pertinentes con la aproximación de devolución formativa. Estos son el mecanismo interactivo y facilitador.

Tanto el modelo interactivo como de facilitador han sido referente para el diseño de estrategias de devolución de los resultados de pruebas estandarizadas en América Latina. El planteamiento de estas estrategias coincide en que se debe aprovechar al máximo los usos fundamentados de las pruebas y evitar los que carecen de él, visibilizar las implicaciones de las evaluaciones a públicos diversos, acercar las evaluaciones externas a las realizadas en el aula y que los resultados se reflejen en mejoras educativas de las escuelas. Un ejemplo es la *Prova Brasil* que, además de los resultados censales y el Índice de Desarrollo de la Educación Básica, comenzó a enfocarse más en la motivación de docentes y directivos, por medio de reportes orientados al análisis pedagógico de las preguntas incluidas en las pruebas y de los desafíos implicados en los niveles de desempeño alcanzados por sus estudiantes (Ravela, 2009).

Otro ejemplo más se localiza en Australia, donde mediante el *Australian Council for Educational Research (ACER)* se implementa un proyecto de devolución de los resultados de logro nacionales desde una perspectiva formativa tanto para padres como para docentes. Se entrega un reporte de evaluación cuyo énfasis está colocado en mostrar de manera descriptiva, por un lado, cuáles son los aprendizajes que mide la prueba, la relación lógica que tienen entre sí, y la distribución de estos aprendizajes en niveles de logro y, por otro, cuáles aprendizajes alcanza un alumno en particular y su nivel de desempeño en comparación con el resto de sus compañeros. Esta perspectiva da lugar a conocer de manera precisa qué habilidades y conocimientos son dominados por los estudiantes y hacia dónde debería orientarse su progreso (Margaret, Forster, Masters y Rowe, 2001).

A pesar de la importancia de la devolución formativa, Ravela (2015) señala que en Latinoamérica continúa priorizándose una devolución de los resultados desde la lógica de la psicometría y la estadística considerando casi exclusivamente a una audiencia especializada en evaluación. Por su parte, Arregui (2009) menciona que es imperante que las evaluaciones nacionales estandarizadas implementadas en América Latina definan una estrategia de difusión orientada a mejorar la gestión pedagógica en las escuelas y a proveer oportunidades de desarrollo profesional para profesores y supervisores. Esta estrategia requiere invertir tiempo en implementar devoluciones formativas y modelar análisis sólidos y valiosos de la información para el uso efectivo de los resultados.

La propuesta de devolución formativa de resultados que se expone en este trabajo pretende atender estos planteamientos con respecto al tipo de usos que sería potencialmente útil para los docentes. En este sentido, la propuesta pretende armonizar la comprensión de los resultados “duros” o macros con las implicaciones pedagógicas, situadas y vinculadas a procesos de enseñanza y aprendizaje.

Metodología de indagación y tipo de datos o información

A partir de estas orientaciones conceptuales con respecto a la devolución y uso de la información se emplea como estrategia metodológica para la presentación de resultados el método de la Pirámide Invertida (DIP, *Dynamic Inverted Pyramid*). En este método, los datos cuantitativos en un macronivel (nivel país y estado) son analizados y después triangulados con datos cualitativos en un micronivel (nivel escuela). La combinación de datos en diferentes niveles de análisis es utilizada para interpretar los resultados en un modelo recursivo y comprensivo. Este método es dinámico y continuo porque se basa en movimientos iterativos entre diversos contextos y niveles de análisis. Es decir, los datos se pueden analizar a partir de procedimientos cualitativos o cuantitativos, pues son procedimientos complementarios más que excluyentes (Wegerif, Rojas-Drummond y Mercer 1999).

De esta forma, la propuesta de devolución transita de un nivel macro a un nivel micro. En el primero se presentan los resultados de los estudiantes de 6° grado de primaria, a nivel nacional y por modalidad educativa, en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación de la prueba PLANEA 2015. Mientras que, en el segundo, se presenta una tabla analítica que asocia aprendizajes clave, reactivos, procesos y se proponen rutas cognitivas que permiten vincular los resultados con estrategias de aprendizaje generalizables en diferentes contextos. Dado el particular interés en este tipo de devolución, la mayor parte del análisis se centrará en ello. Este tránsito entre niveles macro y micro se facilita debido a la lógica e integración de las dos modalidades de prueba PLANEA: ELSEN y ELCE (figura 1).

Figura 1. Método de la Pirámide Invertida



Esta propuesta es congruente con la etapa denominada *Transformar Datos en Conocimiento* sugerida en el modelo de usos de la información de Jonathan Hey (2004). Esta es una fase analítica del proceso, en la que se busca profundizar

lo que “los datos están diciendo” respecto del desafío que fue definido. Para ello, se considera que el uso de datos es un proceso por el cual las personas interactúan unas con otras para darle significado a la información y llevar el conocimiento a la práctica.

Para atender el análisis de la información mediante el Método de la Pirámide Invertida se utilizaron los resultados de PLANEA. Como se mencionó, la prueba tiene dos modalidades: ELSEN, cuyo diseño es matricial y muestral; mientras que la otra, ELCE, es una versión única y se aplica a todas las escuelas. Ambas modalidades están alineadas entre sí, parten de un mismo análisis curricular y comparten contenidos, de manera que ambas reportan información sobre los mismos constructos o dimensiones educativas, utilizando unidades de medida congruentes que permitan examinar tanto los resultados agregados a nivel nacional como los de una escuela en particular. Esta equiparación es relevante para la devolución de los resultados, ya que tanto a nivel nacional como a nivel escolar se cuenta con mismo dominio de medida y en consecuencia se pueden llegar a interpretaciones semejantes (INEE, 2015a).

La prueba PLANEA de Lenguaje y Comunicación está conformada por 143 reactivos que evalúan aprendizajes clave del currículum mexicano. La prueba presenta textos de diversos géneros de los cuales se desprenden una serie de reactivos. Con respecto a sus características psicométricas y referidas a la modalidad ELSEN, la confiabilidad interna del instrumento fue de .843 y el rango de aciertos en la prueba, desde los reactivos más difíciles a los más fáciles, es adecuado. De 85.4% a 19.6% respectivamente. El análisis de los reactivos se realizó con base en tres indicadores: Correlación punto biserial (r_{pb}), ajuste al modelo de Rasch (Infit) y curva característica del reactivo (ICC).

A nivel macro la muestra ELSEN estuvo conformada por 104 204 estudiantes de 3 446 escuelas y se aplicó en 28 estados de la República en junio de 2015. Esta información se organiza en niveles de logro, los cuales determinan los conocimientos y habilidades que poseen los estudiantes. Cada nivel de logro se asocia con el grado de dominio de los aprendizajes clave del currículo nacional mexicano. De esta forma, el nivel I significa un logro insuficiente de los aprendizajes; el nivel II un logro apenas deseable; el nivel III un logro satisfactorio; y el nivel IV un logro sobresaliente de los aprendizajes. Las puntuaciones de PLANEA se ajustan a una escala que tiene media de 500 puntos y una desviación estándar de 100, lo cual da como resultado que los puntajes se distribuyan en una escala que va de 200 a 800 puntos. Una puntuación cercana a 200 indica menor nivel de conocimientos y habilidades, mientras que las que se aproximan a 800 indican un mayor nivel (INEE, 2015c).

En relación con el nivel micro se presenta un análisis cualitativo de los resultados conformado por las siguientes etapas: organización de los descriptores de desempeño de la prueba en una tabla analítica, selección de reactivos liberados de la modalidad ELCE y una ruta cognitiva. Estas etapas no siguen necesariamente una línea continua, sino que mantienen una dinámica recursiva, iterativa y recurrente.

Para dar cuenta de este micro nivel se muestra el diseño de un análisis cualitativo que debería acompañar los datos macro para dar lugar a la aproximación formativa de la devolución de los resultados. Este análisis se fundamenta en la evidencia teórica y empírica recolectada con respecto a dominios disciplinares, rúbricas analíticas y rutas cognitivas de análisis. A partir de la difusión de los resultados de la PLANEA aplicada a alumnos de tercero de secundaria en 2018, se está llevando a cabo la fase de piloteo e implementación de esta estrategia de devolución formativa con grupos de especialistas y docentes.

Principales resultados o hallazgos

MACRONIVEL. El puntaje promedio a nivel nacional, que es de 500 puntos con un error estándar 1.4, puede constituir una referencia para determinar qué tanto los distintos tipos de escuelas se alejan o acercan a esta cifra. El puntaje significativamente más alto con respecto a la media es de 603 (Nivel III), y lo obtuvieron las primarias privadas, mientras el puntaje significativamente más bajo, de 424 (Nivel I), lo tienen las primarias indígenas. Los estudiantes de las escuelas generales obtuvieron un puntaje promedio de 494 (Nivel II), muy cercano al nacional, mientras el de las comunitarias es de 459 (Nivel I) (INEE 2015b).

La distribución de los estudiantes en niveles de logro de Lenguaje y Comunicación se encontró que aproximadamente cinco de cada diez estudiantes de 6° de primaria (49.5%) se ubican en el nivel I, esto significa que no han logrado adquirir los aprendizajes clave de esta asignatura. Sin embargo, son capaces de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos. Por otra parte, aproximadamente tres de cada diez de los estudiantes de primaria (33.2%) alcanza el nivel II, lo cual significa que, además de dominar los conocimientos y habilidades descritos en el nivel I, comprenden la información de textos expositivos y literarios, diferencian registros lingüísticos formales e informales, así como elaboran inferencias simples como identificar el lenguaje figurado en un poema. En cuanto a los dos niveles de logro deseables, sólo 14.6% de los estudiantes se ubica en el nivel III y 2.6% en el IV. Los estudiantes que alcanzan estos niveles interpretan textos más complejos como los argumentativos y son capaces de combinar y resumir información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto como en un mapa conceptual.

MICRONIVEL. Conformación de una tabla analítica. La tabla analítica cuenta con su antecedente principal en las denominadas rúbricas analíticas. Estas rúbricas desglosan los componentes del objeto de medición en varios indicadores y se describen los criterios observables. Una de las ventajas de estas rúbricas es el alto grado de retroalimentación de la información mostrada a los usuarios (Mertler, 2001). La tabla analítica retoma el modelo de dicha rúbrica tanto en la forma como se distribuye la información, como en su potencial impacto al usuario.

Con este antecedente, se buscó organizar de manera coherente la tabla analítica con la información proporcionada en el macronivel. De este modo,

se conformó una tabla que muestra la graduación de los aprendizajes clave alcanzados en cada nivel y organizados por dimensiones de acuerdo con la estructura de la prueba de Lenguaje y Comunicación.

La tabla 1 reorganiza los cuatro niveles de logro a partir de tres procesos de comprensión lectora: Extraer información, Comprender e interpretar y Análisis de contenido y estructura. Además de otros tres denominados Reflexión sobre la lengua; Reflexión sintáctica y morfosintáctica, Convencionalidades lingüísticas y Conocimiento de fuentes de información. Dentro de cada uno de estos aspectos se controlan variables que permiten identificar, en un mismo proceso, distintos niveles de complejidad (figura 2). Estos grados de complejidad aportan información valiosa para comprender qué habilidades están involucradas en cada nivel y cómo transitar de uno a otro.

☐ **Tabla 1.** Extracto de tabla analítica PLANEA 06 de Lenguaje y Comunicación

		Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Comprensión lectora	Dimensiones	En textos descriptivos breves, 50% de estudiantes mostraron habilidad para:	En textos descriptivos, narrativos y expositivos 35% de estudiantes mostraron habilidad para:	En textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, poéticos e instruccionales y expositivos 10% de estudiantes mostraron habilidad para:	En textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, poéticos, instruccionales, dramáticos y conversacionales 5% de estudiantes mostraron habilidad para:
	Extraer información	Localizar y extraer información estableciendo una relación literal entre los elementos de la pregunta y el texto.	Localizar, extraer y relacionar información explícita.	Localizar, extraer e integrar información que se ubica en diferentes fragmentos del texto.	Localizar, extraer y combinar fragmentos de información cuyas relaciones son implícitas.
	Comprender e interpretar	Reconocer la idea principal de un texto con apoyo de elementos gráficos y con escasa información en conflicto.	Relacionar información que se ubica de manera explícita en distintas partes del texto. Identificar la idea principal en secciones del texto. Inferir significado que cobran determinadas palabras en contexto. Inferir el sentido que dan a los textos algunos recursos retóricos	Ordenar, combinar y sintetizar información explícita que se ubica en diferentes partes de un texto. Interpretar y discriminar información Construir la idea principal. Interpretar figuras literarias y expresiones en lenguaje figurado	Establecer relaciones de información implícita que se ubica en diferentes partes de un texto. Contrastar y evaluar dos textos con formato y registro lingüísticos distintos. Interpretar figuras literarias complejas y expresiones en lenguaje figurado a lo largo del texto.
	Análisis de contenido y estructura	Identificar su propósito a partir de pistas textuales como gráficos o ilustraciones. Reconocer los elementos básicos de su estructura.	Distinguir sus propósitos cuando presentan temáticas similares. Distinguir los elementos prototípicos de su estructura. Reconocer su registro lingüístico con apoyo de su formato.	Identificar sus propósitos generales y específicos, así como la intención del autor. Identificar los elementos de su estructura y la función que desempeñan. Reconocer su registro lingüístico	Valorar sus propósitos e inferir el punto de vista del autor. Organizar sus elementos y valorarlos a partir de su estructura. Seleccionar su registro a partir de su función comunicativa.

Selección de reactivos. Para conformar los niveles de logro, en PLANEA se elaboran descriptores que reflejan de forma global el tipo de aprendizaje que debería mostrar los estudiantes ubicados en un nivel determinado. Los insumos que se revisan de forma exhaustiva son los reactivos que, después de la aplicación, se ubicaron en dicho nivel. Expertos en el área realizan una tarea que va de lo particular (el análisis de los reactivos) a lo general (una síntesis que explica el tipo de ejecución que implica cada nivel de logro).

En este trabajo se reinvertió dicho proceso de construcción. Si cada uno de los reactivos abonó para conformar los descriptores de cada uno de los niveles, se seleccionó uno de ellos (el reactivo paradigmático que eventualmente es liberado para su uso y difusión) que permite explicar de forma directa las características descritas en cada una de las celdas de la tabla analítica. A este proceso se le denominó *selección de reactivos* (figura 3).

Figura 2. Reactivo liberado PLANEA 06 y su vínculo con la tabla analítica.

		Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
		En textos descriptivos, narrativos y expositivos 50% de estudiantes muestran habilidad para.	En textos descriptivos, narrativos y expositivos 35% de estudiantes muestran habilidad para.	En textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, poéticos e instructivos y expositivos 50% de estudiantes muestran habilidad para.	En textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, poéticos, instructivos, dramatizados y conversacionales 5% de estudiantes muestran habilidad para.
Comprensión lectora	Buscar información	Localizar y extraer información estableciendo una relación lateral entre los elementos de la pregunta y el texto.	Localizar, extraer y relacionar información explícita.	Localizar, extraer e integrar información que se ubica en diferentes fragmentos del texto.	Localizar, extraer y combinar fragmentos de información cuyos referentes son implícitos.
	Comprender e interpretar	Reconocer la idea principal de un texto con apoyo de elementos gráficos y con escasa información en conflicto.	Relacionar información que se ubica de manera explícita en distintas partes del texto.	Ordenar, combinar e integrar información que se ubica en diferentes partes de un texto.	Establecer relaciones de información implícita que se ubica en diferentes partes de un texto.
Análisis de contenidos y estructura		Identificar su propósito a partir de pistas verbales como gráficos o ilustraciones. Reconocer los elementos básicos de su estructura.	Valorar sus propósitos e inferir el punto de vista del autor.	organizar sus elementos y valorarlos a partir de su estructura.	Seleccionar su registro a partir de su función comunicativa.

Ámbito: Participación Social

Proceso: Análisis de contenido y estructura

Tipo de texto: Artículo de opinión

Especificación: **Identificar el punto de vista del autor en un artículo de opinión**

Nivel de logro: IV

¿Cuál es el punto de vista de Miguel Ángel Lugo sobre festejar a las mujeres una vez al año?

- A. Los hombres consideran que festejar a las mujeres el 8 de marzo es suficiente para que se sientan apreciadas.
- B. Los hombres utilizan el 8 de marzo para emitir discursos en favor de las mujeres pero en realidad siguen sin valorar su trabajo.
- C. Las labores domésticas son realizadas principalmente por las mujeres, a pesar de la llamada igualdad de sexos en el hogar.
- D. Los estudios demuestran que las mujeres trabajan diez veces más que los hombres, al ser las labores domésticas su responsabilidad.

En este ejemplo de reactivo se ilustra la manera en que, a partir de la selección de una celda en la tabla analítica que responda a un interés particular (¿cómo se pueden fortalecer las habilidades para valorar los propósitos e inferir el punto de vista del autor en un artículo de opinión?), se elige un reactivo modelo a partir del cual se puede llevar a cabo el análisis cognitivo.

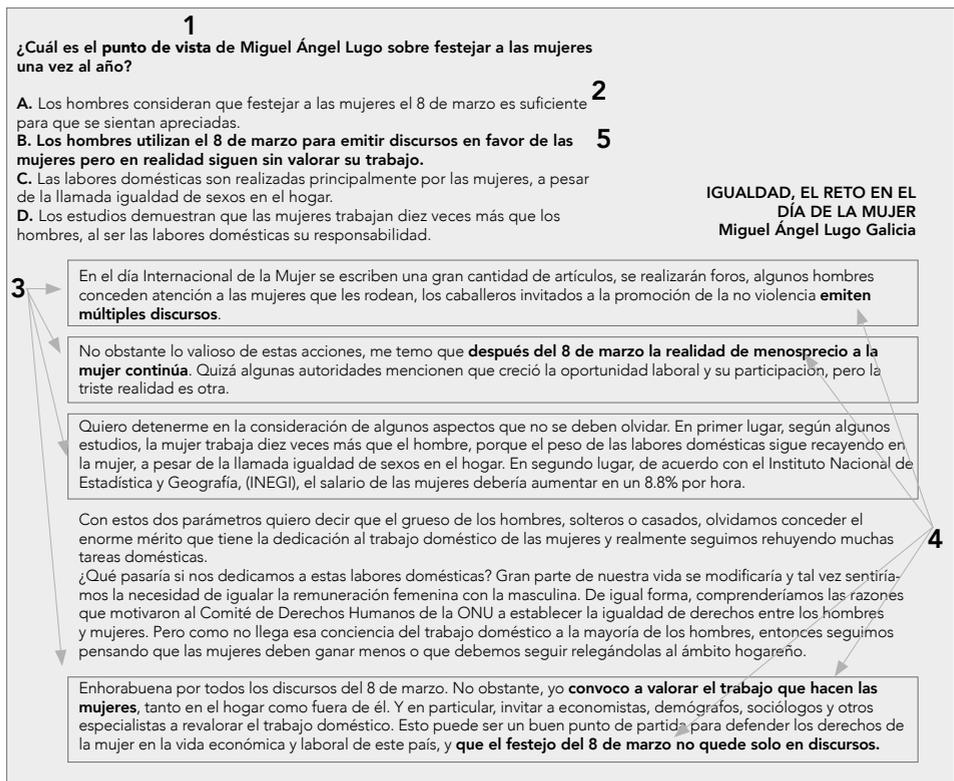
Ruta cognitiva. Parte de los recursos que tradicionalmente han sido utilizados para realizar una devolución de resultados a los docentes es proporcionarles una batería de reactivos de las pruebas. No obstante, este trabajo ha comprobado que no basta con estos insumos. Se requiere de al menos tres elementos indispensables: una modelación de la eventual ruta cognitiva que llevará a cabo el lector para contestar el reactivo, un acompañamiento experto sobre cómo

sustentar las distintas intervenciones didácticas sustentadas en la información proporcionada y un enlace constante entre las descripciones de los niveles de logro la modelación y el acompañamiento.

Se puede seleccionar una eventual ruta cognitiva “ideal” que el lector debería recorrer para lograr cumplir con la tarea solicitada. Para llevar a cabo dicha tarea, se retomó el modelo de Kirsch (2001) de cinco pasos recurrentes: 1. Identificar la meta o propósito de búsqueda o el procesamiento de la información requerido; 2. Distinguir entre la información proporcionada y la información requerida; 3. Leer el texto para identificar la información necesaria que corresponde con la información proporcionada en la pregunta; 4. Completar la información requerida con la información solicitada; 5. Verificar la suficiencia de la información identificada con la información solicitada.

Esta ruta cognitiva, además de ser recursiva en cada uno de sus pasos (es decir, si no se cumple uno de ellos hay que retomar el anterior), también establece una comparación entre la descripción de la tabla analítica y los procesos establecidos para resolver el reactivo. Con dicho análisis, el docente podrá contar con información que le permita sustentar de mejor manera sus intervenciones didácticas.

☐ **Figura 3.** Ruta cognitiva reactivo PLANEA 06, 2015.



En la página anterior se presenta el reactivo (figura 3) con la posible ruta que podría seguir el estudiante para su resolución.

Este ejemplo pretende ilustrar la manera en que cada uno de los pasos expuestos en el modelo de Kirsch (2001) se vinculan con el reactivo seleccionado:

- **Paso 1.** *Identificar la meta o propósito de búsqueda o el procesamiento de la información requerido.* Es indispensable que el alumno se percate del tipo de tarea que se le está solicitando. En este ejemplo, la demanda consiste en identificar un punto de vista sobre una temática en particular. Cabe mencionar que desde este momento se activa una serie de conocimientos previos acerca de la temática general que plantea la pregunta e incluso algunas predicciones acerca del tipo de texto con el que deberá interactuar.
- **Paso 2.** *Distinguir entre la información proporcionada y la información requerida.* Implica identificar el tipo de información que se solicita y discriminar, de entre todo el texto, aquellos insumos que son centrales para dar respuesta a la pregunta y cuáles son secundarios o irrelevantes. En este ejemplo, para realizar este análisis el alumno necesita anticipar el propósito de la lectura y realizar inferencias a partir del título.
- **Paso 3.** *Leer el texto para identificar la información necesaria que corresponde con la información proporcionada en la pregunta.* El alumno lee el texto y va realizando interpretaciones acerca del significado y sentido de cada segmento de información. En este ejemplo, debe comprender que la información contenida en alguno de los párrafos ofrece pistas para dar respuesta a la pregunta. En este proceso, el alumno debe percatarse de que la respuesta no está explícita en el texto y debe inferirla mediante procesos de construcción de la información. Aquí cobran relevancia varios aspectos, entre ellos la comprensión de marcadores discursivos con una función determinada como el adversativo “No obstante” que aparece en el último párrafo y que claramente señala una posición opuesta del autor.
- **Paso 4.** *Completar la información requerida con la información solicitada.* El alumno regresa a la pregunta y replantea lo que se le solicita con el propósito de monitorear si la discriminación que está haciendo de la información es pertinente o no con lo que se le está preguntando. En el ejemplo, debe entender el significado de un punto de vista y diferenciarlo de otro tipo de información como un dato o un hecho. Con ello, podría decidir que la información de los párrafos tres o cinco es irrelevante para la pregunta.
- **Paso 5.** *Verificar la suficiencia de la información identificada con la información solicitada.* El alumno selecciona la respuesta correcta y la evalúa nuevamente a partir de lo requerido en la pregunta. En este ejemplo, la opción B es la que responde con lo solicitado ya que presenta la opinión del autor con respecto al tema de festejar a las mujeres el 8 de marzo. Si en este momento el lector detecta una inconsistencia entre lo encontrado y lo solicitado, debe regresar a los pasos que sean necesarios de acuerdo con el tipo de problemática encontrada.

Conclusiones

Las evaluaciones estandarizadas tienen la virtud de brindar un panorama amplio acerca de cuántos estudiantes de cierto grado o nivel escolar logran determinados aprendizajes, y ofrecen información comparable sobre conjuntos grandes de alumnos. Sin embargo, este tipo de evaluaciones también debe garantizar rigurosamente que se planteen, desde su diseño, los diferentes usos y consecuencias que tendrán sus resultados. Esto con la finalidad de anticipar estrategias de devolución contextualizadas a los diferentes actores involucrados en la educación.

Las devoluciones de los resultados de pruebas estandarizadas cobran sentido sólo si cumplen con el objetivo para el cual fueron diseñadas: contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

La estrategia de devolución formativa presentada en este trabajo será pilotada en la devolución de los resultados de logro de la prueba PLANEA 2018, lo que permitirá dar seguimiento a los alcances de esta propuesta.

El análisis a nivel macro de los resultados obtenidos en la prueba PLANEA indican rezagos importantes en los conocimientos y habilidades en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación que han adquirido los alumnos mexicanos en su trayecto por la educación primaria. Esta situación enfatiza la importancia de contar con estrategias de devolución que se alejen de una visión desalentadora y sin posibilidad de maniobra, y alienten un acercamiento a devoluciones formativas que empoderen al docente con diferentes recursos para generar transformaciones educativas que coadyuven a la mejora educativa.

A lo largo de su historia, en América Latina las devoluciones de resultados de las pruebas estandarizadas han tenido progresos sustantivos en términos técnicos y estadísticos, así como han impulsado el uso correcto de los datos. Sin embargo, estas devoluciones se han orientado, en su mayoría, a audiencias especializadas en evaluación y han soslayado a uno de los actores centrales del cambio educativo, los docentes.

El diseño de estrategias de devolución de resultados es más eficaz cuando incorpora un tratamiento de información que permita a los usuarios transitar de una perspectiva cuantitativa (en un nivel macro) a una perspectiva cualitativa (en un nivel micro). Como resultado de este ejercicio las diferentes audiencias, en particular los docentes, podrán generar interpretaciones más precisas con respecto al uso efectivo de los resultados como instrumentos de transformación y mejora educativa.

Una estrategia de devolución formativa debe incorporar, además de los datos estadísticos de la prueba, información reorganizada (tabla analítica), modelamiento de la ruta cognitiva que se deberá recorrer y un necesario acompañamiento que permita alcanzar los objetivos propuestos. Como ha señalado Pedro Ravela, para que se cumpla con el principio de evaluar para mejorar, las devoluciones de resultados deberían mostrar los desafíos de los sistemas educativos, como un diagnóstico y no como una autopsia.

Este tipo de devoluciones formativas promueve que los docentes aprovechen de manera legítima la información derivada de las pruebas estandarizadas para ayudar a fundamentar sus intervenciones didácticas. Esta situación no sólo enriquece la actividad dentro del salón de clase, sino también fortalece la cultura de evaluación del propio docente.

Referencias bibliográficas

- American Educational Research Association (2011). *Ethical Standards*, AERA. Recuperado de: <http://goo.gl/EIGffX>.
- Arregui, P. (2009). Difusión y uso de los resultados de evaluaciones educativas a gran escala en América Latina. En Martín Elena y Martínez Felipe (coord.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, pp. 147-159. Madrid: Santillana.
- Bracho, T. (2016). *Usos efectivos para la mejora. Cómo hacemos para que esto ocurra*. Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa, año 2, núm. 4 (marzo-junio): México, INEE.
- Gutiérrez, J. (2016). *Difusión y fomento de la cultura de evaluación*. Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa, año 1, núm. 2 (julio-octubre): México, INEE.
- Hey, J. (2004). *The Data, Information, Knowledge, Wisdom Chain: The Metaphorical link*. Recuperado de: <http://www.dataschemata.com/uploads/7/4/8/7/7487334/dikwchain.pdf>
- INEE (2015a). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México: autor. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>
- INEE (2015b). *PLANEA: una nueva generación de pruebas. Fascículo 7. ¿Qué evalúan las pruebas? Lenguaje y Comunicación*. México: autor. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea-fasciculos-2>
- INEE (2015c). *Informe de resultados PLANEA 2015*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/246/P1D246.pdf>
- Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. ETS Assessment Training Institute
- Mertler, C. (2001). Designing Scoring Rubrics for your Classroom. En *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7(25). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- Margaret, M., Masters, G. y Rowe, K. (2001). *Measuring Learning Outcomes: Options and Challenges in Evaluation and Performance*. Australian Council for Educational Research (ACER) / World Bank Institute (WBI).
- Martínez, F. (2008). *Evaluación en gran escala y evaluación en el aula* [en línea]. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/explorador/propuesta2008/Textos/EvaluacionGranEscala.pdf>
- Martínez, F. (coord.) (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. México: INEE.

- OCDE (1999). *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. París: autor.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago de Chile, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación: PREAL.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. En *Páginas de Educación* (2) pp. 49-89.
- Ravela, P. (2015). El uso de los resultados de las evaluaciones en la mejora de los procesos de enseñanza. En Poggi Margarita (coord.). *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria*, pp. 69-112. Buenos Aires: IIPEUnesco.
- Stiggins, R.J. (2008). *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balanced Assessment Systems*. Portland: ETS Assessment Training Institute.
- Walter, I.; Nutley, S.; Davies, H. (2005). What works to promote evidence-based practice? A cross sector review. En *Journal of Evidence and Policy*, vol. 1 (3), pp. 335-363.
- Wegerif, R., Rojas-Drummond, S., y Mercer, N. (1999). Language for the social construction of knowledge: Comparing classroom talk in Mexican preschools. En *Language and Education*

Semblanzas



Mario Alberto Benavides Lara

Licenciado y maestro en pedagogía por la UNAM, especialista en educación y tecnologías por FLACSO Argentina y maestrante de políticas públicas comparadas en la FLACSO México. Tiene más de 12 años de experiencia en los distintos niveles y ámbitos de la educación formal y no formal, en temas como desarrollo pedagógico, política curricular y evaluación educativa. Ha publicado diferentes artículos en revistas arbitradas. Desde 2015 se desempeña como Jefe de Evaluación del Diseño Curricular en el INEE.

Cecilia Mariel Bossi

Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad del Salvador, Argentina. Las líneas de investigación que ha desarrollado son: política educativa comparada y derecho a la educación. Ha colaborado en proyectos de ACNUR y ONUDC en Brasil y México y formó parte de proyectos de Habilitación Social en el área educativa para la organización latinoamericana TECHO en Argentina y México. Participó como investigadora del programa "Argentina-Brazil" del Georgia Institute of Technology. Desde 2016 ingresó al INEE y actualmente labora como jefa de operación estatal en la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE.

Luis Manuel Cabrera Chim

Doctor en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV). Es Jefe de Proyecto en la Dirección General de Evaluación de Resultados Educativos desde hace 4 años. Sus líneas de investigación son el Pensamiento y Lenguaje Variacional, el Desarrollo Profesional del Profesor de Matemáticas, el análisis de los resultados de las evaluaciones y el análisis de las características de los ítem y tareas para evaluar los aprendizajes matemáticos. Tiene 7 años de experiencia en la formación de profesores de Matemáticas en los niveles básico, medio superior y superior. Participa en congresos de investigación tanto nacionales como internacionales.

Catalina Gloria Canedo Castro

Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM y Maestra en Ciencias con especialidad en investigaciones educativas, por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Durante más de 25 años, ha realizado actividades de docencia, investigación, evaluación y desarrollo de proyectos en el campo educativo y en organizaciones de la sociedad civil. Desde abril de 2016, es Directora de Innovación y Proyectos Especiales de la Dirección General de Investigación e Innovación en el INEE. Líneas de investigación: Sistematización de la experiencia, evaluación e innovación educativa y de proyectos, formación docente, formación ciudadana y convivencia escolar.

Martha Castro Rivera

Maestra y licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Ha laborado en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Secretaría de Educación Pública; en la Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México, y en la Dirección de Capacitación del Instituto Nacional de las Mujeres. Desde hace tres años se desempeña como Jefa de Proyecto en la Dirección de Innovación y Proyectos Especiales, donde participa en los Proyectos: “Documentación de Prácticas Innovadoras” y “Documentación y Sistematización de Innovaciones Educativas”, en este último como responsable.

María José Corona Burch

Licenciada en Procesos Educativos por la Universidad Iberoamericana Puebla. Tiene experiencia participando en procesos de educación comunitaria en zonas rurales, así como con grupos de mujeres en contextos de alta vulnerabilidad. Ha trabajado como consultora en responsabilidad social y gestión comunitaria en proyectos de infraestructura energética, así como en el área pedagógica de la Dirección General de Tratamiento para Adolescentes de la CDMX. Desde 2017 se encuentra colaborando como Jefa de Proyecto en la Dirección de Evaluación y Diversidad de la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Oscar Chapital Colchado

Licenciatura en Psicología social (UAM-I); Especialista en evaluación Política y Gestión de la Evaluación Educativa (FLACSO); maestría en Educación (CREFAL); Adscripción Institucional: Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación, área: Integración y Análisis de Información (INEE); siete años trabajando en el INEE; 11 años como especialista, en el diseño de instrumentos psicométricos en los temas de Atribución causal, Resiliencia, Personalidad, y rezago universitario. Siete años en el manejo de indicadores de Grado Promedio de Escolaridad, Educación obligatoria y licenciatura, y de Analfabetismo. Temas de investigación: Analfabetismo funcional, Resiliencia y psicometría con IRT.

Martha Patricia Chicharro Gutiérrez

Es Licenciada en Educación Primaria y estudió la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana. Tiene experiencia como docente de primaria, licenciatura, ha impartido diplomados y ha participado en diferentes procesos de formación docente en temas de planeación, evaluación y uso de tecnología. También ha elaborado programas de estudio, proyectos de investigación e intervención educativa relacionados con educación en

valores y ciudadanía en el INIDE de la UIA, Nenemi Paxia-Sinergias Educativas y Vía Educación. Desde 2014 trabaja en el INEE; actualmente se desempeña como Subdirectora de Área de la Dirección de Innovación y Proyectos Especiales del instituto, donde colabora en proyectos como el de Autoevaluación en Escuelas Primarias, de Gestión del Conocimiento y de Prácticas Innovadoras.

Yuri Decuir Viruez

Es licenciada en Administración por la UNAM, en Finanzas por la Universidad Tecnológica de México y maestra en Administración con especialidad en Mercadotecnia por la Escuela Bancaria y Comercial. Especialista en Política y Gestión de la Evaluación Educativa por FLACSO. Cuenta con 12 años de experiencia en el área de finanzas, mercadotecnia y auditoría en el sector privado. Se desempeñó como funcionaria pública en la SHCP. Desde 2015 ingresó al INEE y actualmente es Subdirectora de área en la Dirección General de Investigación e Innovación. Participó en el Informe 2016 Educación Obligatoria en México y la Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa con el análisis de gasto educativo federal.

Violeta De La Huerta Contreras

Maestra en Ciencias en Estadística por el Colegio de Postgraduados con la contribución del artículo científico "Prueba de homogeneidad de varianzas para muestras normales censuradas". Ingeniera agroindustrial por la UACH. Desde 2014 labora en el INEE en la DGMTD. Previamente, impulsó distintos proyectos para el campo mexicano del cual resalta la creación y realización del plan rector de un modelo de capacitación e integración socioeconómica del sector ovino no tecnificado al cual llamó "Fiestas de Aries" en el estado de Hidalgo. Actualmente los estudios estadísticos contribuyentes a las 4.A de la educación son su principal interés profesional.

Juan Luis Fernández Valdez

Maestro en Innovación, Orientación y Evaluación Educativa por la Universidad de La Coruña. Antes de ingresar al INEE trabajó como investigador educativo en proyectos financiados por agencias internacionales, universidades y organizaciones de la sociedad civil, principalmente en temas de primera infancia, educación básica y superior. Se incorporó al INEE en 2014 y actualmente se desempeña como Subdirector en la Dirección de Directrices de Mejora de Resultados Educativos y Desempeño Docente, en la Unidad de Normatividad y Política Educativa. Colabora en actividades dirigidas a la construcción, difusión y seguimiento de directrices de política educativa.

Olga María Hildehza Flores Alvarez

Maestra en Docencia en Educación Media Superior por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha participado en proyectos sobre la enseñanza de la lengua materna y del español en México en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Ha impartido clases en el sistema escolarizado del bachillerato de la UNAM y en el sistema abierto a distancia de la Dirección General de Bachillerato de la SEP. Desde 2015 labora en el INEE y está adscrita a la Dirección General de Evaluación de Resultados Educativos.

Cecilia Galas Taboada

Licenciada en Educación y Desarrollo por la Universidad Anáhuac y Maestra en Política Educativa Internacional por la Universidad de Harvard. Se ha desempeñado en organizaciones de la sociedad civil a cargo de la capacitación de facilitadores y el desarrollo y evaluación de programas enfocados en ciudadanía, adolescencia y el desarrollo de habilidades para la vida. Ha trabajado como tutora y profesora en los niveles de media superior y superior. Desde 2013 trabaja en el INEE y actualmente es parte del equipo asesor de la Junta de Gobierno. Coordina un proyecto sobre metodologías de autoevaluación y uso de resultados de las evaluaciones para fortalecer la autonomía en escuelas primarias.

Noel Silvestre García Arámbula

Licenciado en Educación Primaria y en Educación Secundaria (Matemáticas), y maestro en Desarrollo Educativo por la UPN. Pasante de Doctorado en Educación, por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED). Docente por más de 10 años en educación primaria y secundaria; desde 2016 es Subdirector de Procesos de Evaluación Educativa en la Dirección del INEE en Durango. Publicó un capítulo en el libro "Algunas miradas de la investigación e intervención educativa desde el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional" (UPN, 2014). Su principal interés en la investigación educativa es la evaluación docente.

Marisela García Pacheco

Maestra en Ciencias Matemáticas en Probabilidad y Estadística por el IIMAS, graduada con la aportación "Modelos Lineales Mixtos Generalizados". Licenciada por la UAM en Matemáticas Aplicadas. Ha laborado en el INEE por más de 12 años y desde el 2015 ha liderado la Subdirección de Análisis de Datos en la DGMTD. Ha establecido diversos procesos estadísticos del análisis de datos en estimación y construcción de modelos de EXCALE hasta PLANEA entre otros. La formalización del uso de herramientas estadísticas como ecuaciones estructurales,

modelos multinivel, entre otras, para generar estudios secundarios en evaluación educativa a gran escala, es su interés profesional.

Arturo Guzmán Arredondo

Profesor de Educación Primaria y Secundaria (Matemáticas); experto universitario en Administración de la Educación (UNED de España); maestro en Investigación Educativa (ICCP de Cuba); maestro en Educación (Universidad Autónoma de Aguascalientes); y doctor en Educación Internacional (Universidad Autónoma de Tamaulipas). Estancias académicas en: Universidad de Valladolid (España), University of Victoria y McGill University (Canadá). Docente de Educación Básica y Educación Superior. Autor en tres libros de metodología de la investigación educativa. Desde 2015 es Director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en Durango. Interés profesional por la docencia en investigación educativa y la evaluación docente.

Kissy Guzmán Tinajero

Maestra en Psicología Escolar y doctora en Psicología Educativa y del Desarrollo por la UNAM. Ha colaborado en el Laboratorio de Comunicación y Cognición de la Facultad de Psicología y en el departamento de Educación de la Universidad de Exeter en Inglaterra. Es autora de diversos artículos y del libro *La Expresión Escrita en Alumno de Primaria* (INEE). Ha impartido conferencias magistrales y talleres nacionales e internacionales relacionados con la comprensión y producción de textos en la Educación Básica. Actualmente colabora en la Subdirección de pruebas de Español y Ciencias Sociales en la Dirección Nacional de Evaluaciones de Resultados Educativos del INEE. Sus principales funciones son el diseño de las pruebas de logro, así como la interpretación y difusión de los resultados.

Eva María Hamilton Vélez

Especialista en formador de formadores, licenciada en Educación Primaria y maestría en Administración Pública por la Universidad Latinoamericana. Cuenta con 36 años de experiencia profesional en la dirección, coordinación, asesoría y capacitación de equipos técnicos estatales, docentes de comunidades rurales y urbanas marginadas y en diseño de materiales didácticos. Ha incursionado en temas de salud y educación, género, derechos humanos y educación comunitaria. Ha publicado artículos en las revistas *Alas para la Equidad* y *Chispas* editadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y coautora del artículo "Llegando a comunidades rurales de difícil acceso en BCS", publicado en la revista de la Sociedad Meteorológica en Estados Unidos. Actualmente se desempeña como subdirectora en el Staff de la Mtra. Sylvia I. Schmelkes del Valle, en la Junta de Gobierno.

Juana María Islas Dossetti

Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Ha participado como investigadora y evaluadora en proyectos financiados por la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social, así como por Naciones Unidas, sobre distintos temas de educación obligatoria y evaluación de políticas y programas educativos. Ha realizado publicaciones nacionales e internacionales sobre política educativa comparada, movilidad educativa y derecho a la educación. Desde 2014 labora en el INEE y en la actualidad es Directora para el Desarrollo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa en el INEE.

Enrique Lira Fernández

Es Maestro en Ciencias por la UNAM, con experiencia laboral en la edición y coordinación editorial de materiales para la docencia, divulgación e investigación en ciencias biológicas y educación, impacto ambiental y desarrollo sustentable, desarrollo en el diseño, formación y capacitación de materiales educativos en Educación inicial. Ha impartido cursos a Formadores Nacionales sobre Educación ambiental para promotores Educativos y Asesores Regionales del Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE. Desde 2015 trabaja en el INEE, donde actualmente se desempeña como Subdirector de Área en la Dirección de Fomento y es el Secretario Administrativo del Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación CONACyT-INEE.

Lourdes López Pérez

Es maestra en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México (FLACSO) y doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociedad y Educación por la UAM Xochimilco. Su trayectoria profesional se ha desarrollado entre la investigación educativa, la evaluación y la docencia. Tiene experiencia en el diseño e instrumentación de evaluaciones a gran escala en la educación obligatoria, seguimiento y evaluación de egresados de posgrado y evaluación de la política de desarrollo social de la Ciudad de México. Desde 2014 se incorporó al INEE, actualmente realiza actividades de fomento de la investigación para la evaluación educativa en la Dirección General de Investigación e Innovación.

Claudia Nila Luévano

Maestra en Ciencias con especialidad en Probabilidad y Estadística por el CIMAT, contribuyendo al campo de señales cerebrales de acocil. Licenciada en Actuaría por la UNAM. Durante ocho años impartió clases de licenciatura en matemáticas en la Universidad Autónoma de Guerrero. Desde 2015 en el INEE en la subdirección

de Análisis de datos con adscripción a la DGMTD. Su línea de investigación es: relaciones de logro con variables de contexto en evaluaciones a gran escala mediante la aplicación de teoría de respuesta al ítem, modelos de ecuaciones estructurales y modelos jerárquicos.

Pamela Manzano Gutiérrez

Licenciada y maestra en Pedagogía por la UNAM. En los últimos diez años ha colaborado en temas de desarrollo curricular y evaluación con la Secretaría de Educación Pública, específicamente en la reforma a la educación secundaria en 2006 y de la educación primaria en 2009; también ha colaborado en temas educativos con organismos como la UNESCO y el CENEVAL. Ha sido evaluadora de programas de estudio y dictaminadora de libros de texto, y es profesora en la UNAM y UPN. Consultora para editoriales como SM y Mcmillan-Castillo, con esta última es autora en la serie *Más que libros*. Forma parte de la Red de Evaluadores del Currículo y actualmente es Directora de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos en el INEE, donde a partir de 2014 diseñan, desarrollan y asesoran evaluaciones de diseño e implementación curricular para toda la educación obligatoria.

Juan Bosco Mendoza Vega

Maestro en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Especialista en evaluación educativa, interesado en la evaluación del aprendizaje y de programas educativos, así como en los usos de métodos cuantitativos para el diseño, análisis y difusión de resultados de evaluación. Ha trabajado como evaluador en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en las funciones de analista y elaborador de informes de evaluación de programas educativos de educación superior de diferentes universidades públicas y privadas del país. Desde 2014 trabaja en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en donde actualmente se desempeña como Subdirector en la Dirección de Evaluación y Diversidad de la Dirección General para la Evaluación de la Oferta Educativa y previamente formó parte de la Dirección General de Evaluación de Resultados Educativos.

Francisco Miranda López

Doctor en Ciencias Sociales por el Colegio de México y Premio de la Academia Mexicana de Ciencias, fue profesor-investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México, en donde se desempeñó como coordinador académico de la Especialidad en Política y Gestión Educativa. Fungió como coordinador general de la Reforma de Educación Secundaria en México, representó al país ante la Unión Europea para el Proyecto Alfa-Tuning para Latinoamérica y ha sido consultor de Naciones Unidas en temas de educación obligatoria,

política educativa y formación docente. Es investigador nacional nivel II en el SNI y desde 2014 se ha desempeñado como Titular de la Unidad de Normatividad y Política Educativa en el INEE.

Verónica Silvia Noyola Cortés

Licenciada en Educación Primaria por la BENM y maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; tiene más de 20 años de experiencia profesional en docencia, coordinación académica, así como en el diseño e implementación de evaluaciones relacionadas con el campo educativo (docentes, directivos, escuelas). Desde 2011 labora en el INEE desempeñándose como jefe de proyecto en el área de Evaluación de Recursos y Procesos Escolares en la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa, donde colabora en la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en los niveles de preescolar y primaria.

Brenda Peña Barragán

Especialista en el desarrollo de materiales y programas educativos para la difusión y capacitación en materia de educación y derechos humanos. Maestra en pedagogía, con especialidad en educación para la interculturalidad, por la UNAM; realizó la especialidad en Política y Gestión de la Evaluación Educativa en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México. Ha desarrollado investigación sobre discriminación en la escuela y publicado contenidos para promover una cultura de igualdad y no discriminación. Tiene más de diez años laborando en el sector público, en instituciones como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y la Secretaría de Educación Pública. Actualmente se desempeña como Subdirectora de Promoción del Uso de las Evaluaciones en la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación del INEE, institución en la que labora desde 2015.

Alejandro Reyes Juárez

Doctor en investigación en Ciencias Sociales, con especialidad en Sociología, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México (FLACSO). Se ha desempeñado como docente de educación básica y superior, personal de apoyo técnico pedagógico, personal técnico y directivo en la Subsecretaría de Educación Básica y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, donde fue Director de Investigación en la DGII. Ha participado en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas. Ha publicado reportes de investigación y libros de texto. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Entre sus líneas de investigación se encuentran: experiencias estudiantiles, educación secundaria, políticas docentes e investigación para la evaluación de la educación.

Oscar Rodríguez Mercado

Licenciado en Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Nayarit y maestro en Sociología Política por el Instituto Mora. Sus investigaciones han tratado sobre el SNTE, particularmente en la forma en que se construyen sus liderazgos y se cultiva su legitimidad entre las bases magisteriales. Interesado en temas educativos, desde sus actores e instituciones en el ámbito local. Desde 2014 trabaja en el INEE, primero en la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación y actualmente en la Coordinación de Direcciones del INEE en las entidades federativas.

Steffanía Quezada Mora

Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Licenciada en Ciencias de la Educación por el ITESO. Desde hace cuatro años labora en el INEE como Jefe de Proyecto en la Dirección de Evaluación de Recursos y Procesos Escolares (DERPE), en los niveles de preescolar y primaria. Su experiencia profesional se ha enfocado al desarrollo de la primera infancia, la convivencia escolar y los procesos educativos en contextos rurales, es miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Ha colaborado en proyectos de educación no formal en el Palacio de la Escuela de Medicina y en el acompañamiento en materia de educación del desarrollo local y el fortalecimiento del tejido social en el sur de Jalisco.

Salvador Saulés Estrada

Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas, maestro en Letras Mexicanas y en Docencia para la Educación Media Superior por la UNAM, y candidato a doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido profesor de la Escuela Nacional Preparatoria, del Colegio de Bachilleres y del ITESM. Es autor de diversos artículos y del cuaderno de investigación *La competencia lectora en PISA* (INEE). Actualmente colabora como subdirector de instrumentos de evaluación de contexto y atributos de los alumnos en la Dirección de Evaluaciones Nacionales de Resultados Educativos del INEE.

María Concepción Valdés Parra

Egresada de la licenciatura y maestría en Psicología Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es Doctora en Filosofía Gestalt por la Universidad Gestalt (UNIGEA). Ha participado en instituciones educativas como docente e investigadora y como líder de proyectos educativos coordinando grupos de profesores de bachillerato, licenciatura y posgrado de diferentes asignaturas en la elaboración de materiales de estudio para alumnos de bachillerato y publicaciones de apoyo para profesores. Desde el 2015 colabora en el Instituto

Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) cumpliendo el cargo de subdirectora de la Prueba PLANEA Educación Media Superior.

Irma Rocío Zavala Sierra

Maestra en Ciencias Matemáticas enfocada a la Estadística del Posgrado en Ciencias Matemáticas de la UNAM. Licenciada en Actuaría por la Facultad de Ciencias de la UNAM. Desde 2015 ha colaborado en la DGMTD de la UESEN en el INEE. Previamente laboró en el IPADE desarrollando modelos de ecuaciones estructurales. Por seis años impartió diversas asignaturas en la Facultad de Ciencias. Es de su interés profesional la aplicación de metodologías cuantitativas para la investigación social en educación mediante la teoría de respuesta al ítem, modelos de crédito parcial, modelos de ecuaciones estructurales y modelos lineales jerárquicos.

Siglas y acrónimos

ACER	Australian Council for Educational Research
ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
AERA	American Educational Research Association
AFSEDF	Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
AMIUTEM	Asociación Mexicana de Investigadores del Uso de Tecnología en Educación Matemática
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ATP	Asesores Técnico Pedagógicos
BCS	Baja California Sur
ByCENED	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango
CAM	Centro de Atención Múltiple
Caudes	Convivencia con Autoridades
Ccompa	Convivencia con Compañeros
CDINEE	Coordinación de las Direcciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en las Entidades Federativas
CDMX	Ciudad de México
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económicas
CIE	Centro de Innovación Educativa
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CIMAT	Centro de Investigación en Matemáticas
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
CIPPEC	Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo

CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
COPEEMS	Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
CRIM	Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
CTA	Consejo Técnico y de Administración
CTE	Consejo Técnico Escolar
DECME	Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos
DEDIV	Dirección de Evaluación y Diversidad
DERPE	Dirección de Evaluación de Recursos y Procesos Escolares
DGEOE	Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa
DGII	Dirección General de Investigación e Innovación
DGMTD	Dirección General de Medición y Tratamiento de Datos
DIF	Funcionamiento Diferencial de los Ítems
DINEE	Direcciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en las Entidades Federativas
DIP	Dynamic Inverted Pyramid
DIPE	Dirección de Innovación y Proyectos Especiales
DOF	Diario Oficial de la Federación
ECEA	Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje
EDC	Evaluación Diagnóstica Censal
ECC	Educación la Ciencia y la Cultura
EGREES	European Group for Research on Equity in Educational Systems
EHLI	Estudiantes Hablantes de una Lengua Indígena
EITP	Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno
ELCE	Evaluación de Logro referida a Centros Escolares
ELSEN	Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional
EMC	Entrenamiento Metodológico Conjunto
EMS	Educación Media Superior
EMSAD	Educación Media Superior Abierta y a Distancia
ENIGH	Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares
ENLACE	Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares
EPT	Educación Para Todos

EVOE-EMS	Evaluación de la Oferta de la Educación Media Superior
EXCALE	Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo
EXHCOBA	Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos
FCE	Fondo de Cultura Económica
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GF	Grupo Focal
GR	Grupo de Referencia
GRSP	Guía de Revisión de Sesgo Potencial
ICCP	Instituto Central de Ciencias Pedagógicas
ICurr	Infraestructura Curricular
IIMAS	Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas
IIFE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
IMJUVE	Instituto Mexicano de la Juventud
INCurr	Infraestructura No Curricular
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INIDE	Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación
IPADE	Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa
IRT	Inventario de Rasgos Temperamentales
IRT	Teoría de Respuesta al Ítem
ISECF	Índice de Estatus Socioeconómico y Cultural
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
LEC	Líder para la Educación Comunitaria
LGE	Ley General de Educación
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
LINEE	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
MBE	Marco para la Buena Enseñanza
MCC	Marco Curricular Común
MONITOP	Índice de monitoreo o retroalimentación a las prácticas docentes
NBPTS	National Board for Professional Teaching Standards
NESLI	Red del Programa de Análisis de Indicadores de Sistemas Educativos
NIE	Nueva Infraestructura Educativa
NME	Nuevo Modelo Educativo

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la
OFSTED	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
ONUDC	Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAR	Plan de Acciones Articuladas
PAT	Programa Anual de Trabajo
PCDC	Proyecto de Construcción, Dotación y Concesión Educativa
PDORGA	Índice de prácticas docentes de organización y clima de aula
PETC	Programa Escuelas de Tiempo Completo
PETE	Plan Estratégico de Transformación Escolar
PI	Pizarra Interactiva
PIDESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PNEE	Política Nacional de Evaluación Educativa
PNIUEEC	Programa Nacional de Infraestructura para la Universalización de la Educación con Equidad y Calidad
PPI	Perfiles, Parámetros e Indicadores
PPIE	Plan Pacífico para Infraestructura Educativa
PRE	Programa de la Reforma Educativa
PREAL	Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
PROMEDU IV	Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa
PRONIE MEP-FOD	Programa Nacional de Informática Educativa
PRONIED	Programa Nacional de Infraestructura Educativa
REDIE	Revista Electrónica de Investigación Educativa
REICE	Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
RFAB	Recursos Asociados al Bienestar Familiar
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
RIER	Red Temática de Investigación de Educación Rural
RM	Ruta de Mejora
RMIE	Revista Mexicana de Investigación Educativa
SATE	Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela
SCJN	Suprema Corte de Justicia de la Nación

SEM	Modelos de Ecuaciones Estructurales
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SIGED	Sistema de Información y Gestión Educativa
SIN	Sistema Nacional de Investigadores
SINADEP	Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
TBC	Telebachilleratos Comunitarios
TBE	Telebachilleratos Estatales
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UACH	Universidad Autónoma de Chihuahua
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAM-I	Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa
UESEN	Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional
UIA	Universidad Iberoamericana
UIFCE	Unidad de Informática y Comunicaciones
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIGEA	Universidad Gestalt
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
WBI	World Bank Institute

DIRECTORIO INEE

JUNTA DE GOBIERNO

Teresa Bracho González
CONSEJERA PRESIDENTA

Gilberto Guevara Niebla
CONSEJERO

Bernardo Naranjo Piñera
CONSEJERO

Sylvia Schmelkes del Valle
CONSEJERA

Patricia Vázquez del Mercado Herrera
CONSEJERA

UNIDADES ADMINISTRATIVAS

Francisco Miranda López
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Rolando Erick Magaña Rodríguez
ENCARGADO DE LA UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO DE LA CULTURA DE LA
EVALUACIÓN

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

José de la Luz Dávalos
ENCARGADO DEL ÓRGANO INTERNO DE CONTROL

José Roberto Cubas Carlín
COORDINACIÓN DE DIRECCIONES DEL INEE EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

Tomislav Lendo Fuentes
COORDINADOR EJECUTIVO DE LA JUNTA DE GOBIERNO

Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación
José Luis Gutiérrez Espíndola

Dirección General de Investigación e Innovación
Alberto Navarrete Zumárraga

Dirección de Difusión y Publicaciones
Blanca Estela Gayosso Sánchez

**Comité Técnico y de Administración del Fondo Sectorial
de Investigación para la Evaluación de la Educación CONACyT-INEE**

Carmen Reyes Guerrero
PRESIDENTA

Alberto Navarrete Zumárraga
VOCAL PROPIETARIO INEE

Miguel Adolfo Guajardo Mendoza
VOCAL PROPIETARIO CONACyT

Mauricio Coronado García
VOCAL PROPIETARIO CONACyT

Mario Rueda Beltrán
VOCAL PROPIETARIO UNAM

Roberto Rodríguez Gómez
VOCAL PROPIETARIO UNAM

Enrique Lira Fernández
SECRETARIO ADMINISTRATIVO INEE

Mario Eduardo Mendoza Caballero
SECRETARIO TÉCNICO CONACyT



TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EVALUACIÓN EDUCATIVA.
MEMORIA DEL SIMPOSIO

Se terminó de imprimir en mes de octubre de 2018,
en los talleres de Litho Mareva, S.A. de C.V.
en Av. de la Industria No. 250,
Col. Moctezuma, 2a. Secc., CP 15530.
En su formación se emplearon
las familias tipográficas Avenir LT Std y The Serif.
Esta edición consta de 1 000 ejemplares.



Comuníquese
con nosotros



Visite nuestro
portal