

Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México

Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016



Informe final

OREALC/UNESCO Santiago



Estudios e
investigaciones

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016.

Informe final

OREALC/UNESCO Santiago

Primera edición, 2017

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

Corrección de estilo

Carlos Garduño González

Hugo Soto de la Vega

Diseño y formación

Heidi Puon Sánchez

Hecho en México

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

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

Publicación a cargo de la Unidad de Normatividad y Política Educativa. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

INEE (2017). *Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016. Informe final.* México: OREALC/UNESCO.

DIRECTORIO

JUNTA DE GOBIERNO

Sylvia Irene Schmelkes del Valle
CONSEJERA PRESIDENTA

Eduardo Backhoff Escudero
CONSEJERO

Gilberto Ramón Guevara Niebla
CONSEJERO

Margarita María Zorrilla Fierro
CONSEJERA

Teresa Bracho González
CONSEJERA

TITULARES DE UNIDAD

Francisco Miranda López
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

María del Carmen Reyes Guerrero
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO DE LA CULTURA
DE LA EVALUACIÓN

Susana Justo Garza (encargada)
UNIDAD DE PLANEACIÓN, COORDINACIÓN
Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Luis Felipe Michel Díaz
CONTRALOR INTERNO

José Roberto Cubas Carlín
COORDINACIÓN DE DIRECCIONES DEL INEE
EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

**Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación**
José Luis Gutiérrez Espíndola

Dirección de Difusión y Publicaciones
Alejandra Delgado Santoveña

Índice

5	Parte I
6	Resumen ejecutivo
9	Introducción
15	1. Dimensión Procesos e instituciones
	1.1. Plan, instituciones y procesos de la ED 2015
20	1.2. Fortalezas y nudos de los procesos de la ED 2015
28	1.3. Síntesis de desafíos
29	2. Dimensión Técnico-evaluativa
	2.1. Validez de los instrumentos y de los procedimientos para asegurarla
31	2.2. Validez percibida o “face validity”
34	2.3. Amenazas a la confiabilidad de los resultados
36	2.4. Equidad de la evaluación
37	2.5. Efectos no previstos de la evaluación
38	2.6. Balance de logros y desafíos
42	3. Dimensión Político-comunicacional
43	3.1. Gobernanza distribuida: fortalezas y nudos críticos a abordar
49	3.2. La visión de los actores: evaluación y disputa por la construcción de una nueva profesión docente
53	3.3. Déficits comunicacionales
56	3.4. Síntesis de desafíos político-comunicacionales
57	4. Sugerencias de cursos de acción
	4.1. Rol del INEE y redefinición del calendario de la evaluación
58	4.2. Organización
59	4.3. Plan de mejoramiento
60	4.4. Comunicaciones
61	4.5. Entrega de resultados
62	4.6. Sobre la elaboración de reportes de resultados para docentes
65	5. Aprendizajes y respuestas a partir del ciclo 2015 de la evaluación docente
67	Referencias
68	Anexo 1. Resultados del cuestionario a docentes
99	Anexo 2. Sistematización de entrevistas a docentes y directivos
158	Parte II
159	Anexo 3. Experiencias comparadas de evaluación de docentes
264	Anexo 4. Pautas para entrevistas y observación
276	Anexo 5. Entrevistas realizadas
282	Anexo 6. La Evaluación Docente en la discusión pública en 2015

Parte I

Resumen ejecutivo

En el marco de una profunda y demandante reforma educativa, el Gobierno de México está implementando un nuevo sistema para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia y de los docentes y directivos de educación básica y media superior, basado en evaluaciones de sus conocimientos y desempeños profesionales. En particular, entre 2015 y 2018 se tiene planeado que la totalidad de los directores y docentes en ejercicio deberá haber presentado la Evaluación del Desempeño (ED), cuyo primer ciclo se aplicó el segundo semestre de 2015. A solicitud del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE), la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) llevó a cabo un estudio para valorar la implementación y resultados de este primer ciclo de aplicación de la ED, que incluyó a un contingente de docentes equivalente aproximadamente a 10% del total, a fin de identificar las lecciones clave para su mejora y desarrollo futuro. El presente informe entrega los resultados del estudio, el cual se realizó en dos fases: la primera, dedicada a los procesos que culminaron en la rendición de exámenes de conocimiento y competencias por aproximadamente 10% de los docentes, realizada en noviembre y diciembre de 2015 y que incluyó el trabajo en México de dos misiones, y un preinforme presentado a las autoridades a finales de enero del presente; y una segunda fase que incluye el análisis de la temática de la entrega de resultados, y en la que se comparó la experiencia de México con la de otros países tanto del primer mundo como latinoamericanos, e incluye asimismo la realimentación de la Junta de Gobierno del INEE y de las autoridades máximas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), al cuadro evaluativo sobre el estado del proceso en diciembre de 2015. Finalmente, el informe hace referencia también a la consideración de cursos de acción de mejoramiento de la ED decididos por la autoridad luego de la entrega de resultados realizada en abril. El análisis se funda en la revisión de documentación oficial relevante, análisis de medios de prensa y del campo académico, entrevistas a actores, observación de aplicación de instrumentos, un cuestionario a una muestra de alcance nacional de sustentantes al momento de finalizar los exámenes de las fases 3 y 4 de la ED en noviembre y diciembre pasados, los resultados de 40 grupos focales de docentes y directivos organizados por el INEE en 10 estados, durante el mes de abril del año en curso, y un análisis internacional comparado de experiencias de evaluación docente. Asimismo, el informe se ha beneficiado de los alcances realizados por las autoridades a una versión previa del mismo.

El estudio distingue tres dimensiones que organizan y especifican el análisis del fenómeno examinado. La primera, que observa los procesos e instituciones desde la perspectiva del cumplimiento de la normativa y objetivos, concluye que las metas y condiciones impuestas por el contexto político hacen de la ED un desafío técnico y logístico de alta complejidad que, en lo grueso, ha sido

abordado con éxito por las instituciones responsables, permitiendo que un alto porcentaje del primer grupo convocado fuera evaluado dentro de los plazos y formas establecidos. Este logro, sin embargo, está acompañado por nudos críticos que constituyen desafíos para la sustentabilidad de la ED, como son: (i) algunos instrumentos de evaluación con pruebas técnicas que presentan importantes oportunidades de mejora; (ii) sustentantes que no recibieron oportunamente la información y el apoyo necesarios para poder rendir sus evaluaciones con la preparación adecuada; y (iii) condiciones previas a la aplicación en las sedes que afectaron negativamente el contexto y el clima de la evaluación. En la base de estos problemas se encuentran como factores críticos unos plazos, concordados por la autoridades de la SEP y el INEE, que se hicieron en extremo estrechos, y una arquitectura institucional responsable distribuida entre varias instituciones que, al implementarse el primer ciclo de la ED, no había terminado de afinarse en términos operacionales.

La segunda dimensión, que observa los procesos desde la perspectiva de su ajuste a criterios técnicos-evaluativos, profundiza el análisis destacando en éstos: (i) la existencia de procedimientos apropiados para cautelar la validez de la evaluación, aunque por razones de tiempo no siempre fueron implementados con el detalle y la amplitud requeridos; (ii) la opinión positiva de los evaluados respecto a la autenticidad y la capacidad de los instrumentos para capturar los aspectos más relevantes del propio desempeño, los cuales, sin embargo, podrían mejorarse si incluyeran mayor evidencia del trabajo en aula y consideraran mayormente la especificidad y la variedad curricular de la educación media superior; (iii) la existencia de diversos problemas operativos en los procesos previos a la aplicación de la ED, que podrían afectar la confiabilidad de los resultados; (iv) la inespecificidad de los parámetros, perfiles e indicadores como referentes para la construcción de los instrumentos; y (v) problemas de equidad producto de información y apoyo entregados en forma desigual entre los sustentantes, así como de las diferentes habilidades digitales de los docentes evaluados. Asimismo, se constatan efectos formativos no previstos de la ED, como prácticas de estudio y preparación para rendir en las distintas etapas de la evaluación, junto al desarrollo de estrategias de colaboración entre pares, y esfuerzos por ofrecer apoyos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que equivalen al desarrollo de un proceso de reflexividad sobre la docencia de calidad de nivel sistémico.

Por último, la dimensión político-comunicacional observa el fenómeno desde la perspectiva de la gobernanza de la evaluación y las percepciones de los actores, interrogando por los procesos comunicacionales que acompañan al cambio. Respecto a cada uno de estos aspectos, lo fundamental de lo encontrado apunta a: (i) en la gobernanza de la evaluación se constata una estructura distribuida interinstitucionalmente, que ha demandado un gran esfuerzo de coordinación, hasta ahora más provisto por el liderazgo que por reglamentos y protocolos que están en proceso de construcción, y donde la autonomía e imparcialidad del INEE, sancionada en la normativa, constituye una novedad que demanda aprendizajes institucionales especialmente exigentes a todas las partes implicadas; (ii) una contundente mayoría de los docentes no cree que la ED esté conectada con una mejoría de la profesión docente en México, al mismo tiempo que valora los instrumentos de la ED y diferencia entre ellos; y (iii) que se diagnostica un déficit discursivo y comunicacional respecto al sentido de la evaluación (o su justificación), marcado en 2015, y con indicios de mejora en 2016.

Del análisis de estas tres dimensiones —Procesos e instituciones, Técnico-evaluativa y Político-comunicacional— el primer informe de OREALC-UNESCO (29 de enero, 2016), propuso un conjunto de cinco posibles cursos de acción orientados a abordar los principales nudos identificados: (i) ampliar los plazos de las siguientes evaluaciones; (ii) especificar y formalizar roles y coordinaciones

interinstitucionales detallados para gobernanza y gestión de la evaluación; (iii) diseñar un plan de mejoramiento gradual de los diferentes procesos; (iv) fortalecer las estrategias de comunicación; y (v) fortalecer la estrategia de entrega de resultados y de apoyo al desarrollo profesional docente que deriva de éstos. En esta versión final, se ha incluido el análisis de la forma de reportar los resultados de la ED 2015 a cada docente participante, el cual se benefició de comparaciones internacionales en las que se basa un conjunto de propuestas de mejoramiento.

Asimismo, al cerrar este informe final (julio 2016), el estudio constata que a lo largo del primer semestre del año en curso, cada uno de los derroteros de mejora fundamentados en enero pasado, ha sido abordado por las autoridades del INEE y de la SEP, en términos de los que este informe da cuenta sucinta en el capítulo 5.

Introducción

Para el Gobierno de México, la evaluación del personal docente y directivo de su educación obligatoria, constituye uno de los pilares de la reforma educativa en curso. Esta evaluación, obligatoria y decisiva para los procesos de ingreso, progreso y permanencia en la carrera docente, constituye un esfuerzo de construcción institucional y técnica de gran envergadura, así como una profunda y exigente innovación en la vida profesional de cada docente y profesor. La evaluación docente se ubica además en el núcleo de una transformación radical de la regulación pública de la carrera docente, que busca cambiar un sistema clientelar controlado por el sindicato de docentes, por uno de base meritocrática desarrollado por el Estado.

En este marco, la Evaluación del Desempeño (ED) busca determinar las capacidades y cumplimiento profesional de los docentes en ejercicio, y generar luego instancias de formación profesional, para así poder asegurar que la base profesional que sostiene el sistema cumple con el perfil y el compromiso requeridos para garantizar a todos el derecho a una educación de calidad.

La transformación aludida equivale a un cambio estructural de las condiciones que han regido históricamente a la docencia de México y no sería abordable sin un acuerdo político y social mayor respecto a su necesidad. Esto es justamente lo que plasmó la actual administración al momento de su inauguración a fines de 2012: un acuerdo de las tres fuerzas políticas más importantes del país, en torno a una agenda de profundo cambio de la regulación pública de la educación, en función de propósitos de provisión de una educación de calidad y equitativa para todos. Del acuerdo Pacto por México se siguen, en menos de un semestre, cambio de la Constitución y de la Ley General de Educación, y la promulgación de dos leyes complementarias que establecen la institucionalidad fundamental para el cambio: la Ley General del Servicio Profesional Docente, y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (LINEE).

Al presente ya se han evaluado más de 360 mil docentes —de un total de 1.3 millones— en las diversas evaluaciones consideradas: 158 mil en los concursos de ingreso al servicio público educativo; 45 mil concurren a los procesos de promoción a cargos de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica; 24 mil participaron en la primera evaluación diagnóstica; y 132 mil participaron en la ED, a que está dedicada el presente informe.

El Estudio

En el marco bosquejado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México, requirió, en agosto de 2015, a la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y a su Estrategia Regional de Políticas Docentes, llevar a cabo una valoración en profundidad del proceso de implementación de la referida ED y sus resultados en su conjunto, a fin de identificar las lecciones clave para su mejora y desarrollo futuro. En función de esto, OREALC/UNESCO recurrió a la Secretaría Técnica de su Estrategia Regional sobre Docentes, para constituir un equipo experto multidisciplinario responsable de llevar a cabo un análisis multidimensional de los procesos de la referida ED.

Las dimensiones consideradas por el estudio incluyen las siguientes perspectivas y referentes para el análisis: (a) dimensión Procesos e instituciones, que analiza el entramado de actividades, roles y coordinaciones desde la perspectiva de su ajuste a las definiciones normativas y su contribución al cumplimiento de los objetivos; (b) dimensión Técnico-evaluativa, que analiza los procesos e instrumentos en relación a las recomendaciones y estándares para las prácticas evaluativas; y (c) dimensión Político-comunicacional, que considera las percepciones y juicios de los actores sujetos de la evaluación, como las dimensiones de gobernanza y significado cultural mayor de la transformación de la regulación de la docencia en que está inserta la ED. Estas dimensiones son complementarias en el sentido que permiten observar el conjunto de la ED y a sus actores desde perspectivas que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado.

Método

Para indagar sobre estas dimensiones el estudio utilizó los siguientes 7 tipos de fuentes y procedimientos de recogida de evidencia relevante: (a) documentación normativa sobre la evaluación (leyes, planes, lineamientos); información en los medios y la arena política, así como del campo académico; (b) entrevistas a actores clave (autoridades y profesionales del INEE; Secretaría de Educación Pública [SEP]/Sistema Nacional de Registro del Sistema Profesional Docente [SNRSPD]; autoridades educativas locales [AEL]/organismos descentralizados [OD]; directivos y docentes evaluados; evaluadores y coordinadores de sedes; líderes sindicales; académicos) (ver anexos 2, 5 y 6 de este informe); (c) observación de la aplicación en sedes; (d) Cuestionario administrado a docentes con posterioridad a la aplicación de instrumentos de la ED en sedes (ver anexo 1); (e) informe con los resultados de 40 grupos focales de docentes de preescolar, básica, secundaria y media superior, organizados en 10 estados por el INEE; (f) intercambios con las autoridades del INEE y de la SEP, sobre un primer informe evaluativo y sus hallazgos (30 de marzo y 1 de abril de 2016); y (g) análisis internacional comparado de sistemas de evaluación docente (anexo 3). Para las entrevistas y observaciones se elaboraron pautas acordes con el plan de análisis general del estudio, las cuales se incluyen en el anexo 4 del presente informe.

Para llevar a cabo el estudio, se conformó un equipo consultor coordinado por Cristián Cox, académico de la Universidad Diego Portales de Chile y Coordinador de la Secretaría Técnica de la Estrategia Docente de OREALC/UNESCO para América Latina. El equipo consultor lo conformó un grupo experto experimentado en investigación y políticas públicas, que conjugó especialistas en

evaluación, organizaciones, sistemas, educación y políticas, constituido por Ignacio Jara, Lorena Meckes, Renato Orellana, Jorge Manzi, Margarita Peña, Paula Lacerna, Guillermo Scherping, Carlos Eugenio Beca, Marianela Cerri y Elisa de Padua. Las entrevistas a responsables y sujetos de la ED y la observación en sedes de aplicación, fueron realizadas en dos visitas a México llevadas a cabo entre el 12 y el 16 de noviembre de 2015, la primera, y entre el 30 de noviembre y el 6 de diciembre de 2015, la segunda. Sumadas ambas misiones, significaron 183 entrevistas y 12 observaciones en un total de 15 estados definidos por el INEE: Coahuila, Nueva León, Distrito Federal, Morelos, Puebla, Veracruz, Yucatán, Campeche, Estado de México, Guanajuato, Zacatecas, Aguascalientes, Chiapas, Oaxaca y Jalisco.¹ Las reuniones con la Junta de Gobierno del INEE, y con el Secretario de Educación, los Subsecretarios de Educación Básica, Media Superior y de Planeación, y el Coordinador Nacional del Servicio Profesional Docente, en conjunto con las jefaturas de Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) tuvieron lugar el 30 de marzo y el 1º de abril de 2016.

La cantidad de entrevistados en noviembre y diciembre de 2015, por categoría de actores se resume en la tabla 1.

Tabla 1 Cantidad de entrevistados

Tipo de entrevistado	Cantidad
SEP/CNSPD (Subsecretarios EB y EMS; Coordinador y Jefes de Área CNSPD, etcétera)	6
INEE (Consejeros, Jefes de División, Profesionales)	8
CENEVAL	2
Autoridades Educativas Locales (Secretarios, Directores, Técnicos, Coordinadores, etcétera)	19
Directores OPD (CECyTE, CETI, COBA, CONALEP)	20
Dirigentes SNTE	18
Directores Escuelas EB y EMS	46
Docentes Escuelas EB y EMS	37
Evaluadores Certificados	24
Académicos	3
Total entrevistados	183¹

¹ El anexo 5 presenta más detalle sobre los estados, la categoría de las personas entrevistadas, y quién es el entrevistador. El anexo 2, por su parte, presenta en forma organizada temáticamente, el resultado del estudio de un subconjunto de 132 entrevistas (del total de 183) que fueron transcritas y codificadas para un análisis cualitativo de la opinión de los actores del sistema.

Las autoridades y profesionales de las entidades federales entrevistadas fueron definidos por el INEE en consulta con cada institución, mientras que las de las entidades estatales, así como los docentes, directores y evaluadores entrevistados, así como las sedes visitadas, fueron definidos en los estados, en diálogo con el INEE. En general, los directores y docentes entrevistados pertenecían a un grupo seleccionado más proclive a la evaluación, aunque crítico de su implementación.² El cuestionario, por su parte (cuyos resultados se describen en el anexo 1), fue aplicado

¹ Se realizó observación en sedes de aplicación en 7 de los 15 estados, debido a que no todas las visitas coincidieron con los días en que se realizaron estas aplicaciones. Los estados donde se pudo visitar sedes fueron: Aguascalientes, Coahuila, Guanajuato, Jalisco, Zacatecas, Campeche y D. F.

² No fueron entrevistados ni líderes ni docentes miembros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

a una muestra de 1 250 docentes de los 32 estados, que respondieron a la salida de los exámenes contemplados en las fases 3 y 4 de la ED, realizados entre el 14 de noviembre y el 6 de diciembre. El conjunto del esfuerzo de recopilación de información acerca de la ED y sus procesos, se realizó acorde a una perspectiva definida en función de las tres dimensiones de análisis antes señaladas y buscando responder a los criterios y preguntas principales en cada una de ellas, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2 Principales criterios y preguntas por dimensión

Procesos e instituciones	Técnico-evaluativa	Político-comunicacional
<i>Sustentabilidad</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ¿La rigurosidad en los procesos, la calidad técnica de la evaluación y la socialización y apoyo político de ella contribuyen a darle sostenibilidad en el tiempo? 		
<i>Eficacia/Oportunidad</i>	<i>Validez</i>	<i>Conocimiento de la evaluación</i>
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cumple con los objetivos establecidos? ¿Cumple con las normas que definen la ED? ¿Se realizó en los plazos establecidos? 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Se mide lo que se supone que mide? Las consecuencias e interpretaciones ¿son consistentes con la medición realizada? ¿Qué piensan los evaluados sobre la validez? 	<ul style="list-style-type: none"> ¿En qué medida los actores conocen su justificación, sus aspectos sustantivos y operativos?
<i>Pertinencia</i>	<i>Confiabilidad</i>	<i>Comunicación institucional</i>
<ul style="list-style-type: none"> ¿El proceso contribuye o dificulta el logro del objetivo declarado? ¿Se considera la variedad sociocultural de las regiones? 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Hay errores o problemas en la aplicación o corrección que pudiera afectar la precisión de los resultados? 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Ha sido suficiente, oportuna, clara?
<i>Coherencia</i>	<i>Justicia/Equidad en oportunidades para mostrar el propio desempeño</i>	<i>Valoración del cambio</i>
<ul style="list-style-type: none"> ¿Se conecta lógicamente con los objetivos declarados y con otros componentes? 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Tuvieron todos la oportunidad de acceder a la información relevante y en igualdad de condiciones? 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué ideas, intereses y actitudes tienen los actores involucrados sobre el cambio en juego y que los llevan a su aceptación o rechazo?
<i>Coordinación</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Las actividades tuvieron una coordinación fluida y oportuna? ¿Participaron quiénes debían de la manera que se establecía en la normativa? 		

El informe

La matriz de análisis precedente, como el informe que sigue, buscan responder a la petición del INEE de

valorar a profundidad el proceso de implementación de la Evaluación de Desempeño, en su conjunto; así como, los resultados obtenidos, a fin de identificar los principales alcances, retos y experiencias de buenas prácticas e identificar áreas de oportunidad para la mejora de dichos procesos.³

³ INEE, Unidad de Normatividad y Política Educativa, Términos de Referencia, estudio "Análisis de la implementación de la evaluación de desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior". México, D.F., agosto 2015.

El informe da cuenta principalmente de la observación y el análisis de lo ocurrido hasta comienzos de diciembre de 2015, al rendir los docentes los exámenes y presentar los antecedentes considerados por la ED. Asimismo, el informe considera la fase de entrega de resultados (marzo del presente) con base en los antecedentes de opinión docente recabados por los grupos focales llevados a cabo en 10 estados por el INEE durante el mes de abril, como el análisis comparado internacional de la forma de entrega de resultados a cada docente (anexo 3). Por último, el informe hace referencia a documentación provista por el INEE con posterioridad a la entrega de resultados, en la que se da cuenta de los cursos de acción de mejoramiento de los diferentes procesos de la ED, los cuales se están implementando desde mayo del presente, tanto por las autoridades de la SEP como del INEE, y que caen fuera de los términos de referencia del presente estudio.

En coherencia con lo señalado, el informe está organizado en un cuerpo principal de seis capítulos en los que aborda el análisis de cada una de las tres dimensiones referidas, propone acciones de mejoramiento y refiere las medidas asumidas al respecto por las autoridades competentes en vistas a los próximos ciclos de la ED. Así, el capítulo 1 aborda el análisis de la dimensión de Procesos e instituciones desde la perspectiva normativa y funcional; el capítulo 2 aborda el análisis de los procesos e instrumentos desde la perspectiva Técnico-evaluativa; el capítulo 3 aborda el análisis de la dimensión Político-comunicacional; el capítulo 4 integra las recomendaciones que emergen de los tres análisis referidos; el capítulo 5 describe los cursos de acción de mejoramiento de la ED comprometidos por la SEP y el INEE luego de la entrega de resultados del proceso 2015.

Un conjunto de anexos reúne información y análisis relevantes para complementar y dar sustento a los capítulos del cuerpo del informe. El anexo 1 da cuenta de los resultados de la aplicación del cuestionario aplicado a la salida de la rendición de exámenes (en diciembre de 2015) a una muestra de 2 500 evaluados de los 32 estados del país, que permitió precisar y complementar las opiniones de los actores entrevistados. El anexo 2, contiene una sistematización descriptiva de las opiniones recogidas de 132 actores en las entrevistas realizadas en los estados visitados por el equipo consultor a docentes, directivos de establecimientos, líderes sindicales y autoridades estatales de la SEP, lo que constituyó una fuente de primera importancia para las dimensiones Procesos e instituciones y Político-comunicacional del estudio. En una parte II del informe, se han agrupado otros cuatro anexos. En primer término, el anexo 3 presenta antecedentes de experiencias internacionales relativas a instrumentos y entrega de resultados de evaluaciones docentes en 7 países seleccionados (Australia, Canadá, Chile, Colombia, Estados Unidos, Perú y Reino Unido), los cuales están a la base de las recomendaciones que se hacen tanto en el capítulo 2 como 4 del informe. Luego, los anexos 4 y 5 exponen las pautas utilizadas en las entrevistas y observaciones, así como la individualización de las entrevistas, respectivamente. Por último, el anexo 6 presenta un análisis de los medios en relación con la ED.

Como se infiere de la descripción precedente, el informe corresponde a observaciones y análisis de las fases *ex ante*, *ex dure* y *ex post* de la implementación 2015 de la ED. Su perspectiva e interés de conocimiento no es la descripción exhaustiva, sino la identificación y comprensión de nudos críticos a resolver en futuros ciclos de la ED, como parte de la profunda reforma en que ésta tiene lugar.

La evidencia que sostiene los juicios evaluativos y sugerencias emitidos en este informe proviene, como se ha referido, de una gran diversidad de fuentes, tanto nacionales como internacionales; documentales y objetivas (normas, instrumentos), lo mismo que de percepciones y juicios. Sobre estos últimos, lo que el informe ha construido como evidencia, en parte decisiva proviene de

entrevistas a autoridades nacionales y estatales del sistema escolar y de la institucionalidad responsable de la evaluación, dirigentes nacionales y estatales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), a directivos y docentes de centros escolares, a docentes preparados como evaluadores, así como a académicos vinculados al tema. A lo señalado, se suma la evidencia sobre la opinión de los docentes provista por el cuestionario respondido por una muestra de docentes en los 32 estados de México, y los resultados recabados por el INEE en 40 grupos focales sostenidos luego de la entrega de resultados de la ED, en abril de 2016. La gran riqueza de evidencia reunida, sin embargo, no altera el hecho de lo limitada de la muestra que participó en el cuestionario, ni el hecho de los probables sesgos derivados de la selección por autoridades estatales de la SEP, de los docentes y directivos entrevistados. Estos límites, sin embargo, a juicio del equipo consultor, no modifican los ejes del cuadro diagnóstico y propositivo que este informe plantea y que se funda en la visible convergencia de la evidencia proveniente de distintas fuentes, en diferentes estados, y en distintas etapas de los procesos examinados.

1

Dimensión Procesos e instituciones

Este capítulo analiza los procesos de preparación e implementación de la Evaluación del Desempeño (ED) desde la perspectiva normativa y funcional, examinando su ejecución a través de criterios de eficacia, oportunidad, coherencia y pertinencia, así como revisando las coordinaciones institucionales involucradas en la organización y gestión de estos procesos. El análisis se focaliza en procesos críticos que presentaron problemas que podrían poner en riesgo la ED. En forma complementaria a la revisión realizada en este capítulo, en el capítulo 2 se ampliará y profundizará sobre los procesos de la ED desde la perspectiva de los criterios técnico-evaluativos.

El capítulo se organiza en tres secciones: en la primera se describe brevemente las instituciones, los procesos y el plan de implementación involucrados en la ED de fines de 2015; en la segunda se presentan las principales fortalezas y debilidades observadas en la ejecución de los distintos procesos de la evaluación; y, por último, se cierra con algunas conclusiones y recomendaciones para la mejora de la ED que emergen del análisis.

1.1. Plan, instituciones y procesos de la ED 2015

Con el fin de contar con un marco general sobre la implementación de la ED 2015, a continuación se ofrece una breve descripción de los tiempos, instituciones y procesos involucrados en esta evaluación, a partir de la documentación que norma y planifica la ED¹ y la información recogida en las visitas.

La primera ED de todos los docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y supervisión en servicio fue planificada para ser realizada durante los ciclos escolares 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018. En el primero de estos ciclos (2015-2016) se planeó evaluar dos grupos: un primer grupo entre septiembre y diciembre de 2015, y un segundo grupo entre febrero y mayo de 2016. El presente estudio está enfocado en la evaluación realizada al primer grupo durante el segundo semestre de 2015, y cuyos resultados deberían entregarse a fines de febrero de 2016, dando lugar a acciones de formación durante 2016. Este grupo, que comprende a 150 mil docentes,

¹ En particular, Plan de Mediano Plazo; LINEE-05-2015; Perfiles, Parámetros e Indicadores; y Aspectos, Etapas, Métodos e Instrumentos.

estuvo compuesto por directores de educación básica (EB) y docentes de aula, tanto de EB como de Educación Media Superior (EMS).²

Los docentes presentan una evaluación que consta de cuatro *etapas* principales: (1) un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, que es entregado vía web por el director de la escuela del docente evaluado, (2) un expediente de evidencias de enseñanza y sus fundamentos, que es entregado vía web por el docente evaluado, (3) un examen vía computadora de conocimientos y competencias didácticas, y (4) una planeación didáctica argumentada también tomada vía computadora. Las dos primeras etapas fueron realizadas entre julio y mediados de noviembre de 2015; mientras las dos últimas etapas señaladas, que suman aproximadamente ocho horas frente a la computadora, fueron aplicadas en uno o dos días en sedes especialmente dispuestas con este propósito, durante los fines de semana entre mediados de noviembre y comienzos de diciembre de 2015. A los docentes de secundaria que imparten la asignatura de inglés se les aplicó además una evaluación complementaria del manejo de esta segunda lengua. Esta descripción de etapas varía levemente en el caso de los docentes de EMS, para quienes la tercera etapa se divide en dos: una de conocimientos disciplinarios y otra de competencias didácticas; y, en el caso de los directores, cuyo informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales es completado por el supervisor correspondiente y las demás etapas están enfocadas en su rol como director y no en la docencia.

La puesta en marcha de esta evaluación implica el esfuerzo conjunto de varias instituciones:

1. En primer lugar, dos instituciones principales:

- a) la *Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD)*, órgano descentralizado dependiente de la *Secretaría de Educación Pública (SEP)* y que es responsable del Servicio Profesional Docente (SPD) del que forma parte la ED; y
- b) el *Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)*, organismo público autónomo que debe velar por la calidad técnica de la ED y que participa dando lineamientos y criterios técnicos, y autorizando sus diferentes procesos y productos.

2. En segundo lugar, dos instituciones proveedoras de la SEP:

- a) El *Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)*, institución privada contratada por la CNSPD para la elaboración de los instrumentos de evaluación y el control de su aplicación.
- b) El *Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)*, organismo internacional radicado en Ciudad de México y encargado por la CNSPD para desarrollar y operar la plataforma del SPD.

3. Por último, a nivel de las entidades federativas están las autoridades educativas locales (AEL) (Secretarías de Educación de los Estados) y los Organismos Públicos Descentralizados (OPD) responsables de impartir la EMS, que participan y coordinan diversos procesos locales de la evaluación.

² El primer grupo de convocados a la evaluación fue seleccionado buscando a los docentes "más regulares" y "asequibles" del sistema. Aunque no siempre se cumplieron, se establecieron criterios tales como tener entre 6 y 23 años de ejercicio profesional y provenir de zonas urbanas de más de 100 mil habitantes.

En términos generales, los procesos llevados a cabo para esta evaluación se pueden organizar de la siguiente forma (se indica entidades responsables según la planificación de la ED):

1. La definición del *marco de referencia* de la ED. En este proceso se definen y validan los documentos que sirven de referencia para la elaboración de los instrumentos y la aplicación de la ED, a saber:
 - a) Perfiles, parámetros e indicadores (elaborados por la CNSPD, ajustados en consulta con las AEL/OPD y validados y aprobados por el INEE).
 - b) Aspectos, etapas, métodos e instrumentos (elaborados por la CNSPD y validados y aprobados por el INEE).
2. La *preparación de la evaluación* y todos sus elementos, que implica:
 - a) Elaboración de los instrumentos de evaluación (que debían ser elaborados y piloteados por CENEVAL y validados y aprobados por el INEE).
 - b) Desarrollo de la plataforma para el registro y las dos primeras etapas de la evaluación (desarrollo a cargo del ILCE).
 - c) Selección y preparación de aplicadores³ y sedes de aplicación (organización de las sedes de aplicación y del personal que las coordina es resorte de las AEL en coordinación con la CNSPD y CENEVAL).
 - d) Selección y preparación de los evaluadores⁴ (seleccionados por la AEL/OPD, preparados y certificados por el INEE).
 - e) Elaboración de rúbricas y procesos de corrección de los ítems de respuesta construida (la preparación de rúbricas es responsabilidad de CENEVAL, y su validación y aprobación del INEE; la corrección es responsabilidad de CENEVAL).
3. La *preparación de los evaluados* que deberán rendir la ED. Este proceso comprende:
 - a) Selección del primer grupo de convocados a la evaluación (realizada por las AEL/OPD con base en criterios entregados por la CNSPD).
 - b) Información (responsabilidad tanto de la CNSPD como de las AEL y OPD).
 - c) Registro (los evaluados se deben registrar en la plataforma de la CNSPD usando claves de acceso que ésta informa a los seleccionados).
 - d) Apoyo a los directores y docentes evaluados (la CNSPD debe entregar material de apoyo y las AEL deben organizar actividades para orientar a los evaluados sobre el proceso).
4. *Implementación* de las diferentes etapas de la evaluación.
 - a) Etapa 1: informe de compromisos profesionales realizados por los directores (CNSPD el coordina proceso y AEL apoyan; plataforma de la CNSPD).
 - b) Etapa 2: expediente de evidencia fundamentada (CNSPD coordina el proceso y AEL apoyan; plataforma desarrollada por el ILCE para la CNSPD).

³ Se refiere a los aplicadores con “la función temporal y específica de auxiliar en la aplicación de los instrumentos de evaluación” (LINEE-05-2015, Art. 3.). Existen también aplicadores de CENEVAL, responsables de controlar la aplicación de los instrumentos de las etapas 3 y 4 dentro de las aulas en las sedes.

⁴ Se refiere a quienes realizan la corrección con rúbrica de los ítems de respuesta construida.

c) Etapas 3 y 4: examen de conocimientos y competencias didácticas y planeación didáctica argumentada (CNSPD coordina el proceso nacional y es organizado en cada estado por las AEL; CENEVAL controla la aplicación de los instrumentos; INEE supervisa el conjunto de la operación).

5. Preparación y entrega de *resultados*, que implica:

a) Calificación de los reactivos de respuesta construida (CENEVAL con base en criterios, protocolos y evaluadores certificados por el INEE).

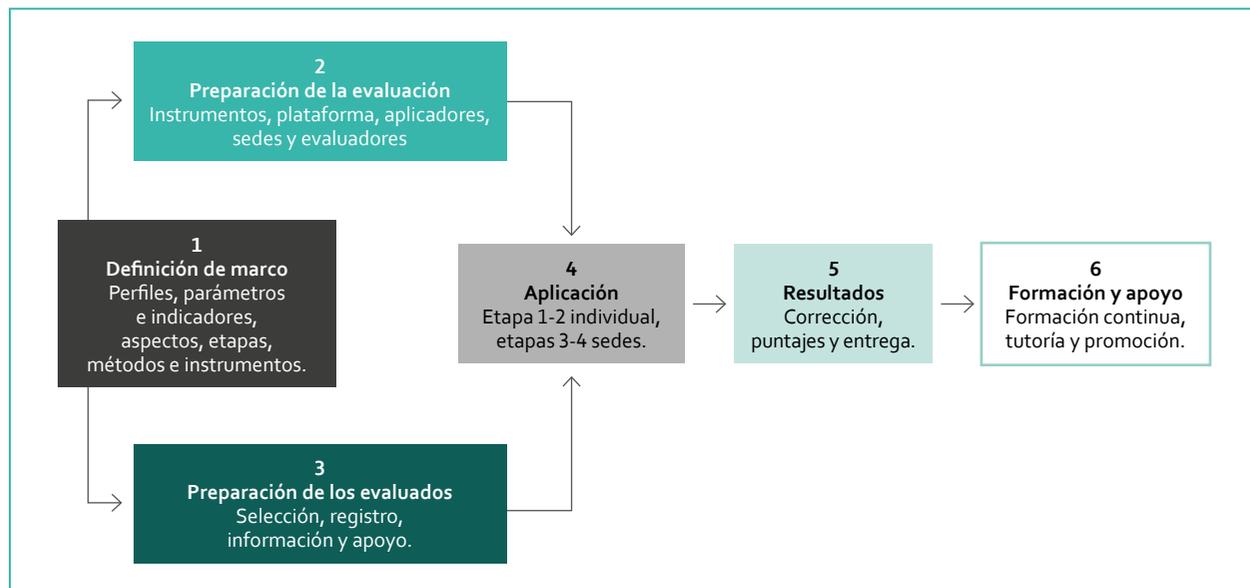
b) Cálculo de puntajes y elaboración de los reportes de resultados individuales (INEE valida calificaciones y propone criterios técnicos para comunicar resultados, y SEP/CNSPD elabora los reportes de resultados).

c) Entrega de los resultados individuales y agregados (SEP/CNSPD junto con AEL; INEE supervisa).

6. *Formación y apoyo* a docentes evaluados. La SEP es responsable de ofrecer instancias de formación continua y tutoría a los docentes evaluados en sus áreas de oportunidad, en particular, a aquellos que no obtuvieron resultados satisfactorios. A los que obtuvieron resultados destacados se les ofrecerán vías especiales de promoción.

La figura 1.1 permite visualizar la relación entre estos procesos.

Figura 1.1 Principales procesos de la ED



Cabe señalar que los tres primeros procesos de la ED y la aplicación de las etapas 1 y 2 de la evaluación (en el proceso 4 de aplicación) tenían que ser realizadas antes de mediados noviembre de 2015 para poder cumplir con los plazos establecidos y aplicar las etapas 3 y 4 en sedes antes de fines de ese año. Los documentos que definen el marco de la evaluación (proceso 1) fueron publicados en abril de 2015, y a partir de ese momento se comenzaron a elaborar oficialmente los instrumentos

y demás preparativos de la evaluación (proceso 2):⁵ en abril se inició la definición de los docentes seleccionados, en mayo se comenzó a trabajar con las AEL, y en junio se comenzó a informar a los sustentantes, momento en el que debían de comenzar a realizar su registro e informarse sobre el proceso evaluativo. Paralelamente, sus directores debían entregar vía web la información de cumplimiento de responsabilidades profesionales solicitada en la etapa 1, y los mismos docentes debían subir a la plataforma su expediente de evidencias fundamentadas solicitado en la etapa 2. La figura 1.2 permite visualizar de manera muy general los tiempos en que ocurren los principales procesos de la ED.

Figura 1.2 Tiempos y procesos de la ED



Esta panorámica general de los tiempos, que permite visualizar cuándo ocurrieron los procesos principales, debe ser complementada con algunas precisiones. En primer lugar, no todos los estados aplicaron la evaluación al mismo tiempo, debido a que algunos presentaron más problemas que otros, retrasando sus procesos y la aplicación de sus diferentes etapas.⁶ En segundo término, los primeros fines de semana en que se realizaba la aplicación en sedes (durante noviembre) estaban destinados a los docentes de EB, mientras que el último fin de semana estaba destinado a los docentes de EMS. Este orden inicial fue, en la práctica, ligeramente alterado, pues los docentes de EMS comenzaron a ser evaluados a fines de noviembre, y en las últimas fechas se mezclaron con docentes de EB.

⁵ En la práctica, la elaboración de los instrumentos se habría iniciado antes, aprovechando la experiencia en evaluaciones anteriores.

⁶ Los Estados de Oaxaca, Michoacán, Chiapas y Guerrero fueron los más retrasados debido a los problemas generados por la CNTE (ver más adelante en esta sección); incluso en tres de estos Estados las aplicaciones se terminaron recién en junio de 2016.

1.2. Fortalezas y nudos de los procesos de la ED 2015

La ED corresponde a un proceso de implementación de política pública de alta complejidad tanto desde el punto de vista evaluativo como logístico e institucional. En su implementación se conjugan un conjunto de características muy demandantes, tales como la enorme escala comprometida, tanto territorialmente (los 32 estados mexicanos) como el universo involucrado (debe cubrir a la totalidad de los docentes); la complejidad administrativo-institucional del país (con gobiernos federados) y de su sistema educativo (incluyendo las múltiples agencias responsables de la EMS); la novedad de su diseño evaluativo (que suma cuatro dimensiones del ejercicio profesional recopiladas en etapas sucesivas) y del sistema de aplicación elegido (vía computadora); los exigentes plazos para su puesta en marcha (la evaluación de todos los docentes debe implementarse dentro del sexenio de la actual administración) y la oposición activa de organizaciones docentes (tanto a nivel comunicacional como obstaculizando presencialmente la evaluación en algunos estados). La combinación de estas condiciones configuran la enorme envergadura del desafío asumido por el Gobierno mexicano en la implementación de la ED.

Se trata de un proceso inédito de gran exigencia para las instituciones involucradas, forzadas a ajustarse sobre la marcha a condiciones y fallas inesperadas. En este sentido, para todos los participantes, la evaluación del primer grupo en el segundo semestre de 2015 significaba una gran responsabilidad y una oportunidad para aprender. Si bien no era posible esperar que la puesta en marcha de la evaluación no tuviese problemas importantes, en lo grueso, la planeación, organización y logística desplegados por los diferentes responsables funcionaron a la altura del desafío, permitiendo que la ED cumpliera su principal objetivo: haber aplicado la evaluación a una alta proporción de los docentes convocados y dentro de los plazos establecidos. Desde esta perspectiva, se trata, sin duda, de un proceso que se ha desarrollado en forma exitosa.

Sin perjuicio de este gran logro, es necesario llamar la atención sobre la calidad de varios de los procesos organizados y un conjunto de problemas importantes que, si no son abordados, podrían comprometer la sustentabilidad de la evaluación en el mediano plazo. Hasta ahora, estas situaciones deficientes no han comprometido la viabilidad inmediata de la evaluación, pero no pueden ser soportadas por mucho tiempo sin abrir flancos que podrían poner en serio riesgo su continuidad. Como se verá, las raíces de estos problemas están principalmente vinculados con los estrechos plazos disponibles para su puesta en marcha y con dificultades en las coordinaciones institucionales en juego. En lo que sigue se amplía sobre las características de los problemas críticos que se identificaron. Los capítulos 2 y 3 profundizarán sobre los impactos de estas debilidades desde el punto de vista técnico-evaluativo y político-comunicacional, respectivamente.

a) La evaluación fue realizada con alta participación y en los plazos convenidos

Como se ha señalado, los diferentes procesos de la ED observados hasta ahora han podido cumplir, en lo grueso, con los productos y plazos comprometidos. Las etapas más complejas (3 y 4, aplicadas en sedes), que debían ser aplicadas a todos los docentes seleccionados en los 32 estados, fueron realizadas entre el 14 de noviembre y el 13 de diciembre de 2015, y contaron una alta participación. De los 152 mil docentes seleccionados, aplicaron cerca de 132 mil (86.2%). La participación promedio fue cercana a 95% si no se consideran los 4 estados críticos donde la participación

fue ciertamente menor: Chiapas, 59%; Guerrero, 70%; Michoacán, 35%; y Oaxaca, 45% (sumando casi 9 mil sustentantes en total), pero considerada un éxito para las difíciles condiciones en las que se rindió.⁷

Este resultado es fruto de una organización y capacidades profesionales, técnicas e institucionales disponibles en el país, que supieron reaccionar ante la magnitud y urgencia de los diferentes procesos. Dentro de los múltiples sistemas y procesos construidos para esta evaluación, cabe destacar, por ejemplo, que se pudieran montar los mecanismos y los dispositivos de seguridad necesarios para asegurar que no ocurrieran filtraciones de instrumentos, uno de los principales temores de la autoridad dadas algunas experiencias anteriores en el país. Asimismo, si bien existieron fallas técnicas que generaron problemas en la aplicación de los instrumentos, fueron acotadas si se considera la escala de estos procesos, y, en general, computadoras, Internet y electricidad funcionaron adecuadamente en las sedes.

Asimismo, cabe destacar algunos efectos positivos dentro del mismo proceso evaluativo. Muchos de los docentes entrevistados reportaron cómo la presión de esta evaluación los llevó a estudiar por su cuenta y con sus colegas, lo que incluso les permitió aprender sobre temas nuevos para ellos, como las normas y leyes relacionadas con su profesión. Los datos recopilados por el cuestionario respondido por una muestra nacional de sustentantes realizada en noviembre, corroboran estos reportes: 56% de los docentes encuestados considera que el proceso de evaluación le sirvió para aprender conocimientos y habilidades útiles para el desarrollo de su práctica docente. Se ampliará sobre esto en el capítulo 2.

Desde el punto de vista normativo, no se aprecian desvíos significativos en los procesos que afectaran la implementación de la ED y, en general, la evaluación se realizó de conformidad a lo establecido en las leyes y lineamientos que definen sus secuencia, productos y responsables. Como se verá más adelante, es difícil que el marco legal pudiese cubrir en detalle la gestión y las emergencias normales que ocurren en la puesta en marcha de procesos de esta envergadura, y puede que el flujo de acontecimientos no se ciñera estrictamente en todos sus detalles a lo que inicialmente se previó, pero, salvo excepciones que se abordarán más abajo, estos desvíos no han sido significativos para la implementación de la ED.

b) Débil calidad de algunos procesos que arriesgan sustentabilidad de la evaluación

Si bien se ha sido efectivo en términos generales, lo ha sido al costo de sacrificar la calidad de varios procesos y productos relevantes, que podría generar una creciente desacreditación del proceso de evaluación. Hay tres importantes procesos afectados de manera significativa por los problemas de algunas de sus actividades: la preparación de la evaluación, la preparación de los evaluados y la aplicación de la evaluación.

⁷ SEP: Comunicado 423- "Hoy concluyó exitosamente la primera Evaluación del Desempeño en México" (13/12/2015). <http://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-423-hoy-concluyo-exitosamente-la-primera-evaluacion-del-desempeno-en-mexico-sep>

Problemas en la preparación de la evaluación

El principal problema en la preparación de los diferentes elementos de la evaluación estuvo en la elaboración de instrumentos de evaluación: bancos de reactivos que fueron revisados parcialmente e ítems de opción múltiple que fueron sometidos a sucedáneos de pruebas piloto.⁸ Esto obligó a incrementar significativamente el número de preguntas en los tests para anticipar la previsible eliminación de preguntas inadecuadas y, en consecuencia, aumentar el tiempo de examinación. En el capítulo 2, que analiza los procesos desde la perspectiva técnico evaluativa, se verá con más detalle los problemas en este ámbito.

Problemas en la preparación de los evaluados

Si bien se realizaron todas las actividades para la selección, información, registro y apoyo contempladas en los planes de la ED, muchas de ellas se hicieron con evidentes fallas que fueron directamente percibidas por los evaluados, generando molestia y afectando la legitimidad y justicia de la evaluación.

En primer lugar, desde la perspectiva de los docentes hubo claras deficiencias en la información recibida, tanto a nivel general sobre el sentido y propósito de la evaluación, como respecto a los aspectos prácticos y logísticos de sus procesos. Los reportes de los docentes entrevistados señalaban algunos tópicos particularmente sensibles. Por ejemplo, varios señalaron que desconocían los criterios con base en los cuales habían sido seleccionados, y en EMS, donde se intentaron utilizar los mismos criterios que en EB, algunos sentían que la selección había sido discrecional. Asimismo, los cambios en los plazos sin previo aviso confundieron a los docentes y contribuyeron a una sensación de grados importantes de improvisación en la organización de la ED. Muchos indicaban que tuvieron que ir armándose el cuadro completo de lo que venía con base en su propia indagación en Internet o con sus colegas. Esto generaba mucha ansiedad en los docentes y los vacíos de información eran llenados por rumores que circulaban en las redes sociales, lo que no hacía más que aumentar la desorientación y los temores. La ausencia de una adecuada información es al menos parcialmente responsable de la existencia de malentendidos, mitos y temores infundados acerca de la evaluación y sus consecuencias.

La encuesta realizada confirma que éste fue un tema masivo: 51% de los docentes no consideró suficiente la información recibida sobre el proceso de evaluación. Es interesante notar, sin embargo, que 49% la haya considerado suficiente, haciendo ver que éste, como otros procesos de la evaluación, fue desarrollado de manera diferente en las distintas entidades federativas: mientras en algunos sectores no había información, ésta sí parecía fluir en otras zonas. Asimismo, no todos los tipos de información era escasa. Muchos docentes reconocían que, mientras no se sentían bien informados en los aspectos operativos, tenían bastante claridad sobre aspectos sustantivos, como las características de las cuatro etapas de la evaluación de desempeño.

En segundo lugar, aparecen los problemas con el registro en la plataforma de la CNSPD, que era lo primero que debían hacer los docentes una vez informados (vía correo electrónico) de su selección. Casi la mitad (49%) de los docentes encuestados reporta que le resultó complicado este

⁸ Más sobre esto en sección 2.1.

proceso de registro. Al parecer detrás de estas complicaciones hay diversas fallas vinculadas a bases de datos desactualizadas que no hubo tiempo de verificar y la excesiva confianza en el uso del correo electrónico como medio para comunicar la clave de registro a los docentes. Los problemas con este registro inicial tuvieron muchas veces como consecuencia que los docentes recibieran su clave poco antes de que venciera el plazo para subir su expediente de evidencia (etapa 2 de la evaluación), obligando a que de último minuto la autoridad reprogramara las fechas límites para ello. Si bien esto aliviaba a algunos que estaban atrasados, frustraba a los que se habían esforzado para cumplir con los plazos, y aumentaba su sensación de improvisación e injusticia.⁹

En tercer lugar, se debe reseñar la debilidad de las estrategias de apoyo recibido por los docentes, la que es confirmada por la opinión de 58% de los docentes encuestados, quienes consideraron no haber recibido apoyo suficiente para poder entregar sin contratiempos los diferentes antecedentes, expedientes y respuestas solicitadas en el proceso de evaluación. Si bien había material en la web, no todos tenían claridad respecto de cuál era el material oficial, además de no tener tiempo para poder leer bien todos los documentos. Faltaron instancias de capacitación y comunicación oral, vía autoridades locales y directivos, para fortalecer el conocimiento común y generar instancias formales para resolver dudas o problemas de interpretación. Esto último redundó en errores al producir o subir las evidencias, y en una generación de expectativas inadecuadas respecto de los instrumentos y procesos de evaluación.

Muchas veces los apoyos estaban disponibles, pero no eran suficientes. Por ejemplo, la CNSPD publicó en su web guías técnicas sobre los distintos instrumentos de evaluación, las que estuvieron disponibles para todos los evaluados, pero casi la mitad de los docentes encuestados (48%) no consideró que estas fueran claras y la orientaran suficientemente.

Por su parte, en los estados las AEL ofrecieron diversas modalidades para apoyar a los docentes, especialmente a aquellos que tenían menos competencias de uso de computadores, incluso con apoyo individual *in situ* para entregar su evidencia fundamentada. Entre estas estrategias de apoyo estuvieron centros de ayuda digital, grupos de trabajo para discutir guías técnicas y grupos de apoyo para subir evidencia. Pese al trabajo de la CNSPD por promover estas actividades de apoyo en los estados, algunas AEL se comprometieron más que otras a realizar las iniciativas que estimaban necesarias, y quedó espacio para que este apoyo fuera muy irregular en el país y se generaran déficit que afectaron negativamente a parte de los evaluados, en particular a aquellos que se desempeñan lejos de los centros urbanos donde se realizaban estas actividades y con menos acceso a Internet.

Otro mecanismo de apoyo valorado por los docentes fueron los cursos y talleres ofrecidos por las AEL y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Como reflejan los datos de la encuesta, más de la mitad de los docentes evaluados (53%) dice haberse preparado asistiendo a cursos. Sin embargo, muchos entrevistados lamentaron que la oferta de las AEL tenía cobertura limitada o que sus temáticas no siempre fueran pertinentes a las evaluaciones. Por su parte, la oferta de cursos del SNTE era online y, si bien contribuyó con información valiosa para muchos profesores, no sustituyó la necesidad de apoyo presencial que necesitaban los docentes convocados a la evaluación.

⁹ Más sobre este tema en la sección 2.4.

Un mecanismo de apoyo valorado con frecuencia por los docentes entrevistados fue el simulador de las etapas 3 y 4 desarrollado por CENEVAL a solicitud de la CNSPD para que los futuros evaluados pudieran familiarizarse con el software y el tipo de ítems que se encontrarían en la evaluación. Cabe señalar, sin embargo, que varios docentes dijeron haberse confundido con este simulador, pues no entendieron que los contenidos de los ítems eran referenciales, y los asumieron también como una orientación de lo que debían estudiar, llevándolos a prepararse en temas que no tenían que ver con su disciplina y que no entraron en su evaluación.

Problemas en la aplicación de la evaluación

La aplicación de las diferentes etapas de la evaluación tuvo dos momentos bien definidos: por una parte, las etapas 1 y 2, en las que directores y docentes debían subir en la plataforma de la CNSPD la información de responsabilidades profesionales y el expediente de evidencia de enseñanza, respectivamente; y por otra, las etapas 3 y 4, en las que los docentes debían realizar el examen de conocimiento y competencias didácticas y la planificación argumentada. Mientras las etapas 1 y 2 se realizaban desde cualquier computadora dentro los plazos establecidos por la autoridad; las etapas 3 y 4 se realizaba en sedes de aplicación en una fecha precisa y con estricta supervisión.

Los principales problemas de implementación reportados para el primer momento de aplicación (etapas 1 y 2) tienen relación con las dificultades en el funcionamiento de la plataforma para subir los expedientes de evidencia, como lo manifiesta 46% de los docentes que respondieron el cuestionario, que reportó problemas en este ámbito.¹⁰ El hecho de que éstas, así como las siguientes etapas de la evaluación, se realizaran sobre una plataforma digital imponía una dificultad adicional a la sustantiva encontrada por aquellos docentes que no tenían un manejo fluido de esta tecnología. Sin embargo, a diferencia de las etapas aplicadas en las sedes, en estas primeras etapas los sustentantes tenían la flexibilidad para pedir ayuda en su entorno para poder resolver las dificultades técnicas. Sin embargo, aun los docentes con mayores habilidades digitales reportaron haber tenido problemas para subir su expediente. Por ejemplo, varios entrevistados indicaron que era imposible hacer esta operación durante el día y debían esperar hasta altas horas de la noche para que sus evidencias pudieran entrar a la plataforma.

Los problemas observados en el segundo momento de la aplicación (etapas 3 y 4) no fueron tanto durante la realización de las evaluaciones en las sedes, sino en las condiciones que antecedieron a tales aplicaciones. En efecto, 64% de los docentes encuestados consideró que las sedes eran cómodas para la aplicación y favorecían la concentración.¹¹ Sin perjuicio de esta opinión general, varios entrevistados reportaron su incomodidad con diversos detalles técnicos (no se podía escribir tablas, en circunstancias en que es un recurso habitual para la planeación; las flechas de los teclados que servían para cambiar de ítem también cambiaban la respuesta de alternativa escogida, alterando la elección previamente realizada; teclados ilegibles o teclas malas; monitores que no prendían o tenues; entre otras) y situaciones ambientales o de manejo inadecuadas (ruido externo, excesivo celo en los permisos para ir al baño, etcétera).

¹⁰ Ver anexo 1, cuadro pregunta 7.

¹¹ Ver anexo 1, cuadro pregunta 8.

Los problemas que emergieron con más claridad y fuerza en los relatos de los entrevistados fueron, sin embargo, aquellos relacionados con la ubicación de las sedes y eventuales obstáculos previos a la evaluación misma. Muchos docentes debieron llegar a las sedes después de levantarse muy temprano y desplazarse varias horas en autobús desde sus ciudades de origen, exponiéndolos a rendir la evaluación en condiciones de mucho cansancio. Visto desde la perspectiva de algunas autoridades locales, esto era resultado de una inadecuada planificación y asignación de sedes desde la CNSPD.

Luego venía el proceso de control de ingreso a la sede y de asignación de claves para la evaluación. En el caso de docentes mal inscritos (por ejemplo, en un perfil profesional que no correspondía), había que esperar una nueva clave desde CENEVAL, proceso que tomaba tiempo y generaba ansiedad en los examinados.

También hubo reportes de casos en que la evaluación demoró en iniciarse por problemas técnicos de última hora (por ejemplo, cuando no funcionaba el audio en la evaluación de inglés), o incluso era interrumpida y reprogramada para otro día (por ejemplo, por problemas de Internet en la sede que no pudieron resolverse).

En la mayoría de las entidades federativas, las dos etapas de la evaluación en sedes (3 y 4) se realizaba dentro del mismo día, sumando cerca de ocho horas de examinación. Hay coincidencia experta en que no es posible sostener un buen rendimiento en esas condiciones y que esto puede afectar la validez y confiabilidad de la evaluación (se vuelve sobre esto en 3.3).

En varias de las sedes visitadas, además, se reportaban otras complicaciones domésticas que nadie había previsto, como que no había lugar cercano para almorzar dentro de los tiempos establecidos entre las dos etapas de la evaluación.

Un caso extraordinario lo constituyen los Estados de Oaxaca, Michoacán, Chiapas y Guerrero en donde la oposición levantada por un ala del sindicato (la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE) impidió el desenvolvimiento normal de las aplicaciones y obligó a un tratamiento especial para su realización. En estos lugares se debió programar fechas especiales con fuerte resguardo policial de sedes fuera del alcance de la oposición.

La suma de estas condiciones aunada al clima emocional asociado a la oposición, las protestas y la presencia policial (especialmente en los cuatro Estados críticos antes mencionados) afectó a los docentes evaluados al punto que algunos describen esta situación como “poco digna” o incluso “abusiva”.

c) Los plazos y descoordinaciones institucionales afectaron la ED

A la base de la mayoría de los problemas antes señalados puede advertirse la presión por actuar rápido, sin tiempo suficiente para la preparación, el cuidado y las validaciones que exigían las circunstancias. El ajustado calendario presionó a todos los actores, los procedimientos y los sistemas logísticos, generando problemas importantes en los procesos y llevando la implementación de la ED al límite de su viabilidad. Así por ejemplo, los plazos obligaron a tomar atajos en la elaboración de los instrumentos de evaluación; impidieron validar la información para el registro de los docentes seleccionados; apuraron la organización de las sedes y la asignación de las evaluaciones; entre

otras. Es difícil exagerar la influencia del apretado cronograma de la ED como factor principal de muchas de las debilidades evidenciadas, sin perjuicio de lo cual hay también otros elementos que parecen estar creando problemas y que es necesario destacar. En particular, es posible advertir la existencia de descoordinaciones entre las instituciones participantes, las cuales influyeron en la generación de algunos de los problemas identificados. Ciertamente, estas situaciones de carácter organizacional e institucional fueron muchas veces también provocadas por la presión del tiempo, que no daba espacio para convenir mejoramientos en el trabajo colaborativo o afinar las descripciones de roles que no estaban funcionando. Pero en muchas ocasiones estas situaciones tienen también un origen diferente, como vacíos normativos de los nuevos diseños institucionales puestos en juego o una incomprensión de la arquitectura institucional de la ED.

En este ámbito hay dos situaciones que merecen ser destacadas, pues afectan de forma relevante la implementación de los procesos de la ED: en primer lugar, la relación entre el INEE y el CENEVAL, particularmente en la colaboración que les concernía en la elaboración y el afinamiento de los instrumentos de evaluación, y, en segundo lugar, la relación entre las entidades federales y las autoridades locales de los estados, en relación a los roles que les correspondían para informar y apoyar a los evaluados en su preparación para la evaluación.

Relación INEE-CENEVAL en la elaboración de los instrumentos

El CENEVAL está contratado por la CNSPD para elaborar los instrumentos de evaluación que el INEE debía validar y aprobar. Los lineamientos de la ED establecen que la CNSPD (través de el CENEVAL) es responsable de elaborar y pilotar los instrumentos acorde con los criterios técnicos que determine el INEE. En particular, se establece que la CNSPD debe entregar al INEE para su revisión los instrumentos, resultados de las pruebas piloto y otros antecedentes; y el INEE debe entregar observaciones que la CNSPD debe atender y responder.

En la práctica, la capacidad técnica para supervisar y dar seguimiento al trabajo contratado a el CENEVAL estuvo más en el INEE que en la CNSPD, por lo que se estableció una relación directa entre el INEE y el CENEVAL, con la aprobación y sin mayor mediación de la CNSPD. Con los tiempos en contra, el INEE no alcanzaba a completar las revisiones en los plazos que necesitaba el CENEVAL para incorporar las correcciones correspondientes.¹² Claramente, ambas instituciones eran víctimas de plazos insuficientes que las forzaban a tomar atajos que generaban situaciones de desacuerdo, y sin ajustar las exigencias técnicas a los plazos disponibles, la revisión se transforma en un continuo de faltas y condiciones de alto estrés para los equipos productores (CENEVAL) y revisores (INEE).

Adicionalmente, no existían mecanismos explícitos para la solución de conflictos que surgen de diferencias en los juicios técnicos. La normativa no cubría este nivel de detalle (ni tampoco era esperable que lo hiciera), pero la escasez de tiempo no permitió suplir este vacío con un gradual afinamiento de las coordinaciones y un creciente entendimiento de los criterios que cada uno era responsable de cuidar (como debe ocurrir en toda gestión de esta magnitud).

La relación entre el INEE y la CNSPD está enmarcada en una arquitectura institucional mayor que divide las responsabilidades del organismo ejecutor (la SEP a través de la CNSPD) de las de

¹² Más detalles en el capítulo 2 sobre dimensión Técnico-evaluativa.

un organismo autónomo con funciones de garante técnico de la evaluación (INEE), que valida la transparencia y la solidez de los instrumentos y los resultados, y por lo tanto legitima los efectos de éstos últimos sobre la población evaluada.¹³ El CENEVAL, por su parte, actúa por encargo de la CNSPD y, por tanto, asume parte de las responsabilidades técnicas de ésta en la ED.¹⁴ Es, por tanto, de vital importancia precisar los términos en que el CENEVAL debe insertarse en la ED para que pueda cumplir con el rol público mayor que le toca jugar en esta.

Entidades Federales y Autoridades Locales

Los lineamientos normativos establecen que tanto la SEP/CNSPD como la AEL tienen responsabilidades en la información y el apoyo a la preparación de los evaluados, ámbitos que fueron reclamados como insuficientes por buena parte de los docentes. Si bien la normativa define funciones para estas tareas, hay traslapos, ambigüedades y vacíos en las definiciones de éstas. En la práctica, se suponía que la CNSPD proveería la información requerida por los docentes y que las AEL organizarían centros y grupos de apoyo y dictarían cursos y talleres, pero todo esto se dio de manera insuficiente y con intensidad desigual en los diferentes estados. Esta situación se produce, en parte, por un diseño previo de roles y actividades que no tenía el detalle suficiente (y que, como ya se ha señalado, era difícil que lo tuviera dada la envergadura y lo inédito de los procesos), en parte por la presión del tiempo antes referida y en parte por problemas de coordinación y comunicación oportuna entre las autoridades federales y locales.

La definición de responsabilidades no siempre claras de las instituciones federales y locales dificultó la preparación y el abordaje de problemas emergentes con la celeridad requerida. Muchas veces las AEL se enteraban de requerimientos desde la coordinación central con uno o dos días de anticipación, y se veían a obligados a forzar los recursos y los equipos para cumplir con los requerimientos, sin por ello ser capaces de responder adecuadamente. Desde los estados, estas descoordinaciones se veían como improvisación.

En general, es posible apreciar que la arquitectura institucional mayor de la ED centraliza el poder de su implementación en los organismos federales dejando a las autoridades locales en un rol complementario para asegurar pertinencia en la gestión operativa de procesos locales. Este diseño es un giro respecto a otros procesos previos en los que, bajo un mayor control de las autoridades locales, no se habían podido evitar vicios que distorsionaban los resultados de las evaluaciones.

La información recogida en este estudio muestra que, en general, las autoridades locales valoran que se haya centralizado el poder de decisión política sobre la evaluación, pero al mismo tiempo resienten la centralización a nivel operativo, pues estiman que se pierde la capacidad de organización local y se cae en errores por desconocimiento de las realidades locales. Por ejemplo, al asignarles sedes distantes o intentar informarles por Internet en lugares con baja capacidad de comunicación.

Desde los estados se aprecia como insuficiente la capacidad y coordinación de las instituciones federales (en particular, pero no exclusivamente, la CNSPD), pues no siempre pueden resolver los

¹³ En el capítulo 3 se amplía el análisis sobre la institucionalidad que gobierna la ED y la relación entre la SEP, la CNSPD y el INEE.

¹⁴ CENEVAL es una institución privada con una vasta experiencia en evaluación en el ámbito de la educación terciaria.

problemas con rapidez suficiente o no informan cuando los resuelven (por ejemplo, con el registro de los evaluados o problemas de plataforma), la información que envían no es siempre coherente y a veces los diferentes organismos solicitan la misma información a los estados, no siendo claros los roles diferentes de cada uno (INEE, CNSPD, CENEVAL). No siempre se ve con claridad quién es el responsable último de la ED, e incluso algunos actores no distinguen con claridad los diferentes roles de estas tres instituciones en los procesos de la evaluación. La arquitectura institucional de la evaluación no es bien comprendida por parte de los participantes y la multiplicidad de agencias involucradas con roles compartidos contribuye a la confusión y a veces impide una dirección articulada de los procesos clave.

1.3. Síntesis de desafíos

Las metas y condiciones impuestas por el contexto político hacen de la ED para la permanencia un desafío técnico y logístico de alta complejidad que, en lo grueso, ha sido abordado con éxito por las instituciones responsables permitiendo que un alto porcentaje del primer grupo convocado fuera evaluado dentro de los plazos convenidos. Este logro fue empañado por debilidades críticas para la sustentabilidad de la ED. Las principales se refieren a: (i) algunos instrumentos de evaluación con pruebas técnicas mínimas, (ii) sustentantes que no recibieron la información y apoyo necesarios para poder rendir sus evaluaciones con la preparación adecuada, y (iii) condiciones previas a la aplicación en las sedes que afectaron negativamente el contexto y el clima de la evaluación. En la base de estos problemas se identificó como primer factor crítico los plazos insuficientes que se tuvieron para la puesta en marcha de la ED; y en segundo término, una arquitectura institucional responsable distribuida entre varias instituciones que no alcanzó a terminar de afinarse en términos operacionales para el momento en que tuvo que implementarse el primer ciclo de la ED.

El abordaje de los principales desafíos planteados en los futuros ciclos de la ED implican una serie de medidas técnicas y operativas que estarían siendo adoptadas por sus responsables.¹⁵ Dentro de éstas, aparece como central mejorar las coordinaciones institucionales, posiblemente a través del establecimiento de un grupo de trabajo interinstitucional que proponga un plan de gradual mejoramiento de los diversos procesos involucrados en la ED. Ésta y otras medidas identificadas en este estudio serán abordadas en forma integral en el capítulo 4.

¹⁵ La documentación entregada por el INEE en mayo-junio de 2016 da cuenta de que se han identificado y se estarían adoptando las medidas referidas.

2

Dimensión Técnico-evaluativa

En este apartado del informe se presenta el análisis del proceso de evaluación desde la perspectiva técnica, considerando su ajuste a criterios de validez, confiabilidad y principios éticos de la evaluación, en particular su ecuanimidad (si fue equitativa y justa). Las interrogantes centrales de este análisis son: ¿los procesos han cuidado lo suficiente que se esté midiendo lo que se quiere medir?, ¿hay errores o problemas en la aplicación o corrección que amenacen la precisión de los resultados?, ¿tuvieron todos la oportunidad de acceder a la información relevante y en igualdad de condiciones?

Asimismo, y en relación con la validez, se ha considerado la perspectiva de los evaluados. Aquí la interrogante es qué piensan los sustentantes sobre la validez.

Finalmente, también se ha analizado el reporte de resultados entregado a los maestros para verificar su coherencia con los propósitos de la evaluación de desempeño: ¿se presentan los resultados de modo comprensible y acorde a los propósitos de la evaluación?

Las fuentes de evidencia en las que se fundamenta esta parte son principalmente las entrevistas y observaciones de la aplicación del examen realizadas durante las dos primeras visitas del equipo consultor a México. También se consideró el análisis de documentos y páginas web en que se provee información sobre la evaluación, así como las respuestas de una muestra de docentes (1250) al cuestionario a que se ha hecho referencia, administrado al término del examen de las etapas 3 y 4 de la Evaluación del Desempeño (ED).

2.1. Validez de los instrumentos y de los procedimientos para asegurarla

Por motivos de confidencialidad de los instrumentos el equipo consultor no tuvo acceso a los instrumentos ni a las rúbricas, por lo que en este capítulo sólo nos referiremos a los *procedimientos* seguidos para cautelar la validez.

En general, los procedimientos para cautelar la validez de la evaluación han sido diseñados adecuadamente e implementados parcialmente durante este primer ciclo de la ED. Por ejemplo,

CENEVAL, ha establecido paneles de maestros para la revisión de los instrumentos y el INEE, que también cuenta con especialistas en formulación de reactivos, ha revisado las especificaciones y parcialmente los instrumentos. Sin embargo, la premura del calendario de aplicación del primer ciclo de la evaluación de desempeño significó que este diseño no se tradujo en una implementación consistente y oportuna de éste. Esto a su vez impidió que los mecanismos de realimentación y mejoramiento que fueron planificados resultaran efectivos. En algunos casos, las revisiones redundaron en una mejoría de la validez del instrumento. Por ejemplo, como resultado de la revisión del INEE se incluyeron los aspectos de puntualidad y asistencia entre los elementos que se solicitaba al director reportar en los antecedentes de sus profesores, lo cual implica una mejor cobertura de las “responsabilidades profesionales” de los perfiles. Sin embargo, en muchos otros casos, los lineamientos técnicos e informes de revisión se han entregado o realizado con posterioridad a los tiempos en que resultaba factible hacer modificaciones que efectivamente mejoraran los instrumentos, ello debido a que, también por lo ajustado de los plazos, éstos fueron entregados para revisión con retraso. Por ejemplo, la revisión de las instrucciones del expediente de evidencias se realizó simultáneamente a la publicación de ellas, lo que impidió modificarlas como resultado de dicha revisión debido a que un número importante de maestros ya había comenzado a subir los trabajos de sus alumnos. Otro problema de la implementación de estos mecanismos de aseguramiento de la calidad fue que para el caso de los exámenes, se lograron implementar sólo revisiones parciales (no más de 30%) por parte del INEE. Si bien el equipo consultor no tuvo acceso a los reactivos, el reporte de directivos del INEE y el respectivo informe técnico consultado¹ revelan problemas de formulación e inconsistencias con las especificaciones, que no siempre pudieron ser resueltos.

Una especial mención merece el pilotaje de los exámenes que fue realizado en una muestra de profesores de características algo diferentes a la población objetivo (los candidatos a evaluadores), lo que siembra dudas respecto de la calidad de la información que fue posible recoger a través de éste para estudiar el funcionamiento métrico de los reactivos. Asimismo, para pilotear preguntas de los futuros ciclos de evaluación fue necesario extender muy significativamente el examen definitivo de quienes daban la primera versión del mismo, para incluir reactivos que se prueban para futuras aplicaciones. Como se verá más adelante, la extensión del examen representa una amenaza a la validez y confiabilidad de los puntajes y a la identificación que puedan desarrollar los docentes con la evaluación del desempeño.

Ninguno de estos procedimientos para experimentar los reactivos (con una muestra diferente de la población objetivo o incluyéndolos en una evaluación definitiva excesivamente extensa) resultan óptimos, y sólo se explican por lo ajustado del cronograma. En consecuencia, una de las recomendaciones que surgen de esta primera experiencia de aplicación de la ED es velar porque los plazos permitan que los mecanismos de aseguramiento de la calidad de los reactivos y de las rúbricas para evaluar las respuestas presentadas por los maestros puedan cumplir con su objetivo. Adicionalmente, se recomienda revisar los procesos planificados para pilotear los reactivos, considerando más días de aplicación para que las pruebas no resulten inadecuadamente extensas en caso que se decida incluirlos en la aplicación definitiva.

Cabe mencionar que el análisis de los perfiles, parámetros e indicadores, revela que estos presentan una muy débil mención de los conocimientos disciplinarios (y de la didáctica específica de las

¹ Informe técnico sobre la revisión de instrumentos de evaluación del desempeño de docentes en educación básica, ciclo escolar 2015-2016.

asignaturas) requeridos para la docencia. Esto implica que la elaboración de especificaciones y de los instrumentos que apuntan a evaluar estas relevantes dimensiones de conocimiento no cuentan con un referente suficientemente orientador.

2.2. Validez percibida o “face validity”

La validez percibida se entiende como el grado en que la evaluación evalúa el constructo relevante desde la perspectiva de los no expertos, principalmente los evaluados (Crocker y Algina, 1986). En este caso, entrevistas y cuestionarios a los evaluados fueron fuentes de información relevantes para poder conocer sus opiniones, percepciones y valoraciones respecto del proceso de evaluación y la capacidad de éste para recoger adecuadamente la evidencia de un buen o un mal desempeño docente.

Al abordar la validez percibida de la evaluación del desempeño, distinguiremos entre la validez de los instrumentos (como herramientas válidas para describir el desempeño docente) y la validez de las decisiones que puedan tomarse a partir de sus resultados. También se analizará en esta sección la percepción de autenticidad de los instrumentos, es decir, del grado en que representan tareas propias y reconocibles del quehacer docente (como opuesto a situaciones de evaluación artificiales o de laboratorio).

a) Validez percibida de los instrumentos

Entre los entrevistados, se expresaron diversas opiniones en relación a la validez de los diferentes instrumentos utilizados para evaluar lo que se declara que será evaluado. Algunos opinaron que esto se lograba adecuadamente mediante todos los instrumentos utilizados, mientras que otros docentes señalaron que algunos instrumentos les parecían más válidos que otros. En general no se expresaron mayores críticas a la calidad de los instrumentos, y en algunos casos incluso el examen se valoró muy positivamente:

Es cansado, pero si se interesa mucho uno, ¿no?, yo llegué a mi casa y me decían mis hermanos: “¿Cómo te fue?, ¿crees que vas a pasar?”. No lo sé, pero la prueba se me hizo bien interesante, todo lo que contesté se me hizo bien interesante.

Los docentes entrevistados coincidieron en que el instrumento de mayor validez es el expediente de evidencias de enseñanza, seguido de la planeación argumentada.

Me gustó mucho lo de las evidencias, mi proceso, todo el proceso que seguí para lograr el aprendizaje esperado en mis alumnos.²

Lo anterior resulta confirmado por los resultados de las respuestas de los maestros al cuestionario aplicado: 84% considera bueno que la evaluación de cada docente incluya el trabajo de sus estudiantes, y 64% valora la planeación argumentada como aspecto relevante del desempeño. Según

² Maestra de Zacatecas.

los resultados del cuestionario, también resultó bien valorado el informe del director, observándose que 65% está de acuerdo y muy de acuerdo con que ésta “es una buena forma de evaluar el cumplimiento de las responsabilidades profesionales de los docentes”.³

Respecto del examen, en general se valoró que éste presentara casos de la vida escolar, sin embargo, algunos docentes de secundaria manifestaron que se podían resolver por lógica y que dichas respuestas no necesariamente requieren conocimiento de didáctica ni reflejan lo que efectivamente se hace en el salón de clases. Aun cuando en general se reconoce que los conocimientos requeridos en el examen de educación media superior (EMS) corresponden al nivel que debe dominar un profesor, hubo quejas respecto de la mezcla de reactivos de asignaturas y de áreas de conocimientos. “Por ejemplo, yo soy abogado y tengo a cargo el área de Ciencias Sociales, y había preguntas de metodología de investigación en Historia, que es muy específico y para historiadores, eso se me hizo complicado”,⁴ y “Una de las sorpresas mayores de los docentes tiene que ver con el hecho de que las pruebas mezclan reactivos para asignaturas y reactivos por área de conocimiento, eso los ha sorprendido enormemente”. EMS tiene una enorme diversidad curricular, que ha hecho impracticable el ajuste entre los conocimientos evaluados y los requeridos para ejercer determinadas asignaturas en los diferentes estados. Lo señalado con base en las entrevistas, también es coherente con la evidencia proveniente del cuestionario: de todos los instrumentos, el examen de conocimientos y competencias es el que recibe la aprobación comparativamente más baja: 47% está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación “El examen de conocimientos y competencias refleja parte importante de mis capacidades como profesor”.⁵ Si bien en la sección anterior hemos destacado la relevancia de incluir la evaluación de conocimientos disciplinares y de la didáctica específica de la disciplina que se enseña, resulta necesario revisar el nivel de especificidad de los contenidos evaluados para cubrir estas dimensiones.

Otro elemento relevante para la validez de la evaluación es el grado en que se recoge información que permite cubrir de modo completo el constructo evaluado sin dejar fuera aspectos relevantes. Si bien los maestros perciben que todo lo que se les exige en los instrumentos representa bien las tareas y los desafíos propios de la labor docente, y son por lo tanto apropiados para evaluar su desempeño, frecuentemente se refirieron a la ausencia de instrumentos que permitan observar al docente en “su ambiente”, es decir en el salón de clases. Algunas competencias que, según algunos directivos y maestros, quedarían fuera de la evaluación son: manejo de grupo, gestión y liderazgo pedagógico, trabajo colaborativo, entre otros. Si bien esto puede ser reportado por los directivos en los antecedentes que ellos entregan sobre los maestros de sus escuelas, esta parte de la evaluación no tiene peso en el puntaje total obtenido, y en consecuencia los maestros sienten que no se toma en cuenta su compromiso y labor diaria. Lo anterior coincide con las respuestas de los maestros al cuestionario, ya que aunque la mayoría valoró positivamente la planeación argumentada y el expediente de evidencias, 59% se manifestó en desacuerdo con la aseveración: “Creo que la evaluación considera los aspectos más relevantes de mi desempeño como docente”.

Directivos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) también reconocen que una evaluación de desempeño docente debería considerar algún grado de medición de las competencias del docente en aula, mediante observación de clases o análisis de videos, por ejemplo,

³ Ver anexo 1 de informe resultados cuestionario, cuadros correspondientes a las preguntas 10 a 13.

⁴ Entrevista a docente de EMS.

⁵ Ver en anexo 1 la tabla correspondiente a pregunta 12 del cuestionario.

y que este tipo de mediciones no se incorporó debido a su costo y al tiempo que involucra desarrollar e implementar de modo confiable estos procedimientos. Al respecto, se recomienda desarrollar un estudio de validez en que una muestra de docentes sea observada, contrastando el resultado de esta observación de aula con los resultados en los demás instrumentos de evaluación docente. La realización de este estudio y la comunicación de sus resultados a los docentes, puede permitir mostrar que, aun sin observar directamente el desempeño en aula, es posible “acercarse” a dicha evaluación a través de los demás instrumentos.

En síntesis, en general se observó una valoración positiva de la capacidad de los instrumentos incluidos en la evaluación docente, para capturar aspectos relevantes del propio desempeño, sin embargo, también se percibe que ellos no logran abarcar de modo exhaustivo la totalidad del desempeño y compromiso profesional de los docentes.

b) Percepción de autenticidad de las tareas de evaluación

De acuerdo a Kleinhenz e Ingvarson (2007), métodos válidos para recoger evidencia del desempeño de los profesores requieren que ellos ejecuten diversas tareas auténticas propias de su quehacer docente. Además, utilizar tareas auténticas (en oposición a tareas percibidas como artificiales o de laboratorio) para evaluar el desempeño de los profesores tiene el valor añadido de favorecer la identificación de ellos con la evaluación. Por estos motivos, las entrevistas exploraron la medida en que los profesores consideraban que el tipo de tareas que debieron realizar para la evaluación eran cercanas a las que deben realizar como docentes cotidianamente. Al respecto, en general, los maestros perciben que la evaluación es auténtica; es decir, se la ve como cercana a su quehacer habitual: “Es muy normal, es de lo mismo que hago como maestra, mostrar los trabajos de los niños, las situaciones que presenta el examen también son normales”. En particular, fue recurrente que la tarea de evaluación que más se valoró fue la de presentar evidencias de los trabajos de los propios estudiantes: “Pues me gustó mucho lo de las evidencias, mi proceso, todo el proceso que seguí para lograr el aprendizaje esperado en mis alumnos, para finalmente que conlleve a la competencia que persigue”. En consonancia con la percepción y preferencia de los maestros, la tarea de presentar evidencias de trabajos de los alumnos cumple además con la “regla de oro” para este tipo de evaluaciones, la cual es que ellas permitan visualizar qué hacen los escolares como resultado de las condiciones y oportunidades de aprendizaje que provee el profesor (Kleinhenz e Ingvarson, 2007). Sin embargo, en ocasiones los docentes consideraron algunos de los casos como poco contextualizados, por ser excesivamente ejemplares, o por incluir situaciones que no son estrictamente similares a las de la propia experiencia como docentes (por ejemplo, casos de estudiantes de minorías étnicas en localidades en que no hay estudiantes que pertenezcan a ellas, o la mención de consejos escolares en estados en que no existen).⁶ Otro aspecto mencionado es que el modo de planear solicitado en la evaluación resulta algo artificial, ya que exige hacerlo sin material de apoyo (cuando el docente planea en su vida diaria lo hace pudiendo consultar material) y en un nivel de profundidad, detalle y fundamentación que no es el mismo que el que se realiza cotidianamente.

⁶ En Oaxaca.

Por otro lado, algunos docentes entrevistados de EMS señalan que las pruebas estarían muy centradas en contenidos muy específicos, siendo lo más problemático que muchos de ellos no se veían como relevantes para sus contextos escolares.

c) Percepción de la validez de las decisiones a partir de los resultados de la evaluación

Hubo respuestas variadas respecto de la capacidad que tendría esta evaluación para identificar a los profesores que merecen dejar el aula o que merecen incentivos. Las razones son por una parte la exclusión de aspectos relevantes como el compromiso, responsabilidad y manejo de aula, y por otra a la interferencia de habilidades que no necesariamente son parte de las competencias que están siendo evaluadas, como es el manejo de la tecnología para poder subir las evidencias y responder al examen (un docente puede tener muy buenas evidencias de aprendizaje de sus estudiantes, y saber resolver bien los casos que se le presentan en el examen, pero bloquearse frente a una computadora que no maneja habitualmente). Las habilidades para expresarse fluida y elocuentemente por escrito varían entre los docentes, y también pueden incidir en el nivel alcanzado en tareas tales como la planeación argumentada, cuyo propósito no es evaluar la producción escrita del docente sino su capacidad para alinear las actividades propuestas con los propósitos de aprendizaje y con las características de sus estudiantes. Resulta indiscutible que tanto las habilidades de manejo tecnológico como las de comunicación escrita forman parte de lo que resulta esperable de un docente. Sin embargo, es preferible que el desempeño en ellas sea evaluado independientemente de si se las considera relevantes, de modo que no tiñan la evaluación de otras competencias para las que no son esenciales.

La exclusión de aspectos que los docentes consideran relevantes implica el riesgo de que el sistema evaluativo no represente adecuadamente el constructo de interés, mientras que los problemas asociados a la familiaridad con el computador o la fluidez en la escritura podrían representar fuentes de varianza irrelevante para la evaluación del constructo.

2.3. Amenazas a la confiabilidad de los resultados

La estandarización de los procesos y velar por que las condiciones de aplicación sean óptimas para que los evaluados puedan demostrar su conocimiento y desempeño son medidas que buscan incrementar la precisión de los resultados (el grado en que estos se acercan al “puntaje real” del docente) y reducir el error de medición. Así, el diseño y la implementación adecuados de los procesos de registro de los evaluados, la existencia de protocolos de aplicación de instrumentos, de procesos de corrección de las respuestas, de comunicación de los propósitos de la evaluación y sus consecuencias, entre otros, definen la forma en que los evaluados enfrentan la evaluación y, por lo tanto, pueden determinar que la evidencia recolectada sea fiel a la intencionalidad de los instrumentos. Por el contrario, las condiciones de aplicación pueden generar distorsiones introduciendo factores ajenos a la capacidad del evaluado que terminan afectando sus resultados. Lo anterior es de particular relevancia en una evaluación de altas consecuencias como ésta.

Según las observaciones realizadas, es posible establecer que las sedes contaban con instalaciones y equipamiento adecuados para rendir el examen, con suficiente espacio para cada computadora y los respectivos asientos. Dado que los exámenes se rendían en fines de semana y que las sedes seleccionadas eran cómodas, en general se ofrecía un ambiente apropiado para que los maestros pudieran focalizar su atención. Esta observación es consistente con la apreciación de los maestros reportada en sus respuestas al cuestionario, ya que 64% de ellos se manifiesta de acuerdo con la afirmación de que “La sede de aplicación era cómoda y favorecía concentrarse”.

Es necesario llamar la atención sobre algunos factores que, de acuerdo al reporte de los maestros, de las autoridades estatales y a las observaciones realizadas, afectaron negativamente las condiciones dadas a los maestros para demostrar su buen desempeño. En primer lugar, las condiciones variaron mucho entre sedes y estados: mientras en algunas sedes todo fluyó sin contratiempos en un clima de silencio y concentración; en otras, los evaluados debieron superar obstáculos y agresiones de los oponentes a la evaluación. También muchos de los maestros rindieron su evaluación con temor a perder el trabajo.

Aunque de acuerdo a las respuestas en el cuestionario, la extensión de las pruebas no es de los aspectos más críticos, destaca que, en las entrevistas, los docentes reportaron en general que el examen fue más extenso de lo que estimaban razonable y que el cansancio interfirió en su rendimiento. Para otros, el cansancio se había visto acentuado por largos viajes para llegar a la sede que se les había asignado. No sólo los maestros consideran que la duración de las pruebas fue desmedida, las autoridades reconocían que una evaluación de hasta 8 o 9 horas casi continuas atenta contra la capacidad de concentración de cualquier persona. Éste es un aspecto que resulta imperativo corregir, asegurando que ningún profesor exceda un tiempo razonable de examinación por día, el que debería oscilar en torno a las 6 horas como máximo.

Como fue referido previamente, fallas tecnológicas ocasionales también afectaron el proceso. La plataforma falló en algunas oportunidades durante la evaluación, interrumpiendo el proceso y durante el registro y carga de evidencias; algunas claves se entregaron tardíamente ocasionando incertidumbre y estrés. Estos factores habrían generado en los docentes la sensación de que la evaluación estuvo intervenida por elementos ajenos a su desempeño, y la expectativa de que sus resultados se verían afectados no por la calidad y pertinencia de los instrumentos, sino por las condiciones de aplicación. En este mismo sentido, secretarios de educación de algunos estados señalaron que existía temor entre los docentes a que los resultados reportados no reflejaran fielmente sus competencias.

Otros elementos que pueden intervenir en la confiabilidad de los puntajes son los derivados de posibles problemas de identificación (reportes de casos de claves asignadas incorrectamente) y sus consecuencias a la hora de consolidar las bases de datos de las distintas evaluaciones.

La premura con que se elaboraron las rúbricas para evaluar las respuestas de los docentes y los errores de formulación de ellas encontrados en su revisión por parte del INEE también representan riesgos para la confiabilidad de los resultados, y pudo hacer difícil que se lograra un nivel de consistencia apropiado entre los evaluadores. En este sentido, la inclusión de doble y hasta triple revisión de las respuestas para reducir inconsistencias y conservar el anonimato de quienes las emitieron son procedimientos que ayudan a una calificación más confiable, pero que son desconocidos por los maestros. En algunas entrevistas ellos manifestaron desconfianza en que su identidad fuera conocida por quienes valorarían sus respuestas, y desconocimiento de los procesos de capacitación y selección de los evaluadores.

2.4. Equidad de la evaluación

De acuerdo con los estándares de evaluación psicológica y educativa, los dos elementos de mayor consenso a la hora de definir la equidad de una evaluación son (1) la ausencia de sesgo estadístico, y (2) que ella ofrezca un tratamiento igualitario en el proceso de evaluación (AERA, 1999). Otros elementos tales como la igualdad de oportunidades para aprender resultan más controvertidos (Tierney, R., 2013). Es importante aclarar que lo equitativo que pueda ser una evaluación es un asunto de “grado” y no es posible hacer un juicio dicotómico al respecto.

Como se señaló en el capítulo 1, este primer ciclo de implementación de la evaluación de desempeño presentó contratiempos que inciden en el grado en que se ofreció un tratamiento igualitario a los docentes evaluados. Tanto los directivos como los docentes señalaron que la información llegaba de manera tardía y desigual. Mientras algunos pudieron entregar sus evidencias con tiempo, otros fueron informados de que habían sido seleccionados para la evaluación en un momento muy cercano a la fecha límite para entregarlas. Esto generó diferentes condiciones para distintos docentes, ya que quienes no supieron con antelación suficiente tuvieron problemas para contar con las evidencias, aunque, a diferencia de los maestros que realizaron su evaluación en la fecha programada inicialmente, pudieron recibir ayuda de quienes ya habían pasado por el proceso. Lo mismo sucedió con las reprogramaciones del examen, que representaron un gesto de flexibilidad para los maestros que no se presentaron en la primera ocasión. Sin embargo, estas reprogramaciones trajeron como consecuencia que quienes rindieron con posterioridad a sus compañeros tuvieron información privilegiada sobre la estructura del planeamiento argumentado, y por ende, la oportunidad de preparar sus respuestas antes del examen. Las diferencias de fechas entre estados también en algunos casos se percibieron como fuentes de inequidad ya que quienes rendían el examen con posterioridad contaban con más tiempo para prepararlo, en palabras de un director de plantel: “por las huelgas hay estados que cambian las fechas, y esas condiciones no son parejas. A nosotros nos tocó 15 días antes”.⁷ Al comparar la situación en que rindieron la evaluación sustentantes de estados diferentes, resulta evidente que los estados que sufrieron una mayor resistencia y situación de beligerancia presentaron peores condiciones de evaluación para sus maestros, no sólo durante la rendición de la prueba y la planeación, sino desde el momento en que fueron notificados y decidieron participar. En estos estados, algunos maestros referían que preferían ocultar a sus compañeros que participarían en la evaluación, para evitar el acoso del cual eran objeto los que no lo hacían.⁸ Adicionalmente, los procesos de apoyo a la preparación de los docentes no fueron desarrollados de igual forma en todos los estados, lo que también contribuyó a generar condiciones de evaluación desiguales y deficientes para una parte de los docentes.

Varios maestros coincidieron en reportar que vieron de cerca a otros que tenían problemas para poder escribir con facilidad, por su falta de familiaridad con los computadores y de agilidad para escribir en un teclado, lo que pudo ser confirmado en la observación realizada en algunas sedes.

Otra fuente de disparidad fue la diferencia en las oportunidades de preparación que tuvieron los maestros y la confusión generada por las diferentes fuentes de información a las que recurrían. Varios reportaron haber estudiado acuciosamente las leyes asociadas a la Reforma, por consejo

⁷ Entrevista a director de plantel en Jerez.

⁸ “Yo tengo la experiencia de conocer a una docente y lloraba [...] y lloraba porque en la zona le decían: ‘si presentas el examen te corremos’, y la Secretaría de Educación le decía: ‘si no presentas el examen, te despido’.” Entrevista a docente en Chiapas, expulsado de su centro por la Coordinadora Sindical, por participar en el proceso, como evaluador 4.12.15.

del sindicato o de las autoridades locales, encontrándose luego con la sorpresa de que esto no formaba parte de los contenidos de la evaluación. Otros, en cambio, se prepararon con la información oficial provista por la Secretaría de Educación Pública (SEP) o por el INEE o con el apoyo de colegas evaluadores que habían rendido la evaluación antes (para ser seleccionados), y que por tanto pudieron orientarlos con mayor precisión.

2.5. Efectos no previstos de la evaluación

Como se adelantó en el capítulo 1, se observó en las entrevistas que han existido efectos positivos derivados de la evaluación, muchos de ellos no esperados por las autoridades. Algunos maestros comentaron que se organizaron para buscar y compartir información, estudiaron en conjunto, revisaron los programas de estudio, prepararon planeaciones e incluso aprendieron sobre evaluación de aprendizajes. Este reporte se da aun entre profesores descontentos y reacios a la evaluación:

A pesar de todo, debo reconocer que me obligó a ponerme en contacto con todo el material que por omisión o falta de tiempo no reviso, tuve que ponerme en contacto con los acuerdos, con el plan de estudios, aprendí cómo trabajar con el plan de estudios, y pensé: “¡lo lograron!”.⁹

Muy provechosa, muy interesante, para mí porque aprendí, corregí, y sobre todo también mejoré mi práctica y me enfoqué; centrarme en mis alumnos, en sus aprendizajes. Me ubiqué, ya estaba ubicada pero como que me centré más.¹⁰

También se destaca que esto se dio en el contexto de un trabajo colaborativo en sus planteles.

Formamos grupitos de cinco profesores para prepararse [...] entonces, éste..., es más, yo le compré unos libros que se llama la planificación didáctica, y que, algo más, se lo di a cada uno de los maestros regalado por parte de la escuela; salió otra edición, “les va a servir”, les dije, y así ellos están estudiando.¹¹

Estos reportes son consistentes con el cuestionario, donde 56% de los maestros declaró que “El proceso de evaluación me ha servido para aprender conocimientos y habilidades útiles para el desarrollo de mi práctica docente”.

Otros directores reportaron cambios en la escuela y repercusiones de la preparación para la evaluación:

Hubo muchos cambios en el plantel, nos realimentamos unos a otros; la ventaja fue poder contar con un docente evaluador, muy bien capacitado, que ayudó a los demás; hicimos turnos para que cada uno expusiera su planeación y los demás le

⁹ Entrevista a maestra de Jerez.

¹⁰ Entrevista a maestra del D. F.

¹¹ Director de plantel Chiapas.

hacían sugerencias para mejorar. Participaron todos, no sólo los evaluados, y los alumnos me dijeron después que vieron un cambio en todos los docentes, más ordenados [en] como manejan sus clases, como que entraron en la dinámica.¹²

Se reportó además que la evaluación ha hecho a los profesores reflexionar sobre su profesión, sus necesidades y las de otros profesores, sobre su carrera profesional, y su nivel de preparación. Por ejemplo, una profesora comentó que si bien para ella había sido siempre muy natural planificar y escribir sus planificaciones con sus colegas del mismo establecimiento, se dio cuenta en la evaluación que para muchos colegas esto no era natural, y que, si bien preparaban sus clases, no estaban acostumbrados a llevar dicho plan a un documento escrito, ni menos a socializarlo y sistematizarlo junto con su comunidad educativa.

Algunos docentes reportaron además que los casos descritos en el examen les resultaron inspiradores de actividades o modos creativos de resolver problemas en aula:

La parte de los casos me dio buenas ideas, me sirven como modelos para llevarlos a la práctica.¹³

Finalmente, es importante destacar que la formación y selección de un cuerpo de evaluadores, necesarios para implementar la evaluación docente, ha traído como consecuencia la formación de capacidades en el sistema, ya que estos son visualizados en sus comunidades como un apoyo y eventuales líderes en el ámbito pedagógico. Éste es un efecto secundario del proceso de evaluación, que, sin embargo, no puede decirse que sea inesperado, ya que quien lidera la formación de los evaluadores en el INEE tiene la clara visión de aprovechar esta oportunidad no sólo para capacitar en la aplicación de determinadas rúbricas, específicas a las respuestas que les corresponderá evaluar, sino para formar a este grupo en materias de evaluación educativa, más allá del rol específico que les corresponderá desempeñar para la evaluación docente.¹⁴

2.6. Balance de logros y desafíos

A través de la información disponible y recogida a la fecha, es posible establecer un conjunto de fortalezas y debilidades del proceso de este primer ciclo de evaluación de desempeño, desde el punto de vista técnico-evaluativo.

a) Principales Logros

Presencia de un diseño para velar por la calidad de la evaluación

Como resultado de este primer ciclo de la evaluación del desempeño, se cuenta hoy con un diseño de procedimientos para mejorar progresivamente la validez de la evaluación: se contempla

¹² Directora de plantel de Fresnillo.

¹³ Maestro de EMS, Zacatecas.

¹⁴ Entrevista autoridad INEE.

que los instrumentos se piloteen antes de su aplicación definitiva, se han generado lineamientos técnicos, y se ha diseñado un procedimiento para hacer una revisión de ellos por parte de jueces tanto del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) como del INEE. Si bien la implementación de estos procedimientos en el primer ciclo de la evaluación de desempeño mostró serias deficiencias, tener estos procedimientos diseñados y formalizados representa un avance en la medida que se complementa con una cronología adecuada para que éstos redunden en un verdadero aseguramiento de la calidad de la evaluación.

Capacidad logística y tecnológica para mediciones de gran escala

Se reitera aquí lo referido en el capítulo 1 (sección 1.2): pese a complejidad, escala y plazos al borde de lo realizable, se constatan procesos que lograron el objetivo principal, y que existen y se han ido desarrollando capacidades logísticas para implementar una evaluación de gran envergadura como la observada.

Valoración del tipo de instrumentos utilizados y de las instancias colaborativas de preparación

También es posible mencionar, entre los aspectos positivos, que los docentes valoran el tipo de evaluación por la que se ha optado, principalmente por la autenticidad de ella: la inclusión de evidencias del aprendizaje de los alumnos, de la planeación didáctica y el análisis de casos de la vida escolar. Asimismo, es importante identificar consecuencias positivas no previstas, tales como la conformación de equipos de maestros para estudiar y preparar la evaluación y el desarrollo de capacidades en el grupo de docentes que ejerce la función de evaluadores. Todos estos elementos representan una gran oportunidad para avanzar en lo que en el capítulo 3 se conceptualiza como la agenda de profesionalización de la docencia de México, que es el propósito último de la evaluación del desempeño. Conformar grupos de estudio y preparación al interior de los planteles, compartir las planeaciones y analizar en conjunto los trabajos de los alumnos para comprender mejor qué han aprendido y qué es necesario modificar en la enseñanza, son todas prácticas que motivaron a los maestros y que, de ser consideradas, contribuirán a que se establezca un lenguaje y un foco profesional común, centrado en los aprendizajes a lograr en sus alumnos, y en el desarrollo de las propias capacidades para tal propósito.

b) Principales desafíos

Un calendario, escala y complejidad que es necesario balancear

Entre las dificultades más importantes observadas en el primer ciclo de la ED, estuvo su ajustada agenda. Varios otros problemas aparecen estrechamente vinculados a este, como el débil diseño estratégico de procesos relevantes (como la entrega de resultados); la insuficiente planificación de detalles de procesos operativos y técnicos críticos y sensibles para los evaluados; la falta de tiempo para poder implementar adecuadamente los procesos de revisión; la recarga de recursos humanos y equipos a su límite de operación (tanto en el CENEVAL, como en el INEE y en la SEP); y la falta de tiempo para poder comunicar efectiva y oportunamente los procesos a los actores involucrados.

La escala y periodicidad de las aplicaciones previstas en el periodo de la visita del equipo consultor, junto con la exigencia de desarrollar instrumentos específicos para todas las áreas disciplinarias en el caso de EMS, y en un futuro próximo, para diferentes lenguas de distintos grupos étnicos, representan un desafío difícilmente abordable.

Como se señaló anteriormente, se observó una clara capacidad de los equipos para reaccionar ante la magnitud y urgencia de la demanda. Sin embargo, el ritmo observado durante el primer ciclo de aplicación no resultaba sostenible para conservar la capacidad de planificación y de organización del trabajo de las instituciones y los equipos, así como la adecuada coordinación de responsabilidades entre ellos. La presión del calendario, que afortunadamente fue modificado, no permitía que estos aspectos se desarrollaran y llevaran a cabo adecuadamente. Será necesario evaluar la medida en que el actual calendario permite que estas funciones se cumplan adecuadamente y permitan velar por la validez y confiabilidad de los instrumentos y sus resultados.

Si bien los actores entrevistados son críticos, mostraban en general una actitud de comprensión y tolerancia a los errores en el contexto de una primera aplicación, posiblemente esta tolerancia no se conserve como muelle protector para las siguientes aplicaciones.

Déficit de planificación y planes de contingencia en procesos críticos

La premura de la agenda de implementación de la evaluación hizo muy difícil anticiparse a muchos de los problemas que surgieron y tener soluciones alternativas y planes de contingencia. En general, se demostró una gran capacidad de respuesta en todos los niveles del sistema; sin embargo, no resulta sostenible mantener una aproximación “reactiva” para los próximos ciclos de aplicación y, en particular, para un proceso tan crítico para la instalación y credibilidad de la ED, como es la comunicación de sus resultados. En el primer ciclo de evaluación observado, se constató que este proceso no había tenido mayor diseño estratégico y comunicacional más allá de los aspectos más concretos e inmediatos (tener una fecha y modelo para el reporte de resultados, un algoritmo de cálculo de los puntajes globales, organizar los paneles de maestros para establecer los puntajes de corte superiores, etcétera), ni tampoco un plan de acción para los casos difíciles o para los problemas más previsibles que pudieran surgir, especialmente considerando que los resultados, según la ley, son inapelables. En este primer ciclo de aplicación, se observó que los equipos en los distintos niveles estaban completamente consumidos, respondiendo a los obstáculos que iban emergiendo día a día, a un ritmo que se podía calificar de frenético.

Al respecto, es relevante destacar que, después de este primer ciclo, se conformó una instancia de coordinación que recopiló información de las distintas localidades y sistematizó los principales nudos a resolver en el corto y mediano plazo. Este ejercicio reflexivo y de proyección es particularmente necesario para la tarea de desarrollo de la calidad técnica de las evaluaciones, que requiere otros tiempos que los del frenesí de la implementación, y de la planificación e implementación de condiciones funcionales al propósito. En particular, se recomienda destinar tiempo suficiente para generar y revisar adecuados documentos orientadores de la construcción de instrumentos (tablas de especificaciones) y también para la revisión de los reactivos y rúbricas.

Condiciones de aplicación que atentan contra el propósito último de la evaluación

Los fallos y tardanza en la entrega de claves, la extensión excesiva de las pruebas, en algunos casos la asignación de docentes a sedes muy lejanas a su domicilio, la presencia policial y el clima de beligerancia en que debieron presentarse los exámenes en algunos estados y sedes se han identificado como problemas que ponen en riesgo la confiabilidad de los resultados para quienes fueron afectados. Si bien todos estos elementos pueden ser explicables (por ejemplo la presencia policial tenía el objetivo de proteger a los profesores participantes de los opositores a la evaluación), su efecto es el opuesto al que se busca con la evaluación: exaltar la imagen pública de los maestros como agentes clave de la educación en México y establecer una asociación positiva entre la evaluación y un trato profesional hacia ellos.

Por lo mismo, el pilotaje de los reactivos y extensión de los exámenes sí es un aspecto urgente a resolver pues los evaluados entrevistados perciben muy negativamente la larga duración de las pruebas, no sólo porque son condiciones poco apropiadas para demostrar su desempeño, sino porque para muchos adquiriría la connotación de maltrato, atentando contra el respaldo e identificación de los docentes con la evaluación y la Reforma. Al respecto, es necesario balancear los beneficios y riesgos de un pilotaje previo de los reactivos. Realizar una aplicación piloto previa de los reactivos conlleva riesgos de filtración; sin embargo, no es recomendable incluir los reactivos en la misma evaluación definitiva si no es posible reducir los tiempos de aplicación ni extenderla más allá de un día.

Focalizar los resultados en su significado para el desempeño docente

A la luz de la experiencia internacional revisada,¹⁵ y dado que la evaluación del desempeño docente ha enfatizado su propósito formativo, se recomienda que el reporte de resultados dé mucho más relevancia a las descripciones cualitativas de lo que las categorías de desempeño significan, y menos en los puntajes de corte que distinguen entre una y otra categoría. En la versión revisada, la primera página del informe que reciben los maestros está focalizada en los puntajes y su equivalencia en términos de niveles de desempeño, y sólo con posterioridad se presentan las descripciones que dan sentido a tales puntajes. Se recomienda revisar esta estructura y combinar de mejor modo en este resumen inicial del reporte los datos cuantitativos con su significado cualitativo, para guiar desde un primer momento la lectura del docente hacia el significado de sus resultados. Al mismo tiempo, se sugiere incluir una breve guía de interrogantes para la reflexión pedagógica de cada maestro y sugerencias sencillas de mejoramiento.

¹⁵ Ver anexo 3, "Experiencia internacional".

3

Dimensión Político-comunicacional

Este capítulo del informe aborda lo que en la propuesta del estudio Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC) se distinguió inicialmente como la dimensión *Percepciones, Opiniones y Actitudes* de los actores de la Evaluación del Desempeño (ED), la que con el desarrollo del trabajo de campo y entrevistas, así como con el análisis documental, ha sumado aspectos adicionales y se ha convertido en la dimensión política de la evaluación y sus distintas ramificaciones clave.

El tema central aquí es el de la *legitimidad de la evaluación*, es decir, cómo ésta es representada, significada y valorada por el actor docente. La cuestión de la legitimidad es inseparable del fundamento de tales representaciones en la historia y *habitus* de la profesión (pasado que constituye la identidad),¹ como de su cuestionamiento prácticamente consensual por el sistema político y la sociedad, que ha concordado redefinir profundamente la regulación pública de la docencia en el país. La legitimidad del cambio bajo examen está en construcción, por tanto, ésta depende crucialmente de decisiones políticas *macro* (Ejecutivo y Congreso) y sus correlatos en textos legales y creación de instituciones, de la arena política y comunicacional pública en que se juega el conflicto en torno al cambio, así como de las características específicas de la implementación de los diferentes tipos de evaluaciones y sus resultados e implicancias, tal cual son vividos e interpretados por los actores, y que han sido tematizados a detalle en los capítulos previos.

El supuesto que funda la relevancia de examinar la evaluación desde la perspectiva de su legitimidad es que la sustentabilidad de la evaluación depende de ésta. La evaluación como parte constitutiva de la vida profesional docente no se hará sustentable ni podrá impactar positivamente en el quehacer de la docencia de México, mientras no sea aceptada e interpretada por ésta como necesaria a un sistema educativo de calidad. La aceptación convencida de la evaluación buscada por la política educacional del presente está lidiando con un pasado largo de prácticas y representaciones donde no existía ni era necesaria la evaluación, lo que pone en el centro del análisis de este capítulo, la competencia entre dos visiones acerca de la profesión docente, y el rol que en tal disputa juegan las características de las condiciones, los procesos e instrumentos de la evaluación en esta primera etapa de su implementación.

¹ En forma aproximada, *habitus* corresponde a estructura profunda del sentido común y disposiciones de un actor, fruto de su posición social y prácticas e historia características. P.Bourdieu (1977) *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

En lo que sigue se abordarán tres dimensiones de la problemática de la legitimidad de la evaluación. En primer término, las dimensiones institucionales del gobierno de la evaluación, en que se tematizará la gobernanza distribuida de la misma, lo crucial de la imparcialidad como bien a defender, y la tensión fundamental en que debe desplegar su misión el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); en segundo término, la visión y el significados para los actores de los distintos procesos de la ED, y la disputa fundamental acerca de una nueva concepción de la profesión docente y su regulación pública, planteada entre sistema político y sistema educativo; y en tercer término, la dimensión comunicativa del cambio en marcha, en que se argumentará la existencia de un déficit de discurso de justificación de la evaluación y la necesidad urgente de su superación.

3.1. Gobernanza distribuida: fortalezas y nudos críticos a abordar

La ED es un componente estratégico de una transformación radical de las relaciones entre sociedad, sistema político y educación escolar en México, consistente en el fin de la captura del sistema educativo por el actor sindical docente, y el paso de un sistema de regulación de la profesión de los educadores, de naturaleza corporativa y clientelar, a un sistema de base estatal y meritocrática. Las dimensiones de cambio de las bases de poder y control del sistema educativo, así como de cambio cultural en la base de creencias de cada docente del país en relación al sistema educativo que lo emplea y al que sirve, son de máxima envergadura y sólo concebibles como factibles de abordar por un Gobierno con un nivel de acuerdo muy alto en la sociedad sobre este cambio. El *Pacto por México*, al inaugurarse el actual sexenio en diciembre de 2012, plasma tal acuerdo y apoyo, y esto, junto con el cambio a la Constitución y las leyes que le siguieron, constituyen el fundamento original y generativo de la legitimidad del cambio en la sociedad, la cual no se replica en la visión de la docencia, quien experimenta el cambio como forzado y sin justificación legítima.²

El cuadro fundamental de fuerzas en juego puede verse en términos de una presión sin precedentes de la sociedad, a través de la práctica unánime del sistema político sobre su sistema escolar y la profesión que lo sostiene, por cambiar los ejes de su organización y los principios de su actuar profesional: de tener una base —como queda dicho— corporativa, a una base profesional; de lealtad al gremio, a una dedicación a los procesos y los resultados de la educación; de celebración de la adscripción estatutaria (desde el momento en que se ingresaba a una escuela normal hasta la jubilación) como base de vida y significado, al desempeño profesional evaluado objetivamente por el estado, como base fundamental de *accountability*.

Ante la gran envergadura del cambio buscado, la presente administración decidió afrontarla con la construcción institucional plasmada en el cambio a la Constitución y la ley general de educación, así como de las dos leyes que dan origen, por un lado, al Servicio Profesional Docente (SPD) y, por otro, al nuevo INEE, que, en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP), son responsables de implementar el nuevo sistema de regulación de la profesión docente. La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) corresponde a una especificación del nuevo arreglo regulatorio de la profesión docente, como a una especialización y reubicación de funciones que hasta ayer dependían no sólo de la SEP, sino también del Sindicato Nacional de Trabajadores

² De aquí la irritación docente con los medios de comunicación y su representación del quehacer de la docencia y sus posiciones de defensa del *statu quo*.

de la Educación (SNTE). Esta ley, por tanto, corresponde a una radical redefinición del poder sobre la profesión, que pasa del sindicato al estado, y que más adelante es caracterizada como la agenda *recuperación de rectoría* del sistema educativo por éste. A su vez, tanto el cambio constitucional que establece la autonomía del INEE, como la ley que especifica su rol respecto a la evaluación, están dirigidos a asegurar unos bienes clave de la legitimidad democrática moderna, como son la independencia y la imparcialidad, respecto del mecanismo generativo fundamental de la nueva configuración de las relaciones entre docencia y educación pública, como es la evaluación.

La gran complejidad sustantiva del cambio evocado, que combina dos agendas —una de recuperación de rectoría y otra de profesionalización de la docencia—, tiene su correlato en una gobernanza distribuida en tres instituciones de la evaluación: la SEP, la Coordinadora Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), y el INEE,³ lo que en sí mismo plantea enormes desafíos a la coordinación del proceso de evaluación en todos sus niveles, político-institucional, organizacional-operativo, y comunicacional.

En el nivel político-institucional, lo recogido en las entrevistas a las autoridades de las respectivas instituciones es convergente en describir múltiples “áreas grises” en la definición de competencias y roles de cada una. Pese a su alta especificación en las leyes respectivas, el proceso de implementación de los procesos del caso, como era de esperar (y se ha detallado en el capítulo 1, y vuelto a referir, desde otro punto de vista, en el 2), genera múltiples problemas de coordinación y vacíos de responsabilidad y *accountability* especialmente onerosos en tiempo y energía para el liderazgo —como se infiere de sus propios testimonios—, y cargados de consecuencias para la calidad de los procesos y su percepción por los actores.

La relación de coordinación [del INEE] con las autoridades educativas, es evidentemente de colaboración sumamente estrecha, pero sí hay que decir que la legislación nos da corresponsabilidades y hay autoridad concurrente en muchos de estos casos, por los cuales tenemos una relación bastante compleja (Presidenta Consejo del INEE, S. Schmelkes).⁴

Pues sí, hay momentos de mucha dificultad, porque la institución, por ejemplo, le tiene que decir al INEE que está desbordándose en sus atribuciones en ciertos renglones, entonces pues el INEE manda a llamar a su abogado, nosotros mandamos a llamar al nuestro, tienen reuniones, proponen alguna solución que luego discutimos y que eventualmente se resuelve sin que pase a mayores. Buscando salvar la cara a ambas dependencias en lo que aparece como un conflicto de atribuciones. [...] No creo que no hayamos resuelto una sola de las diferencias, y utilizamos, valga la expresión, tanto canales formales como informales. Usamos los canales formales, todos los foros que conduce el INEE, expresamos lo que tenemos que decir, y luego a través de canales informales buscamos resolver algunas de las diferencias que ha-

³ En el capítulo 1 del informe se incluye además al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) como parte de la institucionalidad responsable de la ED. El que no se le incluya ahora es porque se está considerando el gobierno de la evaluación, del que CENEVAL no forma parte. Asimismo, en la sección 1.1. del mismo capítulo, se trató la responsabilidad de las AEL en las acciones futuras de desarrollo profesional docente, inseparables del eje profesionalización. Lo señalado no hace más que destacar aún más la complejidad institucional del gobierno y *gestión* de la ED y sus implicancias. La tríada institucional tematizada aquí, sin embargo, es la que por diseño legal es responsable del *gobierno* de la ED.

⁴ Entrevista concedida el 14 de diciembre de 2015, a Luis Bonilla, del Centro Nacional de Investigaciones Educativas (CNIE), de Venezuela. <http://www.aporrea.org/educacion/n282734.html>

yan surgido en los canales formales. [...] Yo creo que eso funciona perfectamente bien, son gente muy madura, muy razonable, y juegan su papel. Cuándo tienen que jugar un papel de institución autónoma lo hacen, pero siempre con respeto a su contraparte y a la propia relación con sus pares en la Secretaría, entonces en eso, en ese sentido yo creo que no ha sido... no ha podido ser más afortunado el proceso (Entrevista Equipo Consultor con Subsecretario de EMS, 2.12.2015).

Así, los puentes y áreas de corresponsabilidad entre las agencias están en proceso de construcción de su formalidad. La necesidad, a partir de los aprendizajes de las evaluaciones para el ingreso y la actual ED, de invertir en la generación de reglas que aclaren y adjudiquen en los conflictos, traslapes y vacíos de responsabilidades es de evidente urgencia e importancia.

Al nivel organizacional-operativo, en la base del sistema (en las entidades), los testimonios de directivos y docentes de múltiples casos de descoordinación y silencio frente a interrogantes operativas acuciantes son consistentes: requerida una de las instituciones de aclarar un criterio, una regla o una operación, responde que la otra tiene competencias e información acerca del problema en consulta, y ésta reenvía a otra. Más aún, como señala una autoridad local entrevistada: “me gustaría destacar que las áreas a nivel federal pierden de vista que los tres nos piden la misma información... esas entidades no se comunican”.

No hubo durante los procesos que culminaron con las aplicaciones de los distintos instrumentos de la ED en 2015, una coordinación operativa capaz de asignar responsabilidades a las distintas agencias participantes en lo que tiene que ver con la logística de la convocatoria, registro y atención a consultas de los participantes. Las percepciones de los entrevistados difieren en cuanto a quién es el responsable de la evaluación de desempeño: “el CENEVAL”, responden algunos; “el INEE sé que existe, que va a regular y cumplir los lineamientos, pero al final de tiempo no da ninguna respuesta”, señala una docente de EMS en Aguascalientes.⁵ En la misma entrevista un directivo de CECyTEC afirmó que “CENEVAL es la parte técnica de las evaluaciones”, pero es el INEE el que debería hacer la evaluación, pues “no se distingue entre ambos”. Los docentes de EB tienen más presente a la SEP, pues siempre han mantenido una relación más cercana con esa entidad.

Se observan también fallos de coordinación y comunicación oportuna, especialmente desde la autoridad nacional central hacia las autoridades locales, y también hacia los directivos y docentes, como se refirió en el capítulo 1. Lo recogido en las entrevistas en estados es consistente en reportar que muchas veces la autoridad local se entera de requerimientos desde la coordinación central con uno o dos días de anticipación, y que se ve obligada a forzar los recursos y a los equipos para cumplir con los requerimientos, sin poder en muchos casos responder adecuadamente. Consistentes quejas asimismo se presentan respecto al desconocimiento del calendario específico de las operaciones de la ED, y por enterarse de las demandas días antes. Algunos procesos, aunque planificados y guiados desde la coordinación central y con calendarios públicos, son de hecho vividos en el nivel estatal como si tales definiciones no existieran y demandaran respuestas *ad hoc*.

Al nivel más general, el tema de la evaluación más importante sobre la estructura distribuida interinstitucionalmente del gobierno gira en torno a la autonomía del INEE y la percepción en el sistema educativo de tal autonomía y de la imparcialidad de la evaluación misma.

⁵ Es de notar que muchas veces las interrogantes son sobre operaciones y decisiones laborales, respecto de las cuales el INEE efectivamente no tiene competencia ni autoridad.

La autonomía del INEE y la imparcialidad de la evaluación son pilares de la legitimidad en construcción de la evaluación. Y en esta fase fundacional de la nueva institución establecida por la ley, que coincide con la puesta en marcha de la evaluación, es importante visualizar lo que está en juego en los dilemas y las tensiones intrínsecos a su posición en la tríada institucional responsable, así como en su rol de garante de la calidad e imparcialidad de la evaluación. En función de esto, dos *excursus* son necesarios.

Dos agendas

En las escenas de diciembre de 2015 de docentes rindiendo pruebas en locales cuya seguridad requirió ser garantizada por cientos o miles de policías, se mezclan los dos ejes del cambio en marcha referidos y que es necesario distinguir. Por un lado, el eje o agenda “recuperación de rectoría” del sistema educativo por el Estado, en ninguna parte del país más dramáticamente plasmada que en Oaxaca, y la recuperación por parte de la SEP del Instituto Estatal de Educación Pública del Estado (IEEPO), pero manifestada en términos sistémicos en la salida del SNTE del control sobre el ingreso a la docencia como de la promoción en la misma. Por otro, la agenda de “profesionalización”, en que la *evaluación* ocupa un lugar generativo y estratégico, como mecanismo fundante de un sistema meritocrático regulatorio de la profesión, en un sistema escolar orientado por propósitos de calidad —y ya no sólo de coberturas— y que requiere para ello de profesionales autónomos y capaces que operan en un marco de regulación objetivo e imparcial.

Las coberturas mediáticas de la confrontación Estado/Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) durante los pasados noviembre y diciembre fueron en torno a la evaluación, pero en verdad lo que estaba en juego en los estados de Guerrero, Chiapas, Oaxaca y Michoacán era la agenda de rectoría del sistema (que supera con creces el conflicto con la CNTE y abarca al conjunto del SNTE), es decir, de su reubicación sobre unos rieles de control público, no corporativo. La medición de fuerzas fue decisiva en favor del cambio que impulsa el gobierno, avanzándose en la agenda de la “rectoría” en forma sustancial. Con costos, sin embargo, para la agenda de profesionalización (detallados en los capítulos previos), los cuales es necesario neutralizar en las próximas etapas del actual proceso evaluativo, como en los ciclos venideros de la ED.

Importa distinguir las dos agendas —rectoría y profesionalización—, porque tienen justificaciones, tiempos y medios de logro que, aunque combinados en la presente fase de las políticas educativas de México, son diferentes y parece especialmente importante distinguirlas respecto justamente de la *gobernanza distribuida* de la evaluación, y el rol del INEE en ello.⁶

⁶ ¿Dos agendas o una agenda con dos ejes? Fue un tema discutido por el equipo consultor con las autoridades del INEE, y parecen haber buenas razones para poder sostener fundadamente cualquiera de ambas visiones. Es, por una parte, evidente que la agenda de recuperación de rectoría supera la temática “profesionalización del cuerpo docente”, y que desde una perspectiva estrictamente de Gobierno, la agenda puede ser considerada una sola: recuperación de rectoría. Pero ésta, desde un punto de vista sectorial, por otra parte, es inseparable del desafío fundamental de la educación mexicana en su actual fase de desarrollo, que es la profesionalización de su cuerpo docente. La coexistencia de una temática política fundamental (rectoría del sistema) con una problemática educativa fundamental (profesionalización), el equipo consultor considera más válido y analíticamente fecundo pensarla en términos de la relación entre dos agendas, que en términos de “dos ejes” de una misma agenda: esto porque, tras una y otra, están las realidades enormes de dos bienes públicos diferentes (con sus correspondientes correlatos institucionales, normativos y de medios de gobierno o dirección característicos): poder, orden público y estado de derecho, en el lado “recuperación”; formación de capacidades, rendición de cuentas y “reflexividad” del campo educativo, en el lado “profesionalización”.

Autonomía e imparcialidad

La reforma al artículo 3° de la Constitución establece la independencia y autonomía del INEE, abundantemente especificada luego en la ley respectiva (LINEE). Esto es basal en un sistema que establece el mérito como principio rector para el ingreso y desarrollo en la carrera docente, el cual debe ser medido con base en desempeños y que pone entonces a la evaluación en el centro. Pero la independencia del INEE, estatus asegurado constitucionalmente, no es equivalente a su imparcialidad, que corresponde a una cualidad, a ser trabajada y lograda, asociada a la objetividad, validez y confiabilidad de la evaluación que debe regir.

Esta distinción es importante porque está en el fundamento de la legitimidad a lograr entre el profesorado para la evaluación, y porque parece particularmente iluminadora de la tensión con la SEP y la CNSPD en que el INEE ha vivido su toma de decisiones respecto a la ED en 2015. Un importante teórico de la democracia y su crisis de legitimidad, Pierre Rosanvallon, es de ayuda conceptual aquí, por lo que lo citamos *in extenso*.

Si la imparcialidad es una cualidad y no un estatus, no puede ser instituida por un procedimiento simple (como la elección) o por reglas fijas (como las que rigen la independencia); tampoco puede ser considerada como un logro histórico. Se la debe construir y validar permanentemente. La legitimidad por imparcialidad debe, pues, ser incesantemente conquistada (Rosanvallon, 2010: 138). Al derivar de la capacidad para manifestar su imparcialidad, la legitimidad de las autoridades independientes sólo puede ser precaria. Constantemente cuestionada, nunca puede ser reivindicada como un atributo. Pero ese tipo de legitimidad también puede ser capitalizado de un modo particular, correspondiente al orden de una reputación. Si bien ésta se puede perder mucho más rápido de lo que lleva ganarla, tiene, asimismo, una dimensión acumulativa, que crece por el sólo hecho de su capacidad para hacerse reconocer. Estas instituciones inscriben sus acciones, pues, en una economía de la legitimidad de la que depende su credibilidad y, por consiguiente, su efectivo poder social (Rosanvallon, 2010: 140).

El referente institucional en el estado moderno que estas citas tematizan es el de las agencias de regulación, como el INEE, especiales depositarias del interés general, por eso estatutariamente independientes del Gobierno, pero obligadas a obtener a través de su accionar y toma de decisiones, la reputación de imparciales.

De las entrevistas a docentes en los estados, como a las autoridades de la tríada institucional responsable de la evaluación, y de la evidencia del cuestionario a una muestra de docentes de los 32 estados (ver anexo 1), surge con consistencia un cuadro en que las condiciones de "imparcialidad" de la evaluación (que se pueden condensar en el concepto de *validez percibida*, por los actores no expertos)⁷ fueron sólo parcialmente satisfechas en el caso de la ED 2015, con consecuencias negativas significativas para la legitimidad de la evaluación, de las que hay que hacerse cargo en los ciclos futuros de la evaluación. Parcialmente satisfechas porque, de manera decisiva, el equipo consultor interpreta, la evaluación se implementa al mismo tiempo y en forma inseparable de la agenda de recuperación de rectoría y sus particulares requisitos políticos. La agenda de rectoría impuso sus requisitos de premura y *decisiveness* del accionar gubernamental en la confrontación por el control del sector, por sobre los requerimientos de la agenda de profesionalización y la

⁷ *Face validity*: ver sección 2.2, en capítulo precedente.

preparación de capacidades e instrumentos que aseguraran las mejores condiciones para la imparcialidad. Con costos para la legitimidad de los procesos ante los ojos de la docencia, como para la reputación de autonomía e imparcialidad del INEE ante los ojos del campo académico.⁸ Así, la nueva institución, responsable de la imparcialidad de una evaluación que depende de la SEP y de la CNSPD en su implementación, se encuentra en una posición intrínsecamente escindida y tensionada, entre requerimientos políticos y requerimientos sustantivos de la evaluación, encarnados los primeros en la SEP y el Gobierno, y los segundos en el campo académico y técnico de la evaluación.⁹

La tensión aludida se manifiesta en forma que tiene alcances “sistémicos” sobre el proceso ED 2015, en la toma de decisiones sobre el marco temporal de la evaluación, que es por requerimientos políticos de la agenda de recuperación de rectoría, de premura, lo que dificulta visiblemente las condiciones de imparcialidad de la evaluación. Esto, que lo denuncia la academia (a fines del 2015),¹⁰ no es aún visible para la docencia; sin embargo, tal como lo evidencian los resultados del cuestionario, es crítica de las condiciones y propósitos de la evaluación (al juzgar que no contribuye a la mejora de la docencia en México), pero no de sus instrumentos. Parece de alta importancia entonces, a la luz de lo argumentado sobre lo crucial de la imparcialidad de la evaluación y de la institucionalidad de la que depende, el que, por razones tanto sustantivas (calidad de la evaluación) como políticas (asociadas a reputación del INEE y el conjunto de la institucionalidad responsable), éste pueda fundamentar la necesidad de una flexibilización de los tiempos en el programa establecido para los próximos ciclos, así como otras medidas de mejora necesarias. Ejerciendo así su función institucional acerca de la calidad y confiabilidad de los procesos del caso, y validando la autonomía e imparcialidad buscada por la Constitución y la ley al respecto.

El proceso en marcha es de gran dinamismo y éste, de manera importante, está definido por la agenda *recuperación de rectoría* del sistema. Es de la esencia de la problemática política de la Reforma el cómo combinar las dos agendas que se han caracterizado y sus exigencias —tan distintas—. A la mirada del equipo consultor, es visible que las tensiones en el timón institucional distribuido que ha manejado la ED, así como la contaminación de las condiciones y los instrumentos de ésta en el ciclo 2015 por la agenda “recuperación de rectoría”, deben, en adelante y con base en los aprendizajes de este primer ciclo, ser abordadas y resueltas. A ello deben contribuir en medida importante no sólo los múltiples aprendizajes que deja el primer ciclo de la ED, sino también el avance decisivo de la agenda de rectoría —al lograr el Gobierno su realización exitosa en términos de participación e imperio de la ley— de la ED en todos los estados. Este hecho debería generar un mayor espacio en los ciclos futuros, para el ejercicio por el INEE de su rol de garante de la calidad e imparcialidad de la evaluación, para beneficio, como queda dicho, de la legitimidad de la evaluación y de la reforma en su conjunto.

⁸ Se aborda a este actor en la sección siguiente.

⁹ Para el miembro de la Junta de Gobierno del INEE, E. Backhoff: “el INEE se encuentra entre dos polos opuestos o dos racionalidades distintas: la académica (por vocación) y la política (por mandato). La primera privilegia la razón, la toma de decisiones basadas en evidencias, el estudio pausado y riguroso, el método científico y los argumentos técnicos. La segunda privilegia la oportunidad de acción, la coyuntura política, el costo de oportunidad, el consenso de opinión, la imagen social, el respaldo mediático y la racionalidad partidista o gremial” (Backhoff, 2015).

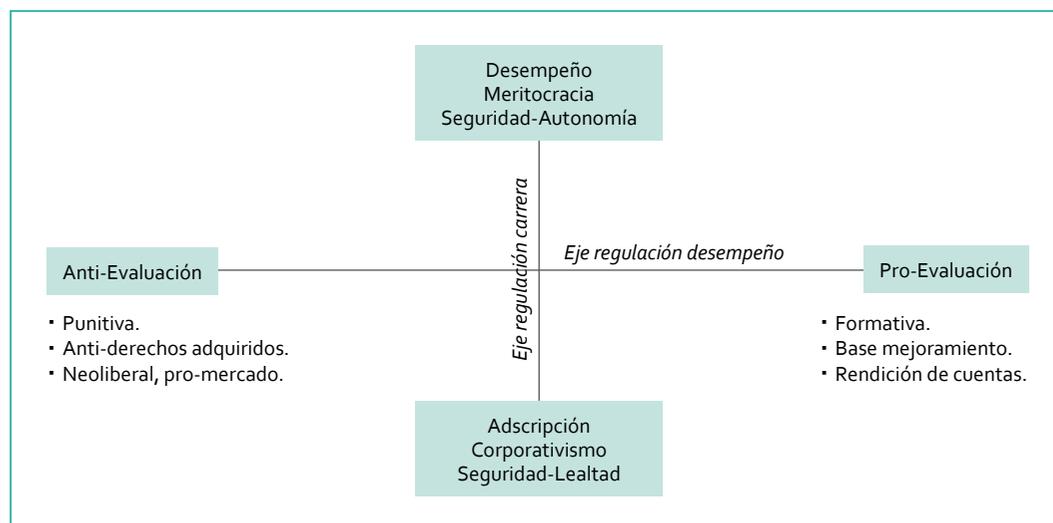
¹⁰ En el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, nov. 2015 (ver sección siguiente).

3.2. La visión de los actores: evaluación y disputa por la construcción de una nueva profesión docente

El conjunto de la docencia del país y el sistema escolar y su administración vive las dos agendas del cambio que impulsa la reforma en curso, como un parto forzado “desde fuera”, que obliga al profesorado a cambiar visión y prácticas arraigadas desde que la generación presente tiene memoria. La sociedad apoya ambas agendas y su sostén político es también muy sólido. Pero dentro del sistema educativo la agenda de profesionalización, con sus componentes de evaluación y carrera meritocrática al parecer tiene apoyo sólo de una quinta parte del profesorado, como puede inferirse de los resultados del cuestionario aplicado a 1 250 docentes de las 32 entidades, al momento de concluir las etapas 3 y 4 de la evaluación el pasado 14 y 15 de noviembre.¹¹ Los docentes entrevistados por la Misión en los estados, con seguridad perteneciente al grupo más proclive a la evaluación,¹² convergen en su ambivalencia frente a los procesos en marcha, que consiste en la aprobación y apoyo a la evaluación en abstracto —porque es un mecanismo para mejorar—, al mismo tiempo que se duda sobre su carácter punitivo o no y se critica la implementación de procesos de la ED en curso. Por su parte, los docentes de 10 estados que participaron en grupos focales organizados en abril del 2016 por el INEE como instancia de consulta de opinión sobre la ED en general, incluido el proceso de entrega de resultados, fueron más inequívocamente críticos del proceso, como se refiere más adelante.

La figura que sigue esquematiza los dos ejes o dimensiones de la agenda de profesionalización y los términos polares del cambio en juego, y genera unos cuadrantes de “posiciones”, que serán de ayuda para tematizar la evidencia recogida acerca de las opiniones y creencias de los actores clave en la etapa observada de la ED.

Figura 3.1 La agenda de profesionalización y sus ejes: carrera y evaluación



¹¹ Los maestros que respondieron pertenecen al subconjunto seleccionado para la primera aplicación de la ED, por diseño sólo de contextos urbanos del país y con otras características buscadas para obtener un proceso sin conflictos, de modo que si algún sesgo de selección es esperable en esta muestra, éste afectaría la opinión en la dirección de hacerla menos crítica que la esperable de la población de docentes del país en su conjunto.

¹² Un grupo seleccionado por las autoridades en cada uno de los 15 estados visitados.

El diagrama ordena en el eje vertical los términos polares del cambio en la regulación de la profesión docente del país, que equivale a un cambio de los principios de su organización como cuerpo funcionario de especialistas; de la adscripción estatutaria (al colectivo de maestros) al desempeño individual, como base de identidad y reconocimiento profesional; del corporativismo o pertenencia al colectivo gremial, al mérito individual como principio de justificación; y de la lealtad a la autonomía como criterio rector del propio quehacer.¹³

En el eje horizontal, los términos polares son los de aprobación o rechazo a la evaluación, como mecanismo clave de regulación y reflexividad sobre el propio desempeño, y los conceptos o criterios correspondientes hoy a las dos posiciones: significado formativo o punitivo de la evaluación, y sus significados adicionales de base de mejoramiento, por un lado, y mecanismo antiderechos docentes, por el otro. Por último, ideológicamente las dos posiciones conectan con el principio de rendición de cuentas, por el lado de la afirmación de la evaluación, y su condena como mecanismo pro-competencia de mercado y privatización, por el lado de su oposición y condena.

Interesa hacer visible unos correlatos institucionales y políticos de ambos ejes. El eje vertical está íntimamente asociado a la SEP y CNSPD y especialmente los objetivos y funciones de esta última, tal cual los define la ley respectiva; homológicamente, el eje horizontal corresponde al INEE y las funciones ampliadas que le define la ley. Importa asimismo destacar que políticamente, mientras la dimensión de carrera, con sus nuevas reglas (meritocráticas e independientes de la discrecionalidad del liderazgo sindical), de acceso, ascenso, mejoras salariales y procesos de desarrollo profesional docente, puede decirse que está en el lado del apoyo, reconocimiento y estímulos al docente, la dimensión de evaluación —piso de la de carrera— está en el lado de la presión y la exigencia. Una adecuada combinación de apoyo y exigencia es lo que buscan articular la normativa y las políticas de cambio, pero, en este primer ciclo de la ED, es evidente que ha predominado la presión, como es visible también que la sustentabilidad del cambio depende en el mediano plazo de cambiar esta situación, articulando de mejor manera los dos ejes y sus significados para la docencia, así como incluyendo el valor de la autonomía profesional, que saca a la evaluación del esquema “presión-apoyo”, para ponerlo en cambio sobre la relación más íntima del sujeto con su vocación por educar.

Una forma directa de utilización de las categorías del diagrama es considerar el espacio de cuatro cuadrantes que los dos ejes generan, como otras tantas “posiciones” en que se pueden encontrar hoy los diferentes actores comprometidos en los procesos de la ED, y en especial los docentes de la educación básica y media superior, como sus directivos. Y considerar que las percepciones y juicios de los actores respecto a la evaluación, están en un dinamismo permanente, que los hace moverse respecto de cada uno de los ejes y los significados que los definen.¹⁴

Se dará cuenta de las percepciones y juicios de los actores principales, en términos de su “posicionamiento” respecto de los ejes del modelo planteado.

¹³ “La reforma del artículo 3º [de la Constitución] plantea como condición del derecho a una educación de calidad la creación del SPD y el requerimiento de ingreso a éste por concurso. La prescripción del mérito como principio rector para el ingreso y el desarrollo de la carrera docente implica un reclutamiento de carácter abierto para quienes reúnan los requisitos exigidos, aparejados con procedimientos para evitar la arbitrariedad, la politización y las prácticas de patronazgo o clientelismo; igualmente, demanda de las autoridades la igualdad efectiva y la no discriminación” (Bracho y Zorrilla, 2015: 19).

¹⁴ Debe observarse que el cuadrante superior izquierdo no es plausible, porque no es concebible sostener al mismo tiempo una posición procarriera basada en el mérito y estar en contra de la evaluación.

Docentes de básica y de la EMS

¿Dónde se ubican los docentes que respondieron el cuestionario? De la muestra consultada, 27% es favorable a la evaluación, manifestándose “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, con que “servirá para mejorar la profesión docente en México”; mientras que 26% está “en desacuerdo”, y 45.8% en “total desacuerdo”, con la afirmación.¹⁵ Consultados por si el proceso de evaluación “ha sido justo para valorar mi desempeño”, 28% está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, y 72% en desacuerdo o total desacuerdo. Así, poco menos de tres cuartos está en el polo antievaluación, y poco más de un cuarto, en el polo proevaluación del eje horizontal en el modelo. Esta mayoría que considera injusto el proceso vivido disminuye sustantivamente cuándo se la interroga por la validez de contenido de la evaluación. Así, frente a la aseveración: “creo que la evaluación considera los aspectos más relevantes de mi desempeño como docente”, 41% está de acuerdo o muy de acuerdo, y 59% en desacuerdo o muy en desacuerdo.

La diferencia entre los juicios sobre “justicia” y “validez” de la evaluación es importante: el rechazo es respecto a las características y condiciones de la evaluación que apuntan a su enmarque político-institucional y de procesos; esto cambia de signo respecto al marco evaluativo mismo y sus instrumentos, que una mayoría valora, como se refirió más arriba (sección 3.2.a). De hecho, 65% aprueba positivamente el informe del director para evaluar el cumplimiento, y 64% la planeación argumentada. El instrumento más valorado es el que considera el análisis de evidencia de trabajo de los propios alumnos, con 84% de los docentes encuestados aprobándolo.¹⁶

Los docentes y directivos entrevistados por el equipo consultor (a mediados de noviembre, unos; en la primera semana de diciembre de 2015, otros) constituyen un grupo que articula en forma rica y diversificada las razones en favor de la evaluación, pero que al mismo tiempo manifiesta críticas a la ED en curso. La tabla 3.1 siguiente sistematiza las razones argumentadas en uno y otro caso.

Tabla 3.1. Razones en pro y en contra de la ED: entrevistas a docentes y directivos (noviembre y diciembre de 2015)

Apoyo	Rechazo
<ul style="list-style-type: none"> • Base necesaria para el mejoramiento de la calidad de la educación: sacará a los no-idóneos y retroalimentará para mejorar a los idóneos. • Es formativa. • Base para trabajo digno y con respeto hacia los docentes. • Fortalece trabajo profesional tanto individual como colectivo. • Es base para conocer qué es lo que falta para mejorar. • Base para dar cuenta del propio quehacer y sus resultados. • Ayuda a recuperar la sistematización (en el trabajo docente). • Promueve el trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es punitiva, castigará a los docentes. • Más laboral que educativa. • Está mal diseñada porque no considera condiciones materiales, contextuales y tipo de alumnos.

Fuente: Anexo 2 “Sistematización de entrevistas a docentes y directivos”, secciones 3.2.1 y 3.2.2.

¹⁵ Cabe aclarar que la pregunta del cuestionario (núm. 20) es por “esta evaluación”, y no la evaluación en general.

¹⁶ Ver anexo 1, tablas correspondientes a las preguntas 10, 11 y 13 del cuestionario, respectivamente.

El cuadro de opinión que emerge de los grupos focales consultados por el INEE en abril de 2016 — post entrega de resultados— es más crítico del proceso de la ED, calificándolo de “desinformado, desorganizado, poco claro y con falta de transparencia, incierto, desgastante”.¹⁷

El cuestionario, como ha sido mencionado, abordó aspectos sólo de la evaluación, y las entrevistas realizadas compartieron tal foco. Se tiene sólo evidencia circunstancial entonces sobre la dimensión “carrera”, o el eje vertical del modelo. Al respecto, se recogieron testimonios de algunos directores como, en especial, de los evaluadores —especialmente los más jóvenes entre ellos—, que convergieron en una visión de carrera moderna, fundada en el desempeño y su valoración, a la que suscribían con vigor.¹⁸ Pero se trata de un grupo cuidadosamente seleccionado o autoseleccionado, al que se puede visualizar, en esta etapa de la transformación, en la parte superior del eje vertical del diagrama 1, y que se distingue nítidamente de la mayoría, ciertamente todavía dentro de la cultura corporativa en la que se ha formado y trabajado la generación docente en ejercicio.

El actor sindical: SNTE y CNTE

Es de destacar que en los procesos de cambio en curso, el SNTE participa de su necesidad y busca re-articular su misión, discurso y prácticas al interior de una alineación con los objetivos mayores a los de la Reforma impulsada desde el gobierno y la nueva institucionalidad establecida para lograrlos. La dirigencia entrevistada, tanto a nivel nacional como estatal, manifiesta posiciones consistentes con una ubicación en el cuadrante superior derecho: proevaluación y pro nueva carrera. Pero se trata de un SNTE cuya dirigencia no deja de ser puesta en duda por su cercanía con la corrupción del poder sindical del pasado inmediato, como por encontrarse sin alternativas frente al gobierno del presente, hechos que con seguridad afectan cómo es visto por la base respecto a la evaluación —“necesidad hecha virtud”—, que disminuye la influencia del mismo en términos de creación de bases robustas de legitimidad para la misma. Desde su posición de alianza sin alternativa con el Ejecutivo, ha mostrado consistencia, sin embargo, en su apoyo efectivo a la evaluación a través de su sistema de capacitación a los maestros evaluados. Además es de destacar el cambio de discurso, desde la protección de los afiliados hasta hacerse cargo del rendimiento del sistema escolar o su calidad.

La oposición prácticamente irreductible de la CNTE en los estados contrarios a la evaluación se ubica en el cuadrante inferior izquierdo, en una posición definida por los extremos izquierdo e inferior del mismo.

Academia

¿Cómo se ubica el campo académico respecto de la agenda de profesionalización y sus dos dimensiones? Se trata de un actor importante por su rol de juez público experto sobre la calidad (validez y confiabilidad) de la evaluación. En términos generales, miembros de la academia en educación influyentes en los medios no cuestionan abiertamente las dos agendas: rectoría y profesionalización, y, en cambio, critican a la reforma por lo que ésta *no* aborda: un proyecto educativo y temas

¹⁷ INEE, Unidad de Normatividad y Política Educativa, Consulta con docentes, mayo 2016, p. 5.

¹⁸ Especialmente en los estados “rebeldes”, donde la condena social y persecución política de estas posiciones llega a recurrir a la violencia no sólo simbólica sino también física, y donde, por tanto, participar en el proceso requiere valentía y entereza encomiables.

de equidad. Respecto a lo que la reforma sí aborda, las agendas de rectoría y profesionalización, reconocen argumentos en favor de estas dos dimensiones o ejes. Así, de acuerdo a A. Arnaut, “lo bueno de la reforma es que implementa un servicio profesional docente más objetivo para incorporar a mejores profesores y plantea una estrategia flexible para formalizar la función de apoyo técnico y pedagógico”.¹⁹ Para C. Ornelas la evaluación tiene aspectos punitivos, pero se deben reconocer a la vez los aspectos que incentivan la profesionalización.²⁰ El XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (Chihuahua, 16-20 de nov. de 2015), sin embargo, emitió una declaración de condena sin matices de la evaluación, que en su punto cuarto acusa que “los criterios rectores y las prácticas de evaluación son imperfectas y poco confiables”, que el apresuramiento ha impedido una validación adecuada de las pruebas y que “no se garantiza una evaluación confiable”.²¹ Si bien esta opinión no llega aún a la docencia, tal cual se puede verificar en las respuestas al cuestionario sobre los instrumentos de la evaluación,²² es de la mayor importancia que la institucionalidad responsable actúe en forma que tales juicios queden a la brevedad posible sin sustento. De otro modo, la legitimidad de la evaluación corre serio riesgo, al cuestionarse por fuentes que, en la visión de los docentes, son expertas su pilar de calidad e imparcialidad, como se argumentó más arriba.

3.3. Déficit comunicacionales

Como se sostuvo en la propuesta del estudio al inee, entre los errores más comunes en la implementación del cambio en el ámbito público, está el de “subcomunicar la visión por un factor de 10 (o 100 o incluso mil)” (Barber, 2007: 78).

Esto que es propio y universal en políticas públicas, en el caso de la evaluación de desempeño tiene rasgos aún más marcados de déficit: la referida exigencia de los plazos y la “gobernanza distribuida” han atentado decisivamente contra la eficiencia de la comunicación, con efectos negativos generales.

Ésta es un área clave desatendida, con abundante evidencia de fallos en la comunicación de los procesos de la evaluación (como se detalló en el capítulo 1), y con déficit en lo que aquí se llamará el discurso de justificación de la evaluación.

Comunicación procesos

En general, como se detalló en los capítulos 1 y 2, de las entrevistas surge un cuadro convergente de quejas docentes en términos de que conocieron muy poco sobre la ED. Los seleccionados para participar la percibieron como una amenaza. Las dudas sobre las pruebas de conocimientos y competencia docente para algunos solo se despejaron el día de la prueba.

¹⁹ <https://prezi.com/v8tigoavgka-/lo-bueno-lo-malo-y-lo-feo/>

²⁰ Intervención en XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, nov. 2015.

²¹ XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, nov. 2015, “Por una reforma educativa necesaria y respetuosa del magisterio”.

²² Donde el “informe del director”, “las evidencias o trabajos de mis estudiantes”, “el examen de conocimientos y competencias” y la “planeación argumentada”, reciben la aprobación de 65, 84, 53 y 64%, de la muestra de profesores, respectivamente. (En anexo 1, ver la evidencia sobre las preguntas 10, 11, 12 y 13, del cuestionario.)

Como referido precedentemente, la falta de claridad sobre los procedimientos y los continuos aplazamientos generaron zozobra (ver en anexo 2, sección 1.1.2); casi todos los entrevistados refirieron altos niveles de estrés.

Rasgos generales de falta de comunicación efectiva sobre los procesos, que en noviembre-diciembre de 2015 se focalizaban en marcadas dudas e incertidumbre, se encontraron en todos los estados visitados, respecto de los resultados, su entrega, procesamiento y consecuencias.

Dado que a juicio de docentes y directivos no existe información clara desde el nivel central y sus instituciones (ver anexo 2, secciones 1.1.1. y 1.1.2), cada cual está formando sus propias expectativas respecto de la evaluación. En el caso de los docentes y directivos la expectativa es que esperan que en el transcurso de unos pocos meses haya un efecto visible de acceso a un sistema de promoción que implique una asignación de responsabilidades, remuneraciones y capacitaciones ajustadas a los resultados (ver anexo 2, sección 2.4). En el caso de directivos y docentes que hoy apoyan la evaluación la expectativa es muy potente y se corre el riesgo de que su incumplimiento desencadene desencanto y decepción. Se observó incluso que para algunos docentes la expectativa central es que a partir de la evaluación mejoren los planes de estudio de la formación docente.

Justificación de la evaluación²³

La comunicación de la agenda de profesionalización, a los ojos del equipo consultor,²⁴ tiene un déficit respecto a la justificación de la evaluación. Los argumentos rescatables tanto de las entrevistas como de los medios de prensa, acerca de su necesidad y los “bienes” que asegura la evaluación docente, son genéricos: la evaluación sirve para detectar fallas y mejorar (ver en anexo 2, las razones del apoyo a la evaluación en las secciones 3.1.2, 3.2.1 y 3.3.3). Los significados formativos, de reflexividad, rendición de cuentas, desarrollo profesional y nuevo contrato con la sociedad, es decir, las dimensiones de crecimiento profesional individual respecto de la enseñanza, por una parte, así como de responsabilidad “sistémica” por otra, no están siendo destacadas, con lo que el sentido del cambio se empobrece. Esto, estimamos, debilita la construcción de una opinión favorable y creencias fundantes de lo que, por otro lado, en el discurso del INEE, se refiere como “cultura de la evaluación”.

En lo señalado, una hipótesis acerca del valor de la libertad en el nuevo imaginario (en ciernes) entre los docentes, merecería ser explorada en sus posibilidades de enriquecimiento de la comunicación de la justificación de la agenda de profesionalización. La interpretación sería que el profesorado, en un nivel profundo y que aún no tiene voz pública significativa, ve elementos de liberación en el cambio propuesto, porque cada docente ahora dependerá de sus propias acciones, que serán evaluadas por mecanismos objetivos del Estado, no dependiendo más del poder sindical y sus jerarquías en aspectos cruciales de su vida profesional y también más allá (salud, vacaciones, créditos habitacionales, etcétera). Todo ello dependía hasta ahora del sindicato y sus

²³ La “justificación” de algo equivale al discurso de los propósitos y su base moral. Inseparable del tema de la legitimidad. Como el cambio es de una profundidad y radicalidad grandes —en relación a la historia larga de la educación mexicana—, el discurso que justifica el cambio (y puede dar razón de sus costos) es de importancia alta.

²⁴ El equipo UNESCO-OREALC ha tenido al frente, en este punto, las opiniones en terreno de docentes y directivos de centro (ver anexo 2, secciones 1.1.1, 2.1.1, 2.1.2, 3.2.1 y 3.2.2), como un examen transversal de los medios de prensa en la segunda mitad del año 2015, respecto de la evaluación como de la reforma en general.

jerarquías, lo que otorgaba seguridad a un costo en libertad, que hoy en día, a algunos al menos, les es anacrónico. Seguridad por libertad parece ser en el nivel más profundo el *trade-off* que cada docente hoy día sopesa, y que una estrategia comunicacional en favor del cambio tendría que considerar y aprovechar, teniendo como principio comunicativo que lo nuevo no sacrifica la seguridad, sino redefine su fundamento, que ahora es la responsabilidad y el desempeño de cada uno, evaluado objetivamente y con justicia. El contraste aquí con el pasado de definición corporativa de la carrera es claro: en el arreglo de preprofesionalización, la seguridad se funda en la lealtad (al sindicato y sus jerarquías), el cual se cambia por uno de seguridad fundada en la autonomía (de la propia responsabilidad por enseñar bien), como se destacó en el diagrama precedente de los ejes Carrera/Evaluación.

La comunicación pública oficial en torno a la ED se ha tenido que concentrar en responder a los ataques frontales de la CNTE, por un lado, como en aclarar las tergiversaciones y malentendidos que circulan entre los docentes y en las redes sociales, por el otro, sobre la reforma en general y la evaluación en especial.²⁵ No tiene presencia en el discurso público la elaboración, como queda referido, de la justificación de la evaluación.

El para qué de la evaluación docente tiene más fundamentos que “identificar fallas para mejorar”, los cuales guardan una conexión directa además con valores de crecimiento personal y de responsabilidad social, constitutivos de la identidad docente. Dichos valores pueden esquematizarse en torno a ejes de significado como, al menos, los siguientes:

- La evaluación es fundamental para aprender de la experiencia, contemplando y reflexionando sobre la propia práctica.
- Siendo individual y conectada con desarrollo profesional, enriquece el trabajo colaborativo.
- Es inseparable en el presente de lo que en la sociedad (en las demás profesiones) se identifica como profesionalismo, es decir, capacidades diagnósticas y prácticas basadas en evidencia.
- La evaluación es base de la rendición de cuentas ante la sociedad por la propia responsabilidad de hacer crecer a otros.
- La evaluación es base, asimismo, para garantizar (mediante la certificación) la fe pública depositada en los docentes y su quehacer.
- La evaluación provee además realimentación fundamental para las políticas nacionales, estatales o locales, de formación y desarrollo profesional de docentes, reconocimientos e incentivos a la profesión, así como certificación de los profesionales de la educación.
- Contemporáneamente, es base de orgullo profesional.

La densificación del discurso de la justificación de la evaluación debería considerar las muchas posibilidades que cada uno de los ejes de sentido mencionados ofrece para la construcción de unos relatos positivos acerca de la evaluación, y su relevancia decisiva para ser profesional en un ámbito de servicio de importancia trascendental para la sociedad. La evaluación tiene, en definitiva, una base moral que se alinea con el *ethos* humanista y de servicio del mundo de la educación, caro a la inmensa mayoría de la profesión docente. En esto reside una base de resignificación de la misma, que debiera ser propósito articulador de la estrategia de comunicación oficial acerca de su justificación.

²⁵ Ver por ejemplo, en el sitio web de la SEP, el documento sobre 10 mitos de la reforma: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/EXPLICACION_AMPLIADA_REFORMA_EDUCATIVA.pdf

Una evaluación con consecuencias siempre genera resistencias. Es importante que un plan de comunicaciones estratégico permita sostener la evaluación, reforzando los aspectos positivos, y mostrando evidencia y argumentos claros respecto del alcance de las consecuencias, de manera que quienes temen a los resultados (dimensión de certificación, entre los ejes referidos) no sean los actores del sistema en general, sino los que incumplen sostenidamente o que no pueden asegurar la obtención de los propósitos de aprendizaje que la sociedad les ha encomendado.

3.4. Síntesis de desafíos político-comunicacionales

Los problemas o desafíos del nivel político (*politics & policies*), en que tiene lugar la ED y la transformación mayor a la que sirve, refieren, en primer lugar, a la gobernanza distribuida de su implementación, y a las necesidades de coordinación más efectiva y eficiente de las instituciones concernidas. Refieren, en segundo término, al hecho del descontento docente mayoritario con la evaluación de desempeño tal cual ha sido vivida en 2015, en un contexto de mezcla de las agendas de recuperación de rectoría y profesionalización, en que el sentido de la evaluación no es discernido con claridad, ni tiene relato todavía entre la mayoría de los profesores. En tercer término, como se acaba de especificar, refieren a un déficit de comunicación que, principal pero no exclusivamente, toca a la justificación de la evaluación ante la mirada docente, que dé razón de su necesidad y de sus conexiones íntimas con una carrera meritocrática y un nuevo contrato entre profesión docente y sociedad mexicana.

Respecto a estos tres desafíos, como a los identificados en los capítulos 1 y 2 del informe, se propone a continuación un conjunto de cursos de acción para su respuesta.

4

Sugerencias de cursos de acción

Los desafíos que presenta la implementación de la Evaluación del Desempeño (ED) derivan de la envergadura del cambio cultural que ésta significa para la docencia y la institucionalidad educativa del país. La combinación de la agenda de recuperación de rectoría con la de profesionalización, con las urgencias y conflictividad intrínsecas a la primera y las demandas técnicas y de construcción de nuevos sentidos y capacidades de la segunda, junto a la vastedad de la escala, hacen del proceso de cambio de la regulación pública de la profesión docente, un emprendimiento político que no tiene parangón en el ámbito de las políticas educacionales de la región.

Los desafíos que la ED confronta, como se especificó en los capítulos precedentes, abarcan dimensiones políticas, organizacionales, técnicas y comunicacionales de los procesos de cambio en curso. A continuación se proponen, en forma sucinta, unos cursos de acción a discernir por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que el Equipo Consultor, en su informe de enero de 2016, consideró respuestas plausibles respecto de los nudos problemáticos principales identificados. Asimismo, este capítulo incluye unas recomendaciones específicas sobre la forma de reportar los resultados de la ED a cada docente, basadas en las experiencias internacionales consideradas (anexo 3), y en un análisis del reporte de resultados de la ED 2015.

En el curso de los meses siguientes, entre la entrega de resultados y hasta el cierre de este informe (final de julio de 2016), tanto el INEE como la Secretaría de Educación Pública (SEP) han puesto en marcha respuestas a cada uno de los factores de mejora que se detallan a continuación, de los que da cuenta el capítulo 5 del informe.

4.1. Rol del INEE y redefinición del calendario de la evaluación

Es de estratégica importancia para la calidad de la evaluación y la construcción de su legitimidad entre los docentes, así como para la reputación de imparcialidad del INEE, el que la institución logre redefinir el calendario vigente de evaluaciones, que deriva tanto de las leyes como de la voluntad del Ejecutivo de completar la ED para toda la docencia del país, dentro del actual sexenio, así como de definiciones del INEE de 2014 sobre el calendario ideal de aplicación. El calendario así definido, establece severas limitaciones a la calidad de los procesos y los instrumentos futuros de la evaluación y, por tanto, genera riesgos para la construcción de su legitimidad entre los docentes:

la calidad y validez de sus instrumentos y procesos es base necesaria de tal legitimidad. Como se argumentó en el capítulo 3, lo que la Constitución y la Ley del INEE (LINEE) establecen con claridad y máxima jerarquía jurídica es el estatus de autonomía del Instituto; es necesario agregar a tal condición, la reputación de su imparcialidad, la cual debe ser ganada en su accionar respecto de la evaluación y su objetividad (justicia) y validez. En la presente coyuntura (enero-marzo de 2016), lo crucial es decidir en favor de unas condiciones que permitan mejorar sustantivamente los procesos e instrumentos del caso, y eso significa redefinir la calendarización de las evaluaciones que vienen, generando los tiempos que permiten construir lo que es necesario para ello. La alternativa parece ser un *no-win* radical y asegurado, en cada una de las dimensiones y para cada uno de los actores, de la gran apuesta que ha hecho la sociedad mexicana en favor del cambio de las bases de funcionamiento de su docencia.

4.2. Organización

La arquitectura institucional que gobierna e implementa la ED es compleja e interrelacionada, y su puesta a punto requiere mayores grados de especificación de los diferentes roles y responsabilidades que los que puede ofrecer la normativa, y para los cuales se cuenta ahora con la experiencia del primer ciclo de evaluación. Es evidente que entre las definiciones de las leyes acerca de las competencias de cada institución y los requerimientos específicos para coordinar la puesta en marcha de la evaluación, hay un espacio sustantivo de definiciones por hacer, que en este primer ciclo fue llenado por el liderazgo de las instituciones respectivas y sus capacidades de generar acuerdo. En adelante, hay que poder hacer descansar los procesos más en reglamentos y manuales de procedimiento mutuamente concordados; así como en la complementaria formalización e intensificación de las instancias de coordinación y retro-alimentación entre las instituciones responsables.

Para el propósito señalado, se sugiere que un grupo de trabajo interinstitucional que involucre a la SEP/Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) y el INEE, y autoridades locales de distintas realidades estatales, revise y afine los roles de cada institución federal y estatal en los diferentes procesos de la evaluación, aclarando los vacíos o ambigüedades de la normativa, y estableciendo protocolos de colaboración y mecanismos de resolución de problemas.

Se sugiere establecer una “ventanilla única” clara para todos los actores, que canalice las preguntas, quejas y requerimientos de los usuarios hacia las entidades competentes para resolverlas y, sobre todo, unifique y vuelva “oficial” la información sobre los diferentes procesos de la ED.

Asimismo, se sugiere establecer estándares de servicios de apoyo y organización mínimos que debe ofrecer cada estado, de manera de asegurar la preparación y aplicación de la evaluación en condiciones similares en todo el país.

En el marco del ya complejo rol que juega el INEE, se debe considerar que el plan de mejoramiento de la ED requiere, al menos en sus inicios, de su apoyo junto con su exigencia técnica. En otras palabras, al mismo tiempo que ejerce su rol de juez técnico de los procesos, el INEE deberá acercarse a colaborar con su mejoramiento.

Por último, mientras no haya otra institución capaz de reemplazarla, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) debe formar parte más explícita del andamiaje institucional de la ED, con responsabilidades y coordinaciones más claras. Esto facilitará su relación con el INEE y será más *accountable* ante los demás actores.

4.3. Plan de mejoramiento

Hacer que el mismo grupo de trabajo interinstitucional referido en 5.2 revise y planifique los siguientes ciclos de evaluación con miras a alcanzar, en el corto y mediano plazo, un mejoramiento progresivo de la evaluación. A partir de lo planteado en este estudio, el equipo debe realizar un diagnóstico de los principales problemas surgidos hasta ahora y de sus posibles causas, y concordar un plan con medidas realistas y progresivas para mejorar la calidad técnica del proceso evaluativo y las condiciones de su aplicación.

Para dar espacio a la puesta en marcha de mejoras sustantivas en los procesos de la ED, como se planteó en 5.1, es imperativo revisar y, eventualmente, redefinir el cronograma de los siguientes ciclos de evaluaciones, generando más espacio entre una aplicación y la siguiente, o reduciendo drásticamente o dosificando la variedad de pruebas a generar (en particular para media superior). La nueva calendarización debe permitir seguir apreciando un avance en la aplicación, pero logrando combinar este logro con mejoramiento técnico de su desarrollo y operación, así como con logros en materia de uso de la evaluación y promoción de sus beneficios.

Asimismo, a fin de no recargar innecesariamente la agenda con nuevos problemas antes de resolver los actuales, se sugiere graduar la complejidad de los siguientes grupos de docentes a ser evaluados, tanto en términos numéricos como en sus características profesionales, laborales y de acceso.

El plan de mejora tiene como propósito clave lograr que los instrumentos cumplan con los estándares técnicos buscados por el INEE, demostrables (revisiones de expertos y ajustes derivados de tal revisión, de calidad métrica de los reactivos y alternativas, ajuste y eliminación de preguntas según resultados psicométricos) y que deben ser accesibles para quienes quieran poder verificar el cumplimiento de dichos estándares (grupos académicos, observadores externos, público en general y prensa). Estas exigencias técnicas deben incrementarse gradualmente de manera acorde con los plazos disponibles para poner en marcha el mejoramiento de los diferentes procesos. El mejoramiento de la calidad técnica de instrumentos de evaluación es, probablemente, el proceso más demandante, y podría en un momento dado requerir la creación transitoria de equipos profesionales que “dupliquen” las líneas de construcción-validación de instrumentos actuales.

El plan, a juicio del equipo consultor, debe abordar prioritariamente el mejoramiento de la operación e implementación logística de temas de alta sensibilidad y visibilidad que pueden afectar la legitimidad y sustentabilidad de la evaluación, tales como generar bases de datos confiables para la comunicación y registro de los docentes; multiplicar los mecanismos de información con los convocados para asegurar registro y preparación oportuna; mejorar el funcionamiento de la plataforma para subir expediente de evidencias; mejorar las estrategias de apoyo presencial y *online* para los docentes que serán evaluados aprovechando, por ejemplo, a los evaluadores y

bien evaluados del primer grupo; planificar la ubicación de las sedes acorde con el origen de los evaluados de manera que se eviten viajes y estrés innecesarios; reducir la duración de las pruebas presenciales y evitar la modalidad de aplicación en un solo día; entre otros.

La SEP debe considerar difundir los mecanismos institucionales para la implementación de planes de formación continua que originen los resultados de la ED, acentuando de este modo el carácter formativo de ella.

4.4. Comunicaciones

Parece necesario invertir muchos más recursos y energías de equipos expertos del mejor nivel en establecer una estrategia comunicacional coherente acerca de la ED entre los docentes, que permita a éstos tener suficiente acceso a información y sentidos, que les den base para construir gradualmente una nueva opinión sobre la evaluación. Estrategia que debe resultar de un acuerdo en la tríada de gobernanza de la ED, y que debe contar con asesoría estratégica experta permanente (en la fase presente al menos), y seguimiento y evaluaciones que permitan su también permanente ajuste y adaptación.

El renovado esfuerzo comunicacional que se propone es doble: operacional y de sentido (o de justificación de la evaluación). Desde la experiencia del equipo consultor en las entidades, es evidente que pese a sus limitaciones y atrasos, la comunicación oficial acerca de los procesos e instrumentos de la evaluación, alcanzó a los actores: no a todos, no en el tiempo requerido, muchas veces tenuemente, pero al final produciendo lo necesario para contribuir al logro de la alta participación en la casi totalidad de los estados. Lo que es notoriamente más carente, en cambio, es una comunicación, que llegue a la docencia, de la justificación de la evaluación, de su sentido. En efecto, lo que existe en la arena pública dice más en relación con el sentido de la evaluación para las políticas y la gestión, que para los docentes. Entre la minoría de docentes en favor de la evaluación, lo que se verifica es sólo una idea primaria de que “sirve para identificar problemas y mejorar”. Pero si la legitimidad a conquistar para la evaluación es entre los docentes, no en la sociedad ni en el sistema político, donde el apoyo a ésta es consensual, resulta de crítica importancia densificar para ellos el sentido de la evaluación. Es necesario entonces, producir de manera sistemática un discurso de justificación, lo más rico y coherente posible, que debe ser comunicado a la docencia en la forma más eficaz posible.

La evidencia del cuestionario aplicado a una muestra de docentes, mostró cierta valoración de los instrumentos de la evaluación, y las entrevistas en 15 estados recogieron testimonios convergentes acerca de la valoración positiva, por parte de los docentes, de experiencias formativas relacionadas con procesos de preparación para las distintas etapas de la evaluación (ver anexo 2, sección 1.1.3). Estos dos “bienes” producidos por el proceso de ED 2015, constituyen un capital importante de sentido y argumentos que debe ser aprovechado comunicacional y políticamente para contrarrestar el hecho mayor del rechazo de la docencia a la evaluación en general, y a sus condiciones de aplicación en particular; capital que, a la vez, es base práctica contundente en decenas de miles de docentes que vivieron y apreciaron el proceso de ED 2015 en los términos señalados, para avanzar en la construcción de un relato que gradualmente haga sentido a más maestros y profesores sobre la evaluación y su necesidad.

Es urgente realizar acciones con el campo académico, constructor de opinión clave, que respondan a sus cuestionamientos sobre la calidad de la evaluación, no buscando la aprobación de un actor de vocación e identidad crítica, sino sustrayéndole bases a sus señalamientos presentes, que apuntan a lo que ha denunciado como deficiencias técnicas de la ED 2015, como a la pérdida o concreción limitada de la autonomía del INEE. Esto depende decisivamente de lograr lo señalado en la primera recomendación: la recalendarización permitiría demostrarle a la academia la imparcialidad (lo mismo que el poder) del INEE, y que una condición necesaria para la mejora de instrumentos y procesos (tiempo) ha sido asegurada.

La estrategia de comunicación propuesta ganaría en muchos sentidos si es alimentada por una *estrategia de escucha a la docencia* sobre la evaluación. Desde múltiples puntos de vista, si la recomendación 1.1, es lograda y se amplían los plazos en función de la calidad y legitimidad a ganar para la evaluación, parece del todo conveniente organizar seminarios estatales de *escucha docente* sobre la ED 2015, en que tengan un rol destacado docentes, directivos y evaluadores que participaron en ella, quienes testimonian, critican y ofrecen su visión de mejora para los ciclos futuros. En un marco en que se asegura que lo que resulte de los seminarios será procesado sistemáticamente y tomado en cuenta por la autoridad para el rediseño y mejora futura de condiciones, procesos e instrumentos de la ED.

5.5. Entrega de resultados

Respecto del crítico proceso de entrega de resultados, se propone considerar las siguientes recomendaciones:

- a) Diseñar e implementar estratégica y adecuadamente un proceso de entrega, uso y comunicación de resultados. Esto supone planificar una entrega de resultados que maximice y haga visibles los efectos positivos esperados, atenúe los efectos negativos y dé respuesta a los problemas que puedan surgir. Esto incluye preparar y difundir de modo efectivo las interpretaciones y usos recomendados, y las estrategias de formación en servicio que se implementarán.
- b) Difundir los procedimientos que se están utilizando para que los resultados sean ecuanímenes y confiables. Actualmente los docentes y directivos desconocen los requisitos que debieron cumplir quienes fueron seleccionados como evaluadores, la capacitación que recibieron, los resguardos de doble y hasta triple calificación, y las precauciones tomadas para que se trate de una evaluación ciega. Cobra entonces una alta importancia informar a tiempo y en forma precisa a cada maestro participante acerca de cómo ha sido organizado y se ejecutará la evaluación-calificación; por quiénes, preparados cómo, asignados cómo; con qué precauciones para asegurar la objetividad y confiabilidad de los resultados. Reside en las respuestas a estas interrogantes una fortaleza que es necesario destacar y difundir.
- c) Abordar contingencias y eventuales errores en la entrega de resultados. Por ejemplo, la existencia de datos faltantes para una proporción (que puede ser mayor o menor) de los evaluados, problemas de identificación de ellos, etcétera. Considerando los plazos en que se desarrolló la inscripción y los múltiples eventos de reprogramación total o parcial de las evaluaciones, existe un área de riesgo de errores que no es menor y que puede ser una fuente innecesaria de descrédito del proceso completo, toda vez que, de acuerdo a la ley, los resultados son inapelables. Para anticiparse a ello, y para futuras entregas, se sugiere revisar

los plazos comprometidos y establecer un calendario público y factible en el que tal vez sea conveniente considerar una modalidad secuencial de entrega por estados, comenzando por aquellos cuyos datos presentan mayor confiabilidad y completitud. La credibilidad del proceso se puede fortalecer si es que estos plazos se cumplen, y si se verifica que se han previsto de modo importante las contingencias, en lugar de aplazarlos continuamente por encontrarse con ellas a medida que se desarrolla el proceso.

- d) Implementar mecanismos de verificación especiales para los tramos extremos. Los docentes que resulten en la categoría insuficiente y los que por el contrario obtengan un resultado de excelencia deberían ser objeto especial de revisión y verificación de sus datos. Para ello se sugiere que al menos una muestra de las respuestas de estos dos grupos de docentes sea revisada para verificar que sus producciones se diferencian claramente de las entregadas por los profesores de las categorías adyacentes, y que sus datos no contienen errores de identificación u otros. Estos dos grupos de docentes son los más visibles para la evaluación, ya que son los que mayores consecuencias tendrán, por lo que resulta más urgente, para la legitimidad del proceso, que sus resultados sean precisos y válidos.
- e) Verificar la comprensión de los resultados con docentes y directivos. Es importante que los resultados sean claros, legibles, y comprensibles para sus destinatarios para que integren adecuadamente la información sobre ellos. Los resultados no deberían inducir a interpretaciones ni usos erróneos de ellos mismos, y es posible anticipar esto poniendo a prueba los reportes en grupos focales de docentes.
- f) Comunicación clara e inmediata de las consecuencias reales de los resultados que sean coherentes con el propósito de la evaluación. Las consecuencias no esperadas deben controlarse o al menos guiarse mediante medidas de mitigación del riesgo de mala interpretación o mal uso. Dejar un espacio entre la entrega de resultados y la comunicación de las decisiones y etapas que le siguen, es poco recomendable, ya que este espacio de incertidumbre previsiblemente va a ser llenado por los rumores y las múltiples versiones que circulan en las redes sociales, y consecuentemente utilizado por los sectores que se resisten a la evaluación. Si bien es posible que los planes de formación para los profesores no estén completamente planificados y definidos al momento de la comunicación de resultados, es deseable que cada docente sea informado (idealmente a través del mismo reporte) de los canales a través de los cuales se le comunicarán las instancias de formación y las fechas en que esto sucederá. Esta asociación inmediata con los usos de los resultados, aportará a la legitimidad del proceso y será elocuente respecto del propósito de este.
- g) No parece aconsejable que los cursos de formación continua sean estándar o no diferenciados y que se perciba que podrían haberse implementado sin la evaluación y sus resultados. Es importante que en forma creciente sean respuesta a lo informado por la evaluación. Asimismo, se debe dar cuenta de la excelencia de dichos cursos y de quienes son certificados para impartirlos.
- h) La planificación del proceso de entrega de resultados debe incluir un plan de comunicaciones en los medios y en las redes sociales.

5.6. Sobre la elaboración de reportes de resultados para docentes

A partir de los ejemplos internacionales revisados (anexo 3), es posible identificar al menos dos lógicas desde donde es posible diseñar reportes de resultados de evaluaciones de docentes: mientras algunos reportes enfatizan una lógica de aprobación frente a reprobación, otros enfatizan la des-

cripción del desempeño docente en términos numéricos y cualitativos. Si bien esto puede depender principalmente del propósito de la evaluación, es necesario reflexionar acerca de cuál de estas lógicas se prefiere como base para diseñar el reporte y seleccionar la información que se empleará. Por ejemplo, si se desea enfatizar si el puntaje alcanzado cumple o no con lo requerido, será importante mostrar al evaluado qué tan lejos está del puntaje esperado; en cambio, si se busca dar una descripción enriquecida del desempeño docente, se debe describir el nivel alcanzado de manera cualitativa y desagregando el resultado global en la mayor cantidad posible de dimensiones de la evaluación. En el caso de los informes entregados en México, resulta evidente que subyace el propósito de entregar información que permita a los docentes evaluados conocer y comprender el nivel de desempeño demostrado en la evaluación y orientar estrategias de superación profesional. No obstante, esta información parece secundaria si se le compara con información de carácter cuantitativo que es la que primero se presenta en el informe. Al respecto, se sugiere combinar mejor ambos tipos de información (cuantitativa y cualitativa) a través de, por ejemplo, gráficos o textos donde se presenten resultados para las tres etapas acompañados de una síntesis del nivel de desempeño alcanzado; esta síntesis puede ampliarse en las páginas siguientes. Otra opción es generar una descripción para el grupo de desempeño alcanzado que combine una síntesis del nivel alcanzado en cada etapa (en el reporte sólo se entrega una categoría, pero no se señala qué significa en términos de desempeño, sino sólo en términos del puntaje requerido para ser clasificado en ella).

Por otro lado, es posible identificar algunas consideraciones importantes a la hora de diseñar los reportes de resultados de la evaluación de docentes, estos son:

- Contemplar la elaboración de reportes para distintos destinatarios, tal como se hace en *Docente Más de Chile*.
- De definirse niveles de desempeño, éstos pueden ser nombrados genéricamente con números (Junta Nacional de Certificación de Estados Unidos) o pueden portar un significado claro (*Docente Más de Chile*), lo cual dependerá finalmente de las consecuencias que estos niveles tienen en la carrera docente y cuánto se quieren enfatizar. Los reportes entregados en esta oportunidad refieren a cada nivel de cada etapa con una *N* y un número romano, y a los grupos de desempeño con una categoría expresada en palabras. Esta modalidad para nombrar a los niveles y grupos de desempeño puede resultar poco amigable y algo confusa, ya que no permite responder a la pregunta de qué nivel se considera suficiente para cada etapa. Se sugiere evaluar con grupos focales distintas opciones para estas terminologías, probando si puede resultar más comprensible que, tanto para los grupos de desempeño como para los niveles de las etapas, se empleen categorías descriptivas.
- Los reportes individuales pueden ser estandarizados, variando sólo los puntajes o el nivel alcanzado (Prueba Única Nacional de Perú, Australia, Praxis), o pueden ser variables también en cuanto a la realimentación que se entrega, tal como se muestra en el reporte de la Junta Nacional de Certificación, donde las evidencias que no alcanzaban un determinado puntaje, recibían un comentario. Esto dependerá de qué tanto se quiere enfatizar un propósito formativo de la evaluación. Los reportes de México se aproximan a esta última modalidad; se sugiere que las recomendaciones para el mejoramiento profesional se consoliden en un mismo apartado para darles mayor énfasis.
- Es posible propiciar la reflexión del docente evaluado a través de la inclusión en su reporte individual de preguntas que la generen (*Docente Más*), o a través de guías de interpretación de resultados (Junta Nacional de Certificación). Sobre este tipo de guías es necesario resguardar que las guías de interpretación sean un complemento para la reflexión, pero no un material imprescindible para comprender los reportes; éstos deben ser por sí mismos lo suficientemente

claros (el caso de los reportes de la Junta Nacional de Certificación es un ejemplo de lo contrario, ya que la guía de interpretación resulta imprescindible). Los informes mexicanos no consideran una guía de análisis; se recomienda incluir al final del reporte una serie de preguntas que apunten a que el docente evalúe los resultados obtenidos (por ejemplo, en qué medida se relacionan con lo que él o ella observa de su práctica) y establezca algunos objetivos sencillos de superación profesional.

- Todos los reportes consultados pueden ser descargados por el sujeto evaluado desde internet a través de una contraseña. Si bien este mecanismo es muy práctico, se debe considerar el envío de reportes impresos o a través de otros mecanismos a docentes en zonas alejadas o con escasas competencias para el uso de herramientas electrónicas.
- Los reportes deben contar con un diseño que resulte amigable y con una impresión de bajo presupuesto (uso de pocas hojas, poca tinta y en blanco y negro), por lo que se debe evitar usar colores para hacer distinciones, reducir lo más posible el número de hojas empleado, evitar fondos coloreados o imágenes con relleno.

Uno de los elementos que presenta más oportunidades para ser mejorado en los reportes entregados en México tiene relación con dar mayor relevancia a la información de carácter cualitativo sin distanciar los puntajes alcanzados de la descripción cualitativa de los niveles. Al respecto, se sugiere elaborar una primera página donde se combine información cuantitativa y cualitativa de manera sintética, la cual puede desplegarse con mayor detalle más adelante.

A continuación, se presenta un ejemplo de cómo podría modificarse la página inicial de los reportes para que reflejen mejor los elementos cualitativos de los resultados (se sugiere trasladar a otra página del informe las notas sobre los criterios para cada grupo de desempeño, dejando en la primera página sólo información referida a resultados del evaluado).

De acuerdo a sus resultados, su desempeño es *Suficiente*, ya que obtuvo x puntos. Esto significa que ... [se presenta una síntesis de los aspectos más relevantes del desempeño del evaluado en cada etapa o se presenta una descripción general de este nivel].

En el "Expediente de evidencias de enseñanza", usted obtuvo xx puntos. Este puntaje ubica su desempeño en el nivel: N II [se sugiere buscar una nomenclatura que resulte más familiar como, por ejemplo, números o categorías coherentes con los grupos de desempeño].

Esto quiere decir que su desempeño en esta etapa de la evaluación puede caracterizarse del siguiente modo:

[se presenta una síntesis de no más de cinco líneas con los aspectos más relevantes del desempeño del evaluado en esta etapa].

[El esquema de la etapa 2 se reitera para las siguientes etapas, incluyendo las áreas de la etapa 3].

Finalmente, se sugiere incorporar en un informe complementario algunos ejemplos de las respuestas de los docentes a algunos de los estímulos que componen la evaluación, buscando ejemplificar con especial énfasis aquellas respuestas que se consideraron como destacadas, incluyendo comentarios que especifiquen por qué se trata de respuestas o desempeños bien logrados.

5

Aprendizajes y respuestas a partir del ciclo 2015 de la evaluación docente

El equipo consultor ha conocido el análisis por parte de las autoridades del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como de la Secretaría de la Educación Pública (SEP), del conjunto de la evidencia y juicios evaluativos (incluidos los planteados en la versión previa de este informe), acerca de los logros y nudos críticos de la Evaluación del Desempeño (ED) 2015. Tal análisis fue compartido con el equipo consultor en las reuniones conjuntas de trabajo sostenidas a finales de marzo e inicios de abril del presente, y es visible en la documentación oficial posterior, de directivas para la puesta en marcha y monitoreo de acciones de mejoramiento de la ED en sus ciclos venideros.¹

En la tabla 6.1 se presenta un documento oficial de la SEP (Plan de acción), que especifica 10 “rutas de mejora” de la evaluación docente, el cual es suficientemente elocuente acerca de la asunción por el Servicio Profesional Docente, de todos los procesos de la ED que son de su responsabilidad y que requieren mejoramientos.

Tabla 5.1. 10 rutas de mejora

Descripción de la actividades	Proceso(s) aplicable(s)
1. Diseño de exámenes	Ingreso/promoción/diagnóstica/desempeño
2. Guías de estudio	Ingreso/promoción/diagnóstica/desempeño
3. Simulador de exámenes	Diagnóstica y desempeño
4. Acreditación de evaluadores	Diagnóstica y desempeño
5. Sedes de preregistro y registro, plazas a concursar	Ingreso y promoción
6. Bases de datos, contraseñas	Diagnóstica y desempeño
7. Plataforma, recepción de evidencias	Diagnóstica y desempeño
8. Aplicación evaluación (sedes, actividades previas, dure, post)	Ingreso/promoción/diagnóstica/desempeño
9. Calificación, estadísticas, publicación y reportes individuales	Ingreso/promoción/diagnóstica/desempeño
10. Asignación de plazas y atención listados de prelación	Ingreso/promoción/diagnóstica/desempeño

¹ Tres documentos son en este caso los claves: i) SEP, Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación. Plan de acción y rutas de mejora 2016. Procesos y Mecanismos del Servicio Profesional Docente (marzo 2016); ii) SEP-INEE. Coordinación interinstitucional para fortalecer y mejorar las evaluaciones del Servicio Profesional Docente, 10 de mayo de 2016; iii) INEE, Unidad de Normatividad y Política Educativa. Fortalecimiento y mejora de la evaluación del desempeño docente en México. Tablero de Control Estratégico (mayo 2016).

De modo similar, el “tablero de control” del INEE sobre la ED 2016 es un catálogo pormenorizado de las rutas de mejora identificadas a partir de la implementación 2015. Las 16 dimensiones y los 80 factores o aspectos específicos son en este caso la respuesta institucional en curso a las lecciones de la ED 2015.

A juicio del equipo consultor, el curso de acción más importante, sin embargo, es el que se hace cargo de lo que este informe ha conceptualizado como la realidad de la gobernanza distribuida de la ED, y su ajuste para el mejor desarrollo futuro de evaluación docente. Al respecto, el INEE ha propuesto una instancia de coordinación interinstitucional que este informe ha argumentado como necesaria y que responde directamente a los desafíos de gobierno identificados. El documento plantea la necesidad y los propósitos de esta instancia en los siguientes términos:

El focus de la presente contribución es la coordinación de las dos instancias de Estado mandatadas por la Constitución y las Leyes para conducir los procesos del SPD [Servicio Profesional Docente], la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y, a partir de ella, estructurar la participación de otros actores institucionales como son las Autoridades Educativas Locales (AEL), los Organismos Descentralizados (ODE's), y las instituciones que proveen servicios técnicos y tecnológicos a la Secretaría, como son el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

Este documento busca reflejar la concurrencia de responsabilidades de las distintas instancias, tanto en el ámbito normativo y político, como en lo que se refiera a los procesos técnicos y operativos, en el desarrollo de los procesos de evaluación del SPD.²

El documento propone luego, un modo de operación de la instancia de coordinación propuesta que ordena la toma de decisiones y los equipos o instancias responsables, en tres niveles —político, táctico y operacional—, y define asimismo, las dimensiones clave del conjunto de los nudos a resolver de la ED, que caracteriza en términos de siete ejes:

- Eje 1. Instrumentos de evaluación
- Eje 2. Apoyos a docentes y directivos
- Eje 3. Registro
- Eje 4. Evaluadores
- Eje 5. Aplicación de Instrumentos de Evaluación
- Eje 6. Comunicación
- Eje 7. Atención y mejora educativa: formación continua, regularización, tutoría y Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE)

Media una gran distancia por cierto entre conceptualizar un derrotero de mejoramiento y su realización; pero éste no tiene por dónde comenzar si no está lo primero, ni tiene alta probabilidad de alcanzar sus frutos, si la concepción ha sido incompleta o desencaminada. Al concluir este informe, el equipo consultor no puede sino declarar que los nudos identificados en enero pasado en la implementación del mayor cambio en la educación de México del último medio siglo, están siendo abordados, cada uno de ellos, a la altura del problema, tal cual la experiencia de la ED 2015 permite visualizarlo y comprenderlo.

² INEE, Coordinación interinstitucional para fortalecer y mejorar las evaluaciones del Servicio Profesional Docente, 10 de mayo de 2016, p. 1.

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (US). (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Amer Educational Research Association.
- Backhoff, E. (2015, 28 de octubre). El INEE autónomo: Entre lo académico y lo político. *El Universal*.
- Barber, M. (2007). *Instruction to Deliver*. Londres: Methuen.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Mckinsey & Company, Social Sector Office. Disponible en: http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bracho, T., y Zorrilla, M. (2015). Perspectiva de un gran reto. En *Reforma Educativa. Marco Normativo* (pp. 15-38). México: INNE/Cámara de Diputados.
- Crocker, L., y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Orlando: Holt, Rinehart and Winston.
- Díaz A (2002). *Didáctica y currículo, un enfoque constructivista*. Madrid: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- De Moura, C. (2000). Reforming primary and secondary education in Latin America and the Caribbean (Sustainable Development Department. Sector Strategy and Policy Paper Series; EDU-113). Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- Kleinhenz, E., Ingvarson, L. (2007). *Standards for teaching: Theoretical underpinnings and applications*. Nueva Zelanda: New Zealand Teachers Council.
- Meckes, L. (2014) Estándares y Formación Docente Inicial. En UNESCO/OREALC, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, Estrategia Regional sobre Docentes*. Santiago: OREALC, UNECO.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2006). What Makes a Teacher Effective? A Summary of Key Research Findings on Teacher Preparation. Disponible en: <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=JFRrmWqa1jU%3d&tabid=361>
- Rosanvallón, R. (2010). *La legitimidad democrática. Imparcialidad, reflexividad y proximidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tierney, R. D. (2012). Fairness in classroom assessment. En J. H. McMillan (Ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 125-144). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión*. UNESCO: París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>

Anexo 1. Resultados del cuestionario a docentes

1. Qué permite medir el cuestionario

El cuestionario fue aplicado a un total de 1 250 profesores participantes de la primera aplicación de la Evaluación de Desempeño de México.

El objetivo del cuestionario fue recoger la opinión de un número importante de profesores evaluados en los diferentes estados del país, respecto del desarrollo de la evaluación hasta el momento de la aplicación de las pruebas de conocimientos. Esta información no pretende ser evidencia de logros y desaciertos específicos del proceso de evaluación, pues su foco está puesto en conocer la percepción reportada por los evaluados. La información que arroja el análisis del cuestionario es relevante para: a) concluir respecto de la valoración social de la evaluación; b) conocer la validez percibida (*face validity*) asociada a la evaluación; c) inferir qué problemas amenazan a algunos procesos y componentes relevantes de la evaluación, como también las ventajas logradas hasta ahora que deben ser cuidadas o potenciadas. Dada su brevedad, el valor de la información que arroja el cuestionario será mayor en la medida en que ésta se complemente con la evidencia recolectada en las entrevistas y observaciones, y con un análisis posterior de los resultados de la evaluación (nivel de participación y resultados de los evaluados).

1.1. Preguntas del cuestionario:

Se preguntó por los siguientes datos de identificación:

- Nivel educacional atendido por el docente (preescolar, primaria, secundaria, media superior).
- Área en que trabaja actualmente el docente (urbana o rural).
- Años de experiencia del docente en: a) el tipo educativo del que es sujeto de evaluación, b) el sector público, c) el sector privado.
- Género.
- Edad.
- Estado en el que se desempeña como docente.

Las preguntas planteadas y el aspecto de la evaluación que abordaban, fueron los siguientes:

Preguntas	Aspecto del proceso de evaluación
1. Recibí información suficiente sobre el proceso de evaluación.	Comunicación
2. Registrarme para la evaluación resultó complicado.	Proceso de registro inicial
3. Me preparé para la evaluación asistiendo a cursos.	Preparación previa
4. Recibí apoyo suficiente para poder entregar sin contratiempos los diferentes antecedentes, expedientes y respuestas solicitadas en este proceso de evaluación.	Apoyo recibido para responder
5. Las guías proporcionadas por la CNSPD eran claras y me orientaron suficientemente.	Guías entregadas por la CNSPD
6. La duración de las aplicaciones fue adecuada.	Duración de la aplicación de pruebas
7. La plataforma para subir evidencias funcionaba con mucha dificultad.	Plataforma de evidencias
8. La sede de aplicación era cómoda y favorecía concentrarse.	Sede de aplicación de pruebas
9. Creo que la evaluación considera los aspectos más relevantes de mi desempeño como docente.	Validez percibida
10. El informe del director o supervisor es una buena forma de evaluar el cumplimiento de las responsabilidades profesionales de los docentes.	Validez percibida
11. Es bueno que la evaluación considere evidencias o trabajos de mis estudiantes pues muestran algo importante de mi desempeño como docente.	Validez percibida
12. El examen de conocimientos y competencias refleja parte importante de mis capacidades como profesor.	Validez percibida
13. La planeación argumentada solicitada muestra un aspecto relevante de mi desempeño docente.	Validez percibida
14. Me parece que el proceso de evaluación ha sido justo para valorar mi desempeño.	Proceso justo
15. Esta evaluación afecta negativamente la autonomía de los docentes.	Efectos negativos
16. El proceso de evaluación me ha servido para aprender conocimientos y habilidades útiles para el desarrollo de mi práctica docente.	Efectos positivos
17. He tenido poca información sobre cómo y cuándo recibiré mis resultados.	Comunicación
18. El docente que obtiene resultados suficientes en esta evaluación, de seguro es un buen profesor.	Validez percibida
19. Me parece bien que no pueda seguir trabajando en escuelas públicas si no apruebo tres veces esta evaluación después de recibir apoyo para superarla.	Consecuencias
20. Considero que esta evaluación servirá para mejorar la profesión docente en México.	Consecuencias

Para cada una de ellas el encuestado debía responder cuál era su grado de acuerdo, marcando una de cuatro alternativas: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo.

Para efectos del análisis no se considera la pregunta 19 del cuestionario por solicitud de la contraparte.

2. Descripción de la muestra

Distribución total por Nivel educacional atendido para cada entidad federativa

Estado	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media superior	Total	%
Aguascalientes	1	18	7	4	30	2.0
Baja California	23			2	25	2.0
Baja California Sur		24	1	4	29	2.0
Chihuahua			27	8	35	3.0
Coahuila		19		14	33	3.0
Colima	25			17	42	3.0
Campeche	2				2	0.0
Distrito Federal		25	1	20	46	4.0
Durango	10	14		17	41	3.0
Guanajuato		12		4	16	1.0
Guerrero	1	21	4	23	49	4.0
Hidalgo		22		8	30	2.0
Jalisco		27		13	40	3.0
Chiapas	2	18	7	22	49	4.0
México		22		19	41	3.0
Michoacán	9	7	3	9	28	2.0
Morelos		19		8	27	2.0
Nuevo León		27	15	10	52	4.0
Nayarit		22		4	26	2.0
Oaxaca	3	12	7	3	25	2.0
Puebla	1	21	3	25	50	4.0
Quintana Roo	6	20		2	28	2.0
Querétaro			15	9	24	2.0
Sinaloa	6	14		6	26	2.0
San Luis de Potosí	17	7			24	2.0
Sonora	15	12			27	2.0
Tabasco		23			23	2.0
Tamaulipas		25		19	44	4.0
Tlaxcala		26			26	2.0
Veracruz	5	19	1	29	54	4.0
Yucatán	9	19		14	42	3.0
Zacatecas		26			26	2.0
No responde	25	108	21	36	190	15.0
	160	629	112	349	1 250	100.0

Distribución total y por género para cada área de ubicación del centro escolar donde trabaja el docente

Área del centro escolar	Mujer	Hombre	Total	%
Urbana	609	318	927	78.0
Rural	138	129	267	22.0
Total	747	447	1194	
%	63.0%	37.0%		

Distribución por género para cada nivel escolar

Nivel escolar atendido	Mujer	Hombre	Total	%
Preescolar	142	11	153	13.0
Primaria	432	184	616	50.0
Secundaria	56	54	110	9.0
Media superior	132	213	345	28.0
Total	762	462	1224	

Promedio de edad según el nivel escolar atendido y según el área de ubicación del centro escolar

Nivel escolar atendido	Urbano	Rural	No responde	Promedio del total
Preescolar	37	34	38	37
Primaria	37	36	40	37
Secundaria	39	39	36	39
Media superior	45	40	47	43
Promedio del total	39	38	39	39

Los profesores tienen promedios de edad algo mayores para niveles escolares superiores. También se observa una leve diferencia en el promedio de edad entre profesores de áreas rurales y urbanas, tendiendo a ser más jóvenes los profesores de las áreas rurales para los niveles preescolar y primaria y media superior.

Promedio de años de experiencia como docente en el tipo educativo del que es sujeto de evaluación, según el nivel escolar atendido y según el área de ubicación del centro escolar

Nivel escolar atendido	Urbano	Rural	No responde	Promedio del total
Preescolar	13	10	16	13
Primaria	12	10	14	12
Secundaria	12	12	4	12
Media superior	14	11	15	13
Promedio del total	13	11	13	12

Se observa un poco más de años de experiencia promedio para sectores urbanos, y también en niveles educacionales preescolar y media superior.

El cuestionario original se reproduce a continuación.



Santiago Office
Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean
Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

Cuestionario

Este cuestionario tiene como objetivo, recoger su opinión respecto de la Evaluación de Desempeño que acaba de completar. El cuestionario es anónimo y toda la información que nos comparta será tratada de manera confidencial, resguardando en todo momento su identidad. Le pedimos que nos comparta su genuina opinión, considerando que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Una vez respondido el cuestionario, por favor introdúzcalo en el sobre en el que le fue entregado, séllelo y devuélvalo a la persona que se lo dio.

Instrucciones: Favor de marcar con una X su respuesta (en lo que se le solicita en los incisos a, b, y d)

(a) Actualmente usted es Docente de: Preescolar Primaria Secundaria Media Superior

(b) El centro escolar en el que usted trabaja está en un área: Urbana Rural

(c) Número de años de Experiencia como docente en el tipo educativo del que es sujeto de evaluación (años)
 Número de años de experiencia como docente en el sector público (años)
 Número de años de experiencia como docente en el sector privado (años)

(d) Sexo: Masculino Femenino (e) Edad: (años) (f) Estado en el que se desempeña

A continuación, marque con una X solo la opción que refleje mejor su opinión sobre las siguientes afirmaciones

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Recibí información suficiente sobre el proceso de evaluación.				
2. Registrarme para la evaluación resultó complicado.				
3. Me preparé para la evaluación asistiendo a cursos.				
4. Recibí apoyo suficiente para poder entregar sin contratiempos los diferentes antecedentes, expedientes y respuestas solicitadas en este proceso de evaluación.				
5. Las guías proporcionadas por la CNSPD eran claras y me orientaron suficientemente.				
6. La duración de las aplicaciones fue adecuada.				
7. La plataforma para subir evidencias funcionaba con mucha dificultad.				
8. La sede de aplicación era cómoda y favorecía concentrarse.				
9. Creo que la evaluación considera los aspectos más relevantes de mi desempeño como docente.				
10. El informe del director o supervisor es una buena forma de evaluar el cumplimiento de las responsabilidades profesionales de los docentes.				
11. Es bueno que la evaluación considere evidencias o trabajos de mis estudiantes pues muestran algo importante de mi desempeño como docente.				
12. El examen de conocimientos y competencias refleja parte importante de mis capacidades como profesor.				
13. La planeación argumentada solicitada muestra un aspecto relevante de mi desempeño				
14. Me parece que el proceso de evaluación ha sido justo para valorar mi desempeño.				
15. Esta evaluación afecta negativamente la autonomía de los docentes.				
16. El proceso de evaluación me ha servido para aprender conocimientos y habilidades útiles para el desarrollo de mi práctica docente.				
17. He tenido poca información sobre cómo y cuándo recibiré mis resultados.				
18. El docente que obtiene resultados suficientes en esta evaluación, de seguro es un buen profesor.				
19. Me parece bien que no pueda seguir trabajando en escuelas públicas si no apruebo tres veces esta evaluación después de recibir apoyo para superarla.				
20. Considero que esta evaluación servirá para mejorar la profesión docente en México.				

3. Resultados descriptivos

Dado que el cuestionario preguntaba por el grado de acuerdo del participante con una serie de afirmaciones, el análisis básico de los resultados requiere describir la distribución de las respuestas para cada una de las preguntas.

Se muestran las tablas de frecuencias e histogramas por pregunta, agrupando preguntas que abordan temas relacionados.

En todos los casos, la simbología de las respuestas es: 1 = Muy de acuerdo; 2 = De acuerdo; 3 = En desacuerdo; 4 = Muy en desacuerdo.

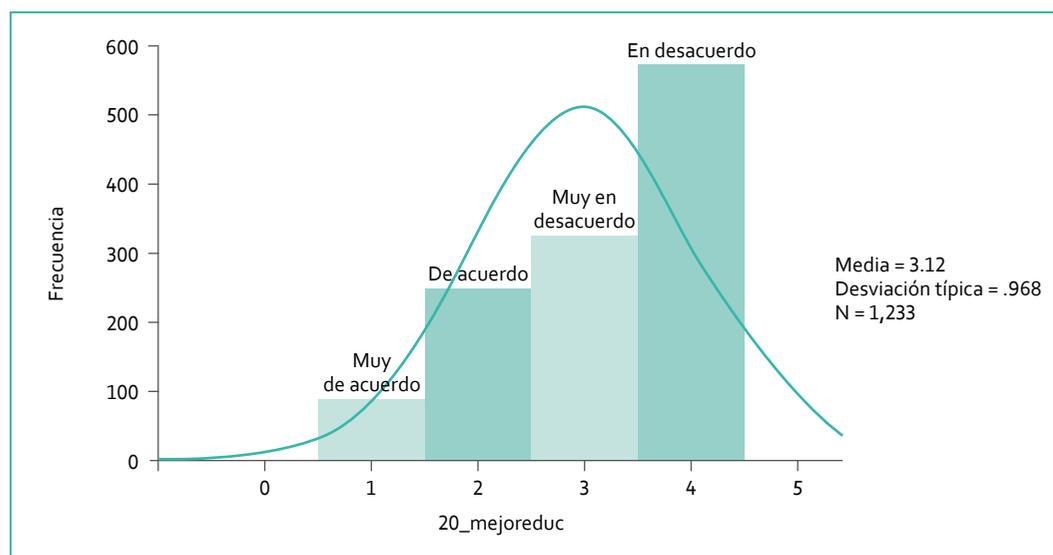
3.1. Valoración general de la evaluación

Pregunta 20. Considero que esta evaluación servirá para mejorar la profesión docente en México

		20_mejoreduc			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	88	7.0	7.1	7.1
	2	247	19.8	20.0	27.2
	3	325	26.0	26.4	53.5
	4	573	45.8	46.5	100.0
	Total	1233	98.6	100.0	
Perdidos	Sistema	17	1.4		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 27%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 73%

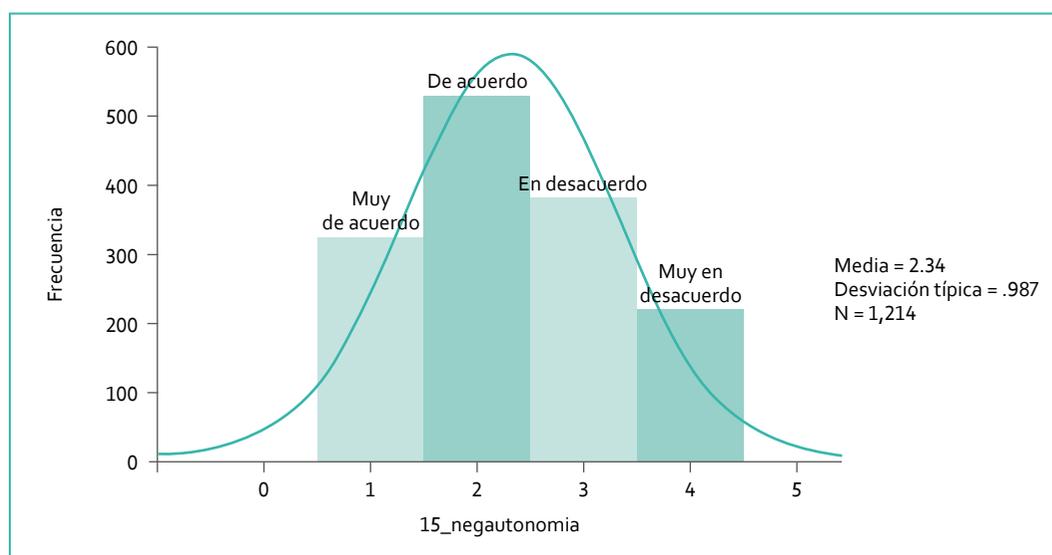


Pregunta 15. Esta evaluación afecta negativamente la autonomía de los docentes

		15_negautonomia			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	272	21.8	22.4	22.4
	2	442	35.4	36.4	58.8
	3	317	25.4	26.1	84.9
	4	183	14.6	15.1	100.0
	Total	1214	97.1	100.0	
Perdidos	Sistema	36	2.9		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 59%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 41%



Conclusión sobre la valoración general de la evaluación: mayoritariamente los profesores no valoran positivamente la evaluación. Alrededor de 73% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que la evaluación mejore la profesión docente en México; 59% está de acuerdo o muy de acuerdo con que la evaluación afecta negativamente la autonomía de los docentes. Estos resultados muestran una valoración general de la evaluación más bien negativa, la cual sería interesante indagar en mayor profundidad sobre todo cuando cada profesor evaluado conozca sus resultados. Esta valoración contrasta parcialmente con la observada en las entrevistas, donde los profesores se mostraron más abiertos a reconocer un efecto positivo de la evaluación en el desarrollo de la profesión docente.

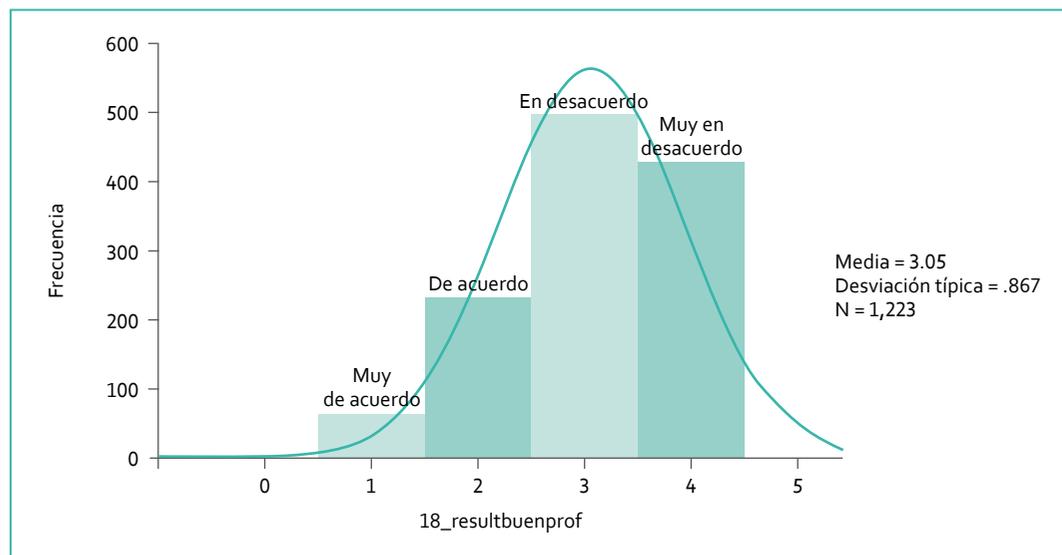
3.2. *Face validity* o grado en que la evaluación evalúa el constructo relevante desde la perspectiva de los no expertos (principalmente los evaluados) (Crocker & Algina, 1986).

Pregunta 18. El docente que obtiene resultados suficientes en esta evaluación, de seguro es un buen profesor

18_resultbuenprof					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	65	5.2	5.3	5.3
	2	233	18.6	19.1	24.4
	3	497	39.8	40.6	65.0
	4	428	34.2	35.0	100.0
	Total	1223	97.8	100.0	
Perdidos	Sistema	27	2.2		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 24%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 76%

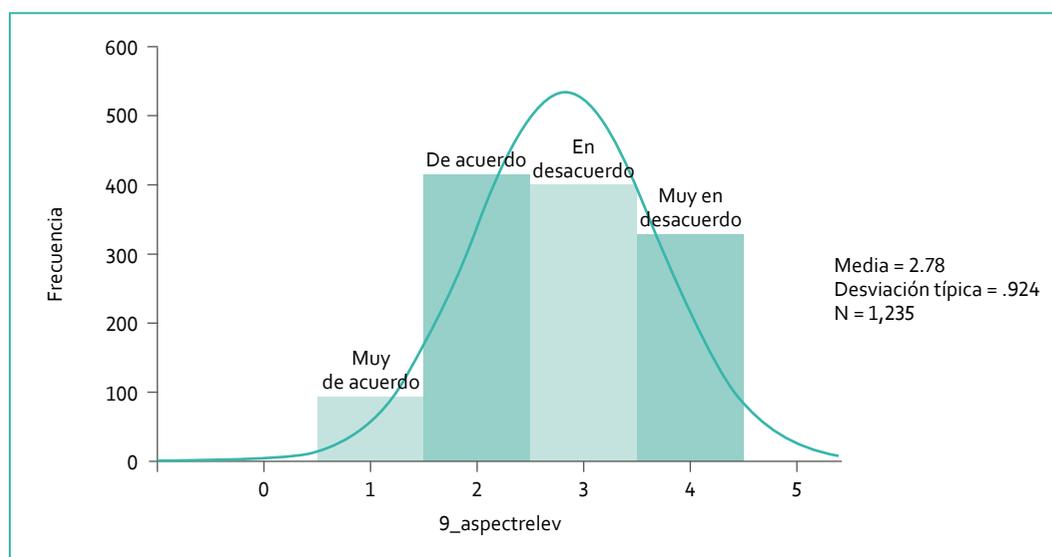


Pregunta 9. Creo que la evaluación considera los aspectos más relevantes de mi desempeño como docente

		9_aspectrelev			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	93	7.4	7.5	7.5
	2	415	33.2	33.6	41.1
	3	400	32.0	32.4	73.5
	4	327	26.2	26.5	100.0
	Total	1235	98.8	100.0	
Perdidos	Sistema	15	1.2		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 41%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 59%

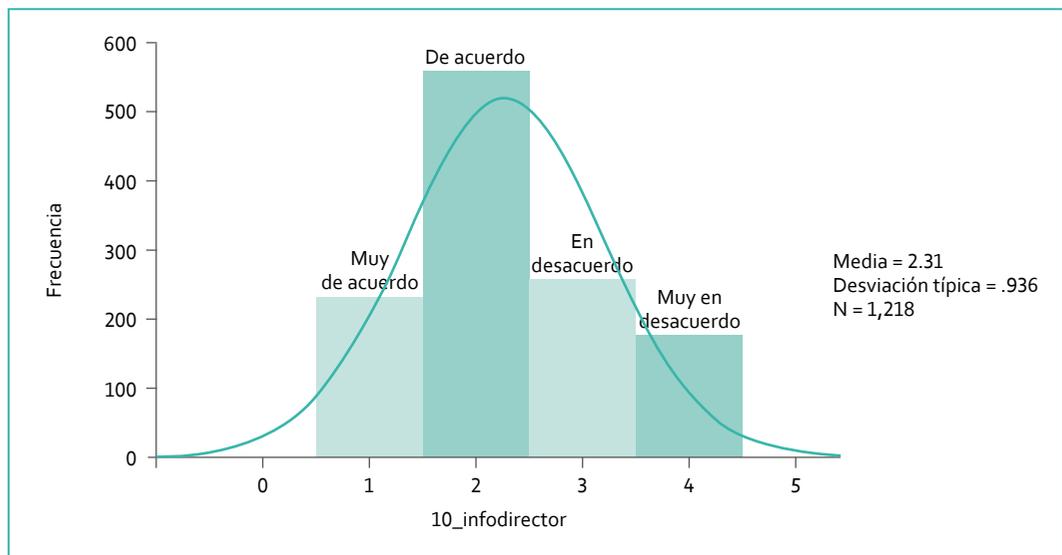


Pregunta 10. El informe del director o supervisor es una buena forma de evaluar el cumplimiento de las responsabilidades profesionales de los docentes

10_infodirector					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	230	18.4	18.9	18.9
	2	558	44.6	45.8	64.7
	3	256	20.5	21.0	85.7
	4	174	13.9	14.3	100.0
	Total	1218	97.4	100.0	
Perdidos	Sistema	32	2.6		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 65%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 35%

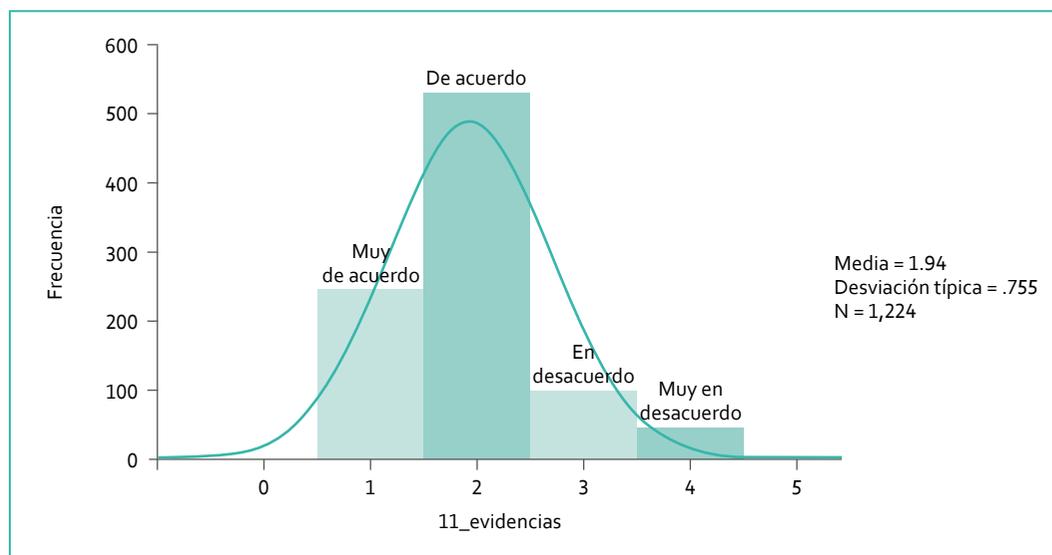


Pregunta 11. Es bueno que la evaluación considere evidencias o trabajos de mis estudiantes pues muestran algo importante de mi desempeño como docente

11_evidencias				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	326	26.1	26.6
	2	706	56.5	84.3
Válidos	3	131	10.5	95.0
	4	61	4.9	100.0
	Total	1224	97.9	100.0
Perdidos	Sistema	26	2.1	
Total		1250	100.0	

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 84%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 16%

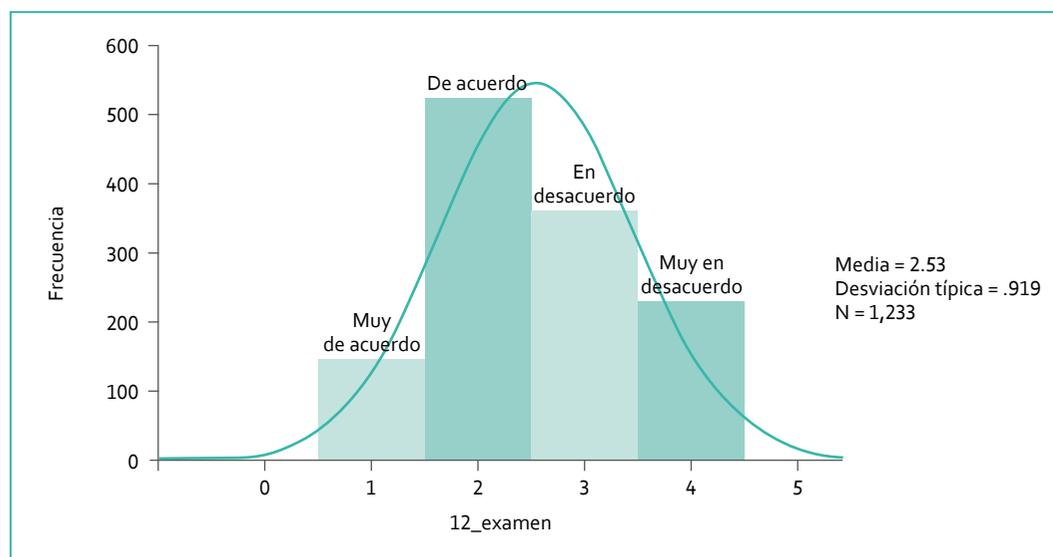


Pregunta 12. El examen de conocimientos y competencias refleja parte importante de mis capacidades como profesor

12_examen					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	143	11.4	11.6	11.6
	2	513	41.0	41.6	53.2
	3	353	28.2	28.6	81.8
	4	224	17.9	18.2	100.0
	Total	1233	98.6	100.0	
Perdidos	Sistema	17	1.4		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 53%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 47%

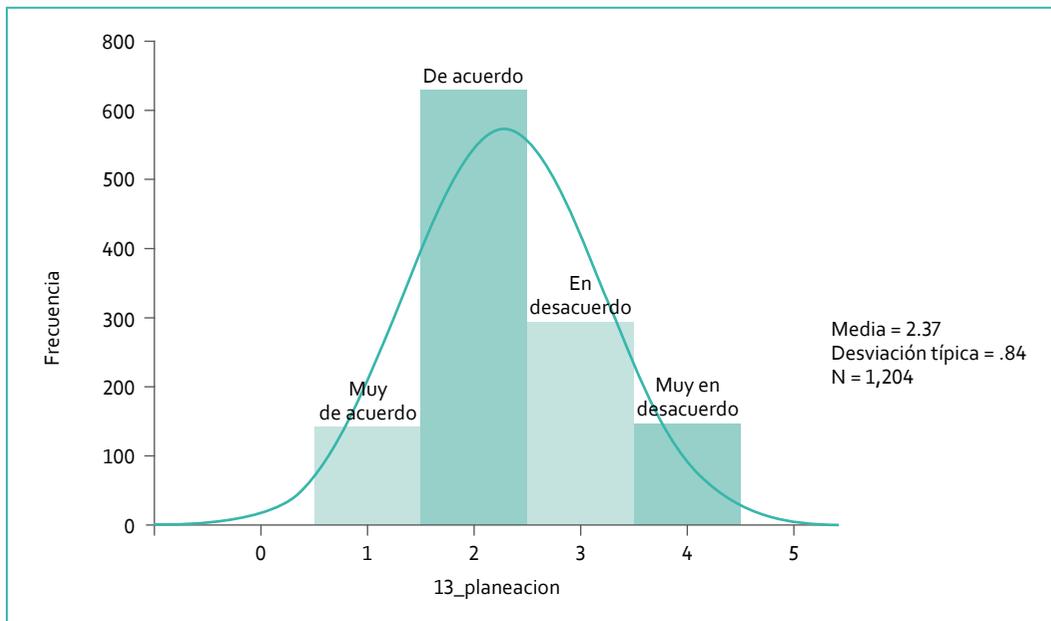


Pregunta 13. La planeación argumentada solicitada muestra un aspecto relevante de mi desempeño docente

13_planeacion					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	139	11.1	11.5	11.5
	2	628	50.2	52.2	63.7
	3	292	23.4	24.3	88.0
	4	145	11.6	12.0	100.0
	Total	1204	96.3	100.0	
Perdidos	Sistema	46	3.7		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 64%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 36%



Conclusión: cuando se les pregunta en términos generales por la evaluación, los docentes no la perciben como una medición válida de sus competencias profesionales, ya que 76% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que los profesores que obtengan buenos resultados sean buenos profesores, y 59% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que la evaluación evalúe los aspectos más relevantes del desempeño profesional. Pese a lo anterior los instrumentos son bien valorados por los maestros: 84% valora positivamente el trabajo de los estudiantes como evidencia importante de mi desempeño como docente; 65% está de acuerdo o muy de acuerdo con que el informe del director es una buena forma de evaluar el cumplimiento de las responsabilidades profesionales; 64% considera que la planeación argumentada muestra un aspecto relevante del desempeño; en último lugar de valoración está la prueba de conocimientos, pues sólo 53% considera que refleja parte importante de las capacidades del profesor.

Esta diferencia entre la valoración general de la evaluación y la valoración particular de los instrumentos puede deberse a que: a) los profesores creen que falta evaluar algún aspecto del desempeño en la evaluación y que resulta ser más relevante para definir sus competencias que la suma de los instrumentos bien valorados; b) existen factores complementarios a los instrumentos, los cuales afectan la evidencia que éstos recogen y son mal valorados o se cree que pueden afectar negativamente el desempeño pese a que los instrumentos son considerados más bien positivamente. Estos factores pueden ser muy indirectos, como el ambiente político o presiones sociales, como directos, como las condiciones de evaluación o la credibilidad del sistema de corrección y valoración de las respuestas.

Dado lo anterior es muy importante que se ponga mayor énfasis en cuidar y corregir todos aquellos aspectos que no son los instrumentos y que por el momento están causando grandes efectos en los maestros, muchos de los cuales fueron mencionados en las entrevistas: ambiente hostil en torno a los evaluados; fallas en los sistemas computacionales que recogen las evidencias; malas condiciones para presentarse a rendir la prueba; excesiva duración de las pruebas; desconfianza en el proceso de corrección, su transparencia y su confiabilidad.

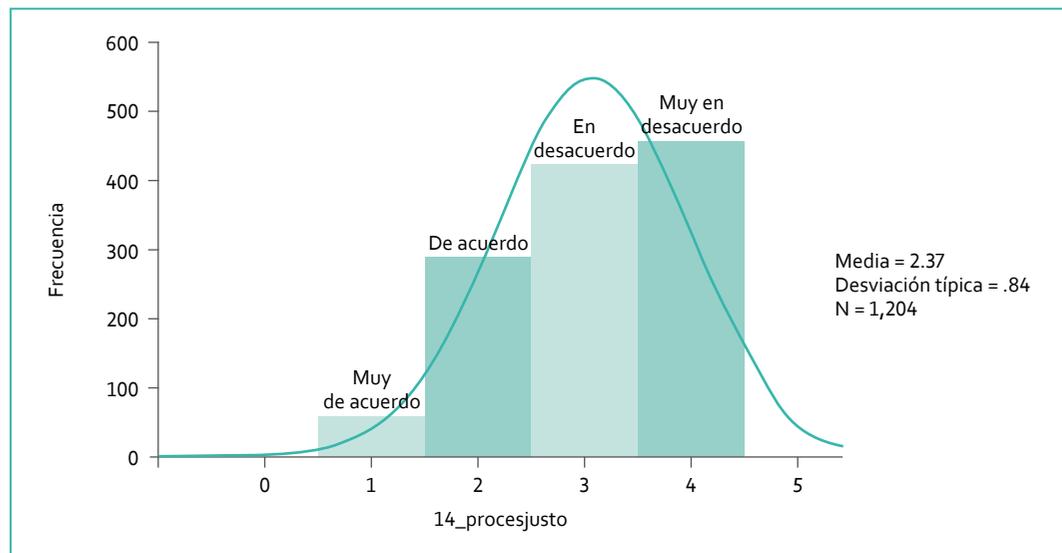
3.3. Valoración de la equidad y consecuencias positivas

Pregunta 14. Me parece que el proceso de evaluación ha sido justo para valorar mi desempeño

		14_procesjusto			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	58	4.6	4.7	4.7
	2	287	23.0	23.4	28.1
	3	424	33.9	34.6	62.7
	4	457	36.6	37.3	100.0
	Total	1226	98.1	100.0	
Perdidos	Sistema	24	1.9		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 28%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 72%

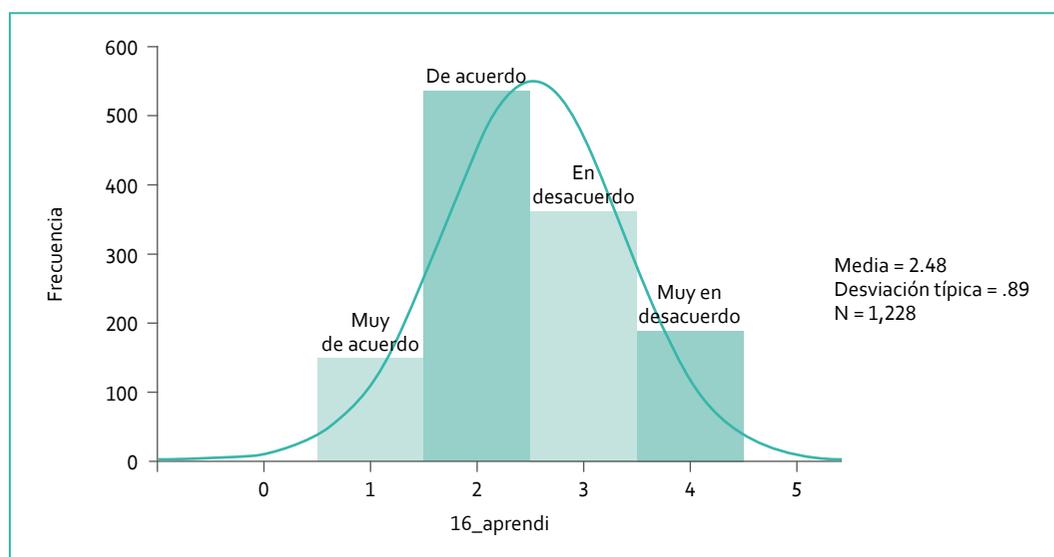


Pregunta 16. El proceso de evaluación me ha servido para aprender conocimientos y habilidades útiles para el desarrollo de mi práctica docente

		16_aprendi			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	146	11.7	11.9	11.9
	2	535	42.8	43.6	55.5
	3	360	28.8	29.3	84.8
	4	187	15.0	15.2	100.0
	Total	1228	98.2	100.0	
Perdidos	Sistema	22	1.8		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 56%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 44%



Conclusión: 56% está de acuerdo o muy de acuerdo con que el proceso de evaluación le ha servido para aprender conocimientos y habilidades útiles para el desarrollo de su práctica docente, elemento que vale la pena destacar como resultado positivo del proceso de evaluación, además de los efectos positivos que se conoció a través de las entrevistas.

Por el lado de la equidad y justicia, sólo 28% considera que el proceso de evaluación fue justo como medio de evaluación de su desempeño. Este resultado puede estar estrechamente vinculado a factores negativos intervinientes, como se mencionó en la conclusión anterior.

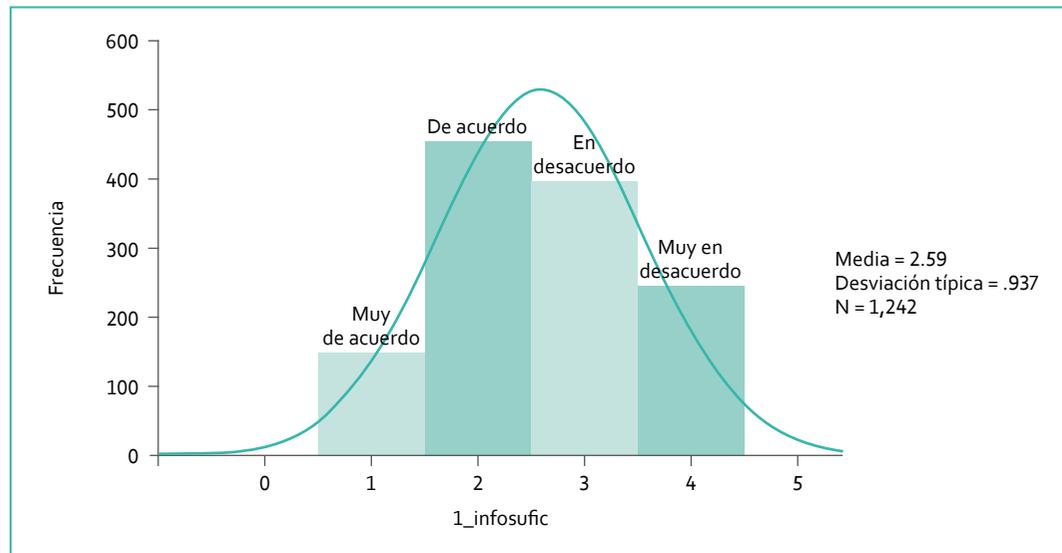
3.4. Comunicación y entrega de información sobre la evaluación

Pregunta 1. Recibí información suficiente sobre el proceso de evaluación

		1_infosufic			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	150	12.0	12.1	12.1
	2	453	36.2	36.5	48.6
	3	394	31.5	31.7	80.3
	4	245	19.6	19.7	100.0
	Total	1242	99.4	100.0	
Perdidos	Sistema	8	0.6		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 49%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 51%

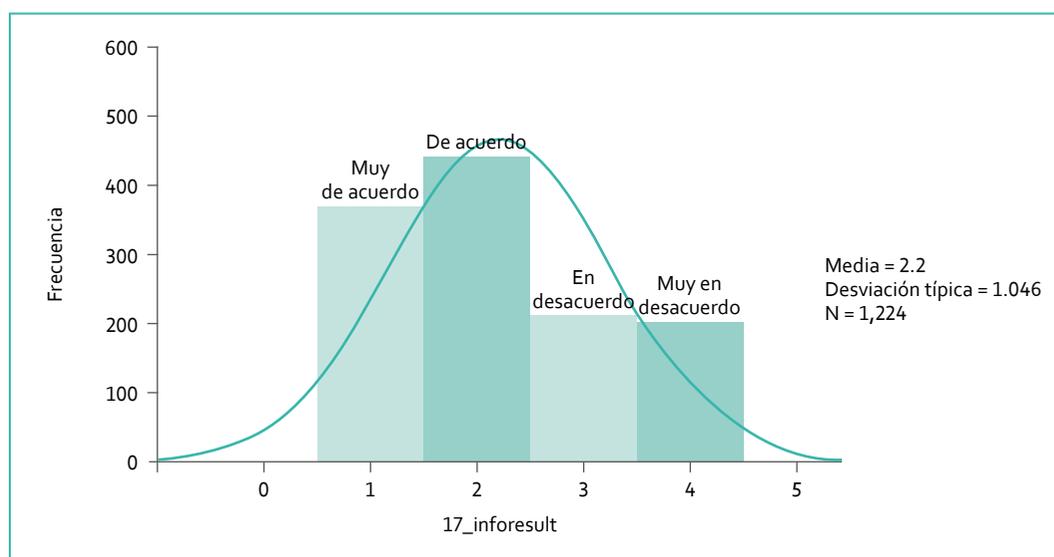


Pregunta 17. He tenido poca información sobre cómo y cuándo recibiré mis resultados

		17_inforesult			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	369	29.5	30.1	30.1
	2	442	35.4	36.1	66.3
	3	211	16.9	17.2	83.5
	4	202	16.2	16.5	100.0
	Total	1224	97.9	100.0	
Perdidos	Sistema	26	2.1		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 66%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 34%



Conclusión: 51% de los docentes no considera que recibió suficiente información sobre el proceso de evaluación. Asimismo, 66% reporta que ha recibido poca información respecto de cómo y cuándo recibirá sus resultados. Este aspecto, como también se observa en las entrevistas, debería ser de gran preocupación para las autoridades. En un proceso novedoso y potencialmente amenazante, las estrategias de comunicación son una clave para poder suavizar preocupaciones y contener rumores, angustia y resistencias. El proceso de comunicación debe ser mejor atendido con urgencia.

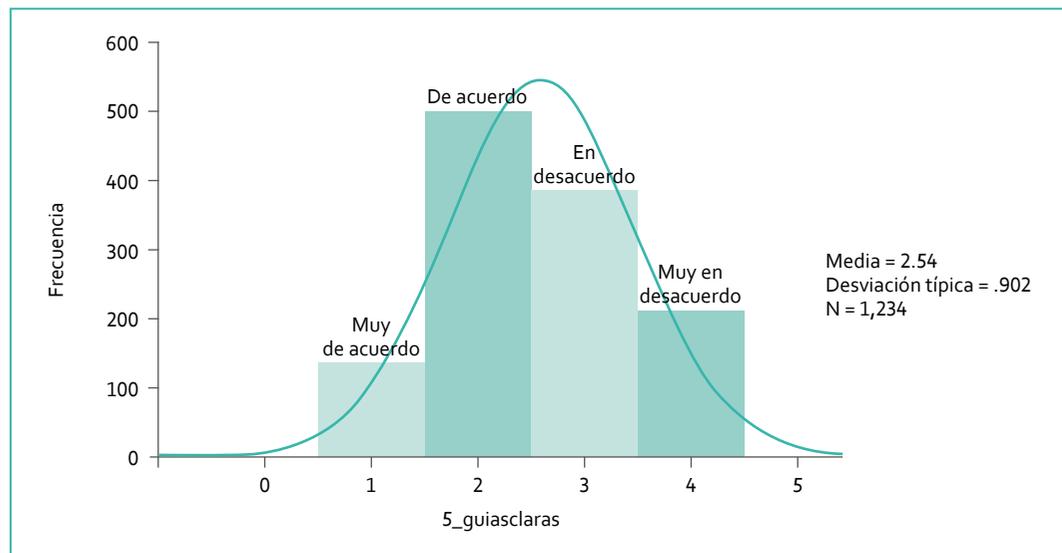
3.5. Preparación y ayuda previa a la evaluación

Pregunta 5. Las guías proporcionadas por la CNSPD eran claras y me orientaron suficientemente

		5_guiasclaras			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	137	11.0	11.1	11.1
	2	500	40.0	40.5	51.6
	3	385	30.8	31.2	82.8
	4	212	17.0	17.2	100.0
	Total	1234	98.7	100.0	
Perdidos	Sistema	16	1.3		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 52%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 48%

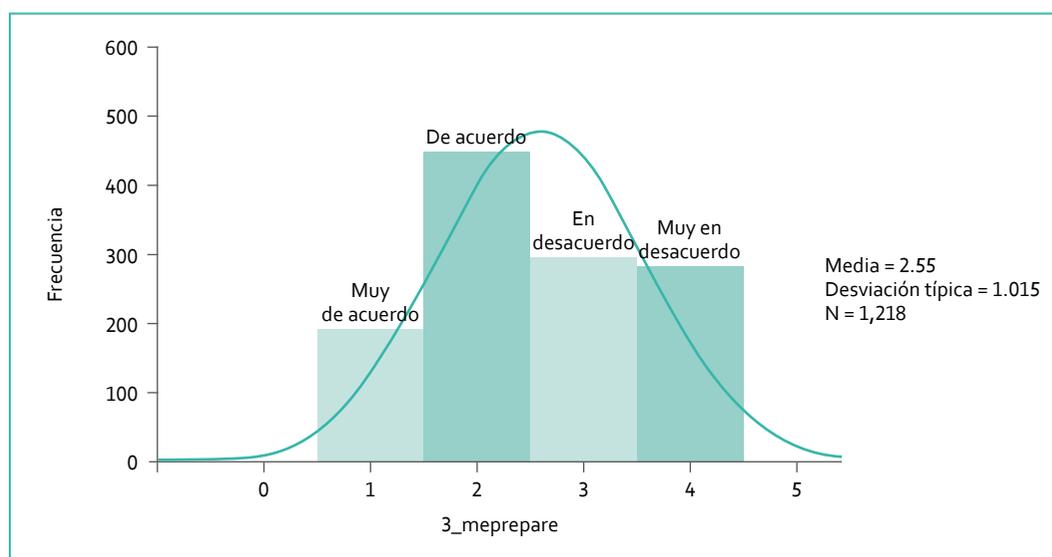


Pregunta 3. Me preparé para la evaluación asistiendo a cursos

		3_meprepare			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	193	15.4	15.8	15.8
	2	447	35.8	36.7	52.5
	3	295	23.6	24.2	76.8
	4	283	22.6	23.2	100.0
	Total	1 218	97.4	100.0	
Perdidos	Sistema	32	2.6		
Total		1 250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 53%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 47%



Conclusión: 52% de los profesores valora positivamente las guías entregadas por la cnsdp, manifestando que fueron claras y aportaron suficiente orientación. Por otra parte, 53% de los profesores indica que se preparó para la evaluación, y valdría la pena averiguar qué tipo de preparación hubo, como también sus contenidos, pertinencia y calidad, pues de ser positivo este hallazgo podría contarse como otro efecto positivo del proceso. Además, es importante aprovechar la ventaja potencial que entrega el contar con buen material y con una motivación de los profesores para prepararse, ya que mediante un buen proceso de comunicación y apoyo pueden ser usadas como una fortaleza para potenciar las competencias de los profesores e involucrar a los establecimientos y autoridades locales en procesos de mejoramientos y preparación.

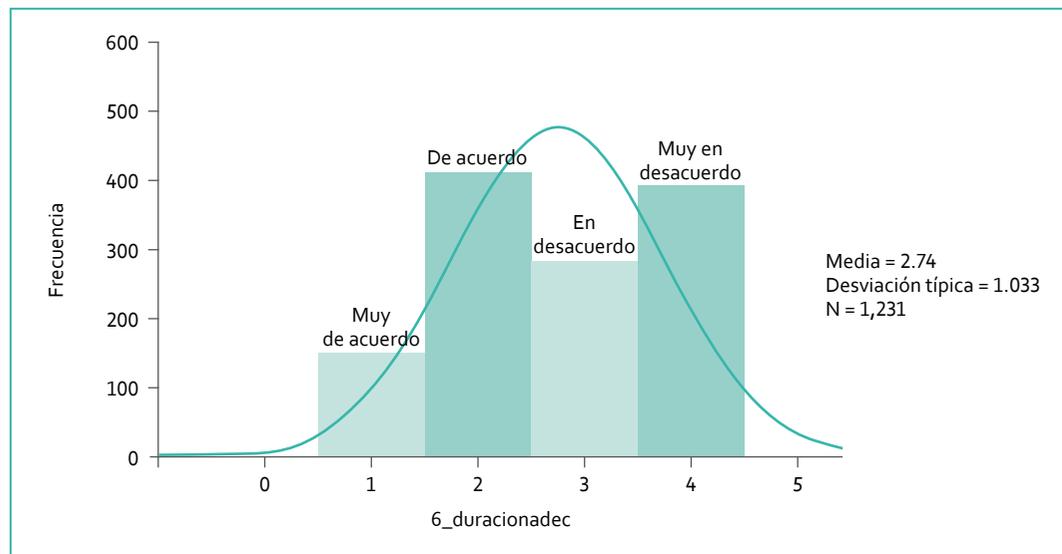
3.6. Proceso de carga de información y rendición de pruebas

Pregunta 6. La duración de las aplicaciones fue adecuada

6_duracionadec					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	148	11.8	12.0	12.0
	2	410	32.8	33.3	45.3
	3	282	22.6	22.9	68.2
	4	391	31.3	31.8	100.0
	Total	1231	98.5	100.0	
Perdidos	Sistema	19	1.5		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 45%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 55%

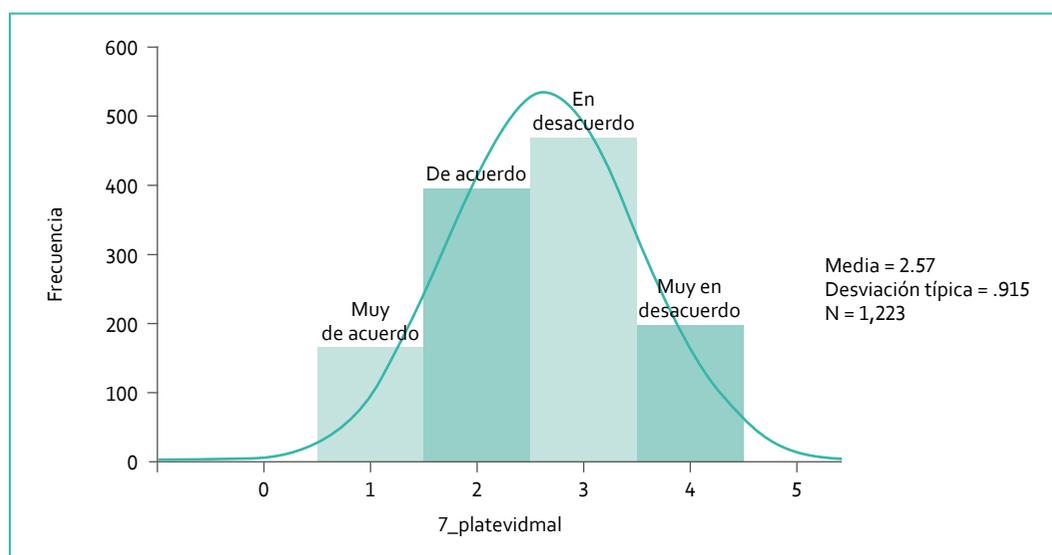


Pregunta 7. La plataforma para subir evidencias funcionaba con mucha dificultad

		7_platevidmal			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	165	13.2	13.5	13.5
	2	394	31.5	32.2	45.7
	3	468	37.4	38.3	84.0
	4	196	15.7	16.0	100.0
	Total	1223	97.8	100.0	
Perdidos	Sistema	27	2.2		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 46%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 54%

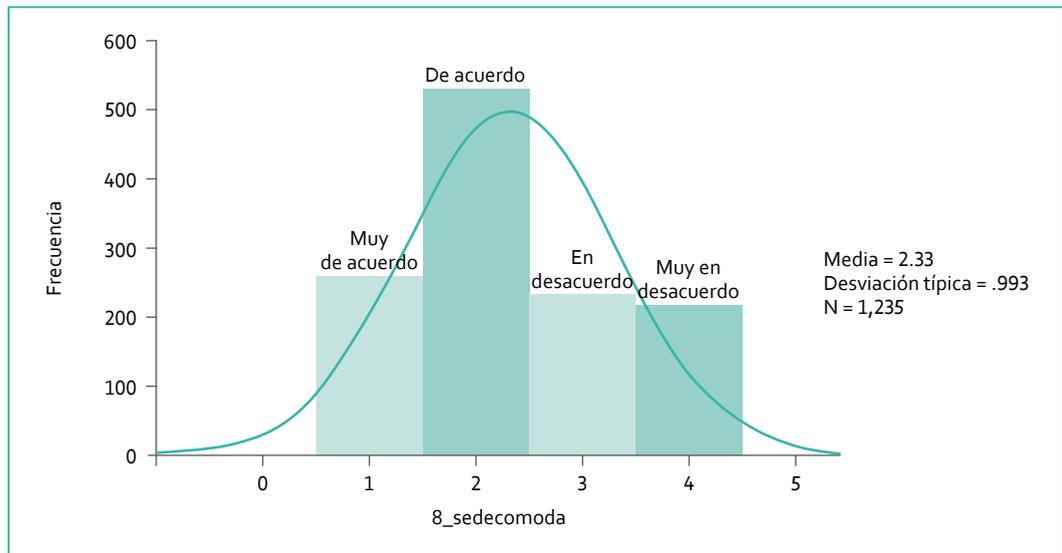


Pregunta 8. La sede de aplicación era cómoda y favorecía concentrarse

8_sedecomoda					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	258	20.6	20.9	20.9
	2	530	42.4	42.9	63.8
	3	232	18.6	18.8	82.6
	4	215	17.2	17.4	100.0
	Total	1235	98.8	100.0	
Perdidos	Sistema	15	1.2		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 64%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 36%

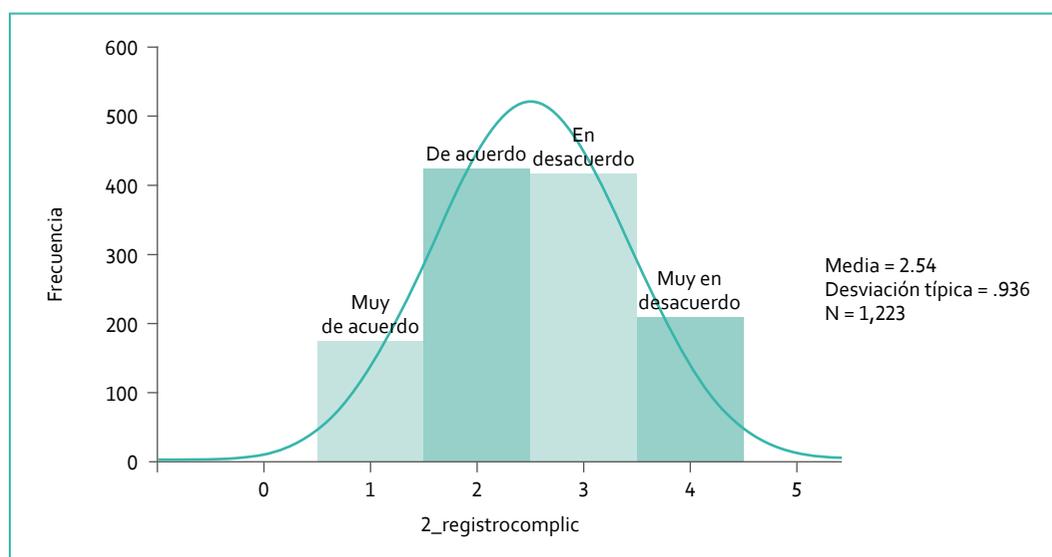


Pregunta 2. Registrarme para la evaluación resultó complicado

2_registcomplic					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	174	13.9	14.2	14.2
	2	423	33.8	34.6	48.8
	3	417	33.4	34.1	82.9
	4	209	16.7	17.1	100.0
	Total	1223	97.8	100.0	
Perdidos	Sistema	27	2.2		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 49%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 51%

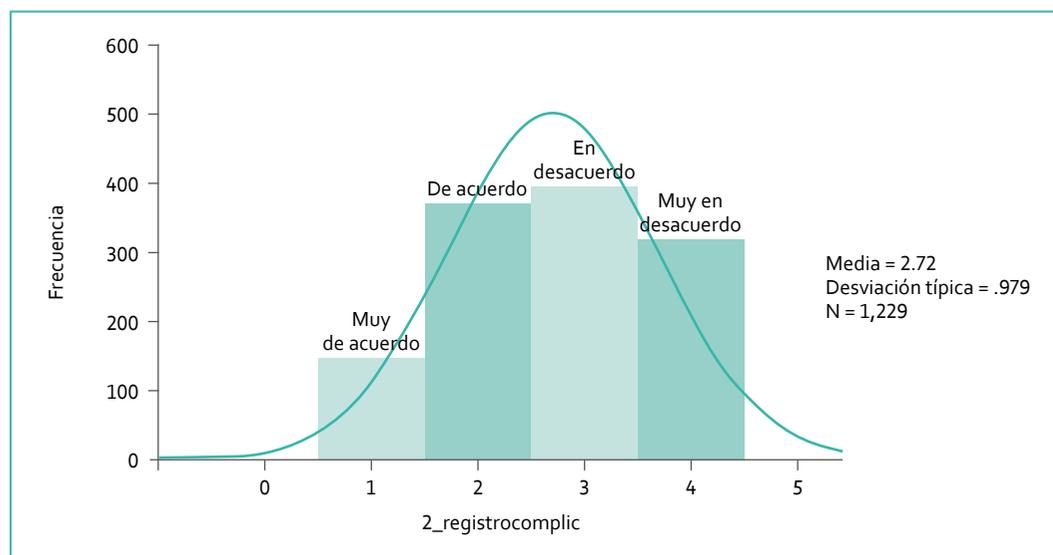


Pregunta 4. Recibí apoyo suficiente para poder entregar sin contratiempos los diferentes antecedentes, expedientes y respuestas solicitadas en este proceso de evaluación

		4_recibiapoyo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	146	11.7	11.9	11.9
	2	370	29.6	30.1	42.0
	3	394	31.5	32.1	74.0
	4	319	25.5	26.0	100.0
	Total	1229	98.3	100.0	
Perdidos	Sistema	21	1.7		
Total		1250	100.0		

Total de acuerdo y muy de acuerdo: 42%

Total en desacuerdo y muy en desacuerdo: 58%



Conclusiones: la duración de las pruebas fue valorada negativamente por 55%. El funcionamiento de la plataforma para subir evidencias fue valorado negativamente por 46% de los encuestados. La comodidad de la sede de aplicación de las pruebas fue bien valorada por 64% de los profesores, mientras que 49% consideró que el proceso de registro fue complicado. El apoyo recibido para poder entregar las evidencias de desempeño en las diferentes instancias de evaluación tampoco fue bien evaluado, pues 58% no está de acuerdo con haber recibido suficiente apoyo. Esta falta de apoyo es un factor a atender con urgencia considerando que se trata de un proceso nuevo donde hay muchas dudas, varios problemas reportados y poco conocimiento distribuido en las comunidades para abordar el proceso. La aparición de una serie de valoraciones negativas en torno a las condiciones de evaluación da sustento a la hipótesis de que la apreciación negativa de la evaluación se debe en cierta medida a los procesos complementarios o de soporte y no a los instrumentos existentes.

4. Comparaciones de resultados por grupos de interés

4.1. Comparación de resultados entre estados más conflictivos y el resto de las entidades

Se comparan los resultados entre los estados más conflictivos para los cuales se tiene datos de cuestionarios (Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca), que representan un total del 12% de la muestra total, y las entidades restantes.

Distribución de casos para cada nivel educativo atendido por los profesores encuestados, según entidad federativa

Estado	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media superior	Total	%
Guerrero	1	21	4	23	49	4.0
Chiapas	2	18	7	22	49	4.0
Michoacán	9	7	3	9	28	2.0
Oaxaca	3	12	7	3	25	2.0
Total de entidades más conflictivas	15	58	21	57	151	12.0
Total de entidades	160	629	112	349	1250	100.0

Distribución de casos para los niveles educativos atendidos por los profesores encuestados, según tipo de entidad federativa

Estado	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media superior	Total
Total de entidades	160	629	112	349	1250
% por nivel atendido total entidades	13.0	50.0	9.0	28.0	
Total de entidades más conflictivas	15	58	21	57	151
% por nivel atendido entidades más conflictivas	10.0	38.0	14.0	38.0	

Para los efectos de las comparaciones, es necesario observar que los estados conflictivos presentan una distribución de casos por nivel educacional levemente diferente al resto de las entidades. En los estados de mayor conflicto se observa una menor proporción de profesores de primaria (38% frente a 50% en el resto de los estados). Además en el grupo de estado más conflictivos hay una mayor proporción de profesores de media superior (38% frente a 28% en el resto de los estados).

a) Valoración general de la evaluación

Pregunta 20. Considero que esta evaluación servirá para mejorar la profesión docente en México

		20_mejoreduc		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Resto de los estados	Muy de acuerdo o de acuerdo	245	27.0	27.2
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	655	72.1	72.8
	Total	900	99.0	100.0
Estados más conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	47	31.1	31.3
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	103	68.2	68.7
	Total	150	99.3	100.0

Pregunta 15. Esta evaluación afecta negativamente la autonomía de los docentes

		15_negautonomia		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Resto de los estados	Muy de acuerdo o de acuerdo	522	57.4	59.0
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	362	39.8	41.0
	Total	884	97.2	100.0
Estados más conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	83	55.0	55.7
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	66	43.7	44.3
	Total	149	98.7	100.0

Se observa un leve menor apoyo en los estados menos conflictivos. En estos últimos 72% está en desacuerdo con que la evaluación mejore la profesión docente, mientras que en los estados de mayor conflicto sólo 68% opina de esta forma. En los estados menos conflictivos 57% cree que la evaluación afecta negativamente la autonomía docente, mientras que en los estados más conflictivos 55% apoya esta afirmación.

b) Validez percibida de la evaluación

Pregunta 18. El docente que obtiene resultados suficientes en esta evaluación, de seguro es un buen profesor

18_resultbuenprof				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Estados menos conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	209	23.0	23.5
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	682	75.0	76.5
	Total	891	98.0	100.0
Estados más conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	47	31.1	31.5
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	102	67.5	68.5
	Total	149	98.7	100.0

Pregunta 9. Creo que la evaluación considera los aspectos más relevantes de mi desempeño como docente

9_aspectrelev				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Estados menos conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	368	40.5	40.8
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	533	58.6	59.2
	Total	901	99.1	100.0
Estados más conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	61	40.4	40.7
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	89	58.9	59.3
	Total	150	99.3	100.0

Como en las anteriores, en las preguntas orientadas a consultar la apreciación general de la validez de la evaluación, se observan porcentajes algo mayores de valoración positiva en los estados de mayor nivel de conflicto. En estos últimos, 31% cree que un profesor que obtiene resultados suficientes en esta evaluación, de seguro es un buen profesor, mientras que sólo 23% apoya esta afirmación en los estados menos conflictivos. En los estados menos conflictivos, 41% cree que la evaluación aborda aspectos relevantes de su desempeño, y un 40% piensa igual en los estados más conflictivos.

Al analizar los porcentajes de acuerdo y desacuerdo con las afirmaciones de valoración de los instrumentos existentes, se observa que respecto de casi todos los instrumentos la valoración es muy similar en ambos tipos de estado (más o menos conflictivos) tanto para las evidencias de los alumnos, como para el examen de conocimientos y la planeación argumentada, con una diferencia leve que apunta a una mejor validación en los estados de mayor conflicto. Sin embargo, el informe del director es notoriamente menos valorado en los estados más conflictivos. A continuación se presenta un resumen:

Pregunta	Muy de acuerdo o en desacuerdo	
	Estados menos conflictivos (%)	Estados más conflictivos (%)
10.El informe del director o supervisor es una buena forma de evaluar el cumplimiento de las responsabilidades profesionales de los docentes.	68.0	54.0
11.Es bueno que la evaluación considere evidencias o trabajos de mis estudiantes pues muestran algo importante de mi desempeño como docente.	85.0	87.0
12.El examen de conocimientos y competencias refleja parte importante de mis capacidades como profesor.	54.0	57.0
13.La planeación argumentada solicitada muestra un aspecto relevante de mi desempeño docente.	63.0	69.0

c) Comunicación

Pregunta 1. Recibí información suficiente sobre el proceso de evaluación

1_infosufic				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Estados menos conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	454	49.9	50.3
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	449	49.4	49.7
	Total	903	99.3	100.0
Estados más conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	75	49.7	49.7
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	76	50.3	50.3
	Total	151	100.0	100.0

Pregunta 17. He tenido poca información sobre cómo y cuándo recibiré mis resultados

17_inforesult				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Estados menos conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	611	67.2	68.3
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	283	31.1	31.7
	Total	894	98.3	100.0
Estados más conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	91	60.3	62.8
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	54	35.8	37.2
	Total	145	96.0	100.0

La valoración de la comunicación en torno a la evaluación es similar en estados más y menos conflictivos. Sin embargo, en los estados más conflictivos, 60% de los encuestados cree que ha tenido poca información en torno a los resultados, mientras que en los estados menos conflictivos 67% de los profesores cree que ha tenido poca información.

d) Justicia del proceso y valoración de consecuencias positivas de la evaluación

Pregunta 14. Me parece que el proceso de evaluación ha sido justo para valorar mi desempeño

		14_procesjusto		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Estados menos conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	245	27.0	27.5
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	647	71.2	72.5
	Total	892	98.1	100.0
Estados más conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	48	31.8	32.0
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	102	67.5	68.0
	Total	150	99.3	100.0

Pregunta 16. El proceso de evaluación me ha servido para aprender conocimientos y habilidades útiles para el desarrollo de mi práctica docente

		16_aprendi		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Estados menos conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	500	55.0	55.8
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	396	43.6	44.2
	Total	896	98.6	100.0
Estados más conflictivos	Muy de acuerdo o de acuerdo	94	62.3	62.3
	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	57	37.7	37.7
	Total	151	100.0	100.0

El proceso de evaluación es percibido como justo por un porcentaje algo mayor en los estados con mayor nivel de conflicto (32% en éstos frente a 27% en los estados menos conflictivos). Asimismo, en los estados con más conflicto, una mayor proporción de profesores valora haber aprendido debido al proceso de evaluación (62%), mientras que, en los estados menos conflictivos, este porcentaje baja a 55%.

4.2. Diferencias en el nivel de apoyo a la evaluación según grupo etario

Para poder evaluar si la edad es un factor que determina un mayor o menor apoyo a la evaluación se compara las medias de edad para los grupos que manifiestan una opinión positiva sobre la evaluación y los grupos que manifiestan una visión más negativa de la evaluación, para una selección de variables que representan aspectos relevantes de la evaluación, usando la técnica de análisis de varianza (ANOVA, por sus siglas en inglés) de un factor en cada caso.

a) Valoración global de la evaluación

Pregunta 20. Considero que esta evaluación servirá para mejorar la profesión docente en México

	N	Media
De acuerdo y muy de acuerdo	284	40.8
En desacuerdo y muy en desacuerdo	774	38.1
Total	1058	38.9

Diferencia es significativa ($p = 0.000$; $F[1,1057] = 23.318$) siendo mayor el promedio de edad entre quienes evalúan más positivamente el efecto de la evaluación.

b) Valoración de la comunicación

Pregunta 1. Recibí información suficiente sobre el proceso de evaluación

	N	Media
De acuerdo y muy de acuerdo	530	39.9
En desacuerdo y muy en desacuerdo	535	37.9
Total	1065	38.9

El grupo que considera que recibió información suficiente tiene un mayor promedio de edad, siendo significativa la diferencia ($p = 0.000$; $F[1,1063] = 17.506$).

Pregunta 17. He tenido poca información sobre cómo y cuándo recibiré mis resultados

	N	Media
De acuerdo y muy de acuerdo	708	38.5
En desacuerdo y muy en desacuerdo	342	39.8
Total	1050	38.9

Consistentemente con la pregunta 1, el grupo que considera que recibió poca información tiene un menor promedio de edad; sin embargo, la diferencia no es significativa ($p = 0.015$; $F[1,1049] = 5.965$).

c) Justicia del proceso y valoración de consecuencias positivas de la evaluación

Pregunta 14. Me parece que el proceso de evaluación ha sido justo para valorar mi desempeño

	N	Media
De acuerdo y muy de acuerdo	289	40.0
En desacuerdo y muy en desacuerdo	762	38.4
Total	1051	38.9

El grupo que considera que el proceso de evaluación ha sido justo tiene un mayor promedio de edad levemente mayor, siendo significativa la diferencia ($p = 0.003$; $F[1,1049] = 9.051$).

Pregunta 16. El proceso de evaluación me ha servido para aprender conocimientos y habilidades útiles para el desarrollo de mi práctica docente

	N	Media
De acuerdo y muy de acuerdo	591	39.2
En desacuerdo y muy en desacuerdo	463	38.5
Total	1054	38.9

El grupo que está de acuerdo con que el proceso de evaluación le ha servido para aprender tiene un mayor promedio de edad mayor, pero la diferencia no es significativa ($p = 0.15$; $F[1,1053] = 2.075$).

Conclusión general: tiende a haber una asociación entre una valoración más positiva de la evaluación y la edad; sin embargo, en muchos casos la diferencia de edad no es realmente significativa.

Anexo 2. Sistematización de entrevistas a docentes y directivos

Introducción

El presente anexo corresponde a un análisis descriptivo de un subconjunto del total de entrevistas realizadas por el equipo consultor: todas las que corresponden a actores de la evaluación en los estados y el Distrito Federal (D. F.), dejando fuera las realizadas a las autoridades del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) de nivel nacional. Las entrevistas, que fueron realizadas en forma individual y grupal, suman 132 personas y recogen las percepciones, opiniones e interpretaciones de la *evaluación del desempeño docente, sus instrumentos y su comprensión y grado de apropiación de este proceso*, en noviembre y diciembre de 2015. Los entrevistados, como se detalla en la tabla 2.1a, corresponden a docentes, directivos y evaluadores, así como dirigentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y autoridades de la SEP de nivel estatal, de diferentes estados de México (tabla 2.2a). Para realizar el análisis de las 132 entrevistas,¹ se utilizó el programa MAXQDA versión 2007, que permite respetar la estructura de códigos elaborada por el equipo evaluador de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), y además admite generar nuevas categorías, hacer distinciones por estado, tipo de actor y nivel de enseñanza en el que se desenvuelven.

En las tablas 2.1a y 2.2a se especifica el número de entrevistas realizadas por tipo de actor, así como su distribución por estados.

Tabla 2.1a Entrevistas por tipo de actor

Tipo	Entrevistas	Entrevistados
Docente	19	27
Director	27	45
Evaluador	15	24
Mixto	2	6
Autoridad estatal	12	12
Sindicalistas nivel estatal	13	18
Total	88	132

¹ El total considerado dejó fuera (por no ser relevante para los propósitos buscados), las entrevistas a autoridades de la Evaluación del Desempeño (ED) del nivel Federal, líderes sindicales del nivel nacional, y directores de organismos públicos descentralizados (OPD).

Tabla 2.2a Distribución entrevistas por estado

Estado	Entrevistas	Entrevistados
Aguascalientes	7	12
Campeche	5	11
Chiapas	10	12
Distrito Federal	5	13
Estado México	11	12
Guanajuato	6	7
Jalisco	13	15
Morelos	7	8
Oaxaca	8	12
Puebla	5	10
Veracruz	3	7
Yucatán	5	10
Zacatecas	3	3
Total	88	132

El esfuerzo de recopilación de información acerca de la Evaluación del Desempeño (ED) y sus procesos, donde se incluyen las entrevistas realizadas a estos actores clave, se realizó en función de las tres dimensiones de análisis que vertebran el conjunto del esfuerzo evaluativo de que da cuenta el informe —Procesos e instituciones, Técnico-evaluativa y Político-comunicacional—, buscando responder a los criterios y preguntas principales en cada una de ellas. La dimensión Procesos e instituciones examina desde la perspectiva de los actores entrevistados, la información sobre el apoyo recibido, en relación al sentido, propósito y alcance de la evaluación como también en relación al funcionamiento de internet, plataforma y claves. Asimismo, se analizan las condiciones de la aplicación, todos elementos de la organización y gestión de la Evaluación del Desempeño Profesional.

En la dimensión Técnico-evaluativa se indagan las opiniones de los actores sobre la apreciación técnica de la evaluación; la validez de los instrumentos y de las decisiones; la equidad de la evaluación; la percepción y expectativas sobre la precisión de los resultados; y la entrega de resultados y expectativa de uso de ellos.

En la dimensión Político-comunicacional el tema central es la legitimidad de la evaluación, es decir, cómo ésta es representada, significada y valorada por los actores entrevistados. El análisis en esta dimensión se realiza según el tipo de actor a que se refiere (autoridades, sindicalistas, docentes, directores y evaluadores).²

² En el caso de los evaluadores, dado que estos no habían desempeñado esta función a la fecha de la entrevista, su opinión fue emitida desde la perspectiva de docentes que debían evaluarse.

Las entrevistas, como dicho, todas ellas realizadas por miembros del equipo experto, en 12 de los estados de México (incluyendo el D. F.) en noviembre y diciembre de 2015, permiten recoger relatos descriptivos y juicios sobre un conjunto amplio de dimensiones y aspectos de los procesos e instrumentos de la ED, tal como es posible visualizar en la tabla 2.3a.

La tabla 2.3a organiza sistemáticamente el conjunto de los temas abordados por docentes y directivos en las entrevistas, mapeando con precisión la visión y opinión de los actores al momento inmediatamente previo a la realización de los exámenes de las fases 3 y 4 de la ED.

Tabla 2.3a Temáticas abordadas por los entrevistados según las dimensiones de análisis

Dimensiones		
1. Procesos e instituciones	2. Técnico-evaluativa	3. Político-comunicacional
1.1. Información y apoyo recibido. 1.1.1. Información sobre sentido, propósito y alcance de la evaluación. 1.1.2. Información sobre logística, procesos, plazos y criterios de selección de evaluados. 1.1.3. Acceso a talleres, cursos y reuniones de preparación. 1.1.4. Funcionamiento de internet, plataforma, claves. 1.2. Condiciones para la aplicación del examen. 1.2.1. Ambiente antes del examen. 1.2.2. Ubicación, transporte, acceso a la sede. 1.2.3. Funcionamiento de computadores, teclado, pantalla, velocidad. 1.2.4. Sugerencias para la aplicación del examen.	2.1. Apreciación técnica de la evaluación. 2.1.1. Apreciaciones negativas sobre la evaluación. 2.1.2. Apreciaciones positivas sobre la evaluación. 2.2. Validez de los instrumentos. 2.3. Equidad de la evaluación. 2.3.1. No es justa. 2.4. Percepción y expectativas sobre los resultados. 2.5. Entrega de resultados y expectativa de uso de ellos. 2.5.1. Desinformación sobre entrega de resultados.	3.1. Autoridades. 3.1.1. Caracterización de su labor. 3.1.2. Razones de apoyo a la reforma. 3.1.3. Sugerencias a innovaciones en los procesos de la ED. 3.2. Docentes, directores y evaluadores. 3.2.1. Razones de apoyo a la evaluación. 3.2.2. Posición de rechazo a la evaluación. 3.3. Líderes sindicales. 3.3.1. Caracterización del rol sindical en la evaluación del desempeño. 3.3.2. Razones de rechazo a la evaluación. 3.3.3. Razones de apoyo. 3.3.4. Sugerencias de innovación. 3.3.5. Apreciación de la comunicación con SEP o INEE sobre evaluación. 3.4. Consecuencias de las disputas públicas sobre la evaluación del desempeño docente.

Para cada tema se seleccionaron las citas más ilustrativas de la opinión recabada.

Finalmente, es preciso advertir que las tres dimensiones mayores en que se organizan las respuestas (citas), se encuentran estrechamente interrelacionadas y que, particularmente en el caso de la dimensión Político-comunicacional, se retoman desde una perspectiva más general varios tópicos tratados en las dimensiones anteriores.

1. Dimensión Procesos e instituciones

1.1. Información y apoyo recibido

La dimensión que corresponde a la información y apoyo recibido en la preparación de la evaluación presenta cuatro subdimensiones relevantes de mencionar: información sobre sentido, propósito y alcance de la evaluación; información sobre la logística de la evaluación; evaluación acerca de los talleres, cursos y reuniones; y funcionamiento de internet, plataforma y claves.

1.1.1. Información sobre sentido, propósito y alcance de la evaluación

Respecto de esta categoría, el tema más relevante se relaciona con que la información es considerada insuficiente por gran parte de los entrevistados, y dentro de esta, se puede señalar la falta de información oficial sobre el propósito de la evaluación, lo que generó incertidumbre y produjo rechazo o temor. Otro de los temas importantes de mencionar, es que se plantea que la información es insuficiente, poco clara y confusa respecto de los contenidos de la evaluación.

Información poco clara

Se considera que la información fue entregada amenazando la estabilidad laboral de los docentes, y, además, no hubo claridad sobre los elementos que constituían la evaluación, esta situación generó mucha incertidumbre:

Sí, bueno, todo ese proceso de evaluación al desempeño docente, pues ha generado mucha expectativa, de hecho desde que se estableció la ley y los comentarios que estuvieron llegando por medios de comunicación, los comentarios que se dieron entre el personal docente, no solamente en este subsistema, sino que en otros subsistemas, pues sí causó mucha expectativa [...] ¿Qué es? ¿Es para corrernos? ¿Es algo para criticarnos? ¿Para cambiar personal? Fueron muchas expectativas, inclusive para nosotros como directores; el personal también nos preguntaba: "oiga, esto es ¿para qué?" (Guanajuato, director).

Por supuesto que si revisamos hacia el origen mismo de este marco normativo, muchos de los actores coinciden con nosotros [en] que el problema fue cómo se comunicó la reforma, no su contenido en esencia. Comunicarla amenazando la estabilidad laboral de cualquier persona genera incertidumbre, llevando a un proceso donde no se dan todos los elementos, no se conocen todos los elementos, en este momento aún no conocemos algunos de ellos, es como estar yendo a un proceso de transformación que es importante hacerlo, que estamos convencidos que debe hacerse, porque los procesos anteriores así lo acreditan, pero que no conocemos, como docentes, todos los tramos de ese proceso, y que hay vacíos que no se están institucionalmente cubriendo para saber que vamos a un proceso de mejora, que vamos a un proceso de profesionalización, que no hay una situación de amenaza sobre el empleo, sino una oportunidad de mejorar, pero haberlo comunicado de esa manera de origen, como organización sindical nos ha costado enormemente (Chiapas, Sindicalista).

Creo que es un detalle que la SEP central, no hablo de Puebla, no, porque eso viene desde México, el INEE, el Servicio Profesional Docente descuidaron un poquito, la estrategia de comunicación desde un inicio, no ahorita, porque ahorita sí ya, muchas cosas, desde un inicio, no, es así y es así, así, no se deben creer, no se dejen llevar, es el otro... Creo que a lo mejor fue donde faltó, y esa desinformación provocó mucha oposición o poca, no lo sé, quizás eso provocó el temor en algunos, pero no, no hay nada, es que está muy claro, o sea no tienes por qué perderte, es como si te dan, como el GPS, así, creo que así está el examen (Puebla, director).

En este sentido, los docentes plantean que en un inicio faltó mucha información respecto del propósito de la evaluación y el impacto que ésta tendría en el cuerpo docente a nivel nacional:

[...] sin embargo, un tema que de principio, tal vez cuando inició el proceso de la reforma, faltó mucho. Fue precisamente bajar lo que consiste y en qué manera impacta esto; hacia los maestros fue, me da la impresión, que una alineación en tiempos, y ese tiempo que tomó en poder bajarle la información, y llegar a las bases y poderla aperturar a todos, y que sean muy comprensible. Fue el momento que se comenzó a generar una serie de mensajes destructivos, mensajes contrarios, que al final pues, generaron todas estas series de resistencias (Campeche, autoridad).

Produce rechazo o temor

Además, esta falta de información sobre el sentido, propósito y alcance de la evaluación como se dijo anteriormente, produce rechazo o temor entre los docentes, principalmente porque sintieron amenazada su estabilidad laboral, debido a que muchos maestros con muchos años de servicio iban a ser evaluados y tenían el temor de ser despedidos si eran mal evaluados:

Entonces yo decía, yo con 20 años de servicio y este examen, ya me van a despedir. Eso fue lo que originó que el docente se siente pues en este proceso de evaluación como: "¿y por qué a mí?" (Campeche, Director).

[...] Bueno, y el temor pues a esto no, a que probablemente, el Estado Mexicano pretenda deshacerse, literalmente, de personas con exceso número de años, con... a lo mejor bien válido, con falta de capacidad académica para resolver problemas de tipo educativo y entonces sean despedidos (Puebla, director).

Entonces cuando se da la reforma educativa con el tema de la educación, nos asustaron mucho a las personas, nos asustaron mucho a la gente, diciendo que la evaluación era para correr a los maestros, para castigar a los maestros. Y bueno yo le comento que desafortunadas algunas declaraciones del anterior Secretario de la SEP, el señor [...] alarmaron y asustaron más a los maestros, porque él llegó a declarar a los medios que quien no pasara el examen, decía, el examen, se iba a correr a los maestros. Y de ahí se agarraban para de ahí crear más un escenario de pánico y de terror precisamente al tema de la evaluación (Guanajuato, sindicalista).

Además, el tema de la evaluación estuvo cruzado por muchísimos rumores e informaciones poco claras que provocan angustia e incertidumbre:

Primero fue una cuestión de mucho temor, incertidumbre, dudas, comunicación que fluía por todos lados, muchos datos aquí le llamamos de "radio pasillo": "que si no pasas, que te vas a ir de conserje", y vaya que no es un trabajo para nada denigrante, pero si usted va a cualquier escuela le dicen: "no ya pues estoy apartando mi lugar de cuidar la puerta, a ver cuál otro te quedas", entonces lo tomamos como una manera de chiste, pero sí está una preocupación porque dices: "caramba por primera vez en un puesto de maestro en México tenemos miedo", y te hace que te choques con una realidad, eso fue una catarsis intelectual y emocional tremenda (Guanajuato, docente, media superior).

Pensaba que era una situación para descalificar a los docentes de puntuación de niveles más altos de la carrera, y se genera mucha incertidumbre, muchos rumores. (Distrito Federal, director)

Desconocen qué materias entrarán en la prueba

Algunos entrevistados, plantearon que desconocían las materias o contenidos que serían evaluados en la prueba. En ese sentido consideran que de haberlo sabido, hubiesen preparado mejor todo el trabajo para la evaluación desde las evidencias que debían entregar hasta los contenidos de conocimiento:

Es decir, no se preparó a toda la base, a todos los maestros, con lo que nos iban a preguntar, en qué iba a consistir el examen. Simplemente viene el examen, y se va a hacer el examen (Estado de México, evaluador, media superior).

No, porque si hubiera sabido como, por ejemplo, por decirte si participa en el consejo técnico a lo largo del año escolar, yo hubiera anotado, hubiera notado las participaciones, hubiera sido más sistemática en ese sentido, pero como no sabía realmente que me iban a preguntar, podría haber sido eso y tal vez no. Entonces si hubiera tenido bien claro al inicio del ciclo escolar, hubiera tenido los elementos para poder contestar lo mejor y con mejor herramientas (Aguascalientes, director/a).

Pasó, llega mi notificación para el examen, mucha incertidumbre en cuestiones cómo venía, dónde sería, qué teníamos que estudiar, no estaban muy claras, incluso, como había comentado el compañero, lo de media superior, cuando estábamos estudiando el diplomado, sólo estaba lo de básica (Chiapas, mixto, media superior).

Incluso, algunos directores plantean que hubiesen seleccionado de otra manera a los profesores que debían evaluarse si hubiesen tenido conocimiento acerca de los contenidos de la evaluación:

Nos falta conocimiento, porque si en un momento dado a nosotros nos dicen que la materia de informática pertenece al área de ciencias sociales, yo no hubiera mandado a evaluar a mis docentes de la carrera de informática a un área del conocimiento que no dominan (Jalisco, director/a).

En este sentido, los docentes plantean que sólo tuvieron conocimiento de los aspectos técnicos de la evaluación, pero no de los aspectos pedagógicos:

Sí... sí, éste, conocimos la guía técnica de cómo subirlas, cómo entrar a la página, pero no la pedagógica en cuanto a los elementos que debería tener nuestro trabajo, ¿no?, el sustento que tendría que llevar, y en esa parte sí nos hizo falta pues, éste, pues un poquito más de asesoría. (Oaxaca, docente, preescolar).

1.1.2. Información sobre logística, procesos, plazos y criterios de selección de evaluados

En la categoría Información sobre logística, procesos, plazos y criterios también destaca, por sobre las otras, el tema de que la información fue insuficiente, y dentro de ésta principalmente el desconocimiento del proceso de selección de los evaluados, la poca anticipación con que fueron informados de que serían evaluados y la falta o ausencia de información oficial sobre el proceso.

Desconocimiento del proceso de selección:

Los docentes y directivos plantean que no hubo información acerca de los criterios de selección de los docentes que serían evaluados:

Sin embargo, es algo que sí ha generado incertidumbre, como comentan las compañeras, dentro del personal docente, preguntando lo mismo, de qué manera va a ser la selección, para qué nos vamos a presentar a exámenes, el rango, ¿no?, quiénes van a presentar en esta etapa, quiénes presentan en la segunda etapa, en qué se va a basar dicha selección (Campeche, director/a).

Genera incertidumbre el no saber cuáles fueron los elementos que se consideraron para seleccionar a esos 20 docentes. Comento que en mi escuela el equipo docente son 109, entonces cómo los seleccionaron (Distrito Federal, director/a).

Pues bueno, a mí la primera vez que me avisan que tengo que ir a recoger mi sobre, mi primera pregunta fue: ¿por qué? O sea, ¿en base a qué?, ¿cuáles fueron los criterios de selección? Obviamente pues nadie me los dijo, no nada más con la maestra con la que yo fui a recoger mi sobre me dijo: "pues no sé, no sé si por qué... por palomitas o por tachas, pero pues tú fuiste seleccionada" (Distrito Federal, mixto, mixto).

Otro tema referido al desconocimiento de los criterios de selección, se relaciona con que los criterios fueron flexibles, lo que también generaba incertidumbre, debido a que se planteó que se evaluarían docentes de entre 5 y 25 años de servicio, pero también fueron llamados docentes fuera de ese rango:

[...] El primer problema pasa por la selección de los convocados a evaluación de desempeño, por ejemplo. El criterio fue aparentemente rígido pero su aplicación fue terriblemente heterogénea, entonces la... el criterio de selección es: "docentes que tuvieran más de 5 años, y menos de 25", o hasta 25 años de servicio, pero llegaban a los subsistemas y ese criterio de selección era tan flexible que podían incorporar a docentes de 2 o más años, o docentes que estaban a punto de retirarse, 30 o 35 años, y eso, en el contexto de la vida cotidiana de los planteles, es terrible (Chiapas, autoridad).

Por otra parte, los participantes sostienen que a las escuelas se les impuso una cuota, y dentro de esa cuota se les pidió ciertos requisitos, como la disciplina que impartían; sin embargo, la cuota hizo que existieran profesores que fueron evaluados en disciplinas en las que no estaban especializados:

Nos pusieron una cuota, que también eso me parece mal, ¿eh? Éste, porque nos... primeramente nos dijeron que tenían que reunir ciertos requisitos, tenían que ser profesores de planta, o sea que ya tuvieran su plaza, que fueran en ciertos... ciertas disciplinas como matemáticas, ciencias sociales, etcétera. Sin embargo, el hecho de que nos hayan puesto cuota, nos obligó a meter docentes que ya están en... en materias ya más especializadas, y eso... eso ha sido terrible, porque por ejemplo docentes de... de informática fueron evaluados como si fueran docentes de ciencias sociales, y en ciencias sociales pues les preguntan de historia, de geografía [...] (Jalisco, director/a).

Notificación que serían evaluados

Sobre el tema de la forma en que fueron notificados para ser evaluados se plantea que la noticia fue dada muy cerca de la fecha de evaluación, y con poco tiempo para prepararse e incluso subir las evidencias:

Y ahí vino el problema, ya que tuve que enfrentar con mis docentes, porque tres días antes de que tuviéramos que subir las evidencias, nos mandaron el correo, yo tuve que evaluar a 63 docentes en poco más de tres días, y con mensajes constantes del INEE de que no había prórroga. Después hubo una prórroga, todos mis docentes tuvimos que, sin desconocimiento, los tuvimos que medio capacitar en un par de días, afortunadamente a gente de la SNTE, que tenía conocimiento de proceso, tuvo la amabilidad de, gracias a mi sindicato, de ir a capacitarlo, y la mayoría de mis docentes subieron sus evidencias, pero sí hay un enojo muy fuerte, porque a otros subsistemas se les avisó con meses incluso de anticipación, a nosotros fue tan sólo con tres días (Jalisco, director/a).

Principios de este mes nos llegó la información de que nos van a evaluar el día 28, y afortunadamente yo di... dije: "ay, qué padre que a mí me tocó el 28", pobre de mis compañeros que a ellos le dijeron, por ejemplo, el día de hoy que estamos platicando, como es el caso de la directora, porque también le dieron el mismo lapso de tiempo, y tengo otros compañeros de la asignatura de ciencias... (Distrito Federal, mixto, mixto).

Sí, se preocuparon al principio porque la información fue muy rápida: "sabes que vas a ser evaluado y para el 3 de nov... de... para el 15 de octubre; así, en esas fechas tienes que ya subir evidencias porque si no las subes ya se cierra el sistema". Entonces fue muy presionado en el momento de informarles, les dieron muy poco tiempo (Zacatecas, director/a).

Muchos docentes recibieron la información de que serían evaluados en un momento de receso escolar, lo que también dificultó la recolección de las evidencias y la preparación del material:

La mayoría de los docentes de mi escuela recibieron la notificación después de que ya estaban en periodo de receso de clases, entonces fue un tanto sorpresivo, fue un tanto así como que de *shock*, más que nada porque al momento de elaborar su portafolio de evidencias, pedían muchos elementos, ya no tenían, ya muchos habían desechado material (Veracruz, director/a).

Falta o ausencia de información oficial sobre procesos

Respecto de la falta o ausencia de información oficial sobre el proceso, en general algunos entrevistados plantearon que no hubo muchas vías para obtener información y la mayor parte de las veces, la información la obtuvieron de páginas web:

Bueno, es que nada más se les ha informado muy poco, muy poca información, verdad, no más se les dice: pues anda en la página del INEE y allí en el... allí comienza

a ver los, las guías, los indicadores, los parámetros”, pero que venga una persona a asesorarlos, pues es muy poco (Zacatecas, director/a).

Realmente todo el trabajo, éste, lo hicimos investigando con otros compañeros, entre pares, y no por la información que proporcionaba la misma institución, la parte oficial (Zacatecas, evaluador, media superior).

Lo tengo que decir: nosotros, lo digo en plural porque lo hemos manifestado en reuniones tanto académicas como sindicales, nosotros no estamos opuestos a la evaluación, nosotros estamos dispuestos a evaluarnos, el proceso es el que no nos agrada, no nos parece, y desde el principio se dio como una falta de información donde pues no sabíamos para dónde ir, cómo era; digo, entiendo que la primera vez, pero hasta ahorita, por ejemplo, donde estamos no sabemos quién nos va a evaluar, sabemos que hay evaluadores certificados, pero no sabemos; finalmente sigue siendo... no tienen rostro, no sabemos quiénes son (Oaxaca, docente, media superior).

Por otra parte, cuando necesitaban aclarar algún tema específico, no había vías expeditas para obtener esa información:

En mi rol de docente y directivo, toda la comunicación va ante un contacto que se comunica ante las dos instancias, el INEE, y la coordinación nacional. Si yo como, en mi calidad de directivo y en la calidad de docentes hacemos preguntas, por lo general no, nunca hay una respuesta (Jalisco, director/a).

No sé cómo lo vivieron los que fueron notificados, pero en mi caso, los docentes fue así, de los 14, por ejemplo, que van a ser evaluados en mi escuela, la mitad fue notificado en tiempo y la otra mitad no. Entonces andábamos preguntando porque ellos se consideraban dentro del rango que había establecido la coordinación para ser evaluados, porque el rango se estableció desde un inicio, que decían: “maestros de 5 a 25 años de servicio”, algo así, y entonces en ese rango entraban, pero no recibían la notificación y no había una liga que dijera dónde me comunico, dónde hablo, cómo hago para saber si yo estoy dentro de esa lista de... (Veracruz, director/a).

1.1.3. Acceso a talleres, cursos y reuniones de preparación

Respecto de la posibilidad de acceder a talleres, cursos o reuniones de preparación para este proceso de evaluación, lo que más se destaca es la percepción que los cursos para los docentes evaluados fueron insuficientes, debido a que no lograban cubrir la demanda existente:

Considero que la capacitación, dentro del primer ejercicio que se hizo de la evaluación del desempeño, debimos generar un curso de capacitación a los docentes, invitarlos, sensibilizarlos, y sí que hicieron algunas. Las escuelas preparatorias oficiales creo que sí lo hizo, pero me refiero, es aislado, y es como organismo, no como a nivel que marque el propio instituto nacional. Si el instituto nacional te dijo: la capacitación corre por el gobierno estatal, pero, por ejemplo, en mi caso, yo no tenía recursos, ¿sí me explico? Y de momento no sabía la gama de cursos, pero tampoco voy a ofertar nada más a los docentes (Estado de México, director/a).

En el caso de educación media, yo siento, y lo percibí y lo viví, que me sentí desprotegida en cuanto a la preparación, si hablamos de básica, básica se vio reflejado en apoyos, en cursos, voy yo a buscar un curso y me dicen no, espérame, en educación media no hay. Para básica si hay, se abrieron varios grupos) (Aguascalientes, docente, media superior).

Entonces éste... éstos son los vínculos que nos dio el sindicato, y bueno, pues, yo tomé lo que me sirvió, sí me sirvió mucho, a nosotros no nos cobraron nada, el sindicato gestionó el curso, se impartió en la delegación Cuauhtémoc y... pues sí, a mí me fue muy útil para que yo pudiese elaborar mis evidencias; sin embargo, esos cursos se saturaron rapidísimo, más porque... por los que íbamos a ser evaluados, ¿no? Pero en los primeros que se acababan... y eran charlas como conferencias de 200 profes ahí y un exponente que te decía qué es lo que tenías que hacer (Distrito Federal, mixto, mixto).

Además, hubo muchas instituciones que dictaban cursos, pero también fue insuficiente porque éstos debían ser financiados por los asistentes:

Sí, éste, aquí en Xalapa hay una escuela normal particular Siglo XXI, que ofrece un curso de competencias didácticas, y algunos compañeros de mi escuela sí, sí tuvieron el dinero suficiente para pagarlo porque estaba un poquito elevado en costos (Veracruz, docente, primaria).

Después de este proceso que viví de la primera parte del portafolio de evidencias, terminé esa parte, me meto a un curso con la doctora Laura Frade, este en línea, de planeación argumentada, porque obviamente era la parte que venía en el examen, que (en la segunda) que es la segunda, ahorita, esta parte, ¿no? Entonces, éste, me inscribo, es un curso que yo me pagué (Morelos, docente, preescolar).

Ante esta situación hubo algunas escuelas que brindaron capacitación a sus maestros, tanto como perfeccionamiento continuo o específicamente para prepararlos para la evaluación:

Al menos yo, en la escuela, generé cursos previos, por ejemplo, los días sábados, donde les ampliamos o les dimos información sobre este punto de los instrumentos de evaluación (perfecto), el portafolio de evidencias, lo que es la secuencia didáctica, etcétera, etcétera, ¿no? Las evidencias que iban a requerir (perfecto) cuáles eran, cómo se hacían (Estado de México, director/a).

Después nos dimos cuenta, bueno, de que venía, venía la evaluación del desempeño y para la permanencia. Entonces, nosotros empezamos a aplicarles encuestas a los maestros para que ellos nos hicieran propuestas de diplomados, para abrir un abanico de diplomados que le... que les permitieran a ellos, sobretodo, mejorar la didáctica de las disciplinas que ellos enseñan (Oaxaca, director/a).

1.1.4. Funcionamiento de internet, plataforma, claves

En el tema del funcionamiento del Internet, plataforma y claves, el principal problema fue el de las claves, debido a que en varios casos estas no llegaron, o no llegaron a tiempo, para comenzar la evaluación, lo que provocó angustia e incertidumbre:

pero regresando un poquito a cuando llegó el momento de la evaluación, nos dieron las claves, pero quiero comentarle que se tardaron en llegar las claves, en el caso de mis maestros no les llegaron muy rápido, tardó aproximadamente mes, mes y medio en que les llegara su clave, y a mí no me llegaba la clave para poderlos evaluar a ellos; estuvimos llamando... (Aguascalientes, director/a).

A mí me notificaron de aquí, pero ya fue mucho tiempo después y el correo como tal no, ya después me dieron la clave de aquí, pero de alguna manera sí fue de preocupación e incertidumbre porque ya estaba llegando la fecha límite y no tenía la clave para subir el informe (Aguascalientes, director/a).

Bueno, ya me convocaron para la evaluación, me dicen que era subir evidencias y pues ya pasó un mes, ya han pasado dos meses y no me dan mi contraseña, no puedo acceder. Es un problema generalizado bueno, al fin me la dieron, pero voy a entrar, resulta, que yo soy un maestro de educación especial y me llega como si fuera de primaria (Campeche, sindicalista).

Sí, yo como directora tuve mucho problema con una compañera, una maestra que se le iba a evaluar de diagnóstico, porque a mí me llegó mi oficio de que tenía que evaluarla, y a ella también le llegó, pero no nos llegaba y no nos llegaba su contraseña y su usuario, y ella pues tenía mucha angustia porque, por ser de diagnóstico, ella perdía inmediatamente la plaza si no era evaluada, entonces estar comunicándonos con todos lados para recibir información (Distrito Federal, director/a).

A lo anterior se agrega la poca capacidad de respuesta de la institución a cargo de entregar las claves a los docentes evaluados:

Hubo claves que se enviaron y este, se subían al sistema y eran incorrectas, hablábamos a unas dependencias y no nos daban respuesta, nos enviaban a otra y así nos traían de un lado al otro, íbamos a los departamentos y tenían la misma situación. Una información llegaba al nivel federal y otra nos llegaba a nivel estatal, era como aproximadamente de un mes la diferencia (Estado de México, evaluador, media superior).

1.2. Condiciones para la aplicación del examen

La dimensión que corresponde a condiciones para la aplicación, presenta tres subdimensiones importantes de describir: en primer lugar, ambiente antes del examen; luego, la ubicación, transporte, acceso a la sede; y finalmente, el funcionamiento de computadores, teclado, pantalla, velocidad, ya que son los elementos más significativos que relatan los docentes sobre el momento en que se aplicó el examen.

1.2.1. Ambiente antes del examen

Respecto del ambiente previo al examen, los docentes manifiestan opiniones sobre dos situaciones distintas, por una parte, existe acuerdo de la existencia de un ambiente de nerviosismo por parte de los entrevistados antes de ingresar a rendir su examen, debido a que el proceso de evaluación les provocó mucho estrés y entendían el examen como el hito final de ese proceso, y que, durante su transcurso, estuvieron bajo demasiada presión.

A mucha gente nos agarra el nervio y no somos capaces de contestarlo, entonces ése era mi temor (Estado de México, director/a).

En mi caso no me sentí tan preocupada, tan angustiada, yo, pero voy a hablar un poquito de las compañeras que también fueron notificadas de su evaluación, y he de decirle que pues sí estaban muy angustiadas, muy preocupadas, se enfermaron, porque a veces el desconocimiento de las cosas nos ocasiona un poco de conflicto (Estado de México).

Otros entrevistados mencionan que existió una presión en su entorno por salir bien evaluados y demostrar que eran buenos, pero además esa presión personal se manifestaba en autoexigencia, lo que también provocó mucha tensión al momento de presentar el examen.

He sentido mucho cansando físico, emocional e incluso, bueno, repercutió también en mi familia, ¿por qué?, porque fue una preparación, yo soy muy exigente en mi persona, me gusta mucho llevar las cosas como son, soy muy perfeccionista, entonces me gusta exigirme mucho (Jalisco, docente, primaria).

Otra situación que comentan los entrevistados, y que tensionó el ambiente antes de rendir el examen, son las manifestaciones que se originaron principalmente en Zacatecas, Oaxaca y Chiapas, donde se encontraba la mayor resistencia a la aplicación de la evaluación docente.

Frente a las manifestaciones que se originaron, existió bastante presencia policial, lo que provocó también un momento de tensión en el ambiente de la sala antes del examen.

Este ¿sabe qué es lo que pasa? Íbamos bajo mucha presión, porque días antes habían estados que en todos los lugares iba a haber policía federal y que no sé qué y entonces, éste, pues hay razones el temor (Estado de México, director/a).

Los entrevistados comentan que se produjeron distintas formas de tratar de impedir la aplicación del examen y que incluso en Oaxaca hubo un incidente con un autobús que transportaba docentes a la sede de evaluación.

B: Ahí estaban maestros de la Sección 22, pero más que los maestros de la Sección 22, los grupos que luego coinciden con ellos que son jóvenes anarcos y gente que trae otra ruta...

A: Y que se tomaron el autobús.

B: Se tomaron el autobús y...

A: ¿Los llevaron para otra parte?

B: No, ahí los dejaron, pero los empezaron a agredir, ¿no? "Traidores". Entonces, la verdad, los ofendieron, los bajaron y los amenazaron que los iban a quemar, o sea... cosa que no (Oaxaca, director/a).

Entonces, a las seis y cuarto de la mañana, como usted, éste, estará enterado por las noticias, hubo, éste, una acción de... de... un grupo, de la Sección 22, éste, detuvieron un camión del COBAO, precisamente. En ese camión iban maestros, yo he entrevistado a una de esas maestras, los tuvieron adentro del camión, les dijeron que iban a quemar el camión (Oaxaca, director/a).

Los entrevistados comentaban que muchos de sus compañeros pensaron en no presentarse a rendir el examen por las pocas condiciones de seguridad que presentaban algunas sedes de rendición.

No, era por... sí, era por el temor a que los apedrearán, a que los detuvieran, a que los cercaran, a que los agredieran... (Oaxaca, director/a).

Respecto de esto mismo, uno de los directores entrevistados comentó que él tuvo que ser un garante de seguridad para sus docentes y así ellos accedieron a presentarse en sus sedes de evaluación.

Ah, hubo alrededor de 15 que no querían todavía, que no quería subirse, ¿no?, y... yo les digo: "ya se fueron los camiones, súbanse a mi coche, y en el coche de mi secretaria, en el coche doctor Fausto, en el coche de la directora"... Les decía así: "¡Súbanse, súbanse!" (A: Y los fueron llevando.) Y ahí, y "no, es que no...", digo: yo voy adelante, yo llevo mi coche, si algo le pasa, le pasa a mi coche, me pasa a mí, yo voy a estar adelante... y ahí se subieron esos 15 (Oaxaca, director/a).

En Zacatecas, los entrevistados explicaron que hubo muchas manifestaciones al momento en que los docentes se presentaron a rendir el examen, lo que provocó que hubiera enfrentamientos entre los docentes que querían evaluarse y los docentes que pretendían impedir que sus colegas se evaluaran.

La primera aplicación que hubo en Zacatecas, hubo muchos disturbios, porque la gente opositora se presentó y no los dejó entrar, entonces algunos entraron y porque se brincaron la barda (Zacatecas, director/a).

En Chiapas, un director comentó la misma situación que en Oaxaca que frente a todas las manifestaciones y acciones, incluso de agresión, los directores defendieron y garantizaron la seguridad para sus docentes.

Saben que se van a encontrar conmigo, porque se van con nosotros. Yo soy este, yo soy leal con mis colegas. Por eso cuando van a las reuniones y nadie me dice nada, menos que toquen a mis maestros, no (Chiapas, director/a)

1.2.2 Ubicación, transporte, acceso a la sede

Respecto de la ubicación de las sedes, algunos entrevistados manifestaron su molestia por la lejanía de la sede de rendición del examen, principalmente porque los largos tiempos de traslados

provocaron más angustia y estrés al momento de rendirlo, respecto a esto, sintieron que no fueron bien tratados al ser obligados a viajar por muchas horas.

Fui me presenté al examen, hago aclaración de que sentí lo mismo, nos llevaron como borregos, ¿no? En... "aquí está, se van en el camión, a las cinco de..." Camión es bus. Se van en el bus a las cinco de la mañana, llegamos como diez y media, once, once porque a las once iniciaba el examen, hicimos el examen, nos dieron una hora para comer ahí, nada más, en el mismo lugar, entramos nuevamente a las tres, y a las siete que se terminó el examen, sale "regresémonos, vámonos, a Chiapas otra vez" (Chiapas, evaluador, mixto).

Lo que sí generó un poquito de... de molestia en los compañeros es que tuvieron que desplazarse a lugares muy lejanos, unos distantes en polos opuestos, incluso, y se nos hace raro, porque aquí en la parte central, donde tenemos un gran número de instalaciones, pues se pudo llevar a cabo. Cuando digo desplazamiento estamos hablando de 200 kilómetros (Estado de México, director/a).

Además, algunos entrevistados consideraron que los traslados fueron mucho más riesgosos, porque incluso algunos docentes que eran de Estados y localidades donde no había problemas de seguridad tuvieron que rendir examen en lugares donde había enfrentamientos entre docentes, lo que provocó que sintieran mucho temor al momento de llegar a las sedes:

Y que no se ponga tanto en riesgo la vida de una, porque transportarse en estas épocas un poco de tensión, corre riesgos uno mismo estando lejos (Estado de México, evaluador, media superior).

Entonces en esa parte yo la veo como que muy, este, somos muy rectos, somos muy lineales, entonces hicimos la evaluación bien todos, al parecer que casi todos fuimos a evaluarnos en esta semana que pasó, pero adonde fuimos nosotros convocados somos zona de conflictos, en donde hay manifestaciones de los mismos maestros. Entonces, no sé con qué intención se hizo, o sea, nos revolviéron (Estado de México, Evaluador, Media Superior).

De la misma forma, algunos de los entrevistados plantearon que se les avisó con muy poco tiempo de anticipación sobre la ubicación de su sede de aplicación, por lo tanto existió mucho estrés por tener que organizar su viaje con mucha prontitud.

Me llega un día antes del examen, pero me avisan 1, 2, 3, 4 días antes en dónde va a ser el examen y cuándo. Haz de cuentas que estamos, el día de hoy es viernes, y me dice: "el día lunes vas a estar en Villahermosa y vas a hacer el examen", y el día domingo me mandan las guías técnicas en la noche. Éste, hablé por teléfono con la coordinación estatal y también a la mesa de ayuda, no me pudieron resolver esa situación, en cuestión de tiempos" (Chiapas, evaluador, mixto).

Otra razón por la que algunos entrevistados manifiestan su molestia es porque debieron costear sus traslados, por lo tanto, al ser en sectores lejanos, debieron gastar en alojamiento, debido a que sostienen no haber recibido apoyo ni viático para sus traslados.

Además, la inversión que hicimos para ir a hacer este examen, se llegó a 1 200 pesos en un fin de semana, ¿no? Que a lo mejor esos 1 200 pesos bien nos hubieran ayudado a nuestras familias, ¿no? Entonces tuvimos que invertir en nuestra evaluación. Llevan 1 200, yo que fui como evaluador, fui a lo doble porque tuve que ir doble vez, y fueron 4 días (Estado de México, evaluador, media superior).

Siendo honestos, esperaba más de nuestras autoridades educativas, también fue en Villahermosa, Tabasco, el examen. ¿En qué aspecto más? No, nos dieron viáticos, no nos trasladaron, y cada uno viajó por su cuenta. Así de... de dificultoso desde el inicio (Chiapas, Evaluador, Mixto).

Respecto al transporte, algunos entrevistados plantearon que los directores de sus escuelas, junto con las autoridades locales organizaron el traslado y se realizó en buses, que llegaban a buscar a cada escuela a los docentes que debían presentarse a rendir su examen, es el caso del estado de Oaxaca, principalmente para garantizar la seguridad de sus docentes.

Para que a partir de las 6 de la mañana nosotros pudiéramos trasladarlos, éste, camión por camión, se llenaba un camión y se iba ¿no? otro camión y se iba, y otro... ésa era nuestra logística así lo habíamos (Oaxaca, director/a).

Sobre el acceso a la sede, algunos entrevistados manifestaron que existía un control excesivo por parte de la policía, y que eso provocaba más estrés y nerviosismo, si bien en algunas sedes existían manifestaciones, sienten que no se justificaba tanto control policial en el acceso a las sedes, y que eso provocaba más disturbios y problemas, sobre todo porque algunos docentes consideraban que los controles son un mal trato hacia el gremio.

Yo, personalmente, hablé con el comandante de la policía, le dije: "mire, pues, los maestros no quieren que ustedes los acompañen, les pido por favor que se retiren". Dijeron: "No, tenemos órdenes de permanecer aquí". "Entonces, bueno, si esas son sus órdenes, déjenme hablar con los dirigentes de los maestros, del sindicato, para plantearles, pues, que ustedes traen órdenes de que los acompañen ¿no?" (Oaxaca, director/a).

1.2.3 Funcionamiento de computadores, teclado, pantalla, velocidad

Respecto del funcionamiento de los computadores, los entrevistados manifestaron que los computadores eran obsoletos, funcionaban con mucha lentitud, tenían problemas con los teclados porque estaban en mal estado con teclas duras, letras borrosas y desconfigurados, no reconocían los acentos, comas, ni diéresis, por lo tanto sus exámenes tenían faltas ortográficas.

Además, se presentaron problemas debido a que algunos docentes no pudieron rendir su examen en los computadores asignados porque la configuración del computador no permitía el acceso a la plataforma debiendo cambiarse de computador, lo que provocó pérdida de tiempo.

Porque también hacemos el monitoreo tenemos sesiones frente a una máquina que no siempre está en las mejores condiciones. La letra ya no se mira, que están borrados y hay que identificar donde está el teclado. Algunas teclas ya no funcionan (Guanajuato, sindicalista).

Otros entrevistados plantearon que los equipos que utilizaron eran pequeños y presentaban problema para visualizar de buena forma el examen, además de que no estaban acostumbrados a su uso ni a la configuración de los equipos.

También es importante que dijo que nos pusieron una mini *laptop*, o mini portátil, como dicen en el sur, mini portátil en las cuales apenas sí veíamos. Los que tenemos problemas de vista, éste, si no llevábamos lentes, nos acabaron, no sé, estábamos así como siete horas frente a esas pequeñeces, sí es difícil, se deberían dar mejores las condiciones en esa parte (Chiapas, Evaluador, Mixto).

Respecto del acceso a la plataforma al momento del examen, algunos entrevistados manifestaron que tuvieron problemas con sus claves de acceso, y la reposición de la clave para que pudieran realizar su examen, demoro al menos cuatro horas.

servicios para reponer contraseñas cuando el mismo sistema lo saca, tardó hasta cuatro horas para reponer una contraseña, estamos hablando que el domingo pasado 28, de tener un examen hasta las tres de la tarde, nos fuimos a las casi nueve de la noche del plantel porque a un docente nos tardaron cuatro horas en reponerle una contraseña de que lo sacó el mismo sistema de la evaluación (Jalisco, director/a).

Además de eso, manifestaron problemas con la estabilidad de la plataforma, a ratos demoraba en cargar lo que el docente iba contestando, como también la inestabilidad de internet para acceder a la plataforma.

Sí, entonces también, bueno..., hablando del tema, se cayó el sistema dos veces, no se repuso el tiempo, entonces aunque uno llevara el tiempo contado, si se va... la red, dos veces, te quita tiempo para estar contestando de manera razonada (Oaxaca, Director/a).

A partir de los problemas mencionados, los entrevistados criticaron a los examinadores porque no tenían las competencias técnicas, ni tecnológicas para resolver los problemas que se presentaban en la aplicación. En los casos donde se presentaron problemas, los docentes perdieron tiempo de examen porque no se les permitió recuperar el tiempo perdido:

Porque en muchas ocasiones técnicamente no venían preparados y nosotros tuvimos que, nuestra gente, nuestros expertos de informática tuvieron que resolverles los problemas (Jalisco, Director/a).

1.2.4 Sugerencias para la aplicación del examen

Respecto de las sugerencias para la aplicación del examen se mencionan: coordinar evaluaciones según categorías de escuelas, en específico, en Oaxaca separar a los docentes de básica y media superior, principalmente para evitar enfrentamientos entre los que están a favor y en contra de la evaluación; también se plantea realizar los exámenes en lugares aislados para evitar ruidos, evitar los traslados para rendir el examen, unificar indicaciones para los examinadores, otorgar viáticos en caso de traslado desde un nivel central para evitar que los docentes deban realizar ese gasto,

evaluar lo que aparece en las guías de apoyo, permitir apoyos para responder el examen, como calculadora, tablas equivalencia, etcétera.

También se menciona realizar una pausa a mitad del examen, y la sugerencia que cobra mayor fuerza entre los entrevistados se refiere a dividir el examen en más jornadas, esto principalmente para evitar la presión y el desgaste de los docentes. De esta forma, se mejoraría el rendimiento de los docentes y por ende los resultados serían más altos; tendrían la posibilidad de responder de mejor forma tanto física como psicológicamente el examen y sería una forma de reconocer la labor del docente.

En la segunda parte ya era mucho estrés porque ya no te concentras en lo que debes estar centrado... y ya como que el cerebro no da para eso, entonces sí me gustaría que si se pudiese organizar de otra manera en que fuera en dos partes, en diferentes días, yo creo que sería más benéfico porque lograríamos mejores resultados de parte de todos los docentes (Puebla, evaluador, media superior).

Qué cierto es, sí, fue un poquito cansado, estresante el proceso, pero a lo mejor siento que si se liman o se... se acuerdan ese tipo de cuestiones en cuestión de que te hagan el examen... un examen un día a la próxima semana te hacen la segunda parte del examen, vas más tranquilas, más relajada, tú, tu estado anímico y psicológico está al cien para aplicar un nuevo examen, digo, eso nos traerá mucho mejores beneficios en, en resultados pues (060.1-E07-DO-PE-01-RS) (Jalisco, docente, preescolar).

2. Dimensión Técnico-evaluativa

En la dimensión técnico evaluativa se destacan las subdimensiones sobre la apreciación general técnica de la evaluación, la desinformación sobre entrega de resultados, la equidad de la evaluación, la percepción y expectativas sobre la precisión de los resultados y validez de los instrumentos y de las decisiones.

2.1. Apreciación técnica de la evaluación

2.1.1. Apreciaciones negativas sobre la evaluación

Una de las apreciaciones negativas sobre la evaluación se refiere a que el examen presentaba casos que implicaban mucha lectura y muchas preguntas asociadas al caso presentado, por lo tanto, debían volver una y otra vez a la lectura inicial.

Es que realmente no eran preguntas cerradas, te ponían una serie de dinámicas, todas eran dinámicas, en mi caso matemáticas y a veces eran hasta tediosa porque era muchísima lectura y nos daban, por ejemplo, si en una tienda de un supermercado un niño llega a hacer un estudio de cuanto se vendió de leche, pasta de dientes, de completos y te encuentras que el muchacho al hacer su resumen no entendió el proceso o no supo cual metodología seguir para obtener el resultado en cuanto a ventas y en cuanto a dinero, ¿tú qué haces? Y ahí vienen las preguntas, tres o cuatro, ¿qué tipo de competencia se pretende desarrollar? (Aguascalientes, docente, media superior).

En particular, para la etapa de la planificación argumentada, los entrevistados manifestaron que les faltó tiempo para poder desarrollarla y aunque se habían preparado para realizarla, no alcanzaron a desarrollar todas las etapas que implica una argumentación, con las herramientas y rúbricas integradas.

Bueno. Nos dijeron “bueno, no se retiren, una hora más” (segunda parte). Ahí sí nos dijeron es la de argumentación y cómo venía la de argumentación, algunos decían que te daban el tema que había que desarrollar, vienen los enunciados, pero no los conocíamos de qué se trataba, bueno, sabíamos que íbamos a hacer una planeación. Ha surgido mucho la inquietud: ¿un bloque, un tema, una unidad temática? Creo que hasta el maestro tiene la duda ahorita todavía, lo que dije, bueno, tengo acá en memoria verdad, los elementos que contiene y hacerlo, empecé y mi tiempo corría, 3 horas, empecé con las argumentaciones, no me dio tiempo, no me dio tiempo, al salir, dije yo, se me olvidaron los instrumentos, tan importantes, imagínense hacer una rúbrica con todo, para lo que yo había puesto por ejemplo una actividad que era ensayo y mi rúbrica, no me iba a dar tiempo, de todos modos, me quedé a la mitad, se me cerró el tiempo, se me acabó mi tiempo, no me dio tiempo para terminarlo, me faltaban muchas cosas (Chiapas, mixto, media superior).

Algunos comentan que en general tenían menos de dos minutos para responder a cada pregunta, lo que les parece un ritmo demasiado extenuante.

En cuestión a los reactivos, me pareció mucha lectura para tan poco tiempo para contestar; o sea, yo llegué, terminar al límite, digamos que es un texto de una media cuartilla de lo que tienes de tu libreta para responder; yo hacía mis cálculos y tenía aproximadamente como un minuto, ni dos minutos para contestar cada reactivo, y son reactivos que nunca había, éste... tenido, digamos, había resuelto o contacto sobre ese tipo, sobre preguntas (Chiapas, evaluador, mixto).

Consideran también que realizar un examen de esa envergadura en una sola sesión es antipedagógico. Implica un trabajo arduo y concentrado, lo que provoca cansancio, desconcentración e incluso malestar físico. Proponen poder realizar el examen en más de una jornada.

Pero sabemos que es antipedagógico hacer una evaluación de ese tipo, que nuestros alumnos, cuando les aplicamos una evaluación PLANEA, éste... es pesado para ellos, bueno, para nosotros obviamente que también. Y no se rinden los mismos resultados que si fueran en otras características, o en otros momentos. No sé, ahí sí yo sugeriría que se modificara la forma de la evaluación. No sé: hacer dos etapas, no sé. Ésa es mi petición a nombre de todos los compañeros (Estado de México, docente, primaria).

Muchas horas frente a la computadora, físicamente se agotan y la vista, no sé, de estar sentadas y de estar ahí concentradas leyendo tanto, son muchas preguntas y es que fueron casi 160 preguntas. Bueno claro que nos falta tener ciertas habilidades para leer y comprender, pero de todos modos son demasiadas preguntas, demasiadas horas. Porque a diferencia de Carrera Magisterial, eran menos preguntas y ahora sí es más del doble (Aguascalientes, director/a).

Además, consideran que es demasiado riguroso que no les permitan poder usar herramientas como calculadora o tablas de equivalencia en la prueba de matemática, para la cantidad de preguntas, argumentan que es necesario apoyarse en alguna herramienta, para realizar los cálculos.

Otro aspecto que se me hizo muy riguroso es que definitivamente no te dejan sacar nada, absolutamente nada, es solamente con lápiz, un papel y el conocimiento era de desarrollar conocimientos, y si quería hacer una contestación un poquito más atinada o más certera y hacer el cálculo, decir, bueno, de las opciones ésta y esto y esto y dar el por qué no. Se me hizo muy pesado, porque era desarrollar manualmente todas las operaciones y cálculos, que muchas veces son cálculos que no son tan mentalmente, porque si vamos a calcular una varianza, una desviación estándar con una serie de datos, estar haciéndolo mentalmente o la forma de una parábola en la sustitución de funciones entonces fue un poquito pesado desde mi punto de vista (Aguascalientes, docente, media superior).

Finalmente, hay algunos entrevistados que consideran que el nivel de la prueba fue demasiado elevado en algunos contenidos, no como un valor negativo pero sí de preocupación, debido a que piensan que los contenidos abordados son para una maestría o un doctorado, por lo tanto, consideran que el examen está enfocado a maestros muy bien preparados, y con mucha formación.

Y si es que todo lo que me preguntaron, decían ellos, o es de maestría, o es de un doctorado. Yo puedo decir, pues, éste, que he dado un examen para maestros, pero no un maestro improvisado. Un maestro con conocimientos (Estado de México, evaluador, media superior).

2.1.2. Apreciaciones positivas sobre la evaluación

Respecto de las apreciaciones positivas, los entrevistados comentan que en el examen se evalúan todos los contenidos que deben estar en el currículum, por lo tanto, son conocimientos informados y conocidos por los profesores, así que no implica una dificultad para los docentes contestar las preguntas de conocimiento.

Este no, en realidad, todas, las 100 preguntas que venían abarcaban Biología 1, Biología 2 y Ecología, se me hace que estaban dentro de lo que se tiene que saber (A: está de acuerdo al currículum). Exactamente, creo que sí es eso. (Oaxaca, docente, media superior).

Uno de los principales elementos que los entrevistados destacan como positivo, se refiere a que el examen considera el contexto regional y cultural donde se desempeña el profesor, en específico en la planeación argumentada, donde se les pedía describir el contexto del alumno en cuanto a localidad y sus hogares, lo que se refleja en su quehacer diario, y a las dificultades que se enfrentan a diario.

Sí, los toman, porque en uno de los indicadores que nos piden es que describamos el contexto, tanto interno como externo tanto de la localidad del alumno, como de la escuela. Entonces nosotros tenemos que desarrollarlo (Estado de México, docente, primaria).

Finalmente, los entrevistados consideran que además de evaluar los conocimientos de los docentes, es importante considerar los elementos que contribuyen o dificultan su práctica diaria, porque de esa forma existe una coherencia entre los planes curriculares propuestos y la práctica docente.

Sí, yo creo que sí es importante considerar todos esos aspectos. Anteriormente se nos evaluaba únicamente conocimientos, lo que sabíamos los profesores en cuanto a teoría, pero no se consideraba la práctica, y yo considero que sí debe haber una coherencia entre teoría y práctica, porque a veces hablamos y el discurso es muy bonito, pero ya en la práctica, tú dirás de que no, o no lo realizamos, o no hay coherencia entre lo que yo digo con lo que yo hago (Estado de México, docente, primaria).

2.2 Validez de los instrumentos

En la dimensión de validez de los instrumentos y de las decisiones, se destacan las subdimensiones sobre apreciaciones negativas respecto la validez de los instrumentos y las sugerencias de los entrevistados para el examen.

Sobre las apreciaciones negativas de la validez de los instrumentos, se enfatizan las dificultades con las preguntas del examen. Los entrevistados manifiestan que las preguntas son poco claras, las consideran tendenciosas porque a su juicio había más de una respuesta posible, en particular en los ejercicios de casos, por lo tanto, no quedaba claro el criterio que debían aplicar para responder correctamente.

También consideran que había preguntas reiterativas, en particular en el caso de la planeación argumentada, en que durante el examen sintieron que habían respondido la misma pregunta más de una vez, lo que les generó desconfianza respecto al resultado.

Ah... las preguntas, el diseño de las preguntas, la redacción del planteamiento. Sí había unas preguntas confusas, y en algunas de hecho las respuestas estaban, yo creo que, a lo mejor muy dentro de la realidad, o fuera de la realidad. Es que depende mucho del criterio de la persona. Y había preguntas que se repetían, desde mi punto de vista yo decía: a ver esta pregunta creo que ya la contesté (ah, ya), ajá, yo creo que esto ya lo leí, y esto ya lo contesté. Así me sucedió con, como con tres reactivos (Estado de México, docente, primaria).

También comentan que detectaron ambigüedad en las preguntas, que no se podía identificar, lo que realmente estaban preguntando; asimismo, plantean que habían preguntas que no contaban con el reactivo correcto o no estaban relacionadas con el texto, lo que los hacía desconfiar de todo el examen.

Yo encontraba ambigüedades, yo encontraba y leía y es que qué era lo que me estás preguntando, según yo la redacción de una pregunta que me estás pregonando una cosa y aquí al final otra cosa, ¿verdad?" (Aguascalientes, docente, primaria).

Porque desde mi opinión hubo un reactivo en que la respuesta no correspondía a ninguna de las opciones que estaban establecidas y eso, pues nos puede variar.

Era el caso particular, lo recuerdo, de la definición de función (Estado de México, docente, secundaria).

En algunos reactivos, algunas preguntas que nos realizaban con respecto al estudio de casos, eran preguntas demasiado extensas y al final de esas preguntas, algunas no tenían relación con lo que se estaba relatando (Estado de México, docente, secundaria).

Algunos entrevistados, también comentan que las preguntas para educación básica fueron muy generales, y que no contemplaron los distintos niveles. En específico, no consideraron el trabajo de las educadoras, que desarrollan una labor muy distinta a la de los docentes de los últimos años de educación básica.

Yo creo que habría que hacer algunos ajustes. Lo veo muy general. El trabajo de las educadoras difiere mucho de los otros niveles, y hay cosas que son muy específicas para nuestro nivel que no las contemplan las dimensiones [ya]; yo creo que sí, habría que hacer nuevamente un análisis, y esas dimensiones equivocadas a nuestra forma de trabajar, a nuestra metodología, a nuestra currícula, ¿no? Ahorita como está, pues siendo muy general, tú te agarras pues de donde puedas ¿no? De lo que piden, de lo que me acomoda, ¿no? Pero sí hay cosas específicas de nuestro nivel que serían prejuiciosas. Sobre todo al manejar las escalas, se empezó a tratar de las escalas, éste... las características, los estudios (Yucatán, director/a).

Asimismo, otros entrevistados manifiestan que la evaluación es demasiado general y que no profundiza en los conocimientos específicos de áreas que tienen los docentes. Tampoco se consideran los conocimientos específicos de los profesores que realizan clases a niños con necesidades especiales, como problemas de trastornos de lenguaje, sordos, mudos o con problemas cognitivos. Asimismo, no se consideraron preguntas específicas a los docentes que ejercen en localidades indígenas, que deben tener conocimientos específicos en dialectos.

Educación especial es el área que atiende a los niños con alguna dificultad: sordomudos, débiles visuales, problemas de lenguaje, etcétera; ellos fueron llamados a evaluarse también, pero a ellos nos dicen que ese examen no tiene nada que ver con su área (Jalisco, sindicalista).

Ahora, hay una, éste, los docentes se quejaron mucho de que las áreas del conocimiento son muy amplias; no es lo mismo, para la asignatura de matemáticas, por ejemplo, un ingeniero puede dar matemáticas, pero también puede dar matemáticas un docente, un licenciado que egresa de una normal de secundarias. Entonces uno tiene una formación, y el otro tiene otra (Zacatecas, director/a).

Sugerencias para el examen

A partir de las vivencias del proceso, los entrevistados aportan sugerencias para el examen, a su juicio, éstas contribuirían a mejorar el proceso y adaptarlo de mejor forma al contexto de los docentes mexicanos.

Las sugerencias están orientadas a las formas de evaluación que se deberían incluir.

Los entrevistados mencionan que se debería considerar el contexto social del alumno; la particularidad de cada centro educativo; la información de otras evaluaciones a las que se haya sometido el docente; comenzar con un diagnóstico y luego la evaluación; considerar la práctica del docente.

Con mayor acento, los entrevistados sugieren que la evaluación debería considerar una etapa de observación de clases, manifiestan que se debe atender la realidad a la que se enfrenta el docente día a día; en este sentido, lo que argumentan es que, con la observación de clases, se pueden apreciar de mejor forma las estrategias pedagógicas que utiliza el docente, esto permitiría acompañar la evaluación de evidencias.

Sí, es complicado, ¿no? Y como dice, cada quien tiene sus propias características. A lo mejor en el ámbito pedagógico tengo más habilidades que en la parte administrativa, por así decir, ¿no? Lógicamente voy a dar mejor resultado en el área pedagógica... pero yo siento que ese tipo de evaluaciones, a mí en lo personal, me gustaría más que vayan a la realidad, qué he logrado yo con mi trabajo, en mi aula (la observación directa), exacto... la verdad es, lo sabemos y siempre lo hemos dicho, ¿no? Hemos personas que tenemos la práctica y dices: igual, o sea, es lo mínimo que podríamos esperar, ¿no? Pero tiene mucha capacidad para hacer un examen (Yucatán, director/a).

Los entrevistados plantean que, además, la observación de clases permitiría tener una visión completa del entorno donde desarrollan su labor docente; específicamente serviría a los docentes que trabajan en los lugares con mucha precariedad, tanto en infraestructura de sus escuelas, como en condiciones sociales vulnerables de sus estudiantes. Creen que de esta manera su labor sería más valorada y que la evaluación no se enfocaría sólo a los conocimientos deseables del docente, sino a todos los elementos que implican mejorar la educación.

si uno lo hace, de verdad que uno lo hace, quisiera ver que vinieran a verme, que trabajo en la mitad de un salón, que solamente tengo a una televisión, que las sillas de mis alumnos son realmente deplorantes, sí, o sea, que vinieran a ver esto, y que yo genero mi propio material, preparo mi clase, invierto de mi dinero, de mi propio sueldo, para darles material porque en el lugar que estoy, que es Ignacio Romero Vargas, es un lugar realmente difícil: prostitución, drogadicción, vandalismo; y uno trata de creer en esos 30 muchachos y considerarlos que son sus hijos de uno también (Puebla, evaluador, secundaria).

2.3. Equidad de la evaluación

2.3.1. No es justa

Algunos entrevistados mencionan que la evaluación presenta desventajas e inequidad, principalmente por la falta de competencias en el uso de tecnologías de algunos docentes y a su vez por la falta de acceso a infraestructura tecnológica.

Falta de competencias en el uso de tecnologías

Los entrevistados manifiestan que en el proceso de evaluación y en la aplicación del examen, se requiere manejo de tecnologías; sin embargo, no todos los docentes tienen las competencias

tecnológicas necesarias para enfrentar el proceso, ni tampoco se han impulsado políticas para equiparar las competencias tecnológicas, de esta manera no todos se enfrentan a la evaluación en igualdad de condiciones.

Los criterios que se asignaron, que fueron muchachos pegados en el manejo de la tecnología porque un temor grande que sí se da es que hacemos muchos maestros que no estamos muy relacionados con el manejo de la herramienta tecnológica y ahora todas las evaluaciones son a través de las herramientas tecnológicas (Guanajuato, sindicalista).

Yo pienso que no es equitativo en cuanto a que no todos los directores comisionados o docentes, inclusive, que presentaron la evaluación, no cuentan con las mismas habilidades y herramientas tecnológicas. Nos encontramos con muchos maestros y directores comisionados que tienen ya varios años de experiencia frente a grupo, y no cuentan con las herramientas para acceder a la tecnología tan fácil. Ése fue como el primer obstáculo que encontraron (Oaxaca, director/a).

Los entrevistados mencionan que en México aún hay escuelas que no cuentan con laboratorios de computación, por lo tanto, sus docentes más antiguos nunca han sido formados ni apoyados en el manejo de tecnología, lo que ha provocado en ellos mucho estrés e incertidumbre al momento de rendir el examen.

Hay instituciones que tienen laboratorios de computadores fregones, o sea, muy, muy, éste, muy completos, y otros que pues con teoría o con videos y sí, sí me dijeron: "no, pues la verdad, éste, yo pues voy a tener ya más que... ya estoy aquí, voy a tener que meter o pagar un curso para ponerme al nivel en las, en el siguiente año, si no salgo idóneo", porque van a dar otro año, entonces, sí, manifestaron que había ventaja (Jalisco, director/a).

No todos tienen acceso a tecnología e internet

Existe una crítica, por parte de los entrevistados, porque no se considera la realidad de algunos docentes, que no cuentan con la infraestructura disponible para formar y practicar competencias tecnológicas. Y en específico, el requerimiento de que el proceso se desarrollara a través de una plataforma, que provoca un problema para el docente, sobre todo cuando debe subir sus evidencias, y al momento de rendir el examen.

vi que algunas personas sí se les dificultó más que a otras porque hay gente que, pues que no tiene el acceso directo a estas computadoras; venía gente, por ejemplo, yo lo hice en la Tarasquillo, venía gente del... del sur de aquí del Estado, de Sultepec, de Tenazcal Tepec, gente que están en escuelas que son, éste, unitarias, entonces no tienen a veces ni acceso ni a luz eléctrica, ¿sí?, y eso es la desventaja que yo veo, ¿no?, que a todos se nos quiera calificar de la misma manera (claro, exacto) no todos tenemos, no hay igualdad, no hay esa equidad (Estado de México, director/a).

Los entrevistados manifiestan que para subsanar el problema de las competencias tecnológicas se han apoyado en su entorno familiar, también se ha promovido el trabajo colaborativo, debido

a que en las escuelas los docentes que cuentan con mayor competencia ayuda a los docentes que cuentan con menos habilidades tecnológicas.

Nos hemos dado cuenta, por ejemplo, que nosotros hemos ido a capacitar, a hacer los talleres con la gente, y les ayudamos a subirlas, o a elaborar sus planeaciones, etcétera, etcétera. Elaborar las planeaciones no tiene el mayor problema, porque eso es lo que han hecho durante toda la vida, el problema es subirlas, y el asunto es que el día del examen va a estar solito y no va a haber quien le ayude, y si para entonces no tuvo todos estos meses, no se preocupó por meterse al dominio mínimo de las TIC's, por supuesto que está temeroso, pero en términos de facilidades, yo digo que falta más atención y más capacitación de todos, del sindicato y autoridad, hacia los compañeros, pero sobre todo especificar mucho lo que se refiere a manejo, a manejo de TIC's, que ese es crucial (Morelos, sindicalista).

2.4 Percepción y expectativas sobre los resultados

En la dimensión que aborda la percepción y las expectativas sobre los resultados, se destacan mayoritariamente las opiniones positivas, respecto de la confianza en el trabajo de los docentes.

Confianza en el trabajo docente

Uno de los elementos que se destacan, por parte de los entrevistados, es la confianza en el trabajo individual de los docentes, algunos entrevistados plantean que al observar su propio desempeño y el de sus compañeros se advierte el trabajo de calidad que realizan, aun cuando en general existen muchas opiniones sobre incertidumbre y nerviosismo al enfrentar el proceso de evaluación y dificultades en la aplicación del examen, existe confianza en que los resultados serán favorables a los docentes.

En general, yo confío en mi trabajo y yo espero que me vaya muy bien, tomando en cuenta pues que cuando, que todo va a ser en parte de un conjunto, pues va a ser una evaluación sumativa con la evaluación que me hizo mi directora, con la evaluación que, las, las evidencias que subí yo, el examen (Jalisco, docente, preescolar).

En particular, esto se ve reflejado en que algunos docentes han solicitado ser evaluados, tanto por confianza en sus conocimientos, como por la oportunidad de detectar los elementos sensibles de mejoras. "Ellos de propia cuenta dicen 'yo quiero ser evaluado', o sea, 'yo lo que estoy pidiendo, ser evaluado, yo quiero que vean cómo está mi práctica docente, yo sé que soy un excelente...', y se inscriben para ser evaluadores" (Chiapas, director/a).

Los entrevistados observan que el trabajo que realizan los profesores día a día coincide con los elementos que están siendo evaluados, por lo tanto, existe una confianza razonable respecto de buenos resultados para la mayoría de los docentes.

Yo siento que muchos de nuestros, muchos de los maestros sí hacemos la tarea, sí hacemos todo lo que nos están diciendo, porque el término planeación argumentada realmente no existe como tal en él, en un vocablo de didáctica, sólo existe el

término planear o planificar, ¿no? ¿Y qué es todo lo que nosotros hemos venido haciendo? Haces tú examen diagnóstico, checas a tus alumnos, planeas tu clase en función a los estilos de aprendizaje, entonces... en eso pues, eso es lo que hacemos continuamente, entonces en esa situación me siento tranquilo, nosotros como maestros estamos tranquilos (Distrito Federal, mixto, mixto)

También existe una percepción de que el trabajo que se ha realizado con los docentes, es un proceso que se ha desarrollado desde antes y no sólo cuando se toma la decisión de impulsar la reforma, se confía en el trabajo y en las ganas que han tenido los profesores por prepararse constantemente.

La expectativa que tiene el colegio de bachilleres es que aprueben los docentes, de verdad que como decía el médico, nosotros hemos sido capacitados de manera continua, cada semestre, y también de manera continua evaluados porque hay convocatorias de formación docente, e incluso ahí entran los estudiantes y su servidora para evaluarlos, entonces no es algo que se le tenga miedo y no es algo desconocido (Oaxaca, docente, media superior).

Factores externos

Los entrevistados además plantean que existen factores externos que pueden influir en los resultados del examen, en este sentido hay ocurrencias que pueden afectar el rendimiento de los docentes al momento de la aplicación del examen.

Uno de los factores que comentan, se refiere a la situación de inseguridad a los que se vieron enfrentados algunos docentes, sobre todo en los Estados en que se han registrado más incidentes y resistencia a la reforma, como Chiapas y Oaxaca. Existe temor a las acciones de boicot, además de exponer su integridad, sienten que afectó el ánimo al momento de rendir el examen, por lo tanto, los resultados podrían estar disminuidos por esas situaciones de estrés.

Llegamos el día de la evaluación sin saber qué venía en la primera parte, no sabíamos; entramos, nos registramos, nos dieron indicaciones que los que estaban certificados por lo que era CODEIN o CERTIDEIN, que entregaran sus constancias. Mucho temor también, sí nos hablaron por teléfono, nos dijeron que también antes del... un jueves me hablaron, me dijeron "va usted ir"; "sí", le digo, "voy a ir"; tal lugar, "sí"; tal hora, "sí, está bien"; "vas a ser resguardado por la policía" [risas]. ¡Ay! dije yo y con todo lo que había visto acá en, bueno, apenas había pasado un proceso acá en Chiapas, vi cómo le quitaron el cabello a la maestra, te preocupa eso y te preocupa tu seguridad y te preocupa tu desempeño frente al examen. Bueno, afortunadamente estuvo muy tranquilo, a los policías los vi que ya venían de regreso cuando yo me iba (Chiapas, mixto, media superior).

Como en donde se hace... se ha hecho... porque no es sano que esto sea en medio de policías (A: No), simple y sencillamente es mejor (A: No) que se vaya a otro lado (A: Claro) y que allá los maestros con toda tranquilidad (Oaxaca, director/a).

El cansancio también es mencionado por los entrevistados como un factor que puede influir en el desempeño y por ende afectar los resultados. Comentan que muchos docentes llegaron al día del examen repasando las materias del examen, con mucha incertidumbre por desconocimiento del proceso. Lo extenso del examen es un factor que contribuye al cansancio, y, como se mencionó en el punto “Sugerencias para el examen”, plantean separar en más jornadas la aplicación del examen para que no se afecte el resultado.

Entonces salgo a las 7 de la noche, cansada, muy cansada, éste, con mi esposo y mi hijo afuera, esperándome para retirarnos a nuestra casa, y sí fue un poquito largo, tedioso, el examen, considero que si hubiera sido en dos partes hubiera estado genial, que no importa que te citaran en dos momentos, pero que te dejaran ese espacio pues para reposar, relajar, éste, cargar pilas, definitivamente (Jalisco, docente, preescolar).

También existen situaciones asociadas a la labor docente que pueden afectar el desempeño de los profesores durante el examen, es así como situaciones cotidianas de su labor pueden afectar al maestro, sobre todo a los que trabajan en escuelas más vulnerables.

Lo que pasa es que yo este, he comentado que conozco mi trabajo, pero mi situación emotiva influyó mucho, y nosotros tuvimos un caso en el internado donde una niña la mandamos al consejo estatal de familia, intervino el ministerio público, le retiraron la niña a la mamá, entonces la mamá nos estuvo amenazando al equipo de psicopedagogía y a mí como encargada de dirección, entonces como que eso bajó mi... mi estado de ánimo (Jalisco, docente).

Por último, también se mencionan factores ambientales, en específico las condiciones climáticas y accidentes como cortes de luz en temporadas de huracanes, lo que va generando, por situaciones puntuales, rumores que inquietan al resto de los docentes.

En lo que es la maestra le sucedió un caso: ya ve que fue en el tiempo en que hubo huracanes, y eso sí sea tal vez un poquito de deficiencia, en ese sentido, de la plataforma... agarra y sube sus evidencias, y ahora que sube evidencias tiene que argumentarlas. En eso creo que dan cuatro horas, un tiempo determinado. Pues sucede que en su ciudad se va la luz, se cayó el sistema, entonces dijo: “bueno, ¿qué voy a hacer?”, y eso me lo explicó antes de que yo lo subiera; entonces bueno ojalá no pase aquí, porque también estamos en un estado que sufre (accidentes), sí, puede suceder cualquier cosa (Chiapas, evaluador, media superior).

2.5. Entrega de resultados y expectativa de uso de ellos

2.5.1. Desinformación sobre entrega de resultados

Respecto de la dimensión sobre entregas de resultados, se destaca que existe un desconocimiento sobre qué se hará con los resultados y sobre los programas de formación y mecanismos que se utilizarán.

Los entrevistados comentan que existen muchas especulaciones respecto de lo que sucederá a partir de los resultados de la evaluación, principalmente porque existe mucha desinformación por parte de los docentes; manifiestan que no hay información oficial sobre el uso de los resultados y que corren rumores de que se despedirá a los docentes que no resulten competentes.

Pues realmente sí hubo mucha confusión de qué va a pasar con nosotros; se daban muchas especulaciones, y muchos decían que si no pasábamos el examen pues que los iba a correr, que iban a ser despedidos; otros que no, que iban a mandar a un maestro que les ayudara ahí, a estar trabajando, se dieron muchas especulaciones (Aguascalientes, director/a).

Principalmente en los Estados en que ha habido más conflicto y enfrentamientos, se concentran las opiniones con mayor incertidumbre sobre lo que sucederá cuando se entreguen los resultados, esto a partir de que los sindicatos que están en contra de la evaluación han distorsionado y manipulado la información.

También eso puede suceder en el docente, ¿qué va a pasar después de la...? ¿Qué va a pasar si me evalúo? ¿Voy a estar aceptando nuevas condiciones laborales? ¿Voy a estar perdiendo tal vez algunos derechos ganados en contrato colectivo de trabajo? ¿Qué sucede después de la propia evaluación? (Chiapas, director/a).

Esto desilusiona a los maestros, los conflictúa más, y hay un grupo de personas, y esto tiene que ver con otra pregunta, hay una disidencia en el Estado, de qué le dijera yo, 500 maestros entre 120 000, mil maestros, tal vez, organizados en diferentes grupos con diferente ideología pero todos en contra de la evaluación, en contra de la reforma. Entonces todos estos puntos los han tomado como argumentos para decir que lo que se quiere es despedir a los maestros, realmente y privatizar la educación (Veracruz, autoridad).

Otro de los rumores que circula a partir de la entrega de resultados, tiene que ver con la expectativa de que existan incentivos económicos y designación de plazas definitivas para los docentes que obtengan buenos resultados en su evaluación.

Pero bueno, éste, esperemos recompensas, ¿no? Finalmente, porque también esa parte no se nos ha dicho. Por ahí hay rumores de que si pasabas el examen, tanto por ciento te van a aumentar (Estado de México, evaluador, media superior).

La falta de información oficial sobre las consecuencias que tendrían los resultados ha provocado que permanezca el estrés entre los docentes, tampoco se tiene la claridad de quienes serán los encargados de aplicar los incentivos, designaciones o programas.

No lo sé, yo creo que tendré que acatar lo que las autoridades digan, porque no sé qué va a pasar. Eso es realmente lo que muchos no sabemos, ¿Y ahora qué va a pasar si pasas, si repruebas? (Estado de México, director/a).

Ahorita sí me siento bien, pero no sé, o sea, para adelante estoy ciega, no sé lo que sigue (Zacatecas, Director/a).

Desconocimiento de programas de formación y mecanismos

Los entrevistados, asimismo, plantean que han recibido la información sobre una capacitación a partir de los resultados, que dependerá de la realimentación que el examen les entregue. Mencionan que saben que existe una etapa en donde podrán optar a tener un tutor, así como también la posibilidad de capacitarse en los elementos más débiles que se presenten en la evaluación.

Sin embargo, desconocen los mecanismos y los encargados de este proceso, docentes, líderes sindicales, y directivos mencionan que desconocen cómo se realizará, y quienes serán los encargados de entregar y gestionar los cursos de capacitación.

Sí, les van a dar cursos para que vuelvan a presentar ese examen, en eso están, de que sí nos van a asignar un tutor para que sigamos nuestras, o sea, en las deficiencias que tuvimos (Campeche, docente).

Todo este diagnóstico, para mí, está en mi pobre concepción de los alcances de la evaluación, yo diría: bueno, ya tenemos una idea general de qué es lo que hace falta, porque sabemos qué queremos, ya sabemos qué necesitamos para fortalecer, tenemos estudios de cómo está la formación inicial y el desarrollo de este, la formación continua que tienen los maestros, ya hay datos, sí, entonces, lo que le quiero decir, esto es lo que quiero, necesito caminar para acá" (Distrito Federal, sindicalista).

Al igual que en las opiniones respecto de desconocimiento sobre que se hará con los resultados, falta información oficial por un conducto regular y directo, a los directores de centros educativos, porque tampoco tienen claridad sobre este aspecto y asumen que ellos serán los responsables de esta labor, pero manifiestan que no cuentan con todas las herramientas y competencias para asumirla.

Pues ahorita hablando de esa parte, los tutores vendríamos siendo nosotros, los directivos, es lo que tenemos, lo que hay, lo que tenemos, entonces en mi caso, si alguna de las dos maestras, que van a salir bien, yo sé que van a salir muy bien, pero nada más metiéndonos más allá, pues creo que el directivo es el que sería el tutor durante todo el ciclo escolar (Morelos, director/a).

Otra de las cosas también que nos preocupa es, por ejemplo, los maestros que no van a pasar el examen; dice la ley que los tenemos que acompañar y tener programas, no tengo ni gente ni programas y yo me voy a esconder para que no me hallen [ríe]. ¿Cómo le hago? ¿Cómo le hago? (Zacatecas, director/a).

3. Dimensión Político-comunicacional

La dimensión Político-comunicacional fue analizada por actores, entre los que se distinguen autoridades estatales, líderes sindicales, docentes, directores y evaluadores.

3.1. Autoridades

En la categoría autoridades, se destacan los siguientes temas: caracterización de su labor, razones de apoyo a la reforma y sugerencias a innovaciones en los procesos de la Evaluación del Desempeño (ED):

3.1.1. Caracterización de su labor

Las autoridades plantean que su labor durante el proceso de la ED profesional ha consistido en advertir y resolver problemas. Han estado encargadas de proveer recursos materiales, organizar programas de capacitación; sin embargo, los roles más comentados fueron los de apoyo a los docentes y entrega de información.

Apoyo al docente

El apoyo a los docentes de parte de las autoridades consistió en realizar monitoreos a los profesores que estaban subiendo sus evidencias y ponerse en contacto con ellos y realizar asesorías.

Por ejemplo, al grupo de maestros que ya íbamos monitoreando, que no subían evidencias, los contactábamos, movíamos toda la estructura de supervisores de directores para hacer un contacto personalizado. Para llevarles cartas de exhorto y notificación, para que no fuera una falta de información o una o un no saber. (Campeche, autoridad).

Apoyos que se han prestado a los directores y docentes para la evaluación, ha sido asesorías inclusive de tipo personalizado, hemos atendido a quien lo solicita, lo hacemos a través de nuestras delegaciones regionales” (Guanajuato, Autoridad)

Entonces había que apoyar a los maestros, porque no se resistían, se angustiaban por alguna terminología: “planeación argumentada”, nunca lo habían oído, pero se dieron cuenta, yo le apuesto mucho al trabajo colaborativo, el trabajo colegiado (Veracruz, autoridad).

En otros casos se plantea también, que además de la asesoría o acompañamiento al proceso, se apoyó con recursos tecnológicos para que los docentes pudieran realizar la evaluación:

Ahorita ha habido un gran proceso de comunicación y una gran organización que permite aterrizarlo; por ejemplo, yo le comento, yo estoy organizado de una manera aquí en la secretaría, que mis 2394 maestros tiene, están divididos en grupos, a los cuales yo, con la estructura de la secretaria que tengo, los he acompañado en este tramo para que puedan subir sus evidencias, les habilitamos espacios con las computadoras, con escáner... (Yucatán, autoridad).

Entrega de información

Otro rol relevante que manifiestan las autoridades es el de proporcionar información acerca de la reforma, realizando un trabajo presencial con los docentes con el objetivo de informar sobre la reforma y enfrentar los argumentos que estaban en contra de ésta:

Es decir, previo a esto nos encargamos localmente de hacer un trabajo de sensibilización donde le dijimos al docente: tus derechos no serán vulnerados, los casos que hay en otras entidades donde se ha manifestado la evaluación con un carácter punitivo, no es verdad (Aguascalientes, autoridad).

Desde la federación, sino a nivel local, las autoridades involucradas desde el gobernador, su servidor y otras autoridades hemos venido replicando con claridad este mensaje, que es: "si participas, no tienes ningún riesgo". Si participas puedes, lograr mejoras económicas; si no participas en ninguna etapa, porque siempre podrá darse el caso que uno no sume evidencia, pero venga la evaluación (Campeche, autoridad).

He recorrido cinco veces el Estado de Chiapas a las nueve coordinaciones, cara a cara con el docente, ¿cómo estás?, ¿cómo vas? Eso me hizo entrar a los simuladores, leer las guías, conocerlas prácticamente todos los lineamientos, todos los criterios, la ley, traerla un poco ya aquí, casi, depender del aparato electrónico, el iPad para cuando nos hacen una interrogante, irme a la ley. Yo he utilizado el "¿dónde dice?", si tú lo dices no, dime dónde dice, en qué artículo de la ley, en qué lineamiento, en qué criterio, porque las personas dicen "lo vi en Facebook, lo... me llegó un Whatsapp, telegram, instagram, linkedin", y no traen la fuente, entonces yo les invito a que usen el Twitter en, la cuenta de INEE, la cuenta de Sylvia Schmelkes, la cuenta de Tiurán, la cuenta de los titulares, de la gente que está en el medio, ¿no?, de educación, eso he utilizado (Chiapas, autoridad).

Además de lo anterior, otra forma de entregar información fue a través de la alimentación de las redes sociales con información relativa a la evaluación y a la reforma:

Las redes sociales son hoy muy útiles, también las estamos utilizando. Hay una aplicación que tenemos dentro de la secretaría que se llama SEPMóvil y el otro que se llama ya automatizado INFOSEP; nos permite hacer llegar noticias, información de una manera muy oportuna, lo puedes bajar desde una tablet o teléfono celular (Guanajuato, autoridad).

3.1.2. Razones de apoyo a la reforma

Entre las razones de apoyo a la reforma por parte de las autoridades, se plantea que ésta otorga oportunidades, debido a que puede generar mejoras en los salarios, que los docentes ganarán su puesto por los méritos que tengan, y que se generarán capacitaciones. Además se sostiene que ésta es una evaluación formativa porque favorecerá los procesos de formación continua de los docentes, permitiendo identificar los elementos que deben ser reforzados, y que finalmente mejorará la educación:

Es formativa

Tener muy claro en donde nuestros maestros requieren necesariamente incidir para mejorar sus procesos y sus metodologías pedagógicas. Yo lo asocio, a esto necesariamente, me queda claro que no hay una correlación directa únicamente, pero es un vínculo necesario entre los resultados (Campeche, autoridad).

Esta prueba más allá de si tú en lo individual quedas o no, por arriba, te va a permitir identificar que necesitamos mejorar esto, y entonces, direccionar con precisión. Porque muchas ocasiones generamos una serie de baterías, y de instrumentos pedagógicos, y de actualización. Pero que no tienen tal vez con la necesidad directa del maestro, y esto creo que esto nos puede dar un instrumento muy claro en como poder ser más eficientes, en poder ayudar a nuestros maestros, a ser mejores maestros (Campeche, autoridad).

si realmente queremos elevar, mejorar la calidad de la educación, va a ser con la formación continua de los maestros, no hay de otra, tenemos que trabajar con ellos ¿no?, tanto la formación inicial, por un lado, y también el ingreso de maestros que van a venir de licenciaturas de universidades, no necesariamente de normales, y, por otro lado, la formación continua, pero ahí se refleja, cuando uno ve el presupuesto, o sea de 200 a 1 800 es impresionante (Chiapas, autoridad).

Mejorará la educación

Las autoridades plantean que la reforma mejorará la educación porque es la forma que tienen para saber cómo están y qué es lo que tienen que mejorar:

Por eso sí creo, yo estoy convencida de la reforma en general. No sólo de la evaluación, creo en la evaluación, sí creo que hay que mejorarla, sí. Pero creo que es la única forma que nos va a permitir saber cómo estamos y cómo podemos mejorar. (Morelos, autoridad).

Muchas veces los niños, o las niñas, los jóvenes se ven obligados a abandonar las aulas por diversas razones y creo que al no lograr retenerlos estamos cometiendo un acto de inequidad, un acto de injusticia porque no nos preocupamos lo suficiente para lograr retenerlos en las aulas y que concluya su educación, desde ese punto de vista, considero que evaluar el desempeño del docente para saber dónde está, cómo está y cuáles son sus áreas de oportunidad, y con base en los resultados de la evaluación se tomen medidas a un punto óptimo en su desempeño docente, pues tiene un impacto muy positivo en la educación (Guanajuato, autoridad).

Además sostienen que aportará en identificar las debilidades de los docentes para que logren el liderazgo y las competencias pedagógicas necesarias para estar frente al aula, o bien, reubicar a los docentes en funciones donde serían un mejor aporte:

Al final de cuentas lo que buscamos es tener buenos profesores, más comprometidos, más profesionalizados, tampoco pretendemos despedir a éste pero sí podemos,

si nos apoyan en el área central, sí lo podemos convertir, ubicarlo en una función para lo que esté preparado. Y utilizar su plaza para otra persona que esté preparada para la docencia (048.1-E06-AT-00-01-RS).

También comentan que la reforma aportará en fortalecer la relación con los otros aspectos de la educación, es decir, el entorno, las familias, las condiciones sociales de la comunidad:

Aquí la parte importante también es la vocación, no basta con tener el conocimiento de los contenidos pedagógicos, hay que sentir a los niños, hay que conocer el entorno, hay que conocer a los padres de familia, hay que mimetizarse con las condiciones sociales de cada una de éstas, y ahí es donde entra en acción los demás componentes de la reforma, no solamente el servicio profesional docente, y por eso hablamos, en la reforma, de la escuela digna, por eso hablamos de niños adecuadamente atendidos, nutridos, y con una participación decidida de la comunidad y de los padres de familia, ¿no? (Estado de México, autoridad).

3.1.3. Sugerencias a innovaciones en los procesos de la ED

Entre las sugerencias que las autoridades hacen a los procesos de la evaluación de desempeño docente, se plantea la necesidad de revisar la evaluación propiamente tal, corregir los criterios de selección y especificarlos para cada subsistema, como por ejemplo la media superior, los tele-bachilleratos, los establecimientos tecnológicos, etcétera, como también mejorar la logística, la infraestructura y la plataforma: "Sí, ahora, yo creo que... mientras se consolida la evaluación, yo creo que va a haber... vamos a seguir con ese modelo, pero tarde o temprano debe de haber como un esfuerzo de reconocerle las especificidades a cada subsistema" (Chiapas, autoridad).

Nos hemos visto presionados, nos hemos visto atosigados, no todas las condiciones son óptimas, el calendario, la convocatoria, los criterios de selección de quienes van a ir a la evaluación, infraestructura, conectividad, equipos encargados de operar esto, esas condiciones no existen, hay que ir las generando poco a poco, sería[n] mi[s] recomendaciones, creo que son temas de una mejor programación, de una mejor logística también" (Guanajuato, autoridad).

Desafíos con la ED

Las autoridades plantean que hay ciertos desafíos que se deben lograr, principalmente relacionados con cumplir los lineamientos de la reforma y que ésta efectivamente continúe y que no se detenga por razones políticas, como podría suceder con un cambio de gobierno:

Me tiene preocupada que sea cosa de un sexenio y no se le dé continuidad, corrigiendo las fallas que tenemos perfectamente identificadas; entre ellas, acortaron el presupuesto para educación, por ejemplo (Veracruz, autoridad).

Otro de los desafíos o retos que se plantean con la ED es que se pueda realizar un proceso efectivo de regulación de la profesión docente; es decir, lograr que quienes no cumplen con los perfiles

requeridos logren obtenerlo a través del perfeccionamiento, o que se ocupe la plaza con un profesional que cumpla el perfil:

Sí, creo que los criterios de la evaluación van enfocados precisamente a universos que están acostumbrados a evaluarse, vamos a llegar a una etapa que vamos a encontrar personal que no está en carrera magisterial, que tienen lo que decía el secretario: nombramiento pero que no necesariamente tienen el perfil y ahí está el reto y un proceso de regularización conjunta de capacitar previamente esos trabajadores para que estén en condiciones (Guanajuato, autoridad).

De esta manera, también se plantean como desafío el que realmente se realice un proceso de mejora continua:

Entonces no vaya a ser que hagamos la evaluación para el cimiento en lugar de un proceso continuo de mejora, que eso es lo que debe de ser, eso me tiene a mí muy preocupada (Veracruz, autoridad).

También preocupa, y por lo tanto se plantea como un desafío, el que no se falle con lo prometido en la reforma; es decir, que se realicen las capacitaciones, que se asignen las plazas, o se entreguen los incentivos, para que no se generen cuestionamientos a la reforma:

Porque la gente valora mucho todo este proceso de reforma educativa, ahorita creo que el mayor riesgo, es no poder atender alguno de estos temas y que entonces genere un resquicio para generar duda e incertidumbre y cuestionamiento (Campeche, autoridad).

No podemos permitir que caigan en el desencanto, como Estado tenemos que cumplirles, decirles: "ya, mira, ya hiciste tu examen, prácticamente estás en la antesala, lo deseable sería quince días después de que conozcas tu... tu resultado, inmediatamente te vas adonde te ofrezco (Estado de México, autoridad).

En este sentido, que se tengan las estrategias y los recursos para apoyar el desarrollo profesional de los docentes.

Mira, yo creo que uno de los primeros retos, pasando esta primera evaluación, es que efectivamente como autoridad educativa, me refiero a la federal en primera instancia, se tengan las estrategias y los recursos necesarios para atender los resultados de la evaluación, ¿a qué me refiero?, a la capacitación y al desarrollo profesional concretamente del docente (Aguascalientes, autoridad).

Otro desafío relevante se relaciona con considerar cierta flexibilidad en el sistema de asignación de plazas, de acuerdo con la complejidad del territorio:

Tengo maestros que no hemos podido contratar desde el inicio del ciclo escolar, porque nadie se quiere ir a Tejupiclo y a Tlatlaya, que son zonas de alta incidencia delictiva y de penetración del narcotráfico, ¿por qué? Porque los maestros se exponen a levantes, se exponen a intimidación, al robo, a la vejación, y nadie se quiere ir para allá, pero como tengo personal idóneo, pues no puedo contratar, hasta que no

termine la prelación y entonces bueno, pues por allá en el mes de marzo, a la mejor que termine yo la prelación de docentes, ¿sí?, pues en ese sentido a lo mejor en ese momento tengo la oportunidad de contratar a un docente para que efectivamente pueda ir a atender allá. Esas situaciones son las que no están previstas por la norma y no hay laxitud. Cuando yo lo planteo, la respuesta es: “no, tienes que asignar estricto orden de prelación”. “Oye, pero mira la condición, nadie quiere la plaza, ya la he ofrecido, la tengo prácticamente boletinada y ofrecida desde que inició el ciclo escolar.” “No, hasta que no se acabe la prelación, porque los docentes son...” Entonces [...] desde mi punto de vista, falta laxitud de sensibilidad, ¿sí? (A: Por supuesto.) y de... falta de una toma de decisiones asertiva, ¿sí?, que permita efectivamente asegurar si precisamente la reforma se hace para asegurar que todos los niños tengan su maestro en tiempo (Estado de México, autoridad).

Desafíos comunicacionales

Otro tema que destaca entre las autoridades tiene que ver con las sugerencias a nivel comunicacional, que como se ha visto durante todo el proceso de investigación es uno de los temas que ha tenido más críticas y que al parecer ha sido el más deficiente.

Nos faltó a todos tener mayor asertividad en la información, y qué bueno, la reforma no es sólo la evaluación, pero por todos estos ingredientes, que te comparto. Lo fundamental era pues sí la evaluación [...] y ahí entran actores políticos, intereses políticos, resistencias, eh... y también creo que habrá muchos actores que formados en el pasado decían que sí, pero no lo hacían. Incrustados en las estructuras de todos los niveles, eh... o sea, ahí va la reforma, sí perfecto, pero no hago nada abajo, no platico con mis maestros, no les aclaro las dudas, o sea, claro que hay resistencias ocultas o manos ocultas (Morelos, autoridad).

Respecto de esto, se plantea como una sugerencia que hay que mejorar las comunicaciones e involucrar a la ciudadanía para que lo respalde y lo aliente, de manera que el proceso ayude a dignificar la carrera del docente.

Creo que hay que acentuar mucho la comunicación, máximo ahora que ya tenemos esta experiencia y sobre todo focalizarla en el aspecto general y positivo de lo que se puede tener; no solamente para la propia, no solamente para generar confianza hacia el propio docente participante, sino para que la misma ciudadanía se apropie de este proceso, la misma ciudadanía aliente este proceso [...] Y esto genere un movimiento de positivo, de apoyo y de, digamos, de manera de redignificación del rol del maestro, dispuesto a participar en un proceso de mejora (Campeche, autoridad).

Entre las sugerencias está el uso intensivo de las redes sociales como Twitter para tener un contacto más directo con los docentes:

Otra herramienta fundamental del tema, tendrá que ver con las redes, yo en los días previos al examen, la primera parte, llegué a contestar 500 titear al día; de manera personal, decirle a la maestra el tema está así, el tema está así, éstos son sus derechos, éstas son sus situaciones, y eso, entre eso y poder platicar con los docentes fue lo que nos permitió generar un clima de mayor tranquilidad (Jalisco, autoridad).

YouTube también fue una herramienta utilizada exitosamente, debido que es considerada una forma más cercana de llegar a los docentes y generar cartas compromiso en las que se garantizaban los derechos provisionales y laborales de los docentes:

Te pondré ejemplos: en Jalisco, en los primeros días de la evaluación, se generaron marchas con expectativas de 5-6 mil gentes; cuando veíamos que no teníamos la situación y que nos ganaban las redes sociales la información oficial, lo que generamos fue unos videos de YouTube y unas serie de cartas compromiso de mi parte para garantizarles todos sus derechos prestacionales y laborales como lo marca la reforma, que tuvieran un documento por escrito (Jalisco, autoridad).

3.2. Docentes, directores y evaluadores

En la categoría que agrupa las opiniones de los docentes, directores y evaluadores, se destacan dos polos opuestos, las razones de apoyo a la evaluación y las de rechazo a ésta.

3.2.1. Razones de apoyo a la evaluación

Entre las razones de apoyo a la evaluación, podemos identificar los que plantean que es una base necesaria para mejorar el sistema educativo, que será un proceso positivo para el país, que sirve como base para dar cuenta del quehacer docente y de sus resultados, que es una evaluación formativa y que promueve el trabajo en equipo.

Es base necesaria para el mejoramiento

En esta categoría se agruparon las opiniones respecto de que la evaluación y la reforma son necesarias para el mejoramiento de la calidad de la educación, planteándose tres elementos fundamentales: como base para el mejoramiento de la calidad de los profesores, sacando a los maestros que no son idóneos y reconociendo a los que sí lo son, lo que dignifica la carrera docente; como base para el mejoramiento de la calidad, porque no sólo aborda lo pedagógico, sino también el fortalecimiento de las instituciones educativas; y por último, como base para el mejoramiento de los docentes, porque les proporcionará realimentación para mejorar los aspectos más débiles.

Estamos convencidos de que este es un proceso totalmente natural de todo trabajo que tiende a eficientar, que tiende a elevar la calidad de un trabajo, de un producto o de un proceso, entonces, por el contrario, en lugar de protestar o estar en desacuerdo con lo que es la evaluación, estamos a favor de la evaluación, porque eso nos va a permitir ser mejores (Estado de México, director/a).

Estoy a favor de la reforma, considero que, que las maneras o las formas de... en la medida en que elevemos la calidad educativa, pues, nos darán mejores resultados a nosotros como maestros, elevar la calidad y brindar una mucho mejor atención para nuestros niños (Jalisco, docente, preescolar).

En este sentido, también se plantea que la reforma y la evaluación serán bases para un trabajo digno y con respeto hacia los docentes:

Yo creo que deberíamos insistir en que la contraparte de esta coerción es que una vez más se nos va a dar la oportunidad de ser reconocidos en nuestro mérito, y si bien aquí entra, sobre todo en este país, una sospecha de que el mérito no necesariamente será reconocido en forma objetiva y honesta, sino que siempre habrá algún margen para la recomendación, para la componenda, para la negociación, aun así hay que insistir, porque está claro por la gente que los académicos sabemos quién es quién (Estado de México, director/a).

Sí, yo comenté con un maestro del sindicato me considero como si fuera carne de cañón, porque se le ocurrió decir a un compañero en un taller que nosotros somos el intento para mejorar lo que viene atrás, entonces gracias por valorarnos como el intento no importa si falla o no falla. Yo no creo que yo sea un intento, estamos dispuestos a trabajar, a salir adelante, a mí me gustaría cambiar, que mis autoridades con todo el respeto que me merecen que nos traten con dignidad, respeto, que nos guíen, nos orienten, que no nos hostiguen porque final de cuentas vamos por el mismo fin (Aguascalientes, docente, primaria).

Estoy muy contenta porque llegó mi sobre amarillo, porque todos los maestros decían llegó el sobre amarillo y temblábamos, no. A mí me llega y me dice que no es para la permanencia, que es para regularizar mi plaza directiva y eso me causó mucha emoción porque es una oportunidad excelente de demostrar que tenemos las capacidades para estar donde estamos (Distrito Federal, director/a).

Como contrapunto a lo anterior, también se plantea que con la evaluación muchos profesores van a salir del letargo con el que han estado trabajando, y los que no lo hagan tendrán que salir del sistema, por lo que la educación de todas maneras va a mejorar:

Hay algunos maestros que se habían sentado literalmente a ver pasar la vida, que se habían descuidado un poco o mucho de sus obligaciones académicas, no digamos profesionales porque si bien llegaban, cumplían, firmaban, mostraban algún interés, no se veía los resultados, no se veían y de hecho no se ven a nivel internacional. Poco a poco hemos ido avanzando, más en el Estado de Puebla, pero discutíamos y decíamos: "bueno, cuando llegue las evaluaciones y se vea quién es quién en los resultados, entonces muchos despertarán de su letargo y otros ya no estarán para contarlos, se habrán retirado del sistema educativo". En ese sentido, quizá fuerte, quizá brusco, pero sí va a ser útil, la gente tiene que reaccionar a su responsabilidad y, en la otra parte, bueno, cuidar y proporcionarle capacitación al magisterio (Puebla, director/a).

Hay muchas cosas que yo las veo buenas, porque sé que hay maestros que sí son malos, o mal orientados, o mal ubicados, entonces, por esa parte sí que estoy de acuerdo. Hay muchos compañeros que están haciendo cosas que no deben, y están en lugares donde no deben, ocupando puestos que no deben. Y la gente que estábamos desde abajo en base, trabajando duro, pues hemos sido reconocidos, esto es una oportunidad también (Estado de México, evaluador, media superior).

Otros plantean que esta reforma es base para el mejoramiento porque, en comparación con la carrera magisterial, que era un sistema individual de promoción del docente, esta reforma fortalece el trabajo en el aula, las instituciones y el estímulo individual del docente:

En esta evaluación yo la visualizo, éste... como... con dos elementos, dos vertientes, una el fortalecimiento del trabajo al interior del salón de clases, al interior de la institución, y otra el fortalecimiento y el estímulo para el docente. Un programa de estímulos que apenas va a iniciar, pero que prácticamente bueno, el docente por supuesto que lo que quiere es mejorar su calidad de vida ¿no?, eh... entonces, la diferencia es que aquí se fortalece el trabajo tanto personal como colectivo y con carrera magisterial, era un trabajo netamente individual. (Distrito Federal, director/a).

También se sostiene que la evaluación es una base para mejorar, para conocer qué es lo que falta por optimizar; en este sentido, plantean que la evaluación les permite tener una realimentación de su trabajo:

A mí me gusta en el aspecto de que es un proceso de mejor... siempre he visto la evaluación como un instrumento de mejora, tanto para nosotros como para nuestros alumnos (Yucatán, docente, primaria).

Ahora te toca y te toca. No te toca ahorita, pero te va a tocar más adelante. Y es bueno ese proceso, pues hace ver pues dónde estoy parado, hace ver las fortalezas, hace ver las debilidades, entonces en esa parte pues, aquí estoy fallando (Morelos, director/a).

Pues uno de los principios categóricos que señala el plan de estudios dice que evaluar para mejorar, con ese espíritu, esa esencia, la evaluación debe ser siempre positiva: dice que "algo se puede evaluar, se puede mejorar" (Yucatán, evaluador).

Ahora que fueron evaluados inmediatamente llegaron mis maestros a comentarme cómo les había ido, cómo se habían sentido, y uno de los maestros me dijo: "yo veo la evaluación como un momento para reflexionar, como un momento para ver realmente dónde estoy, qué necesito para que mis alumnos realmente logren cosas mejores"; así me lo dijo: "así lo percibo yo, maestra, no sé cómo lo percibirán los demás" (Aguascalientes, director/a).

Es positivo para el país

Los entrevistados plantean que es positiva para el país porque servirá para conocer las condiciones reales de la educación, y poder mejorar la calidad educativa para que los estudiantes egresen con las mejores herramientas para la vida:

Porque yo no le veo otra manera, no le veo otra manera de mejorar, o... porque se entiende que de aquí debe de emanar un muestreo mínimo para saber las condiciones reales, ya no supuestas, de la realidad educativa, en particular del elemento docente, ¿no? En particular, porque normalmente las evaluaciones se dan hacia los alumnos, lo que es PLANEA o el ENLACE, se le ha llamado de muchas formas, pero sí, hacia los docentes esta forma tan metódica no había habido, no, no había habido una, le digo, pero no así como esta, es la primera en su forma (Puebla, director/a).

Yo pienso que es bueno, es bueno replantear qué es lo que estamos haciendo bien y qué es lo que tratamos de mejorar, porque aquí el objetivo es mejorar la calidad educativa, que los niños, los jóvenes, los adolescentes cada vez estén mejor preparados para la vida (Jalisco, director/a).

Además, se plantea que la evaluación dará la oportunidad de observar la complejidad de cada nivel educativo y de cómo se maneja esto en cada uno de los Estados, lo que servirá para incorporar mejoras a la evaluación y al equipamiento e infraestructura educativa:

Yo creo que este primer ejercicio, este primer acercamiento a una evaluación, ha tenido, nos ha dado la oportunidad, sobre todo a las autoridades en México, de ver la complejidad y la diferencia que hay entre las dinámicas de cada nivel, entre cómo se maneja cada estado sin perder de vista, ¿qué? Que esto tiene que llegar a ser una evaluación general, ¿sí? Por nivel, entendiendo esa diferencia, pero en el país todos tenemos que, sí, como una nación, tener un sistema de evaluación que sí reconozca la diversidad en términos de acercamiento de información, de infraestructuras, del material y el equipo que tienen los profesores para ser mejores [...] entonces para mí esta evaluación sí es diagnóstica, sí nos va a permitir saber por dónde tender la red para poder hacer que los demás y que todos empecemos a construir un sistema positivo, educativo, para todo el país, con las particularidades que cada estado y cada región de cada estado tiene, y en las infraestructuras, de las que disponemos. (Oaxaca, director/a).

También se observa un cambio hacia una formación por competencias y aprendizajes esperados:

Se ve que es algo muy bueno, muy correcto y muy ambicioso, y bastante productivo para la educación de los alumnos hoy en día en México y para la actualidad que estamos, pues está muy bien, porque hemos cambiado la forma, el enfoque, ya que antes se planeaba o se manejaban objetivos y ahora son competencias y aprendizajes esperados, entonces me parece muy interesante (Estado de México, docente, primaria).

Relacionado con el cambio de enfoque en la educación, se sostiene que, debido a la reforma, ahora los contenidos son homologables entre los Estados:

Si tienen necesidad de cambiarse de lugar, puedan continuar con su educación y no quedar a medias, lo que antes sucedía, que estaban en un estado y tenían necesidad de irse a otro y tenían que volver a iniciar lo que ya habían... (A: ¡Ah!, ¿no se podían cambiar de Estado?), no... (A: ¿Por la diferencia de los planes de estudio?), sí, por la diferencia de planes de estudio, ahora ya es transversal y puede uno, si yo estoy aquí en Jalisco, puedo cambiarme a otro estado, y como llevan el mismo programa e inclusive puedo cambiarme allá (Jalisco, docente, media superior).

También se plantea que es positiva para el país porque es inclusiva, lo que implica que todos los miembros de las instituciones educativas serán evaluados, esto significa que, por ejemplo todos podrán acceder a las actualizaciones y la formación continua, independiente de las condiciones económicas: "la dinámica actual requiere que todos seamos incluidos, incluso directivos, éste... ahora sí que la reforma contempla que todo el organigrama institucional sea, pasemos por la evaluación" (Jalisco, director/a).

Entonces de alguna forma el que se implementen estas reformas abarca a más personas y es más incluyente, porque no nada más a las personas que tienen cierto nivel económico pueden estar dentro de este programa de educación, sino que también hay personas de escasos recursos que ahora ya en estos tiempos ha habido más apoyos para que continúen (Jalisco, docente, media superior).

Por último, se comenta que es positiva para el país, porque el sistema ya tenía muchos vicios, y la reforma viene a cambiar esto: "Y además yo en lo personal considero que es muy importante que se tenía que llegar a esta reforma, porque efectivamente dentro de la educación ya existían muchos vicios" (Morelos, docente, preescolar).

Entonces sí se necesitaba un cambio, y va a ver que en un futuro necesitamos que salgamos todos, estos dinosaurios que somos nosotros, vamos para fuera, ya va a venir la nueva modalidad con los que van a entrar porque ahí sí les van a apretar, si a los 4 años no... te quedas aquí, si a los 4 años no pasas, pues gracias amigo, no eres apto para ser maestro, ahí es donde va a ser, porque si somos los mismos maestros, ¿por qué en las particulares sí se puede? En las particulares, como les exigen tanto y ahí cumplen todo, y en las federalizadas, ¿por qué no cumplimos? Porque tenemos nuestro sindicato que nos defiende, aquí no pasa nada, no me pueden correr, pero con esta nueva situación, va a haber que haber un cambio y ¡me da gusto por mis nietos, por toda la generación que viene atrás, va a ser otro México! (Morelos, director/a).

Es base para dar cuenta del propio quehacer y sus resultados

En esta categoría, se destacan tres temas, los tres relacionados con el mejoramiento de las prácticas que incorporaría la evaluación, por lo tanto, es vista positivamente como una herramienta. Estos elementos corresponden a que la evaluación ha incorporado ciertas prácticas olvidadas o dejadas de lado por los docentes, como es la sistematización y la intervención pedagógica, la reflexión en torno a la práctica docente y la revisión de sus prácticas auto identificando sus debilidades. Ha ayudado a recuperar la sistematización:

E: Más que nada, los maestros estamos acostumbrados a realizar nuestro trabajo, pero esto nos ayudó a hacerlo de una manera más organizada, más sistematizada.

D: Eso es lo que se había perdido, la sistematización, porque realmente sí lo hacemos, todo lo... las planeaciones y demás, pero había faltado eso, sistematizarlo, que va a haber control, como dice la maestra y ya a partir de ahí pues, y lo acaba de decir, ya me está sirviendo para ir organizando todo lo que tengo que llevar a cabo (Veracruz, director/a).

En una línea similar a la descrita en la categoría "es base necesaria para el mejoramiento", los docentes plantean que la evaluación les permite auto identificar sus debilidades para mejorar:

En ese sentido veo la evaluación buena, yo creo que el que nos metamos a un proceso de evaluación siempre va a ser bueno, porque nos ayuda a mejorar, a saber en qué estamos mal, cuáles son nuestras debilidades, y a hacerlas fortalezas, pero pues no todos los maestros lo perciben así. [...] Yo creo que una de las fortalezas que le veo, es que bueno tanto cuando subieron las evidencias como en

relación a la planificación argumental, como que las muchachas pueden caer en la cuenta de su propia practica y reflexionar más bien: ¿qué estoy haciendo?, ¿en qué fallo?, ¿cómo puedo modificar?, ¿cómo puedo enriquecer? Yo creo que es una de las grandes fortalezas para mí (Aguascalientes, director/a).

Para darme cuenta cuáles son mis áreas de oportunidad, qué es lo que me falta a mí mejorar. Lejos de esperar una buena evaluación o un buen resultado, mejor dicho, yo creo que sí me sirve a mí para ver en dónde estoy, qué es lo que me hace falta, qué es lo que necesito mejorar (Estado de México, docente, primaria).

Otro tema que se plantea es que la evaluación va a provocar que los docentes se enfoquen más en la intervención pedagógica y en la reflexión acerca de sus prácticas:

“Ok, yo creo, definitivamente creo que esto es benéfico, creo que es constructivo, creo que va a hacer que mis compañeros y compañeras, educadores, se ocupen realmente de la parte medular que son los contenidos y la intervención pedagógica, de reflexionar, una reflexión auténtica, profunda, realmente como lo estoy haciendo y cuáles son los resultados; o sea, esta parte de la realimentación, qué están haciendo mis alumnos, qué están logrando, eso me va a dar fe, efectivamente reflexión de cómo estoy haciendo las cosas, estoy perfectamente convencida de que esto es positivo (Puebla, director/a).

Es formativa

La evaluación es considerada formativa porque ha sido un proceso que les ha hecho crecer, aprender y enriquecerse con los cuestionamientos que les planteaba el examen, les brindó nuevas ideas que les aportan a su práctica pedagógica, y esto más allá de los resultados:

y a mí me parece que la evaluación, de manera personal, es algo que yo le he dicho a mis compañeros, me ha parecido estupenda, y antes de conocer mis resultados, yo les dije: “compañero, yo puedo salir no idóneo, y sin embargo, si me invitaran a volver a hacer la evaluación, lo hago, porque me pareció una experiencia estupenda, aprendí mucho (Chiapas, evaluador, media superior).

Se me hizo muy productiva, muy provechosa, muy interesante, muy buena, muy motivadora, muy enriquecedora para mí porque aprendí más; mejoré, corregí, ajuste y aprendí mucho” (Estado de México, docente, primaria); “ha sido muy enriquecedor este proceso porque de algún modo a mí me ha permitido confrontarme de manera sistemática con mi práctica docente” (Veracruz, docente, primaria).

Además, plantean que les hizo reflexionar sobre prácticas y procesos que hacen habitualmente y también sobre su carrera como docente:

Ahora que me estoy preparando, obviamente me doy cuenta “a ver espérate, pero creo que me faltaba esta parte, tenía que reflexionar sobre esto otro”, y me ha permitido a mí ir mejorando también la idea global de cómo aplicar las normas; de cómo ser más atinado en algunos procesos; conocer las competencias de algunos autores, en favor de reflexionar sobre las propias y sobre los programas de estudio están presentes; ahondar más todavía de lo que ya había hecho, en el acuerdo 592-593 de la articulación (Distrito Federal, director/a).

“Bueno, esto es lo que estoy haciendo, esto es lo que me falta por hacer”, lo que tú decías ahorita es... bueno... usted profesor, perdón, es en el aspecto de reflexión no, viene en uno de los puntos, en una de las dimensiones, tengo que ser reflexivo de mi quehacer, de mis saberes. Entonces sí he sido muy enriquecedor (Distrito Federal, director/a).

Otro tema que hace que sea considerada formativa, es el hecho de que se le percibe como un proceso que favorece la actualización constante:

Honestamente no creo que todos llegaran a reprobar, sin embargo, también esa situación de que varios reprueban, quiere decir que los docentes necesitamos una constante actualización, que los maestros y justo los que van a ser evaluados se están preparando (Distrito Federal, director/a).

Es una oportunidad de mejorar mi ejercicio docente, para actualizarme, para aprender y para colocarme mejor en esta situación, en esta modernidad de la reforma y tener más conocimientos sobre la reforma (Estado de México, docente, primaria).

Pero considero que es bueno y yo venía conversando con la profesora y ella me decía “independientemente del resultado a mí me queda claro que necesito seguir fortaleciéndome, que debo ver más como área de oportunidad, que debo buscar más y mejores estrategias, porque finalmente las generaciones de alumnos son diferentes y tienen otros requerimientos, y qué bueno que nos evalúen porque podemos decir nosotros que estamos bien, pero ¿desde el punto de vista de quién? ¿Del mío?, pues siempre voy a estar bien, pues ver más bien desde las demandas y necesidades que se tengan en el momento educativo, histórico, pues ver si estoy cumpliendo y si no, ponerme a trabajar y a perfeccionarme (Guanajuato, director/a).

También plantean que la evaluación, con todo lo anteriormente dicho ayudará a mejorar el desempeño docente, sobre todo con los profesionales que hacen clases pero que no tienen estudios de pedagogía, lo que se da principalmente en media superior:

La gran mayoría de los profesores, al menos en la educación media superior, no son profesores de carrera, no tienen estudios de pedagogía, estudios de educación, sino que son profesionales, profesionistas en ciertas áreas del conocimiento que se han dedicado a la docencia. Entonces es bueno que se pueda detectar estas situaciones. Ya posteriormente qué haga la secretaría, qué resultados se obtengan, ya eso va a depender de otras instancias, no directamente de los subsistemas, por lo pronto hay que prepararlos y no solamente porque venga un proceso de evaluación, sino porque finalmente es parte de su desempeño docente, es parte de su vida docente el estarse actualizando y preparando constantemente y ante los cambios de la reforma, los cambios de la ley es necesario actualizarse (Guanajuato, director/a).

Promueve el trabajo en equipo

Un último tema respecto de las razones de apoyo a la evaluación tiene que ver con, tal vez, una consecuencia no esperada, que se relaciona con que los docentes manifiestan que ésta favoreció el trabajo en equipo, lo que para muchos fue gratificante: el apoyarse mutuamente y no sentirse solos durante el proceso.

Sí, y el apoyo que se está dando entre los maestros, entre los evaluados: “encontré esta lectura, encontré tal simulador, vamos a leer”, eso también es muy enriquecedor porque en lo cotidiano, pues ya nos centramos, llegamos, nos vamos a nuestro grupo, en el recreo a lo mejor platicamos un poquito, en Consejo Técnico sabemos lo que nos pasa al interior de los grupos, compartimos y todo, pero termina el Consejo Técnico, termina la actividad que teníamos en colectivo y cada quien vuelve a su salón y a sus cosas y ahora no: “ah, nos vamos a reunir”; hay quien se está reuniendo en horas extra: “yo busco lo de la convivencia, tú lo de lenguaje, tú busca lo que encontremos”, y lo compartimos y también es un trabajo bonito, nos estamos acercando más a lo colectivo, al trabajo colaborativo (Veracruz, director/a).

Tuvimos que subir estas evidencias, creo que a muchos de mis compañeros les causó mucho estrés el manejo de las tecnologías, ahí fue bonito porque nos apoyamos, el que no sabía pedía ayuda, y el que sí sabía le otorgaba esta ayuda y nos solidarizamos bastante, eso me gustó mucho (Guanajuato, docente, media superior).

Este lo mejor fue darme cuenta de que uno no está solo en cuanto a lo que es compañerismo, estuvimos trabajando mucho entre pares, entre maestros, colegas, no solamente del estado, de otros estados también, éste... (Zacatecas, evaluador, media superior).

3.2.2. Posición de rechazo a la evaluación

Es punitiva, castigará a los docentes

Uno de los principales elementos que se plantean en la posición de rechazo a la evaluación tiene que ver con que es considerada una reforma laboral más que educativa, debido a que es una forma en que pueden cambiar los contratos de trabajo y los derechos adquiridos por años:

Esta reforma yo la veo, no sólo yo, muchos la vemos más laboral que educativa. Laboral, porque todos los que estamos ya con unos añitos de servicio firmamos una plaza, la cual te aseguraba un trabajo frente a grupo y podías ascender a director, supervisor, jefe de sector, algún cargo ya... y el hecho de que vengan y te digan: “te puedo despedir sin alguna responsabilidad para mí como autoridad” amedrenta, más la cuestión laboral que la cuestión educativa (Veracruz, docente, primaria).

Pero no la veo tan bien en el sentido que no se nos ha dado claridad en cuanto a una estabilidad laboral, siento que más que una evaluación educativa está siendo una evaluación laboral (Aguascalientes, director/a).

En este sentido, también se considera que es castigadora porque provocará despidos tanto con los docentes que no presenten el examen, como con los docentes que salgan no idóneos, lo que provoca miedo a la inestabilidad laboral:

Pero sí generó mucha angustia por la palabra despido. Entonces yo decía yo con 20 años de servicio y este examen, ya me van a despedir. Eso fue lo que originó que el docente se siente pues en este proceso de evaluación como: ¿y por qué a mí?, más que fueron seleccionados, ¿y por qué a mí? (Campeche, director/a).

Porque luego que también lo vimos como obligatorio, ¿no? "Tienes que evaluarte", y con todo el hecho de que, éste... "si no te evalúas vas a ser despedido", entonces... pues obviamente si nosotros nos hemos dedicado toda la vida a ser docentes, ¿qué vamos a hacer? Y sobre todo los años que ya tenemos, yo tengo 26 años de servicio (Estado de México, director/a).

A nivel nacional el secretario de educación, éste... ha, nos ha expresado, ¿no?, que, en varias ocasiones, al principio de que el que no presente el examen va a ser despedido; el que salga deficiente va a ser capacitado, pero si al siguiente año cuando vuelvas a presentar sales mal, te vas (Zacatecas, evaluador, media superior).

También se plantea como castigadora al ser una reforma que culpabiliza a los docentes de la situación de la educación, cuando hay otros elementos que considerar para mejorar la calidad de la educación:

Yo creo que definitivamente mejores maestros sí pueden abonar a los, a la mejoría o a la calidad del aprendizaje en México, sí, es una parte que sí abona pero no complementa este, la calidad de todo el proceso, porque no solamente los maestros somos los únicos responsables de, nos hacemos responsables de la parte que nos toca y creo que lo estamos haciendo (Veracruz, docente, primaria).

Yo pienso que el problema educativo en México no radica nada más en el maestro, son muchos los actores que participamos, hay muchos medios que sabemos que hay varias deficiencias en estos medios, en la idoneidad, en cuanto a la forma de educar (Zacatecas, evaluador, media superior).

Por último, se piensa como un castigo porque los docentes que tienen más años de servicio serían los que más reprueban, por lo que terminarían siendo estigmatizados en su ambiente laboral:

Era un castigo en que, como la mayoría son maestros que ya tienen más de diez años de servicio y que a pesar de tener esa experiencia siguen siendo los más reprobadores en porcentaje, ellos sienten que están estigmatizados en la escuela por esa situación y lo sintieron como un castigo (Estado de México, director/a).

Está mal diseñada

Otra de las razones por las que hay docentes que se oponen a la evaluación se relaciona con que el proceso de evaluación está mal diseñado debido a que no considera los tiempos de las escuelas y de los docentes, en este caso se plantea que, a causa de la evaluación, los estudiantes han perdido varios días de clase:

Como director general, lo que le puedo decir es que me están pidiendo muchos días, me están perdiendo muchos días... de... de clases, ¿no? De por sí nosotros tenemos un calendario de 200 días, ¿sí?, que es un calendario, éste... pues que en teoría te permitiría avanzar con tus contenidos de aprendizaje, etcétera, pero a mí, cinco días para... la primera, el primer taller de subir las evidencias, cinco días, y luego dos días entre el traslado para el taller de Planeación Didáctica Argumentada. Ya llevamos siete días, ¿no? (C: Y luego para...) Y luego, éste... como presentaron el examen

el sábado, ¿sí?, y muchos van muy lejos, entonces, otro día para el retorno... a sus centros, ¿no?, entonces, ya llevamos 8 días que dejamos de atender a los jóvenes (Oaxaca, director/a).

Tampoco la evaluación toma en cuenta las condiciones materiales de las escuelas, es decir, el estado de aulas, la existencia o no de laboratorios y otros equipamientos:

a mí me encantaría la evaluación con estos lineamientos, si las escuelas estuvieran equipadas, si tuviéramos todos los instrumentos, si realmente contáramos con una infraestructura de calidad, si tuviéramos realmente los equipamientos que los muchachos necesitan, los laboratorios, si realmente se contara con todo lo que se necesita para tener una educación de calidad; porque los maestros podrán dar una clase de calidad, pero si no se cuenta con todos los medios, ¿cómo se va a trabajar? (Aguascalientes, director/a).

Además, se cree que la evaluación no logra abordar las diversas realidades del contexto educativo nacional, como por ejemplo los distintos problemas que existen en las escuelas rurales y urbanas, etcétera.

hay realidades dispersas, lo que pasa entre los telebachilleratos es diferente a lo que pueda pasar con los otros, y esa parte no sé si contextualiza en esas evaluaciones, porque en la ciudad tenemos problemas muy diferentes. Por ejemplo, en rurales la mayoría de los jóvenes están esperando una oportunidad para irse a Estados Unidos, y mientras los papás hacen que ocupen su tiempo en la institución pública, no en términos de guardería, pero sí un lugar donde estar. Y también por la misma dispersión hay problemas de drogadicción, aunque no son tan patentes por no ser tan concentrados como en la ciudad (Aguascalientes, docente, media superior).

También algunos plantean que la evaluación se enfoca demasiado en lo administrativo y poco en lo pedagógico:

En que se hubiera enfocado un poco a la evaluación docente en cuestión más académica, más de pedagogía, más de esta cuestión de lo que tiene que ver en las aulas, dentro del salón de clases. Este proceso lo siento demasiado administrativo, a veces se pierde la relación entre lo que tenemos en la escuela y lo que pasa en este proceso (Estado de México, director/a).

Es necesario abordar las condiciones de los estudiantes

Algunos docentes y directores opinan que la evaluación y la reforma no logra abordar un tema que está más allá de lo meramente pedagógico, pero que lo afecta, y esto tiene que ver con las condiciones sociales y culturales de los estudiantes en México. Sostienen que tienen que evaluarse las condiciones estructurales de la sociedad para evaluar la calidad de la educación, considerando aspectos como el ambiente familiar del que provienen los estudiantes, los problemas económicos y sociales y la diversidad cultural y lingüística.

Ahora desde mi perspectiva, ojalá esta reforma nos ayude a mejorar la calidad de nuestros muchachos, pero déjeme comentarle que yo siento que para que la cali-

dad de un alumno, la calidad educativa mejore deben atacarse muchos aspectos; debe atacarse el ambiente familiar, el ambiente social, el ambiente escolar; claro, pero nosotros no podemos hacer en su casa o la sociedad. Y realmente al docente se le deja todo el peso, al docente se le deja el peso de educar en valores, educar en actitudes, educar al alumno que sea mejor persona, que se enriquezca de conocimientos, que esos conocimientos los aplique, los viva, pero ¿con un alumno que es golpeado? (Aguascalientes, director/a).

Pero realmente si pasamos el examen, si todo sale idóneo, si ocupamos un puesto más alto, llegas a ganar más, mi pregunta es: ¿realmente esa reforma que te... ese proceso de evaluación al que fuiste sometido te va a ayudar a mejorar la educación de los alumnos? No por parte del maestro, ¿de los alumnos? No lo creo. Realmente lo dudo, porque en la escuela no vemos problemas no tanto de que el maestro falte o de que el maestro no sepa, de que el maestro sea ignorante, tenemos problemas más de la sociedad, de los alumnos, alumnos que llegan sin comer, alumnos este que los padres los golpean, alcoholismo, drogadicción, falta de trabajo, violencia, alumnos violados, y todo eso no lo vas a arreglar desde tu evaluación educativa, no lo considero... [...] Pero ¿realmente eso va a subsanar toda la realidad educativa de los alumnos para poder mejorar su desempeño en la escuela? Yo no lo creo, quizá estoy mal, sólo el tiempo es el que va a darme la razón o la contrariedad de la misma, eso es lo que yo pienso (Veracruz, docente, primaria).

Más que hay que hacer para mejorar la calidad educativa, hay que atender mucho más a los jóvenes que tienen presente estos niveles de insuficiencia en Matemáticas, en Comunicación (C: En género escrito...), éste... ¿qué vamos a hacer?, o sea, el tema de la equidad, ¿no?, éste... como... o sea, hay que hacer muchas cosas más, o sea, nuestros jóvenes, éste... pues, son pobres; en Oaxaca el 67% de la gente está en pobreza... éste... tenemos 600 bachilleratos y pero tenemos 13000 comunidades, entonces, necesitamos un sistema de apoyo [...], digamos, con albergues, con cocinas, éste... ¿no?, donde obtengan una comida caliente, en fin, éste... colchón, cobijas, camas donde puedan dormir (Oaxaca, director/a).

Las evaluaciones relacionadas con la calidad educativa no contemplan la diversidad lingüística de los estudiantes, por lo que salen mal evaluados, aunque tengan adquiridos los conocimientos.

Nosotros por ejemplo, el 60% de la población Oaxaca es indígena, o se declara indígena, y un 40% de los maestros, de los... son hablantes de lenguas, ¿no?, o sea, son triqui, por decirle en la... San Martín y... tenemos un centro educativo, ¿no? En la aplicación de la prueba ENLACE, antes, ¿no?, el 60% del 70% resultaban insuficientes... salían insuficientes en la prueba. ¿Qué pasaba?, pues que los muchachos no entendían el español de los maestros (Oaxaca, director/a).

3.3. Líderes sindicales

Respecto de los líderes sindicales, se destacan las siguientes categorías: caracterización de su rol, razones de rechazo a la evaluación, razones de apoyo a la evaluación, sugerencias de innovación en los procesos de la ED y la apreciación de la comunicación con SEP o INEE sobre evaluación.

3.3.1. Caracterización del rol sindical en la evaluación del desempeño

Dentro de la categoría Caracterización del Rol los líderes sindicales comentan que su labor durante el proceso de la evaluación de desempeño profesional ha asumido diversas formas, como sensibilizar sobre la reforma, ser la voz de los maestros ante la reforma y por lo tanto velar por los derechos laborales, conocer los problemas durante el examen y apoyar a los docentes. También comentan que cuando se inició el proceso de la reforma su opinión no fue considerada, lo que generó que muchos sindicatos, en un principio, estuvieran en contra de la reforma, pero que, con el paso del tiempo y sobre todo cuando las autoridades comenzaron a considerar sus opiniones, la mayoría abandonó la posición de rebeldía y comenzaron a colaborar con el proceso.

En un principio, nosotros notamos que había cierta negativa a permitirnos participar en este proceso de reforma, afortunadamente, después se abrieron las puertas para que nosotros pudiésemos opinar y, en los discursos que nosotros pronunciábamos, decíamos que cualquier reforma educativa que no fuese acompañada por los maestros no iba a tener el éxito (Jalisco, sindicalista).

Mayoritariamente plantean que su rol fue informar a docentes sobre las consecuencias de la evaluación, principalmente para calmar la angustia de los docentes sobre su desinformación de lo que significaba evaluarse y principalmente del temor que existía sobre despidos masivos a partir de la evaluación.

Pero cuando se encuentran con estas inconsistencias, estas dudas, pues el compañero dice: "me van a correr", y tenemos que ponerle hielo nosotros: "tranquilos compañeros, no te van a correr", inclusive hace un rato me decían los compañeros: "a ver dame un escrito donde no me van a correr". "Lo dice la Constitución." "No, pero dámelo tú." Le digo: "yo no soy autoridad para dártelo", entonces tenemos que hacer esa tarea para acompañar a la Presidencia de la República a que esto camine (Puebla, sindicalista).

Plantean que los problemas de información formal, oportuna y adecuada fueron los que provocaron muchas especulaciones y que se dispersaran rumores a través de las redes sociales.

Nosotros siempre desde que empezamos a tratar la tranquilidad, la certeza a los maestros, que no era una evaluación punitiva, que era una evaluación que tenía que darnos el área de oportunidad, que los maestros nunca nos habíamos opuesto a la evaluación y que tenía que ser integral, contextualizada, formativa y que tenía que considerar diferentes aspectos, pero lamentablemente lo que no tiene un sustento formal, corre muy rápido en las redes sociales, y en las redes sociales nos generaban mucho el terror en los maestros (Guanajuato, sindicalista).

Se comenta que en un principio existió resistencia hacia la reforma, pero que en este momento se han alineado para que sus docentes se evalúen, y han promovido apoyo en capacitación para que se presenten al examen preparados.

En esta primera parte vale la pena decir que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación encabezado por el maestro Juan Díaz de la Torre, tuvo un papel fundamental para que la reforma educativa se asentara. Me refiero, ¿qué tuvo que hacer el

sindicato?, pues salir e informar acerca de esta reforma educativa, y en ese sentido el sindicato sí se... sí vivió en algunos tiempos una situación muy complicada de molestia de los docentes del país, porque estaban en la idea de que iban a quedarse sin su plaza, pero después de que esto se va aclarando, se acomoda, y hoy en día pues ya el gobierno federal, específicamente la SEP y los estados pues ya retomaron, ¿no?, pero el SNTE sí ha jugado un papel fundamental a favor de la reforma educativa. Sus complicaciones, ¿en dónde están? En donde el SNTE no tiene, diríamos, injerencia así directa, por ejemplo en Oaxaca está con nosotros, pero es mínima [alguien irrumpe] en el caso de Michoacán, de Guerrero, de Chiapas pues también es éste... es de una parte, no es total, ¿sí? Entonces, éste... yo puedo decirle que en ese sentido el SNTE, aparte de que difunde, también instituye un sistema nacional de desarrollo profesional llamado SINADep SNTE, que de manera virtual le da asesoría a todos los maestros antes de que llegaran al examen (Oaxaca, sindicalista).

En este mismo sentido, uno de los roles que más se destaca por parte de los entrevistados, es el apoyo que los sindicatos otorgaron a sus docentes en términos de acompañamiento, por ejemplo, en manejo y uso de tecnología, que es un tema donde muchos profesores presentan carencias, en concreto para esto asignaron a un persona que ayudó a los docentes a subir y seleccionar sus evidencias.

Incluso como muchos compañeros tenían el problema, tienen el problema todavía, de que no manejan las nuevas tecnologías de la comunicación, hay problemas para manejar esa tecnología de la información, les pusimos a un compañero administrativo que estuviera apoyándoles para subir sus evidencias, muchos compañeros no tienen computadoras en sus casas, muchos compañeros ni Internet en sus casas. A nivel nacional tenemos un déficit de que el 33% o 35%, si no es que más, de escuelas, no tiene conectividad en el país. No tengo el dato en el D. F., pero en el país, y esto con datos oficiales. Entonces muchos compañeros no tienen conectividad en las escuelas, compañeros no tienen conectividad en sus casas, entonces les ofrecimos el apoyo tecnológico para subir la información, y no solamente el apoyo tecnológico, también el acompañamiento de personal especializado para seleccionar sus evidencias (Distrito Federal, sindicalista).

Además plantean que han generado muchas instancias de capacitación y que será una de las principales líneas de los sindicatos, apoyar en capacitación en temáticas específicas de la evaluación, a partir de esto, un líder sindical del estado de Chiapas comenta que una de las dificultades más grandes que se presentan en su estado es la extensión y condiciones geográficas, existe mucha distancia entre las localidades y la capital, se presentan problemas de conectividad y de conexión, por lo tanto deben implementar capacitaciones presenciales que son difíciles de concretar; sin embargo, que como sindicato seguirán promoviendo el trabajo colaborativo, de modo de superar la resistencia inicial hacia la reforma y preparar de la mejor forma posible a sus maestros.

Tutor, sí. Todos. Virtual, tenemos 59 tutores de tres mil a nivel nacional, en Chiapas tenemos 59, que ya están certificados por la Organización de Estados Iberoamericanos, a través de la Universidad de Oviedo en Madrid. Entonces ellos nos han ayudado también mucho a la capacitación. Pues, es un ejercicio que sí ha ayudado, ¿no?, en la cuestión virtual, pero en Chiapas, por las circunstancias de la conectividad, la circunstancia de su situación geográfica, porque Chiapas es muy amplio, ¿no?, su ubicación geográfica. Pues tenemos maestros que están hasta a ocho horas de aquí

de la capital, y en comunidades rurales marginadas, donde pues es muy difícil el acceso a la conectividad. ¿Entonces qué tenemos que hacer ahí?: buscar lo presencial, la capacitación, la actualización presencial, entonces ésa es la tarea que ahorita traemos nosotros, la de este proceso, porque sí hubo mucha resistencia (Chiapas, sindicalista).

Los entrevistados comentan que en todos los Estados se realizaron asesorías antes de la evaluación, esto principalmente debido a la poca oferta de capacitaciones para los docentes, manifiestan que no hubo capacitaciones oportunas por parte de las autoridades y que el sindicato debió hacerse cargo de esta labor.

Independientemente de que la autoridad haga o no haga, nosotros tenemos, sentimos la obligación de ayudar a los compañeros, y la dinámica fue exactamente la misma, a los 1 600 compañeros, ejercicios tipo taller, de manera presencial, a cada uno, para ayudarles a elaborar sus materiales (Morelos, sindicalista).

Yo puedo decirle que en ese sentido el SNTE, aparte de que difunde, también instituye un sistema nacional de desarrollo profesional llamado SINADep SNTE que de manera virtual le da asesoría a todos los maestros antes de que llegaran al examen (Oaxaca, sindicalista).

También hicieron entrega de material de apoyo para los docentes, crearon recopilaciones de textos que ayudaban a los maestros con las temáticas de la planeación argumentada y con las evidencias, además pusieron a disposición una biblioteca virtual de descarga y consultas con textos de ayuda.

Esto es, buscamos documentos que fuesen pertinentes a esta evaluación, y aparte de eso nosotros estamos entregando a cada compañero un disco, un CD donde contiene [...] más de 300 documentos, una selección de lo que les puede servir, de los materiales que les puede servir para la tercera y cuarta etapa, que es el examen de conocimientos y habilidades didácticas y la planificación argumentada (Distrito Federal, sindicalista)

Finalmente los entrevistados plantean que los sindicatos progresivamente han flexibilizado sus posturas y apoyan la reforma, en específico han generado acciones tendientes a apoyar a sus maestros en el proceso de evaluación, esto porque creen en el mejoramiento de la educación mexicana y porque los canales de comunicación con las autoridades se han dado de manera más abierta, por lo que se confía en que el proceso es para mejorar el sistema educativo y no para perjudicar a los docentes:

Me gustaría agregar que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación está comprometido, está acompañando a la reforma educativa, a la evaluación, y, como ya se dijo, no sólo le exige (Aguascalientes, sindicalista).

Entonces pues en ese aspecto nosotros le hemos dejado ahí nuestra mayor voluntad a la autoridad educativa de fortalecer este proceso, sobretodo porque nosotros como sindicato nos corresponde defender al compañero sindicalizado, de que bueno, si ya fuiste notificado, aún con inconsistencia, ojalá que no tengas alguna

consecuencia, pues mejor te preparamos y vas a la segura, y empezamos con resultados positivos (Chiapas, sindicalista).

Bueno, como fortalezas nosotros sentimos de que los trabajadores de la educación están conscientes del acompañamiento que su organización sindical les ha venido dando. Sentimos que tenemos la autoridad moral para platicar con ellos, para reunirlos, y aún con esas inquietudes y aún con grupos externos que también han tratado de denigrar la labor de los maestros, la labor de la organización sindical, hemos avanzado en esa seguridad y certeza laboral que los maestros demandan. Sentimos que el propio SINADep, Sistema Nacional de Desarrollo Profesional, se ha ido cimentando día a día (Yucatán, sindicalista).

3.3.2. Razones de rechazo a la evaluación

Algunos de los entrevistados manifiestan argumentos para la posición de rechazo hacia el proceso de evaluación, en este sentido existen reparos a que la reforma no aborda el problema real de la educación, que no se han considerado elementos como las condiciones de los estudiantes, los problemas de infraestructura de las escuelas, y que sólo se enfoca en el docente, por lo tanto la consideran una reforma laboral y no una reforma educativa.

Primero, que no se valoraron lo que representó la reforma, solamente fue un acto político de reforma constitucional al tercero y al 73, pero sin valorar lo que representan los actores, los insumos, los procesos y en fin, hasta la propia inversión que el estado debería, en su momento, haber valorado, y creo que eso, bueno, pues, finalmente nos dio como resultado el que hubo, primero, un desencanto al magisterio, porque la pregunta inicial decía: ¿por qué no nos preguntan a los que estamos en la tarea? ¿Por qué no nos convocan a opinar? ¿Por qué no nos convocan a valorar? Y en esto mismo, entonces, por tanto, se creó una gran incertidumbre, porque las leyes secundarias se empezaron a constituir (Jalisco, sindicalista).

Además manifiestan que la reforma no considera el contexto regional, y en particular la realidad de las escuelas asentadas en las comunidades indígenas, por lo tanto, creen que una reforma que no considere su realidad regional no puede ser llevada a cabo, y que se deben incluir las temáticas específicas que los docentes entregan en sus escuelas.

Primero, que para muchos la condición contextual que es un elemento sustantivo de la Reforma no se aplica. Porque, por ejemplo, a escuelas de educación primaria le estaban preguntando temas centrales de educación indígena, cuando, por ejemplo, en el caso del área metropolitana de Guadalajara, el contexto es muy diferente área Metropolitana a Mexquitic, que ahí el referente es educación indígena. Entonces, dicen los trabajadores por qué me preguntan temas, porque es lógico que el maestro, pues debe tener una información globalidad generalizada, pero creo que humanamente es casi imposible que tú puedas tener ese tipo de información (Jalisco, sindicalista).

También comentan la problemática sobre el manejo y acceso de las tecnologías, en este sentido los entrevistados manifiestan que los docentes que no tienen manejo en tecnologías se sienten discriminados, porque las autoridades no han generado las condiciones para que los profesores se capaciten y adquieran estas habilidades, precisamente este argumento se presenta como la

razón para la desconfianza respecto de la evaluación, puesto que consideran que es una evaluación enfocada en sacar del sistema a algunos docentes que no cumplen con los criterios esperados por las autoridades de educación.

pero todos los que tienen más allá de 20 años de servicio, le está siendo muy complejo el dominio de las TIC's, muy complejo, y eso es lo que ha generado básicamente el temor, la expresión global de todos es: "no le tememos, no le tememos a la evaluación, lo que sucede es que no nos han capacitado"; ése es el problema, y yo digo que sí tenemos ahí un vacío, porque debemos afrontarlo desde el punto de vista institucional, el poner a piso parejo a todos, sobre todo en el manejo de TIC's, porque ese es el gran problema (Morelos, sindicalista).

Otra razón que manifiestan para el rechazo hacia la reforma, es que es un proceso que se dio demasiado rápido, por lo tanto los docentes tuvieron muy poco tiempo para prepararse para la evaluación, la información no llegaba a tiempo a los docentes, el trabajo que implicaba el proceso era algo que los docentes no tenían contemplado, y por lo tanto se consideró que el proceso era poco transparente, e incluso algunos pensaron que les harían un examen más difícil sólo para poder quitarles sus plazas.

Nos pueden aplicar un examen difícil de aprobar (ya) uno como docente, ante los alumnos, puede hacer un examen sencillo, o fácil como se dice, y puede hacer un examen difícil, complicado. Todos los críticos también dicen eso, ¿qué seguridad tienes de que efectivamente el examen debe de... deba de tener o lleve las características de flexibilidad y otros elementos más? (Oaxaca, sindicalista).

Algunos líderes sindicales cuestionan el examen, consideran que el instrumento no es de calidad, y que tiene problemas de ortografía, preguntas con problemas de redacción, un examen demasiado extenso y que agobia al docente, debido a que se realiza en una jornada.

porque yo no conozco los instrumentos, pero sí los compañeros que nos dicen, es que repetidas tres veces, con falta de ortografías, con párrafos inmensos, sin ninguna coma, que no entiende uno qué esperan de ahí, y bueno, sin conocer los instrumentos, éstos son los comentarios de los compañeros que pueden ser parte de su incomodidad, de su molestia o, pero ¿cómo se iban a inventar esas cosas?, ¿por qué inventarlas?, ¿no? (Chiapas, sindicalistas).

De esta forma manifiestan que los argumentos expuestos son los que han provocado rechazo hacia la reforma y en específico para el proceso de evaluación, exponen que en general los sindicatos han optado por apoyar el proceso, acercándose a los docentes, preparándolos para la evaluación, informando sobre las consecuencias de la reforma y velando porque todos los puntos prometidos en la Ley se cumplan; sin embargo, también comenta sobre el conflicto que se ha vivido fuertemente en Oaxaca y Chiapas, y en menor medida en otros estados, donde fracciones de los sindicatos que se han alejado de sus bases y han ejercido una resistencia inflexible hacia la reforma y la evaluación, generando acciones para desestabilizar el proceso e impedir que los docentes de sus estados se evalúen.

Y en ese sentido pues sí nos encontramos entre los compañeros docentes, pues una inconformidad, y en el caso de Oaxaca específicamente la otra sección, éste... un

rechazo a lo que es la reforma educativa y por ende a lo que es la evaluación, y en ese sentido lo que considera o considero yo es que una tiene que ver con la línea que ellos vienen desarrollando, y que es de, es contraria, pues, a la que viene desarrollando el estado mexicano actual (Oaxaca, sindicalista).

Comentan que uno de los métodos más utilizados por las fracciones de los sindicatos que están en contra de la reforma es la desinformación, distorsionando la información oficial y haciendo correr rumores de inestabilidad laboral.

Aquí estamos luchando contra eso, contra todo lo que viene de la influencia que tenemos de estados vecinos como Michoacán, Oaxaca, Guerrero; son los Estados limítrofes con Puebla y que de ahí vienen los maestros a desestabilizar. Es donde tienen precisamente la coordinadora su bastión, donde ellos tienen mayor presencia, pero que no representan en realidad los intereses. Hoy con lo que pasó en Oaxaca, de desaparecer la IEPO pues se hablaba de que 78 mil maestros de la coordinadora se iban a oponer. No van más allá de dos mil, tres mil maestros, todos los demás los obligan a estar bajo esas siglas que ya ni ellos quieren participar, pero esos dos mil, tres mil son los que quieren desestabilizar, y aquí en Puebla vamos avanzando, pero por el otro lado viendo qué es lo que sacan, qué es lo que dicen para estar desmintiendo, para estar aclarando. Siempre con la ley en la mano dándole la certeza y la tranquilidad (Puebla, sindicalista).

Finalmente, comentan que, para evitar las especulaciones respecto de la reforma y la evaluación, solicitan a las autoridades generar canales de comunicación clara y oportuna, además manifiestan su voluntad de participar en el proceso y que se les incluya en la transmisión de información, y que se reconozca su labor de apoyo a los docentes.

3.3.3. Razones de apoyo

Respecto a las opiniones de apoyo a la reforma, los entrevistados consideran que la reforma no atenta contra los derechos laborales adquiridos por los docentes, y tienen claridad sobre los apoyos que han comprometido las autoridades y piden que esos puntos se cumplan.

La organización siempre estuvo vigilando por la certeza y la tranquilidad de los derechos conquistados, de los derechos laborales o estacionales de seguridad social, eso no se va a tocar, pero sí nos debemos de preparar, y aquellos maestros que aún después de las tres etapas les va muy mal, pues no van a perder nada de esto, ya está garantizado, pero tendrán, previo a cada evaluación subsecuente, tendrán que estarse preparando, es ahí adonde pues le pedimos a la autoridad que se avoque para que esa preparación sea gratuita, sea de calidad, sea eficiente, para que los compañeros puedan (A: Puedan, claro.) acceder a eso, y en realidad que se cumpla (Puebla, sindicalista).

Asimismo, consideran que la Reforma es una oportunidad para dar cuenta del quehacer del docente y una forma de mejorar la calidad de la educación que entregan a sus estudiantes. En este sentido mencionan que la evaluación permite identificar sus debilidades, permite medir sus capacidades, y permite actualizarse constantemente.

¿Por qué sí específicamente en esta parte de la evaluación? Sí, porque encontramos en ello las oportunidades que nos permitirán mejorar. Hay que detectar en dónde tendremos que mejorar, en dónde hay que poner mayor atención y esto va a permitir, sin duda, que los maestros y el país salgan adelante (Aguascalientes, sindicalista).

Nos queda muy claro que el derecho a la educación de calidad de los niños no es contradictorio con el derecho de los trabajadores de la educación, y que uno de los derechos es ser mejores, recibir del estado mexicano las oportunidades para ser mejores, y poner lo que de manera individual e institucional desde el gremio tengamos que poner, para que México pueda estar en los espacios que el sistema educativo le tiene que brindar, de las trece reformas estructurales de ese periodo, la que sigue vigente, la que está caminando con todo, es la reforma educativa con todo (Chiapas, sindicalista).

Además reconocen que la reforma es una oportunidad para que el sistema educativo mexicano mejore, manifiestan que es un deber del gremio apoyar la Reforma, y que ése es el rol que ellos han asumido en el último tiempo.

Para nosotros es importante decirle a los maestros que todos necesitamos hacer lo que nos toca hacer en este país, y que si hoy se trata de evaluar a los maestros y al sistema educativo, pues qué bueno que empecemos con nosotros, para luego exigirlo que se le haga a otros del propio país, le hace falta al país un impulso transformador que ponga en otras condiciones a todos los ciudadanos, en condiciones de movilidad, en condiciones de permeabilidad social, porque convivimos con niños y sabemos de qué estamos hablando (Chiapas, sindicatos).

Los líderes sindicales, manifiestan que tiene un compromiso con la educación pública de su país y que los docentes deben aportar a mejorar constantemente la calidad de la educación y en este sentido, el derecho a educación de calidad de los niños y jóvenes mexicanos no tiene contradicción con defender los derechos laborales de los docentes, por lo tanto están a favor de la reforma, proponen crear todas las condiciones para que sus maestros se evalúen y así responder de la mejor manera a su rol protagónico en la educación pública.

Es un asunto de la relación con la autoridad, ¿cómo visualizamos nosotros esto? Pues que vivimos en un Estado de Derecho que el sindicato nacional es una institución dentro del Estado mexicano y que tiene que asumir su compromiso con las políticas públicas que sirvan para mejorar la educación pública, que no todos podemos resistirnos a hacer de la escuela pública la mejor herramienta, como lo ha sido históricamente en este país, para la movilidad o para la permeabilidad, y si hacerlo representa transformar nuestra docencia, transformar nuestra profesión, transformar, en eso estaremos de acuerdo, y eso no implica renunciar a defender, a la vez, los derechos de los trabajadores (Chiapas, sindicalista).

3.3.4. Sugerencias de innovación

Respecto de las sugerencias necesarias que los líderes sindicales proponen para mejorar el proceso de evaluación, se menciona considerar más al sindicato en el proceso, manifiestan que no se

tomaron en cuenta sus opiniones, por ejemplo, sobre temas logísticos necesarios para implementar la evaluación, ni en el proceso de capacitación de los docentes. Sin embargo, frente a las debilidades detectadas, ellos asumieron ese rol a favor de sus maestros. Sienten que existen carencias en el proceso que ellos pueden ayudar a resolver en conjunto con las autoridades.

De veras, sin duda, que yo le reconozco, le agradezco y más que hoy creo que debemos ser un factor importante en la opinión del tema actoral de las reformas y qué importante es la reforma educativa. Por eso, primero hacer ese reconocimiento a que se nos escuche, porque no se nos había escuchado en todo el proceso, y creo que eso nos da una oportunidad importante de poder manifestarlo. Primero decirle que el principio en la reforma, un proceso complejo, un proceso difícil, un proceso donde ni siquiera se nos permitió generar opinión, lo que finalmente lacera al gremio, ¿no? (Jalisco, sindicalista).

En lugar de hacer eso, porque así lo dice la ley, en lugar de hacer eso, coincidimos el maestro Pacheco y nosotros en el que en lugar de pelearnos, a ver, esas lagunas, mejor juntémonos los dos, establezcamos una comisión mixta que analice y resuelva todos esos vacíos que hay (Morelos, sindicalista).

Manifiestan también que ellos pueden aportar para mejorar la información respecto de los elementos que involucra la reforma, sobre las consecuencias que ésta tiene para los docentes y para la educación pública de México, lo que ayudaría a que los docentes que aún son resistentes a la evaluación y la reforma abandonen su postura inflexible y aporten en favor a la reforma.

Es más, nosotros le apostamos más a que a través del diálogo, a través de lo que sea una interlocución con estas partes que acaba de mencionar con la organización sindical, podremos mejorar mucho. En tanto cuanto nosotros estamos con toda la disposición de acompañar a la reforma y de manera específica la evaluación (Aguascalientes, sindicalista).

Asimismo, plantean que ellos al tener una comunicación directa con los docentes, pueden aportar con elementos de primera mano, respecto de situaciones vividas en el proceso y pueden ser un aporte para mejorar la evaluación en términos académicos y logísticos, en concreto comentan que muchos sindicatos están realizando encuestas sobre la evaluación y que puede ser un insumo útil al momento de generar cambios y mejoras.

Vamos a llevar a cabo una encuesta entre los compañeros trabajadores de la educación, nosotros sindicato, una encuesta que sin duda alguna nos va a permitir tener mayor claridad y mayor abundancia respecto de las incidencias que hubo en el proceso, las vamos a condensar por si es que hay 15 maestros con el mismo problema, las vamos a condensar y las vamos a girar el escrito al señor Secretario (Jalisco, sindicalista).

3.3.5. Apreciación de la comunicación con SEP o INEE sobre evaluación

Las opiniones positivas refieren a la posibilidad que han dado las autoridades de conversar y analizar distintos temas laborales que afectan al profesorado, y no sólo el tema de la evaluación del

desempeño docente. Además, se valora el hecho de que los secretarios de educación reconozcan al sindicato como una entidad representativa del profesorado con la cual mantienen un diálogo fluido.

La relación es una relación excelente, de muy buena comunicación, sin duda alguna hay preocupación de ambas partes de poder, no sólo en el aspecto de la reforma educativa sino en todos los temas que tenemos pendientes de sacarlos adelante, es una educación de muy buen nivel, madura, afortunadamente tenemos un Secretario de Educación que es un maestro, que no en todos estados es el caso, el entiende bien el tema, tanto sindical como educativo y eso permite confianza respecto de los posibles asuntos a tratar lleguen a una respuesta favorable (Jalisco, sindicalista).

pues propiamente con el recién nombramiento del secretario nuevo de educación, hay un reconocimiento (sí, sí, sí) pleno al sindicato (sí, si estuve ahí cuando hizo el discurso) por acompañar. En ese sentido, creo que ahí hay claridad que en el primer momento de la implementación de la reforma, el sindicato no era muy bien visto en ese momento, tuvo que ganarse con, realmente con eso, ¿no?, con mucha conciencia de fondo de lo que es la tarea sindical (Campeche, sindicalista).

Otra vez dispuesta, otra vez, y a diálogo abierto (y con consecuencias) y con consecuencia, eso me parece importante, porque en parte que la presidenta de la junta directiva, esto no es de la evaluación, haya tenido ese diálogo con los maestros. Eso sí me pareció, eso hay que resaltarlo de manera y de verdad no es mi amiga (Distrito Federal, sindicalista).

Las opiniones negativas tiene relación a la poca organización de las secretarías de educación para enfrentar, en forma conjunta y apoyados por el sindicato, los desafíos del proceso de evaluación. Como no existe una articulación entre los distintos actores dentro de los Estados, las autoridades no comparten la información, lo que impide un trabajo coordinado con los distintos actores involucrados. Finalmente, existe el temor de que las autoridades tomen decisiones políticas que perjudiquen el proceso evaluativo por motivos netamente electorales.

No ha habido un diseño nacional donde integre a todas las secretarías de la educación estatales, y poder desde ahí generar una ruta de manera conjunta, que podamos que los compañeros, en reuniones administrativas, en reuniones de convocatoria, de ambas partes, o de una u otra parte, pero conjuntar esfuerzos para poder quitar esas dudas, esa incertidumbre, o esa contaminación que la parte disidente ha generado y ha mantenido, y que para muchos compañeros no negamos en Chiapas (Chiapas, sindicalista).

Mucha falta de articulación entre todos los actores. Se guardan la información, nosotros queremos ayudar a la parte oficial a poder resolver esto, y nos encontramos de que no quieren, quieren hacerlo de manera unilateral, siendo que esto es un proceso que nos sentimos involucrados desde el hecho de que él, nuestro SINADEP, estamos preparando a los maestros para ser mejores, y que es una obligación de la autoridad y que, lamentablemente, no se ha aterrizado esa parte por el lado oficial (Puebla, sindicalista).

Porque el día 30, 31 de mayo, en plena efervescencia de la evaluación, de que va a venir, de que ya se va a dar, sale un comunicado, si no estoy equivocado, el 429 por parte de la Secretaría de Educación Pública que es la que opera el proceso, donde dice que se suspende de manera indefinida el proceso de evaluación, usted sabe que estábamos en vísperas de elecciones... (A: De elecciones.), el 7 de junio, entonces nuestros compañeros que están en las calles protestando, tomaron esa bandera: "ya vengan compañeros, cancelamos la evaluación, quédense con nosotros", y eso en lugar de a nosotros permitimos de llevar el proceso como lo llevábamos, se nos salió un poco de carril, pero resulta que ese acuerdo se emitió más o menos como a las 11 de la mañana, eran las 9 de la noche, y el INEE no sabía, porque el INEE dice: "bueno, vamos a preguntar a qué se debió esa decisión, la Junta de Gobierno desconoce"; cuando se supone que el INEE es un instituto autónomo y es el que debe estar enterado en primera instancia de qué va a pasar con el proceso" (Jalisco, sindicalista).

3.4. Consecuencias de las disputas públicas sobre la evaluación del desempeño docente

A nivel de opinión pública, la postura de gobierno está reforzada en términos que la evaluación mejora el desempeño docente y que no es punitiva *si se accede a ella*. Por otra parte, hay una cobertura significativa a la opinión radical de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en contra de la reforma y en especial a la ED, donde se muestra el nivel de violencia con que han actuado para impedir que los docentes participen de este proceso.

Como consecuencia, los entrevistados describen sentir temor en general por la evaluación, algunas situaciones antes mencionadas están referidas a hostigamientos recibidos por parte de sus colegas para que no participaran del proceso, mencionan que existían presiones para que no se presentaran al examen y amenazas de despidos en algunas zonas de conflicto.

También existe un temor y tensión en la gran mayoría de los docentes que deben presentarse a la evaluación, principalmente por los rumores que circulan sobre la posibilidad de perder plazas, despidos y baja en los sueldos por malas calificaciones. Algunos relatan que una parte de los docentes con más años de ejercicio profesional piensa en acogerse a la jubilación para no tener que vivir el proceso de la evaluación por el temor que les genera.

O si no te bajan a otro nivel, y si no, quieras o no, ¿tú para qué trabajas? Para mantener una familia, ¿sí? Entonces te pones a pensar, bueno, tanto que ya estudié, tanto que ya estuve trabajando, para que me pongan una evaluación y me digan: "pues ya, no lo pasaste, *bye, bye*, adiós, cuídate", como que no... Y ése es el temor de muchos" (Campeche, docente).

Pero hay otros que tienen, no sé, los 30 que son los de... para jubilación, ya tienen 20, 15, y ya se quieren ir. Tienen miedo de esto, que no lo conocen (Estado de México, evaluador, media superior).

Por otra parte, según la opinión de los entrevistados algunos sindicatos han sido los más reticentes respecto de la reforma, es así como algunos profesores han recibidos presiones por parte del

sindicato para no evaluarse. En el Estado de Oaxaca los docentes que se declaran a favor de la evaluación son objeto de represalias y pierden los beneficios asociados a su pertenencia al sindicato.

Luego, éste... compañeros que por ejemplo al terminar el ciclo escolar, sus documentos de sus niños no se los dan hasta muchísimo más tarde, todos, entonces pues decías: "no, yo creo que estamos aquí relativamente mejor", pero la otra parte sí nos presiona mucho, si no vas a una marcha o a algún, algo que ellos quieren, te... te quitan todo pues, no tienes derecho a préstamos, no tienes derecho a absolutamente nada (Oaxaca, director/a).

Respecto del hostigamiento, los entrevistados describen diversas situaciones en que se han enfrentado a otros docentes que no están de acuerdo con la evaluación, principalmente porque argumentan que es una evaluación punitiva, que pone en riesgo la estabilidad laboral del docente, y que en escalada se irán quitando los derechos adquiridos. En respuesta a esto, los entrevistados que se manifiestan a favor de la evaluación plantean que hay una necesidad de profesionalizar la labor docente, y en este sentido ven una oportunidad de mejora en términos de calidad de la educación, a partir de mayor y mejor formación para los docentes.

Ahora, en cuanto a lo otro, por ejemplo yo me acuerdo ahorita de una experiencia que me dejó con un mal sabor de boca porque fuimos a un curso, la semana pasada, en el 35 que nos lleva a esta parte, ya de cómo van a ser los indicadores, en realidad cómo nos van a evaluar, y yo dije: "bueno, saliendo voy a ir a comer unos taquitos en un lugar que se llama Tacos Pavos", hasta que se acabaron y justamente yo llego y hay un maestro del 145, que es otro maestro COBACH que está al otro lado de la ciudad, de lado sur, y pues él me dice, y yo llevaba mi camisa con el logotipo y todo, "eres del 236", me dice; "sí", le digo yo; "¿y usted maestro?"; "del 145"; y me dice: "¿estás de acuerdo en la evaluación?", me dice; "sí, maestro, yo estoy de acuerdo en la evaluación". Ya el maestro yo creo que debe tener ya unos 20 años de servicio, tal vez más, yo llevo 6-7 años de servicio, y me dice y me empieza a agredir así como "fíjate que es una evaluación punitiva y te van a quitar tu plaza, ¿porque tienes plaza o es por confianza?, "por contrato, sí", le digo, o sea, tengo media plaza, ¿verdad?, y "pero me la he ganado —le digo— con el trabajo", "pero te la van a quitar y nosotros varios en mi plantel estamos en desacuerdo", y yo le dije, ya honestamente, ya comí mal verdad: "mira, maestro, mire, ésa es su opinión, y es muy respetable; mi opinión —le digo— es que es un proceso de transformación y yo estoy de acuerdo en esa parte porque el ser humano no puede seguir siendo tan tradicional, tan mecánico, tan conductista, entonces tiene que modificar ciertas estructuras mentales", y no le gustó al maestro (Chiapas, evaluador, media superior).

En particular, los entrevistados del Estado de Chiapas comentan sufrir muchos enfrentamientos y amedrentamientos por parte de sus compañeros. Describen situaciones en donde se les ha amenazado mediante la circulación de fotografías a través de redes sociales tildándolos de traidores y amenazas abiertas de que los expulsaran de sus escuelas.

B: Sí, y este, pues hasta ahí sería lo que es el proceso de evaluación con respecto a la situación del hostigamiento por parte de compañeros, sí lo hemos tenido, en el sentido de...

A: Dame detalles, eso, (por ejemplo...) quiero poder...

B: Fotografías, que tu fotografía la pongan y digan "eres...", vamos aquí a utilizar una palabra que dicen "charro", éste... que es como la parte, contra del... de la coordinadora, éste... que te manden... manden a los teléfonos celulares de todos los compañeros y la información circula rapidísima, que recibas hostigamiento de tus compañeros y que, o recibas amenazas al respecto sobre: "por tu culpa, éste... está la reforma educativa y no te vamos a dejar entrar a tu escuela", y esas situaciones (Chiapas, evaluador).

Dentro de los entrevistados, está el caso de un docente evaluador del estado de Chiapas que fue expulsado de su escuela y que hasta el momento de la entrevista no había podido volver a realizar clases, porque, si se presenta en el aula, es sacado por sus colegas. Frente a esto, el docente plantea que no existe apoyo por parte de las autoridades para los casos que sufren hostigamiento y quedan solos.

Asimismo, manifiestan que los evaluadores del estado de Chiapas sienten temor a ser identificados, sienten que han sido perjudicados por apoyar el proceso, sostienen que no han contado con el apoyo necesario, y manifiestan que los evaluadores no son apoyados ni moral ni económicamente, por lo tanto sienten que no valía la pena involucrarse ni defender la reforma.

Yo no puedo regresar a ningún centro de trabajo frente a grupo, tiene que ser en alguna situación administrativa, porque, recuerde, yo ya le dije que mi foto circuló y nadie me deja entrar en ninguna escuela. Tanto ha sido, que tuve problemas hasta con el otro centro de trabajo, el de educación superior (Chiapas, evaluador).

También en el Estado de Oaxaca los docentes sufren de amedrentamientos, los entrevistados manifiestan que al momento de rendir el examen sufrieron muchas agresiones verbales por parte de los docentes que se manifiestan en contra de la evaluación, en particular un director entrevistado comenta que los docentes agredidos al momento de la evaluación quedaron muy alterados, y, según su opinión, esto afecta a la calidad de su examen, lo que puede provocar malas calificaciones para un importante grupo de los docentes evaluados en el estado.

Pero las agresiones verbales habían sido muchas, estaban muy alterados, ellos, para mi juicio; en ese momento yo le hablé al delegado de la SEP y le dije: "maestro, por favor, yo pido que a ellos no se les evalúe hoy, van a salir mal, no pueden llegar a una evaluación así, están muy alterados". Y había maestros que querían ir, que por lo menos 25 de los 66 me dijeron: "no, vamos ahorita", pero nos robaron los papeles, nos quitaron las identificaciones: "a ver, eso no tiene problema, nosotros los identificamos, sabemos que son, y sus claves pues ahí se las dan, ahí ahorita vemos cómo las conseguimos para que puedan entrar a los sistemas, pero déjenme checar". Y yo empecé a ver a los demás, estaban muy alterados; entonces no, pues si querían hacerlo más como... como para evidenciar la afrenta, ¿no?: "a ver, ellos no van a prohibirme a mí ir a hacerlo". Entonces yo creo que no era correcto ni conveniente; la evaluación de ellos no iba a salir bien, no puedes estar sentado ante un tema, alterado, sobre todo no sé, a los que empujaron, éstos, viendo la cara del pasamontañas del cuate que lo agredió, de... en la computadora (Oaxaca, director).

Finalmente podemos señalar, que a partir de la circulación en redes sociales de los amedrentamientos a docentes, existen otros estados que aunque han vivido en menor medida acciones violentas, provocan miedo en los docentes que aún no han finalizado el proceso evaluativo y los predispone a sentir temor al momento del examen.

Siento algún tipo de temor, yo le pregunté a la persona que iba a ser evaluada si íbamos a ser grabados o salir en televisión o... o si esto iba a ser masivo, porque la gran mayoría de los maestros están... están en contra pues de la reforma educativa... En el momento en que se va a aplicar la reforma, así como que todos nos asustamos, nos alarmamos" (Jalisco, Docente, preescolar).

A modo de síntesis

Una primera constatación que se puede hacer, al comparar percepciones y opiniones entre los distintos actores es que la ED, tanto en lo general como en sus dimensiones y procesos en particular, en la mayoría de los casos, evoca opiniones críticas y negativas, al mismo tiempo que, en menor medida, hay opiniones valoradoras y positivas respecto a ésta. Junto con esto, no muy sorprendente, se encuentra que hay temáticas que son más abordadas por unos actores que por otros. Por ejemplo, los temas relacionados con los instrumentos de evaluación (pruebas de conocimientos, planeación argumentada, registro de evidencias) son abordados exclusivamente por los docentes, pues son ellos quienes efectivamente pudieron conocerlos. En cambio, temas de índole sociopolítica, específicamente sobre la organización y funcionamiento del sistema de evaluación del desempeño, reúnen más opiniones de autoridades estatales entrevistadas así como de líderes sindicales.

En relación a la dimensión de Procesos e instituciones, hay grandes coincidencias en la percepción de los actores (principalmente docentes y directivos, y algunos líderes sindicales) en que hubo problemas de información sobre el proceso, siendo esta confusa y poco clara. Varios entrevistados apuntan a que esto influyó fuertemente en la generación de temores y rechazos a la evaluación. Algunos manifiestan que sectores opuestos a la evaluación propagaron rumores que aumentaban la desconfianza e inseguridad de los maestros. Los temores se presentaron en mayor medida entre docentes con muchos años de servicio, quienes temían que se pusiera término anticipadamente a su trayectoria profesional. Esta carencia de información adecuada y oportuna se experimentó especialmente respecto de aspectos como los criterios de selección respecto de quienes debían evaluarse, y sobre las características y contenidos de los exámenes.

En relación con esta misma dimensión, se pueden destacar también problemas con el funcionamiento de internet durante los exámenes, la plataforma utilizada y el funcionamiento de los computadores, como también el ambiente de tensión en que se desarrolló el proceso, la desigualdad de oportunidades de acceso a talleres de preparación, la ubicación de las sedes y problemas asociados de transporte. El ambiente en que se rindió la evaluación se vio afectado también por el hostigamiento que, particularmente en algunos estados, sufrieron los docentes que se evaluaban de parte de sectores sindicales contrarios al proceso.

Respecto de la segunda dimensión, Técnico-evaluativa, se constatan distintas visiones sobre la validez de los instrumentos. Mientras para algunos entrevistados, dichos instrumentos están referidos a lo que el docente realiza en su práctica habitual, y a lo que necesita saber para enseñar adecuadamente; para otros, se aplican preguntas que no corresponden a su área de desempeño. Mientras algunos sostienen que la evaluación permite mostrar evidencias del trabajo real en contextos específicos, otros señalan justamente lo contrario. Un aspecto que, en cambio, genera opiniones coincidentes se refiere al tiempo disponible, considerando varios entrevistados que el examen fue demasiado extenso para ser presentado en una sola jornada. También se recogen algunas opiniones que cuestionan la calidad del instrumento, señalando que había errores en preguntas, pero ésta no es una opinión generalizada. Mayor convergencia de opiniones hay en señalar la inequidad que representa el manejo de tecnologías necesarias para presentar el examen, dado que muchos docentes, especialmente los de mayor edad, tienen un dominio limitado de competencias en la materia.

Por otra parte, se señala también que ha faltado claridad en la información respecto de cómo se entregarán los resultados y las consecuencias que de ello se deriven. Similar incertidumbre existe respecto de los programas de formación continua que resulten de esta evaluación, incluyendo cierta desconfianza en que estos se lleven a cabo según lo anunciado.

Finalmente, en relación con la dimensión Político-comunicacional, diversos actores resaltaron el carácter formativo de la evaluación del desempeño docente, en tanto que permite identificar debilidades a ser superadas mediante acciones de desarrollo profesional. Favorece, asimismo, la reflexión de los docentes sobre sus prácticas y el trabajo en equipo, y constituye una base para la mejora de la calidad educativa y la dignificación de la carrera docente, reconociendo a los docentes idóneos y retirando a quienes no lo son. No obstante, algunos docentes opinan que la evaluación tiene un sentido punitivo y que constituye una evaluación laboral más que del desempeño profesional. Se expresan también opiniones críticas respecto del diseño del sistema, temas organizativos y de articulación entre actores, incluyendo la participación de los agentes estatales y locales. Se observa también que la evaluación docente debería considerar las condiciones sociales de los estudiantes, la diversidad cultural y lingüística, así como las condiciones estructurales de la sociedad.

Desde las autoridades, se expresan desafíos que enfrenta la evaluación del desempeño, en primer lugar, en tanto se debe perseverar en esta política de regulación de la profesión docente, asegurando que las plazas sean ocupadas por profesionales que cumplan con el perfil definido.

Por su parte, los líderes sindicales destacan el rol de información, orientación y apoyo en la preparación de los docentes que ha cumplido la organización sindical. Manifiestan, a su vez, que el sindicato vela por los derechos laborales, y espera se cumplan los anuncios de programas de formación continua. Comparten, además, críticas de otros actores en relación con que el proceso se desarrolló de manera demasiado rápida, lo que contribuyó a las incertidumbres y temores dentro del magisterio.

Parte II

Anexo 3. Experiencias comparadas de evaluación de docentes

Introducción

El presente documento tiene por propósito dar a conocer y analizar experiencias de diferentes estados o países respecto de los sistemas de evaluación que utilizan para monitorear o certificar las competencias docentes. En este informe se pone especial atención en los instrumentos de evaluación que se emplean con dicho fin y los medios que se usan para informar los resultados de estas evaluaciones.

Para esto, se describen y analizan las experiencias de seis países o estados:

1. Australia (Nueva Gales del Sur)
2. Canadá (Ontario)
3. Chile
4. Colombia
5. Estados Unidos
6. Perú
7. Reino Unido
8. México

Estos países fueron seleccionados considerando que, como conjunto, se cumplan los siguientes criterios: implementación en contexto latinoamericano, larga tradición en sistemas de evaluación docente (Estados Unidos, Australia, Chile) frente a sistemas recientes (Colombia, Perú), disponibilidad de información pública acerca de instrumentos de evaluación y reportes de resultados.

Para cada una de estas experiencias se presenta primero una breve descripción de las características del sistema de evaluación docente, luego se describen los principales marcos o referentes en los que se basa dicha evaluación (el equivalente a los perfiles de México) y los instrumentos que son utilizados en estas evaluaciones.

Respecto del reporte de resultados, se examinan los casos de Praxis, National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) en Estados Unidos, Perú, México, Docente Más y Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) en Chile, y Australia.

El informe concluye con un cuadro comparativo de las experiencias revisadas y algunas recomendaciones que se sugiere considerar a la hora de diseñar un nuevo ciclo de evaluación docente en México y también para su reporte de los resultados entregado a los docentes.

I. Análisis de experiencias internacionales

La evaluación de docentes es un elemento central en sistemas que buscan mejorar el aprendizaje de los estudiantes (OECD, 2013). Ya sea a través de evaluaciones que certifican competencias o evaluaciones que buscan realimentar la práctica y generar estrategias de desarrollo, todos los sistemas de evaluación docente deben definir sus propósitos, marcos de evaluación, instrumentos para recoger la información, medios para comunicar los resultados y tanto el uso como las consecuencias que a éstos se asignan. Se ha encontrado que los sistemas de evaluación resultan más efectivos cuando cuentan con evaluadores entrenados, cuando la realimentación es precisa y frecuente, y cuando tienen procesos de apoyo y guía hacia la mejora para los profesores, por ejemplo, a través del apoyo de pares mentores (Darling-Hammond *et al.*, 2012).

Los instrumentos empleados en un sistema nacional (o estatal) de evaluación docente pueden ser muy variados, siendo los más comunes la observación de clases, el portafolio, la autoevaluación del profesor, la entrevista del directivo con el docente, los resultados de los estudiantes, las encuestas realizadas a estudiantes y padres, y las pruebas estandarizadas. En general, mientras más consecuencias para el docente se desprendan de los resultados de la evaluación, más se tenderá a emplear instrumentos confiables y estandarizados, mientras que, si sus resultados son empleados con fines formativos, se privilegiará el uso de instrumentos que entreguen evidencia detallada acerca de la práctica docente (OECD, 2013). En cualquiera de estos casos, la presencia de un marco que determine qué es lo que se espera del desempeño de los docentes en la evaluación, facilita la interpretación de los resultados y su uso.

A pesar de una implementación generalizada en el mundo de sistemas de evaluación docente, persiste la preocupación por parte de los profesores por la validez y la confiabilidad de los métodos utilizados para llevar a cabo la evaluación, y, también, por su impacto en su trabajo y disposición. A partir de una revisión realizada por Figazzolo (2013) es posible constatar que los sindicatos de docentes con frecuencia indican que los directores y otros funcionarios que los evalúan, a menudo carecen de tiempo, herramientas o la formación para hacerlo de manera satisfactoria. Por otra parte, la elección de los criterios e instrumentos para evaluar a los maestros también es una fuente de aprehensión, en particular, sindicatos de profesores y sus miembros han expresado su preocupación acerca de la validez de las pruebas estandarizadas de rendimiento de los estudiantes, como base para la evaluación docente. En algunos países (en particular los Estados Unidos), las políticas actuales han priorizado resultados de las pruebas, haciendo caso omiso de estudios que demuestran su inestabilidad para este fin. Estas políticas tienden a promover la enseñanza acotada a las pruebas estandarizadas, un estrechamiento del currículo, y una cultura de competencia entre los maestros. Lo anterior se amplifica cuando los resultados de estas evaluaciones para cada docente son públicos.

Por otro lado, toda evaluación en el sistema educativo persigue un propósito y el cumplimiento de este propósito depende, en gran medida, de cómo se comuniquen los resultados de la evaluación; en otras palabras, "las evaluaciones son tan eficaces como sus estrategias de comunicación"

(OECD, 2013: 78). En este sentido, la comunicación de los resultados debe ser clara, completa, oportuna y coherente con el propósito para el que fue diseñada.

A continuación, se presentan algunas experiencias de países y estados que han implementado sistemas de evaluación docente a gran escala. Para cada experiencia se presenta una descripción general del sistema, el marco que determina qué se espera de los docentes en la evaluación (el equivalente de los Perfiles en México), los instrumentos de evaluación empleados y ejemplos de reportes para comunicación de resultados.

Este trabajo fue realizado, principalmente y cada vez que fuese posible, revisando fuentes primarias actualizadas de información para cada experiencia; es decir, sitios web y documentos oficiales de ministerios de educación, consejos oficiales vinculados a la docencia, sindicatos de profesores, etcétera. La información aquí presentada fue recogida entre diciembre de 2015 y abril de 2016.

1. Australia

a) Descripción del sistema de evaluación docente

El sistema Australiano combina una evaluación al inicio de la carrera con sucesivas evaluaciones durante la carrera docente. Estas evaluaciones deben estar alineadas a los Estándares Profesionales Australianos para Profesores (Australian Professional Standards for Teachers) e incluyen evaluaciones estandarizadas, evaluación de pares, autoevaluación, procesos de mentoría y otro tipo de evaluaciones de carácter más informal que pueden darse al interior de la escuela.¹

Como un modo de garantizar que los docentes inicien su trabajo en las aulas con un dominio apropiado de habilidades y conocimientos en lectura, escritura y matemática, el Ministerio de Educación de Australia implementó, a partir del año 2011, una estrategia de acreditación de programas de formación docente donde, entre otros elementos, se asegure un cuerpo de conocimientos y habilidades básicos sólidos para quienes egresen de estos programas. Es así como a partir del año 2015, de forma voluntaria, se comenzó a aplicar el test de lenguaje y matemáticas para estudiantes de pedagogía; a partir de 2016 este test será obligatorio para todos los egresados de carreras de pedagogía. Es importante señalar que este test no mide la capacidad del docente de enseñar estos conocimientos y habilidades.²

Además de estas pruebas, al momento de graduarse, los futuros docentes deben demostrar estar en el nivel de "Graduado" de los Estándares Profesionales Australianos para Profesores. Las instituciones formadoras de profesores son las responsables de garantizar que así sea y para ello deben seguir los procedimientos señalados por el Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar (Australian Institute for Teaching and School Leadership).

Las evaluaciones asociadas a la carrera docente son de carácter voluntario y pueden realizarse de manera interna en las escuelas o a través de agencias externas en el caso de querer certificar los dos niveles superiores que se definen en los estándares (*Highly Accomplished* y *Lead*), que conducen a avances en la carrera magisterial.

¹ <http://www.aussieeducator.org.au/teachers/teacherassessment.html>

² <https://teacheredtest.acer.edu.au/>

b) Descripción de principales marcos de referencia de los instrumentos

Los instrumentos mencionados en el apartado anterior se basan en dos referentes: el Marco Australiano de Desempeño y Desarrollo Docente (Australian Teacher Performance and Development Framework) y los Estándares Profesionales Nacionales para Profesores (National Professional Standards for Teachers).

El Marco Australiano de Desempeño y Desarrollo Docente fue desarrollado por el Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar en conjunto con diferentes actores relevantes del sistema escolar australiano, tales como profesionales de la educación pública de todo el país, empleadores de escuelas católicas e independientes, autoridades a cargo de regular la profesión docente, sindicatos de profesores, asociaciones de directores, profesores y directivos de todo el país. Fue promulgado en agosto del año 2012.

Este marco describe los factores que resultan críticos en la creación de una cultura escolar orientada al buen desempeño y al desarrollo continuo, señalando elementos que deberían estar presentes en todas las escuelas australianas. Una cultura escolar orientada al buen desempeño y al desarrollo continuo requiere que los docentes sepan qué se espera de ellos; reciban realimentación frecuente y útil sobre su práctica; y accedan a instancias de apoyo de alta calidad. El marco busca promover conversaciones y dinámicas profesionales que apoyen y mejoren la enseñanza y, además, procura minimizar el riesgo de que requerimientos administrativos y burocráticos se transformen en el foco del quehacer en cada escuela. Del mismo modo, el marco destaca las características que tienen sistemas escolares exitosos y de la cultura que se debe desarrollar en cada escuela para que las mejoras y la calidad sean sustentables en el tiempo.

Por su parte, los Estándares Profesionales Nacionales para Profesores, fueron validados durante el año 2010 por cerca de seis mil maestros, líderes escolares y apoderados, y hacen explícito lo que maestros y maestras deben saber y ser capaces de hacer a través de cuatro etapas o niveles de su carrera: *graduado*, *competente*, *completamente desarrollado* y *líder*. El nivel para los docentes recién graduados constituye la base de la acreditación de los programas de formación inicial docente; los graduados de programas acreditados pueden registrarse en cada estado y territorio como profesores. El nivel competente es usado para definir el proceso de registro definitivo como docente,³ después de la etapa de inducción. Los niveles “completamente desarrollado” y “líder” informan procesos de certificación voluntaria conducentes a niveles más avanzados de la carrera docente.

Estos estándares constituyen un punto de referencia a nivel nacional que sirve de base para la acreditación de la formación inicial, y el registro y certificación de los docentes; para ello, describen los conocimientos, las prácticas y el compromiso profesional que se requiere en toda la carrera docente.

Los estándares presentan una comprensión y un lenguaje común para el diálogo profesional entre profesores, formadores de docentes, organizaciones de docentes, asociaciones profesionales y con el público en general. Además, informan al desarrollo de objetivos de aprendizaje profesional, proporcionan un marco en el cual los profesores pueden juzgar el éxito de su propio proceso de aprendizaje y ayudan a la autorreflexión y autoevaluación, al facilitar que los docentes reconozcan sus capacidades actuales y en desarrollo, sus aspiraciones y logros profesionales. También

³ Que, como se verá, puede extenderse por un periodo de cinco años y luego debe ser renovado.

contribuyen a la profesionalización de la enseñanza y a elevar el estatus de la profesión docente, al clarificar explícitamente los desafíos que enfrenta.

Estos estándares se estructuran del siguiente modo (en inglés):

Tabla 3.1a

Domains of teaching	Standards
Professional Knowledge	1. Know students and how they learn 2. Know the content and how to teach it
Professional Practice	3. Plan for and implement effective teaching and learning 4. Create and maintain supportive and safe learning environments 5. Assess, provide feedback and report on student learning
Professional Engagement	6. Engage in professional learning 7. Engage professionally with colleagues, parents/carers and the community

Para cada uno de los siete estándares se definen áreas foco y para cada una de ellas se realizan descripciones de desempeño para los cuatro niveles referidos (graduado, competente, completamente desarrollado y líder).

Al igual que el Marco Australiano de Desempeño y Desarrollo Docente, los Estándares Profesionales Nacionales para Profesores son responsabilidad del Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar.

c) Descripción de instrumentos aplicados

El test de lenguaje y matemáticas para estudiantes de pedagogía se aplica dentro de un lapso máximo de 4 horas con 20 minutos de recreo entre el test de lectura y el de matemática.

Si bien no fue posible acceder a una forma oficial y definitiva del test, sí fue posible revisar un cuadernillo de ensayo. Este cuenta con 10 preguntas para cada área evaluada, siendo la mayoría de éstas de selección múltiple, y sólo algunas, de respuesta abierta breve. Estas preguntas pueden ser revisadas en el anexo 4.1 de este documento.

Para acreditar la competencia docente en el resto de los niveles (competente, completamente desarrollado y líder), cada estado o territorio desarrolla su propio set de evaluaciones. A continuación, se dará cuenta de la experiencia de evaluación docente de Nueva Gales del Sur.

La evaluación de docentes en Nueva Gales del Sur está a cargo del Consejo de Estudios, Enseñanza y Estándares Educativos (Board of Studies, Teaching and Educational Standards, NSW-BOSTES),⁴ el cual es, además, responsable del currículo escolar, la evaluación y otras regulaciones escolares. Cuando los docentes de Nueva Gales del Sur ya han alcanzado el nivel de graduado o cuando un docente decide retornar al aula después de cinco años, deben demostrar sus habilidades y conocimiento sobre el trabajo con estudiantes, según lo que se describe para el nivel competente de los Estándares Profesionales Nacionales para Profesores. Este nivel es obligatorio para todos los docentes que trabajan en el estado.

⁴ <http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/>

Para demostrar que un docente se desempeña de acuerdo a lo que se describe en el nivel competente, el docente debe completar un proceso que involucra recolectar evidencia sobre su práctica y reflexionar acerca de ella y cómo ésta progresivamente se acerca a lo esperado para el nivel. Una vez que se ha completado la fase de recolección de evidencia, un docente supervisor, un mentor o el director escriben un reporte donde se fundamenta por qué se considera que el docente ha alcanzado el nivel y aporta evidencia que sustente esta afirmación.

Este reporte es, entonces, el instrumento a través del cual los docentes evalúan su desempeño esperando que se encuentre en el nivel competente. El reporte consta de tres secciones: en la primera se debe rellenar un *checklist* que permite asegurar que el reporte será completado correctamente (la evidencia está referida al nivel competente; no excede las 35 páginas; el reporte ha sido leído y firmado por el docente; etcétera); luego, se presentan los datos que identifican al docente evaluado; a continuación se presenta una tabla con una síntesis de los Estándares Profesionales Nacionales para Profesores, donde quien completa el informe debe señalar cómo y en qué medida el docente evaluado demuestra el logro de estos estándares; luego, el docente evaluado puede escribir por qué cree que ha logrado o no el nivel, y quien completa el informe debe hacer una recomendación final señalando si el docente evaluado ha demostrado o no las habilidades, los conocimientos y la disposición descritos para el nivel competente. La plantilla del reporte utilizado puede ser revisada en el anexo 4.2. Para mantener este nivel, el docente debe someterse a ciclos de evaluación cada cinco años.

Para que un docente acredite su desempeño como “altamente desarrollado”, debe participar de una evaluación *online* preliminar y seguir un proceso de envío de información, el que incluye observación por parte de un externo. La evaluación *online* preliminar busca determinar si el docente está preparado para iniciar el proceso de acreditación del nivel; dicha evaluación no es obligatoria. A continuación, puede pasar al proceso de recolección de evidencia, la cual debe ser analizada según los descriptores de los estándares para profesores; también podrá ser observado por un externo, quien aplicará una pauta donde se señala un grupo acotado de descriptores de los estándares que serán observados, se describe la práctica docente y se evalúa que está de acuerdo a los descriptores seleccionados (la sugerencia de pauta de observación puede ser revisada en el anexo 4.3). Esta pauta está referida a los estándares que se habían desarrollado específicamente para Nueva Gales del Sur, pero que progresivamente han sido reemplazados por los estándares nacionales; no obstante, resulta llamativo que la pauta exige a quien la completa focalizar la atención en un elemento observable del estándar, y luego desarrollar una explicación que sustente la observación.

Finalmente, cuando un docente desea acreditar su desempeño como “líder” debe seguir un proceso similar al descrito para el nivel “altamente desarrollado”. En este caso, la evidencia que debe ser provista para demostrar que se ha alcanzado el nivel de “líder”, debe provenir de tres fuentes diferentes: documentos (planificaciones, evaluaciones, cuadernos de estudiantes, etcétera), informes de recomendación y observación externa. En este caso, resulta interesante señalar que se dispone de una rúbrica para analizar la calidad de la evidencia provista, esta rúbrica permite distinguir las características de un conjunto de evidencias que cumple o no cumple con las expectativas del proceso de acreditación y puede ser revisada en el anexo 4.4.

d) Reportes de resultados

Los resultados del test de lectura y matemática aplicado a los egresados de pedagogía son informados a los evaluados de manera individual a través de un reporte de dos páginas de extensión

donde se indica si el evaluado logró o no aprobar el test y, por medio de gráficos de barras, se presentan sus resultados tanto para lenguaje como para matemáticas. En cada área se presenta el puntaje obtenido, indicando de manera gráfica si éste se encuentra o no sobre el nivel del aprobación, lo cual se replica para las subáreas (lectura y habilidades técnicas de escritura en lenguaje, y números y álgebra, medición y geometría, estadísticas y probabilidades en matemática, donde además se distingue entre ejercicio con y sin calculadora) (ver anexo 4.5).

Los reportes de resultados de la evaluación de docentes en ejercicio no están disponibles.

e) Síntesis y desafíos

La evaluación docente varía entre los estados y territorios australianos, pero —en general— considera tres instancias: (i) como mecanismo para acceder al registro que habilita para la enseñanza, (ii) como parte de las labores administrativas y de monitoreo del desempeño que se dan al interior de las escuelas, (iii) para certificar un desempeño de experiencia y poder acceder a cargos superiores en las escuelas (Santiago *et al.*, 2011).

Algunos elementos importantes de la experiencia revisada:

- los estándares de contenido se estructuran a partir de la distinción de etapas en la carrera profesional docente.
- el sistema de evaluación se basa fuertemente en las observaciones hechas por los directores o supervisores de los docentes evaluados.
- no existe una prueba de conocimientos disciplinarios, pero sí un test de habilidades básicas para comenzar a ejercer y un fuerte aseguramiento de calidad en formación inicial docente.
- existe abundante y variado material de apoyo para comprensión y uso de los estándares.

Algunos desafíos de la evaluación docente en Australia de acuerdo a la percepción de los docentes evaluados son (Jensen, 2011):

Se debe garantizar que la realimentación que se entregue a los docentes esté directamente vinculada a su desempeño en el aula. Para esto, es central continuar implementando instrumentos variados y que la realimentación sea entregada del modo más oportuno y directo posible.

La realimentación debe estar asociada a oportunidades para mejorar.

Fortalecer un enfoque descentralizado de la evaluación de manera que la comprensión acerca de qué es una enseñanza efectiva y cuáles son las estrategias más efectivas para evaluar y mejorar el desempeño de acuerdo al contexto.

Se debe promover que al interior de las escuelas exista una visión consensuada acerca de qué significa una enseñanza efectiva.

Respecto de la evaluación docente en Nueva Gales del Sur, ésta incluye las tres instancias mencionadas al inicio de la síntesis, y, al igual que en la mayoría de los estados y territorio, se otorgó un rol preponderante a la evaluación al interior de la institución escolar. Además, el caso de Nueva Gales del Sur es relevante pues era uno de los pocos estados que, desde antes de la promulgación de los estándares para docentes nacionales, distinguía cuatro niveles de desempeño en su sistema

de acreditación (otros estados como Victoria, Queensland y Australia del Sur sólo distinguían dos niveles en su sistema de acreditación). Al respecto, resulta interesante constatar cómo en este estado se combina un sistema de evaluación basado en la escuela (para el nivel competente) y uno externo para certificar a los graduados y a los dos niveles superiores.

2. Canadá

a) Descripción del sistema de evaluación docente

Los procesos de evaluación de los profesores en Canadá varían entre las distintas jurisdicciones canadienses. Se pueden utilizar para fines sumativos (al final de los periodos de inducción y para los nuevos docentes) y para la evaluación periódica (para identificar debilidades y para apoyar el desarrollo profesional). No existe un marco nacional de estándares de enseñanza o competencias, aunque sí existen estándares a nivel de los estados (por ejemplo, Ontario o British Columbia).

Una vez que los docentes son contratados en una escuela, usualmente deben participar en algún tipo de evaluación durante los primeros años de trayectoria; típicamente, esto consiste en que su práctica es observada y realimentada por el director sin mayores consecuencias. En general, los docentes son sólo evaluados de manera interna en la mayoría de los estados canadienses, aunque destacan las excepciones de Ontario, donde los docentes son evaluados sistemática, obligatoria y regularmente a lo largo de sus carreras (Figazzolo, 2013).

De acuerdo a Figazzolo (2013) la evaluación docente en Canadá no es un actividad de competencia entre docentes, sino que busca asegurar que los equipos docentes en su conjunto se propongan asegurar la entrega de una enseñanza de calidad a sus estudiantes. De acuerdo con la investigación realizada por esta autora, las escuelas en Canadá no estarían interesadas en clasificar a sus docentes, sino en promover la responsabilidad compartida respecto de la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se revisará el caso de la evaluación docente en Ontario en particular.

b) Descripción de principales marcos de referencia de los instrumentos (Ontario)

El Colegio de Profesores de Ontario (Ontario College of Teachers)⁵ desarrolló Estándares de Práctica para la Profesión Docente como un modo de establecer una mirada compartida acerca de qué significa ser docente, la cual oriente la práctica diaria de estos. En el año 2006 se aprobaron las siguientes dimensiones para los estándares:

- Compromiso con los estudiantes y su aprendizaje: los docentes están comprometidos con sus estudiantes y los cuidan. Los docentes tratan a sus estudiantes de manera equitativa y respetuosa y son sensibles a los factores que influyen en el aprendizaje del estudiante a nivel individual. Los docentes facilitan el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos.

⁵ <https://www.oct.ca/>

- Conocimientos profesionales: los docentes tienen conocimientos profesionales actualizados y se esfuerzan por mantenerse así. Comprenden temas relevantes relacionados con el desarrollo de los estudiantes, pedagogía, currículo, ética, investigación educativa y las políticas relacionadas con el aprendizaje y la legislación en educación.
- Práctica profesional: los docentes aplican sus conocimientos profesionales y experiencia para promover el aprendizaje de los estudiantes. Utilizan una estrategias y recursos adecuados para enseñar y evaluar a sus estudiantes. Además, perfeccionan su práctica profesional a través de la investigación, el diálogo y la reflexión.
- Liderazgo en comunidades de aprendizaje: los docentes son capaces de promover y participar en la creación de comunidades de aprendizaje colaborativas y seguras. Reconocen sus responsabilidades compartidas y sus roles de liderazgo en relación con facilitar el éxito del estudiante. Los docentes mantendrán y defenderán principios éticos en estas comunidades de aprendizaje.
- Aprendizaje profesional continuo: los docentes reconocer que el aprendizaje profesional continuo es parte integral de la práctica efectiva y el aprendizaje de los estudiantes. La práctica profesional y el aprendizaje autodirigido son informados por la experiencia, la investigación, la colaboración y el conocimiento.

Cuando estas dimensiones son abordadas por el sistema de evaluación docente, ellas son desagregadas en competencias, señalándose entre una y cinco competencias para cada dimensión (16 competencias en total). Estas competencias son, en estructura, similares a los indicadores o descriptores que se observan en estándares de otros sistemas y se muestran a continuación (versión original en inglés):

Tabla 3.2a

Domain	Competency
Commitment to Pupils* and Pupil Learning	<ul style="list-style-type: none"> • Teachers demonstrate commitment to the well-being and development of all pupils. • Teachers are dedicated in their efforts to teach and support pupil learning and achievement. • Teachers treat all pupils equitably and with respect. • Teachers provide an environment for learning that encourages pupils to be problem solvers, decision makers, lifelong learners, and contributing members of a changing society.
Professional Knowledge	<ul style="list-style-type: none"> • Teachers know their subject matter, the Ontario curriculum, and education-related legislation. • Teachers know a variety of effective teaching and assessment practices. • Teachers know a variety of effective classroom management strategies. • Teachers know how pupils learn and the factors that influence pupil learning and achievement.
Teaching Practice	<ul style="list-style-type: none"> • Teachers use their professional knowledge and understanding of pupils, curriculum, legislation, teaching practices, and classroom management strategies to promote the learning and achievement of their pupils. • Teachers communicate effectively with pupils, parents, and colleagues. • Teachers conduct ongoing assessment of pupils' progress, evaluate their achievement, and report results to pupils and their parents regularly. • Teachers adapt and refine their teaching practices through continuous learning and reflection, using a variety of sources and resources. • Teachers use appropriate technology in their teaching practices and related professional responsibilities.
Leadership and Community	<ul style="list-style-type: none"> • Teachers collaborate with other teachers and school colleagues to create and sustain learning communities in their classrooms and in their schools. • Teachers work with professionals, parents, and members of the community to enhance pupil learning, pupil achievement, and school programs.
Ongoing Professional Learning	<ul style="list-style-type: none"> • Teachers engage in ongoing professional learning and apply it to improve their teaching practices.

Note: The eight competences highlighted in light green are those used for appraising the performance of new teachers. Principals must provide a comment for each of these competencies as a minimum requirement in the summative report for a new teacher.

Junto con los estándares antes descritos, se definen también Estándares Éticos para la profesión docente. Estos estándares buscan inspirar a los docentes para encarnar y mantener el honor y la dignidad de la profesión docente; identificar las responsabilidades y compromisos éticos de la profesión docente; orientar decisiones y acciones éticas en la profesión docente; promover la confianza de la comunidad en la profesión docente. Estos estándares se describen mediante de la identificación de cuatro áreas según las que los docentes debieran orientar su conducta: cuidado, respeto, confianza e integridad.

c) Descripción de los instrumentos aplicados (Ontario)

El Sistema de Evaluación Docente de Ontario busca incentivar la reflexión, el aprendizaje y el desarrollo profesional, identificando necesidades y oportunidades para el mejoramiento continuo. Este sistema de evaluación tiene dos componentes: el Programa de Inducción de Nuevos Docentes (New Teacher Induction Program) y la Evaluación de Desempeño Docente para Docentes Experimentados (Teacher Performance Appraisal for Experienced Teachers).

El Programa de Inducción de Nuevos Docentes es obligatorio para todos los nuevos maestros recién contratados por los consejos escolares, autoridades locales o escuelas provinciales, y considera dos evaluaciones obligatorias durante los dos primeros años de ejercicio docente. Los consejos escolares deben proporcionar a los nuevos docentes un año de apoyo profesional, incluyendo tutoría y desarrollo profesional en lectura y cálculo, resultados de aprendizaje, gestión del aula, habilidades de comunicación y estrategias de enseñanza. Los nuevos maestros que completan con éxito este proceso (dos calificaciones satisfactorias por su rendimiento observado), reciben un Certificado del Colegio de Profesores de Ontario. Quienes no logren superar el proceso con éxito después de una tercera evaluación en el segundo periodo deben cesar su trabajo en el sistema.

Por su parte, la Evaluación de Desempeño Docente para Docentes Experimentados busca continuar incentivando el desarrollo docente proveyendo evaluaciones que motiven el desarrollo profesional. Esta evaluación es obligatoria para los docentes que superaron el periodo de inducción y que trabajan en una institución pública, debe realizarse cada cinco años y se basa en un conjunto de descriptores de desempeño desarrolladas por el Colegio de Profesores de Ontario. Los docentes son evaluados cada cinco años a través de una combinación de múltiples instrumentos que buscan incentivar el diálogo profesional entre el docente y el director antes y después de observaciones de clases, y un informe sumativo basado en el desempeño del docente. Quienes no aprueben esta evaluación después de una tercera oportunidad, reciben una recomendación de abandonar el sistema.

En el caso de la evaluación de docentes líderes se sigue un protocolo similar al de los docentes experimentados, pero con un mayor nivel de exigencia en la selección y reflexión sobre las evidencias recolectadas.

d) Reportes de resultados

Los docentes son informados a través de un reporte elaborado por su jefatura. Este informe describe fortalezas y debilidades o “áreas de crecimiento”; una plantilla de este informe puede ser revisada en el anexo 4.6. El informe es usado por el docente para desarrollar su Plan Anual de Aprendizaje (Annual Learning Plan); este plan debe identificar estrategias y un plan para el de-

sarrollo profesional del docente, y debe asimismo ser actualizado anualmente. El director debe clasificar el desempeño del docente como satisfactorio o no; de ser insatisfactorio, se le deben ofrecer oportunidades y apoyo para superar sus deficiencias.⁶

e) Síntesis y desafíos

La experiencia de Canadá muestra diversos modos de enfrentar la evaluación docente, destacándose como elemento común la importancia que tienen los planes de superación profesional o de formación continua como parte constitutiva de la evaluación docente y el rol de los equipos internos en las escuelas como agentes del proceso de evaluación (Figazzolo, 2013).

La experiencia de Ontario, por su parte, destaca como una de las más formalizadas y estructuradas de Canadá. De esta experiencia se resalta la descripción de estándares de comportamiento ético y que la distinción entre nuevo docente y docente en ejercicio se hace a través de selección de indicadores de los estándares que serán evaluados.

De acuerdo a una investigación que recogió la opinión de los docentes respecto del proceso de evaluación en Ontario, se encontró que sólo algunos docentes consideraban que este proceso era enriquecedor, justo y que facilitaba buenas relaciones con el equipo directivo y sus colegas. Sin embargo, la mayoría de los docentes consultados consideraba que el proceso de evaluación era desorganizado, inconsistente e injusto, y que había incrementado su nivel de estrés y ansiedad, y disminuido su autoconfianza (Larsen, 2009). Esto se contrapone a las intenciones de las autoridades locales destacadas por Figazzolo (2013) y expuestas anteriormente en este apartado y, sin duda, debe ser una preocupación permanente en la implementación de este sistema de evaluación.

Otro desafío que se ha levantado desde la investigación se relaciona con mejorar la confiabilidad de la evaluación, ya que se observó que muchas veces esta se veía afectada por deficiente entrenamiento e inadecuada disposición a la tarea de quienes debían observar y juzgar el desempeño de un docente (Barnett, 2013).

3. Chile

a) Descripción del sistema de evaluación docente

En el año 2003 el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile acuerdan que se implementará un sistema de evaluación de los profesionales de la educación que se desempeñan como docentes de aula en establecimientos de dependencia municipal. Estos docentes son evaluados a través de un sistema conocido como Docente Más, el que se compone de cuatro instrumentos (portafolio, pauta de autoevaluación, entrevista de evaluador par e informes de referencia de terceros), según los cuales el desempeño del docente es calificado en uno de los siguientes niveles: destacado, competente, básico e insatisfactorio; los docentes calificados en este último nivel por dos veces consecutivas, deben abandonar la dotación. Esta evaluación constituye el foco central de esta revisión.

⁶ Más información en: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/appraise.html>

Quienes obtienen un desempeño “competente” o “destacado” en la evaluación docente pueden postular voluntariamente a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI). El propósito principal de AVDI es reconocer el mérito profesional de los docentes del sector municipal, que rindan una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos (los primeros basados en las Bases Curriculares vigentes y los segundos en el Marco para Buena Enseñanza, el cual será descrito más adelante en este documento). Paralelamente, existe un sistema de evaluación que busca certificar la excelencia pedagógica: Acreditación de la Excelencia Pedagógica (AEP),⁷ el cual incluye pruebas de conocimientos disciplinarios y portafolio.

Complementariamente, en el año 2008, se decidió que se aplicaría una prueba a todos los egresados de carreras de pedagogía del país, la que se conocería como Prueba Inicia. Esta prueba se aplica desde el año 2008 a distintas carreras de pedagogía, partiendo por la carrera de pedagogía en educación básica, para luego incluir educación de párvulos y las distintas disciplinas que comprenden la pedagogía en educación media.

Esta política se encuentra vigente sólo hasta el año 2016, año en el que se aprueba una nueva Ley de Carrera Docente. A partir de entonces, la prueba Inicia es reemplazada por evaluaciones diagnósticas: una al inicio de la carrera, aplicada por las propias universidades con el fin de conocer las posibles necesidades de nivelación de sus estudiantes, y una segunda, aplicada por el Ministerio de Educación, al menos un año antes del egreso, para conocer sobre la formación recibida por el estudiante en sus años de estudio (rendir esta evaluación será un requisito de titulación para el estudiante, pero sus resultados no serán habilitantes). Por su parte, los docentes en ejercicio serán clasificados en cuatro tramos de desempeño (inicial, temprano, experto I y experto II) según su desempeño en el Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional Docente, el cual considera dos instrumentos de evaluación: un instrumento de evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos, concernientes a la disciplina y nivel que el docente imparte, y un portafolio profesional de competencias pedagógicas, que evaluará el desempeño en el aula, considerando el contexto de desempeño; las responsabilidades propias de la labor docente dentro y fuera del aula, como el trabajo colaborativo entre pares, la creación e innovación pedagógica y los programas de perfeccionamiento con que cuente el docente y que sean pertinentes a su ejercicio profesional (ambos se aplican cada cuatro años; el portafolio será el mismo utilizado en Docente Más).

b) Descripción de principales marcos de referencia de los instrumentos

Todo el sistema de evaluación de docentes en Chile está referido al Marco para la Buena Enseñanza. Este marco da cuenta de los conocimientos, habilidades y desempeños que deben demostrar los docentes a través de la descripción de cuatro dominios centrales: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales. Cada uno de estos dominios es descrito a través de diferentes criterios, y éstos, a su vez, por una serie de indicadores. El siguiente diagrama muestra los dominios del marco y sus respectivos criterios:⁸

⁷ <http://www.aep.mineduc.cl/>

⁸ El marco completo puede ser consultado en: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Figura 3.1a



Adicionalmente, las evaluaciones de recién egresados se basan de manera específica en los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía. Dichos estándares son coherentes con el Marco para la Buena Enseñanza, pero profundizan en aquellos conocimientos, habilidades y desempeños específicos dentro de un nivel escolar o una disciplina que deben demostrar quienes recién egresan de una carrera de pedagogía.⁹ Es así como se han desarrollado estándares para egresados de las carreras de pedagogía básica, media en las distintas asignaturas, para egresados de carreras de educación parvularia, para profesores de Música, Arte, etcétera.

Actualmente, el Marco para la Buena Enseñanza se encuentra en proceso de consulta para ser reformulado por primera vez desde su publicación; esta consulta está actualmente abierta a través de www.mbe2016.cl. La actualización del marco busca que este pueda dar cuenta de diferentes niveles de desempeño, con la finalidad de reconocer las distintas etapas del ejercicio y las diferentes prácticas pedagógicas asociadas a dicha experiencia. Asimismo, busca reconocer las nuevas dinámicas e interacciones que hoy redefinen a docentes y escuelas en su conjunto; así como los desafíos que la reforma educacional involucra.

⁹ Pueden ser consultados en: http://www.cpeip.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=4650&id_contenido=24753

c) Descripción de los instrumentos aplicados

Previo a los cambios que surgen de la aprobación de la nueva carrera docente en 2016, la evaluación docente (Docente Más) considera la aplicación de cuatro instrumentos:

- **Portafolio:** el docente debe presentar evidencia que dé cuenta de su mejor práctica pedagógica. Este portafolio consta de dos módulos: en el primero, el docente debe realizar y describir una unidad de 8 horas pedagógicas, presentar alguna evaluación que haya realizado en esa unidad y responder preguntas de reflexión sobre su quehacer docente; en el segundo debe presentar la grabación de una clase de 40 minutos. Esta clase es grabada por un camarógrafo acreditado por Docente Más y no tiene ningún costo para el docente.
- **Pauta de autoevaluación:** pauta que se estructura con base en una selección de criterios del Marco para la Buena Enseñanza, a través de los cuales se invita al docente a reflexionar sobre su práctica y evaluar su propio desempeño profesional. Frente a cada uno de los criterios que se presentan, el docente debe indicar si su nivel de desempeño es insatisfactorio, básico, competente o destacado (si se autoevalúa en el nivel destacado, debe además describir las prácticas pedagógicas que hacen que su desempeño sea sobresaliente).

A continuación, se presenta un ejemplo de uno de los criterios que se emplean en la pauta de autoevaluación:

Figura 3.2a

Criterio A.5: Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.				
En mi trabajo docente durante el semestre pasado:				
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñé estrategias de evaluación apropiadas a los contenidos y/o habilidades trabajadas. • Utilicé evaluaciones variadas que permitieron a todos/as mis estudiantes demostrar de diversas formas lo aprendido. • Incluí actividades de evaluación en las que mis estudiantes aplicaron lo aprendido a situaciones cotidianas. 				
3	Insatisfactorio <input type="radio"/>	Básico <input type="radio"/>	Competente <input type="radio"/>	Destacado <input type="radio"/>
	Cumplo con solo uno o ninguno de los tres indicadores.	Cumplo con dos de los tres indicadores.	Cumplo con los tres indicadores.	Cumplo con los tres indicadores. Y Llevo a cabo otras prácticas que hacen sobresaliente mi desempeño en este criterio.
Solo si marcó Destacado , fundamente aquí describiendo su(s) práctica(s) sobresaliente(s).				

- *Entrevista de evaluador par:* se estructura con base en seis preguntas que buscan evaluar el desempeño de los docentes a partir de evidencia concreta sobre su práctica reportada por ellos mismos. Estas preguntas están basadas en los criterios y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza. Desde el año 2015, como parte de las mejoras que se realizan a los instrumentos de la evaluación docente y para potenciar el propósito formativo de este proceso, las preguntas de la entrevista son conocidas con antelación por los docentes. Esto facilita que puedan ser utilizadas para revisar su práctica, reflexionar sobre ella y establecer un diálogo enriquecido con el evaluador par a la hora de ser entrevistado.

A continuación, un ejemplo de las preguntas seleccionadas para la evaluación realizada en el año 2015.

Figura 3.3a

Entrevista por un Evaluador Par
2015

PREGUNTAS 2015 ENTREVISTA POR UN EVALUADOR PAR

A continuación se presentan las seis preguntas de la Entrevista 2015 y los criterios y/o descriptores del Marco para la Buena Enseñanza evaluados en cada una de ellas.

Pregunta	Criterio y/o Descriptor del Marco para la Buena Enseñanza
Pregunta 1 ¿Qué estrategias ha implementado para lograr un uso efectivo del tiempo en sus clases?	C.4.1 Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.
Pregunta 2 Pensando en las diferencias de género, socioeconómicas, culturales y étnicas presentes en nuestra sociedad, ¿cómo trabaja con sus estudiantes el respeto por esta diversidad?	B.1.4 Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.
Pregunta 3 ¿Qué estrategias utiliza para enseñar un mismo contenido a estudiantes con diferentes niveles de conocimientos o habilidades?	C.3 El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
Pregunta 4 Entre los recursos didácticos disponibles, ¿con qué criterios selecciona los que utilizará para enseñar en sus clases?	A.3.3 Conoce y selecciona distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de sus alumnos.
Pregunta 5 ¿Qué ha hecho para potenciar las fortalezas que detecta en sus estudiantes?	D.3.1 Detecta las fortalezas de sus estudiantes y procura potenciarlas.
Pregunta 6 ¿Qué hace cuando se da cuenta que necesita aprender algo nuevo para mejorar su práctica pedagógica?	D.1.3. Identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas.

- *Informes de Referencia de Terceros*: corresponde a la evaluación de los superiores jerárquicos (director y jefe de UTP) respecto a la práctica del docente. Las preguntas de este informe son iguales a las que se deben completar en la autoevaluación.

Los instrumentos anteriormente descritos se ponderan del siguiente modo:

Tabla 3.3a

Instrumento	Ponderación ¹
Autoevaluación	10%
Portafolio	60%
Entrevista evaluador par	20%
Referencias de Terceros	10%

¹ Para los docentes que han obtenido un resultado Insatisfactorio en su última evaluación, el Portafolio se pondera en 80%, la Autoevaluación en 5%, la Entrevista en 10% y los Informes de Referencia de Terceros en 5%.

La prueba de AVDI¹⁰ contempla la medición de los conocimientos teóricos declarativos que los docente debe manejar, asegurando que posee un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña, tomando como base el Marco Curricular Vigente. Este instrumento de evaluación se compone de preguntas cerradas, con alternativas de respuesta, y preguntas abiertas, en las que se solicita desarrollar la respuesta. Además de los conocimientos propios de cada disciplina, la prueba incluye dos preguntas abiertas, comunes a todas las categorías, que miden conocimientos pedagógicos. Estos contenidos han sido elaborados a la luz del Marco para la Buena Enseñanza.

Por su parte, la evaluación Inicia para egresados de carreras de pedagogía se basa en la aplicación de dos pruebas de preguntas de selección múltiple: una de conocimientos disciplinarios (según las especialidad y nivel, o curso en el que trabaja el docente, y de acuerdo a las bases curriculares vigentes) y otra de conocimientos pedagógicos. En el anexo 4.7 se pueden revisar algunos ejemplos de preguntas de estas pruebas.

d) Reportes de resultados

A continuación se profundizará en la entrega de resultados que se hace de la evaluación Docente Más. En este sistema, cada docente evaluado recibe un informe individual de resultados que da cuenta del nivel alcanzado y de los aspectos más y menos logrados de su desempeño, según la información proporcionada por los cuatro instrumentos de evaluación. Además, se establece la creación de Planes de Superación Profesional que benefician a los docentes que resultan evaluados con un desempeño insatisfactorio o básico.

Junto con el reporte individual, también se entrega un informe dirigido al equipo de gestión de cada establecimiento y un informe dirigido al sostenedor o administrador del establecimiento (ver anexo 4.8 para revisar ejemplos de estos reportes).

¹⁰ <http://www.avdi.mineduc.cl/>

Informe individual

Es un informe de 11 páginas de extensión en el que se entrega información detallada acerca del desempeño del docente en los distintos instrumentos de la evaluación. Luego de la identificación del docente y de su nivel de desempeño general, se entrega información sobre cada instrumento.

En primer lugar, se informan los resultados obtenidos en el portafolio, desagregándolos en siete dimensiones: organización de la unidad, análisis de las clases, calidad de la evaluación, reflexión a partir de los resultados de los alumnos, ambiente de la clase para el aprendizaje, estructura de la clase e interacción pedagógica. Cada dimensión, a su vez, se desagrega en diferentes “aspectos evaluados” (por ejemplo, para la dimensión “Calidad de la Evaluación”, se reportan resultados para “Evaluación y pauta de corrección utilizadas” y para “Relación entre evaluación y objetivos”), para los que se indica el nivel alcanzado (destacado, competente, básico e insatisfactorio) y una breve descripción del desempeño demostrado (por ejemplo, sobre “Relación entre evaluación y objetivos”: “Su evaluación aborda sólo algunos de los objetivos que pretendía medir o incluye actividades que no se relacionan con dichos objetivos”). Luego, se presenta un gráfico de barras que compara el nivel alcanzado en cada dimensión y se indica el resultado global alcanzado en el portafolio.

En la siguiente sección del informe se entregan los resultados de la entrevista del evaluador par e informes de referencia de terceros. Los resultados para estos instrumentos se entregan informando el nivel alcanzado en cuatro dominios: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales. Al igual que para los aspectos evaluados en el portafolio, para estos dominios también se entrega una descripción cualitativa del desempeño observado.

A continuación se entregan los resultados de la pauta de autoevaluación, los que se entregan informando el nivel alcanzado en cuatro dominios: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales. En este caso, no se entrega una descripción cualitativa del desempeño.

Luego de la entrega detallada de los resultados obtenidos en cada instrumento, se presenta una sección destinada a que el docente reflexione sobre los resultados obtenidos respondiendo a dos preguntas: “¿Cuáles son mis dos principales fortalezas? ¿Cómo puedo seguir trabajándolas? ¿Cómo puedo aprovecharlas para colaborar con mis colegas?”, y “¿Cuáles son mis dos principales debilidades? ¿Qué acciones realizaré para mejorarlas? ¿A quién puedo recurrir?” Junto con plantear estas preguntas y disponer de un espacio para responderlas, se sugiere al docente visitar el sitio web de la evaluación para analizar la propia práctica y enriquecerla.

A continuación de esta etapa reflexiva, se entrega el resultado final de la evaluación, donde se indica el nivel global obtenido, se indican las consecuencias que tiene este nivel en su desarrollo profesional y se presentan los nombres y firmas de los integrantes de la Comisión Comunal de Evaluación que ratifica este resultado.

Finalmente, el reporte presenta un ejemplo de la información de apoyo a la interpretación de estos resultados que puede encontrarse en el sitio web oficial de la evaluación.

Informe al establecimiento

Es un informe de 10 páginas de extensión en el que se entrega información acerca del desempeño promedio de los docentes de un establecimiento que participaron de la evaluación; no se entrega información individualizada de ningún docente.

En primer lugar, se entregan algunas orientaciones acerca del uso del informe. Luego, se entrega un resumen de los resultados donde se indica el porcentaje de docentes que fue clasificado en cada uno de los cuatro niveles contemplados en la evaluación, para continuar con una descripción de lo que significa estar en cada uno de estos niveles.

Luego, se presentan los resultados para cada una de las siete dimensiones del portafolio mostrando qué implica alcanzar el nivel competente en cada una de ellas y qué porcentaje de docentes lo alcanza. También se entrega un gráfico de barras que permite comparar el porcentaje de docentes que alcanzó los niveles competente o destacado y básico o insatisfactorio en cada dimensión del portafolio; un gráfico de puntos que compara el desempeño de los docentes de la escuela en cada dimensión del portafolio con el de los docentes a nivel comunal y nacional; y un gráfico que compara el desempeño final con el desempeño en el portafolio.

El informe finaliza con una sugerencia sobre dónde encontrar información para apoyar a los docentes.

Informe para el sostenedor municipal

El informe para el sostenedor municipal es equivalente al informe al establecimiento, contiene la misma información, pero respecto del conjunto de los docentes de la comuna que fueron evaluados.

e) Síntesis y desafíos

La experiencia chilena en evaluación docente es relevante en tanto es la más antigua al respecto en Latinoamérica y, además, porque se encuentra en un proceso de cambios debido a un nuevo marco regulatorio para la carrera docente.

Resulta entonces interesante destacar sus fortalezas, las cuales están alineadas con las recomendaciones de expertos en el mundo: el uso de estándares y una combinación de instrumentos diversa para dar cuenta del desempeño, su relación demostrada con los logros de aprendizaje de los alumnos, la instalación de capacidades en docentes y directivos, y la generación de información y evidencia para la investigación educacional y el diseño de políticas públicas (Manzi, González y Sun, 2011). Se destaca también la inclusión de instrumentos que buscan evaluar conocimientos disciplinarios en los docentes (AVDI).

Resulta relevante destacar en el vínculo entre los resultados de la evaluación Docente Más y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ya que esta relación evidencia que apoya la validez de esta evaluación. Cabe señalar que las relaciones son más fuertes entre el aprendizaje de los alumnos y los resultados del profesor en el portafolio y con el resultado, siendo más débiles —aunque siempre positivas— con la evaluación que entrega el director, y cercanas a cero con la entrevista del evaluador par y la autoevaluación (Taut *et al.*, 2014). Estos datos relevan al portafolio como

uno de los instrumentos que debiera mantenerse en el nuevo sistema de evaluación, tal como efectivamente se propone.

Entre los desafíos de esta evaluación se destaca la necesidad de un mayor aprovechamiento de la información que se genera y un uso más formativo del programa y sus resultados (Manzi, González y Sun, 2011).

A partir de una revisión del sistema realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Santiago *et al.*, 2013), se relevan los siguientes desafíos:

- Se debe fortalecer un uso formativo de la evaluación.
- Existen vacíos y duplicaciones en los instrumentos aplicados a los docentes (AEP y AVDI, como ejemplo de instrumentos con alta sobreposición).
- Se deben enriquecer y masificar las oportunidades para que los docentes reciban realimentación sobre su práctica.
- La evaluación no se vincula claramente con el progreso en la carrera docente.
- Si bien existen estándares, estos han sido ampliamente difundidos en el sistema.
- Hay poca claridad acerca de cómo se evalúa cada uno de los estándares descritos y, viceversa, a qué estándares corresponden los instrumentos aplicados.
- La autoevaluación y las referencias de terceros no contribuyen a una evaluación válida y confiable. La evaluación de pares se debe mejorar.
- Se deben mejorar las competencias de los docentes como agentes que forman parte del sistema de evaluación.
- El sistema de evaluación docente debe ser aprovechado como una oportunidad para mejorar el desarrollo profesional de los docentes

4. Colombia

a) Descripción del sistema de evaluación docente

El sistema de evaluación docente en Colombia está constituido por tres pruebas: una de periodo de prueba para docentes, orientadores y directivos docentes; una anual de desempeño de docentes y docentes directivos, y una de carácter diagnóstico formativo. Esta última será el centro de esta revisión, por resultar novedosa entre las experiencias revisadas y por la cantidad de información disponible que presenta.

Desde 2015, en Colombia se realiza la evaluación docente conocida como Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo,¹¹ la cual sucede a las evaluaciones de desempeño docente aplicadas desde 2010, cuyo fin era la *evaluación de competencias para el ascenso o la reubicación de nivel salarial en el escalafón de docentes y directivos docentes*. En ella se evalúan docentes, directivos docentes, docentes tutores, directivos sindicales y docentes orientadores oficiales que, habiendo participado en alguna de las evaluaciones de competencias desarrolladas entre los años 2010 y 2014, no lograron el ascenso o la reubicación de nivel salarial en cualquiera de los grados del escalafón docente, o que, habiendo aprobado, no ascendieron o se reubicaron por no cumplir los requisitos.

¹¹ <http://maestro2025.edu.co>

La Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo implica un proceso de reflexión e indagación orientado a identificar las condiciones, los aciertos y las necesidades del trabajo de los docentes, directivos docentes, directivos sindicales, docentes tutores y orientadores, con el objeto de incidir positivamente en su mejoramiento continuo y sus condiciones, y de favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en la escuela.

Esta evaluación considera el contexto en el cual se desempeña el docente, y se centra en la valoración del quehacer del educador en el aula u otros lugares en los se ponga en evidencia su capacidad para interactuar con los actores de la comunidad educativa en el marco del Proyecto Educativo Institucional.

b) Descripción de principales marcos de referencia de los instrumentos

En la evaluación de carácter diagnóstico formativo se *consideran cuatro criterios*, los cuales a su vez se dividen en diferentes componentes. Estos criterios corresponden a descripciones de los aspectos a evaluar (si bien en el sistema educativo colombiano no se han dado a conocer como estándares, tienen una estructura acorde con ese concepto). La tabla 3.4a resume de manera general los criterios de evaluación que se proponen para los docentes (cada estamento evaluado tiene sus propios criterios).¹²

Estos criterios se plasman luego en una matriz de evaluación o rúbrica que permite emitir un juicio acerca de qué tan logrados están estos desempeños. En la tabla 3.5a se muestra un ejemplo de matriz de evaluación para emplearse en la observación de videos de clases.¹³

c) Descripción de instrumentos aplicados

En la evaluación docente colombiana se recoge información a partir de diferentes tipos de instrumentos. Estos instrumentos son:

Videos

Los videos deberán registrar una actividad de aula de los docentes o del quehacer de los directivos docentes, orientadores, docentes tutores y directivos sindicales. Existen dos opciones para realizar la grabación de los videos:

1. Mediante camarógrafos profesionales en el establecimiento educativo en que trabaja el docente (el costo del camarógrafo lo cubre el Ministerio de Educación).
2. Por medio del propio docente, con la garantía de que el video cumple con condiciones generales como una buena definición de la filmación (audio e imagen), es decir, que se pueda ver y oír a los estudiantes; el uso de trípode, etcétera.

¹² Los criterios para el resto de los estamentos pueden consultarse en la dirección: <http://maestro2025.edu.co/es/pagina/instrumentos-de-evaluacion>

¹³ Esta versión fue extraída del documento de trabajo del Ministerio de Educación: propuesta de evaluación de carácter diagnóstico-formativo (ECDF) para el ascenso de grado y reubicación de nivel salarial en el escalafón de educadores del estatuto 1278 de 2002, del año 2015.

Tabla 3.4a. Docentes

Crterios	Componentes	Aspectos a evaluar
1. Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente	Contexto social, económico y cultural	El docente demuestra comprensión y apropiación de las especificidades de su contexto, y sus posibilidades y limitantes
		La práctica del docente muestra flexibilidad con respecto a los aspectos fundamentales del entorno y las necesidades de sus estudiantes
	Contexto institucional y profesional	El docente diseña estrategias para tratar de vincular a las familias en el proceso de formación de los estudiantes
		El docente utiliza adecuadamente los materiales disponibles para el desarrollo de su práctica
2. Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica	Pertinencia de los propósitos pedagógicos y disciplinares	El docente participa en su comunidad profesional a nivel individual, grupal, institucional o regional (clubes, círculos pedagógicos, redes académicas, reuniones de área, comunidades de aprendizaje, diálogo con colegas, encuentros académicos, entre otros)
		La práctica del docente está en correspondencia con los propósitos planteados en el PEI
		El docente establece propósitos claros en su práctica educativa y pedagógica
	Propuesta pedagógica y disciplinar	Los contenidos se orientan y articulan con el plan de estudios de la institución educativa
El docente organiza el conocimiento disciplinar a partir del nivel de sus estudiantes		
3. Praxis pedagógica	Interacción pedagógica	El docente reflexiona permanentemente sobre su práctica educativa y pedagógica
		El docente demuestra dominio pedagógico y disciplinar
		Hay una comunicación permanente y adecuada entre el docente y sus estudiantes
	Procesos didácticos	El docente propicia estrategias de participación de los estudiantes que favorecen su aprendizaje
		El docente utiliza estrategias que generan interés de los estudiantes en las actividades de aula
		El docente utiliza estrategias de evaluación formativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje
4. Ambiente en el aula	Relaciones docente-estudiantes	El docente utiliza estrategias metodológicas y recursos educativos (digitales, análogos y otros) acordes con las finalidades del proceso de enseñanza/aprendizaje
		El docente reconoce las características y particularidades de los estudiantes en el desarrollo de su práctica
	Dinámicas del aula	Existe un clima de aula en el cual predomina un ambiente de respeto y comunicación asertiva y dialógica
		El docente toma decisiones en el aula acordes con las situaciones y necesidades que surgen en el desarrollo de la práctica
		En la práctica se evidencia una estructura formativa y la organización de los momentos de clase acordes con la propuesta de aula del docente
		Existen normas de comportamiento y convivencia, y se cumplen en el aula

Tabla 3.5a

Categoría	Criterio	Descriptorios por nivel			
		Por desarrollar	En proceso	Competente	Destacado
2. Ambiente en el aula	2.1. Existe un clima de aula en el cual predomina una relación positiva entre el docente y los estudiantes (afecto, confianza, empatía, respeto, etc.).	El trato del docente hacia los estudiantes es seco y distante. El docente no muestra un interés genuino por sus estudiantes.	El trato del docente hacia los estudiantes es respetuoso; tiene algunas muestras de desinterés.	El trato del docente hacia los estudiantes es cálido la gran mayoría del tiempo. El docente evidencia tener conocimiento sobre las particularidades de sus estudiantes.	El trato del docente hacia los estudiantes es cálido y respetuoso. El docente muestra todo el tiempo empatía hacia sus estudiantes y es asertivo en su comunicación.
	2.3. El maestro promueve una cultura de aprendizaje y fomenta el valor de aprender.	El docente no permite que los estudiantes tomen decisiones en la clase. Los estudiantes tienen una actitud pasiva.	El docente intenta incentivar algunas veces a los estudiantes para que tomen decisiones. Durante la clase hay pocos espacios donde los estudiantes pueden ser autónomos.	El docente constantemente incentiva la toma de decisiones de los estudiantes y da varios espacios para que manipulen material de forma autónoma.	El docente hace que sus estudiantes tomen decisiones constantemente en la clase. Los estudiantes tienen varios espacios donde pueden manipular el material, y sus interacciones surgen de manera autónoma.

En la tabla 3.6a se presentan las principales características del video para cada cargo a evaluar.

Tabla 3.6a

Cargo	Características generales	Actividades por grabar
Docentes	Se enfoca en la práctica educativa y pedagógica en una de las clases que imparte el docente	Desarrollo de una clase en la cual se deben incluir tres momentos: <ul style="list-style-type: none"> Contextualización Desarrollo de la clase Reflexión final
Rectores o directivos rurales	Se enfoca en la gestión académica	1. Reunión con maestros 2. Reunión con estudiantes 3. Reunión con padres
Coordinadores	Se centra en su trabajo educativo y pedagógico, de acuerdo con las funciones asignadas por el rector	1. Reunión con maestros 2. Reunión con estudiantes
Docentes orientadores	Se enfoca en estrategias específicas de prevención desarrolladas en la institución educativa	1. Trabajo con maestros 2. Talleres con estudiantes 3. Proyectos transversales 4. Trabajo con padres
Tutores	Se enfoca en reuniones de formación con docentes	1. Sesiones de trabajo situado definidas en la ruta de acompañamiento 2. Sesiones de trabajo con maestros con objetivos de formación complementaria
Directivos sindicales	Se enfoca en actividades de formación a docentes	1. Taller de formación política con docentes 2. Taller de formación sindical con docentes 3. Taller de formación pedagógica con docentes

Los videos se analizan mediante pautas alineadas a los criterios y componentes que orientan la evaluación. Por ejemplo, en el caso de "Ambiente de aula" se propone pauta que se expone en la tabla 3.7a.

Tabla 3.7a

Categoría	Criterio	Indicadores	Acciones observables en el aula
2. Ambiente en el aula	2.1. Existe un clima de aula en el cual predomina una relación positiva entre el docente y los estudiantes (afecto, confianza, empatía, respeto, etc.).	Hay en el aula un ambiente de respeto.	Rechaza y detiene una o más burlas entre estudiantes.
			Saluda a los estudiantes cuando entran o al inicio de la clase.
	2.2. Existe un clima de aula en el cual predomina una relación positiva entre los estudiantes (afecto, confianza, empatía, respeto, etc.).	Hay en el aula un ambiente de respeto.	Es respetuoso con los estudiantes (sin burlas ni humillaciones).
			Les habla a los estudiantes por su nombre.
			Trata a todos los estudiantes por igual.
2.3. El maestro promueve una cultura de aprendizaje y fomenta el valor de aprender.	Hay un entorno organizado que promueve el aprendizaje.	Demuestra interés por la vida de sus estudiantes.	
		Cuando habla un estudiante, los demás están atentos.	
2.4. Existen y se mantienen rutinas y procedimientos consistentes en el aula.	Hay rutinas y procedimientos establecidos en el aula.	Se corrigen respetuosamente entre ellos.	
		Hace referencia al trabajo de clases anteriores.	
		Incluye en actividades/discusiones a estudiantes que no están involucrados o que están distraídos.	
2.5. Existen normas de comportamiento y convivencia y se cumplen en el aula.	Hay normas de comportamiento y convivencia, y se cumplen.	Responde ante las necesidades académicas de niños y niñas.	
		Asegura que la disposición del espacio físico es apropiada para las actividades de aprendizaje.	
			Mantiene un nivel de ruido adecuado para los procesos de aprendizaje.
			Tiene rutinas eficientes para los procedimientos de clase.
			Los estudiantes levantan la mano para participar.
			Estudiantes están haciendo actividades que no tienen que ver con la clase.

Encuestas

Las encuestas tienen por objetivo valorar la percepción del docente o de diferentes miembros de la comunidad educativa frente a su desempeño en las funciones y actividades que desarrolla. Se dispone de cuatro encuestas:

- Autoevaluación
- Percepción de pares: se definen criterios de inhabilidad (por ejemplo, que el evaluado y el evaluador no estén relacionados hasta en un tercer grado de consanguinidad).
- Apreciación de estudiantes: se aplica para estudiantes de cuarto grado en adelante.
- Directivo docente: evalúa el rector o coordinador de la institución educativa respectiva.

d) Reportes de resultados

No se encuentran disponibles ejemplos de reportes de resultados.

e) Síntesis y desafíos

La experiencia colombiana con su evaluación diagnóstica destaca por el modo en el que distintos papeles dentro de la escuela se consideran en la evaluación, y que genera referentes e instrumentos diferenciados para cada caso. Destaca también la incorporación de observaciones de clases por medio de videos como uno de los instrumentos más importantes, y de la opinión de los estudiantes mediante encuestas. La incorporación de este tipo de instrumentos viene a responder a las críticas presentadas en García, Maldonado y Rodríguez (2014), ya que se incluyen elementos, como el análisis de videos, que no dependen de un evaluador interno en la escuela. Permanece como desafío mejorar la retroalimentación y el apoyo al docente (García, Maldonado y Rodríguez, 2014).

5. Estados Unidos

a) Descripción del sistema de evaluación docente

En los Estados Unidos los estándares para profesores surgen a partir de la iniciativa No Child Left Behind (NCLB), la cual exige que todos los estados evalúen a sus estudiantes (en especial los estudiantes de minorías); adopten metas y estrategias para asegurar que todos sus profesores en ejercicio estén “altamente calificados”, y reporten públicamente los avances hacia estos objetivos. Un ejemplo son los que desarrolló la National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), orientados a describir con profundidad el nivel de desempeño dentro de la carrera docente, en este caso, de excelencia (OECD, 2013; Figazzolo, 2013).

Todos los docentes de escuelas públicas deben ser evaluados. No así los docentes de escuelas privadas, aunque existe un movimiento creciente para establecer evaluaciones para estos docentes, docentes que cumplen funciones fuera del aula y personal auxiliar (Figazzolo, 2013).

La evaluación formal de docentes se reporta como universal en los Estados Unidos, donde 100% de los maestros de primer ciclo de secundaria señala que se le evalúa con procedimientos formales y regulares, incluyendo como elemento central la observación directa de la enseñanza en el aula. Más de 9 de cada 10 maestros también trabajan en las escuelas, donde su evaluación formal incluye los resultados de las pruebas de los estudiantes o una discusión acerca de la información recibida de los padres o tutores (OECD, 2014; Figazzolo, 2013). Del mismo modo, crecientemente se ha ido vinculando más directamente la evaluación docente a instancias de desarrollo profesional (Figazzolo, 2013).

Cada estado define los mecanismos que se emplearán para evaluar a sus docentes, no obstante, existen sistemas de evaluación docente que operan a nivel nacional y pueden aplicarse en todos los estados del país. Es el caso de las pruebas Praxis¹⁴ y la certificación entregada por la NBPTS.¹⁵

¹⁴ <https://www.ets.org/praxis>

¹⁵ <http://boardcertifiedteachers.org/>

b) Praxis

Las pruebas Praxis corresponden a una serie de exámenes de certificación para docentes administrados por el Educational Testing Service (ETS). Una prueba Praxis es requerida en la mayoría de los estados de los Estados Unidos para ejercer como docente. Por lo general, consta de dos pruebas separadas: Praxis de habilidades académicas centrales para educadores y Praxis de evaluación de la asignatura.

La prueba Praxis de habilidades académicas centrales para educadores consta de tres exámenes: lectura, escritura y matemáticas. En la mayoría de las instituciones formadoras de docentes, para la admisión se requiere un puntaje de aprobación en esta prueba. En casi todos los estados se exige la aprobación de este test para otorgar la licencia como docente.

La prueba Praxis de evaluación de la asignatura cubre muchos temas diferentes, y cada estado requiere una combinación diferente de estos exámenes para la certificación. Sus exámenes miden conocimiento específico de las disciplinas, así como habilidades de enseñanza generales y específicas que se requieren para comenzar a trabajar como docente.

Se entrega un reporte individual a cada docente evaluado, quien puede determinar que estos resultados se reenvíen a instituciones formadoras de docentes o departamentos de educación estatales.

c) Informe individual Praxis

Este informe tiene tres páginas donde se entregan los resultados de la última prueba Praxis rendida por el evaluado, así como los mejores puntajes para las pruebas Praxis rendidas en los últimos 10 años.

El informe da cuenta, en primer lugar, de los datos personales del evaluado y las instituciones a las que los resultados deben ser enviados. A continuación se entrega el puntaje alcanzado en la prueba junto con el rango de puntajes mínimo y máximo, y el rango de puntajes obtenido por 50% de estudiantes que se ubica en torno al promedio. Luego se informan también los mejores puntajes obtenidos en pruebas tomadas en los últimos 10 años, junto con el rango de puntajes mínimo y máximo posible para cada prueba de las rendidas por el evaluado. En una tabla posterior se indica si el puntaje obtenido sobrepasa o no el mínimo exigido en las instituciones correspondientes. Finalmente, se desagrega el puntaje de la prueba según las dimensiones que ésta considera, y, para cada dimensión, se indican el puntaje obtenido, el máximo posible y el rango de puntajes obtenido por la proporción de estudiantes (50%) ubicada en torno al promedio.

Este informe puede ser revisado en el anexo 4.9.

d) Junta Nacional de Certificación (National Board of Professional Teaching Standards, NBPTS)

Cada estado de los Estados Unidos tiene sistemas de licenciamiento de los docentes que permiten fijar requerimientos básicos para ejercer como docente. El proceso de certificación de la NBPTS complementa el sistema de licenciamiento de los estados ofreciendo una evaluación de

carácter voluntario para los docentes que desean demostrar sus competencias como docente de excelencia.

La certificación está referida a estándares elaborados para distintas áreas disciplinarias y niveles escolares, y la componen dos elementos: una evaluación escrita sobre el conocimiento de los contenidos que incluye, dentro de un portafolio, una reflexión sobre ejemplos de trabajos de estudiantes, un video y el análisis de la práctica pedagógica, y, finalmente, logros e impacto documentados del docente como profesional de la enseñanza.

Este proceso se realiza desde hace más de 25 años, y considera la entrega de un informe individual para el docente evaluado, además de una guía para su interpretación.

e) Informe individual de certificación

En este informe se presentan los resultados de los elementos de la certificación. Para cada elemento se entregan los resultados obtenidos en cada evidencia o tarea considerada en el portafolio, y en cada ejercicio de la evaluación escrita. Estos resultados se expresan como puntajes brutos junto a los cuales se presentan los factores de transformación que se aplican para obtener el puntaje final. Además, se entrega retroalimentación detallada para las evidencias o tareas del portafolio en las que se obtienen menos de 3.75 puntos, pues es éste el puntaje de corte para alcanzar el máximo nivel de la rúbrica de evaluación (nivel 4). También se indica, mediante asteriscos, cuáles evidencias o ejercicios pueden repetirse si no se alcanza el puntaje necesario para la certificación (2.75 puntos).¹⁶

El puntaje total obtenido puede interpretarse de acuerdo con las orientaciones entregadas en una guía donde diferentes rangos de puntajes definen cuatro niveles de desempeño, cada uno asociado a una rúbrica que permite describir el desempeño del docente en los distintos elementos que componen el portafolio.¹⁷

Este informe puede revisarse en el anexo 4.10.

f) Síntesis y desafíos

De la experiencia revisada en los Estados Unidos destaca la larga tradición en cuanto a desarrollo de estándares e instrumentos de evaluación asociados a ellos. Destacan también la relevancia que tiene en todos los estados la incorporación de la observación del trabajo del docente en el aula, el desarrollo de estándares e instrumentos para evaluar los conocimientos disciplinarios de los docentes y la creciente incorporación a nivel estatal de los resultados de aprendizaje de los estudiantes a la evidencia con la que se juzga el desempeño docente.

¹⁶ La escala de puntaje está basada en una rúbrica de cuatro niveles de desempeño con puntajes plus (+) y minus (-) para cada nivel. Puntajes y niveles se relacionan del siguiente modo: el puntaje más alto posible para cada elemento de la evaluación es 4.25 (4+), mientras que el más bajo posible es 0.75 (1-); los niveles 3 y 4 representan una práctica "lograda", mientras que los niveles 1 y 2 representan una práctica "menos que lograda".

¹⁷ Esta guía puede ser revisada en la siguiente dirección: http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/certificates/Part1_Interpreting_your_score_FINAL.pdf

Sobre este último elemento, es relevante señalar que existen voces de alerta respecto de lo inadecuado que puede ser la consideración de los resultados de los estudiantes como parte de la evaluación docente. Al respecto, Darling-Hammond (2015), luego de hacer una revisión de investigaciones que abordan el tema, concluye que esta consideración implica una cuota significativa de inestabilidad, imprecisión e invalidez para la evaluación docente, en tanto existen fuentes de error que no permiten aislar correctamente el impacto de la labor docente en el resultado del estudiante, aun cuando se empleen medidas de valor agregado. Como alternativa, Darling-Hammond (2015) sugiere que los resultados de los estudiantes se consideren en la evaluación docente utilizando múltiples fuentes de recolección de evidencia que permitan un juicio ponderado de la labor docente, y el uso de esta información con un fin formativo antes que punitivo.

Respecto de la experiencia de NBPTS, llama la atención que los docentes certificados con este sistema son más efectivos que otros para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, se ha encontrado que el solo hecho de participar en el proceso de evaluación del NBPTS incentiva a los docentes a mejorar (Darling-Hammond, Jaquith y Hamilton, 2012; Figazzolo, 2013).

6. Perú

a) Descripción del sistema de evaluación docente

La evaluación de desempeño docente en Perú¹⁸ tiene como finalidad: a) comprobar el grado de desarrollo de las competencias y desempeños profesionales del profesor en el aula, la institución educativa y la comunidad establecidos en los dominios del Marco de Buen Desempeño Docente (artículo 24 de la ley n° 29 944, Ley de Reforma Magisterial); b) identificar las necesidades de formación en servicio del profesor para brindarle el apoyo correspondiente para la mejora de su práctica docente; c) identificar a los profesores cuyo desempeño destacado les da la posibilidad de acceder a los incentivos por excelencia y desempeño destacado (artículo 44 del Reglamento de la ley n° 29 944, Ley de Reforma Magisterial); d) establecer el retiro o cese definitivo de la Carrera Pública Magisterial para aquellos docentes que no aprueben la segunda evaluación extraordinaria, de desempeño docente, sin previo proceso administrativo disciplinario (artículo 113 del Reglamento de la ley n° 29 944, Ley de Reforma Magisterial).

La evaluación docente considera la implementación de subsistemas de evaluación en diferentes etapas de la carrera docente:

- Concurso de nombramiento y contratación docente.
- Concursos excepcionales de reubicación.
- Evaluación excepcional de profesores con nombramiento interino.
- Concurso público de acceso a cargos de director y subdirector.
- Evaluación excepcional de directivos de instituciones educativas.
- Concurso de ascenso a la segunda escala magisterial.
- Concurso de acceso a cargos directivos.

En este documento se profundizará en el concurso de nombramiento y contratación docente debido a una mayor disponibilidad de información sobre instrumentos y reportes de resultados.

¹⁸ <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/>

Desde 2015 se han instalado los concursos de nombramiento y contratación docente.¹⁹ Estos concursos están dirigidos a los profesionales de la educación que aún no están en la Carrera Pública Magisterial y que desean desarrollar la función docente en alguna de las Instituciones Educativas de educación básica del sector público con plazas vacantes disponibles para nombramiento o contratación docente.

b) Descripción de principales marcos de referencia de los instrumentos

Las evaluaciones de docentes en Perú se encuentran referidas al Marco del Buen Desempeño Docente peruano.²⁰ Este marco busca ser una guía para el diseño y la implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional. Define el desempeño de los docentes a partir de cuatro dimensiones: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes; Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, y Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. De estas dimensiones se desprenden competencias y desempeños observables.

c) Descripción de instrumentos aplicados

El concurso de nombramiento y contratación docente se desarrolla en dos etapas organizadas del siguiente modo:

- *Etapla nacional:* involucra a los postulantes de ambos concursos, quienes deben rendir la Prueba Única Nacional. Aquellos que superen los puntajes mínimos requeridos para esta prueba quedarán habilitados para pasar a la etapa descentralizada del Concurso de Nombramiento, siempre que existan plazas disponibles para su grupo de inscripción (nivel y asignatura). Además, todos los postulantes que rindan la Prueba Única Nacional, independientemente de su puntaje, quedarán habilitados para ingresar al cuadro de méritos del proceso de contratación docente 2016. La prueba se rinde en formato impreso (prueba de lápiz y papel), y considera tres subpruebas: razonamiento lógico (25 preguntas, una hora para responder); comprensión lectora (25 preguntas, una hora para responder), y conocimientos pedagógicos, curriculares y de la especialidad (40 preguntas, dos horas para responder). Se requiere alcanzar un puntaje mínimo para poder acceder al sistema oficial de repartición de plazas para trabajo docente.

Esta prueba se aplicó por primera vez en agosto del año 2015, y sus resultados se comunicaron en septiembre del mismo año. Se dispuso de un informe individual para cada docente evaluado y de uno regional.

- *Etapla descentralizada:* involucra sólo a los postulantes de educación básica Regular que superaron los puntajes mínimos requeridos de la Prueba Única Nacional para el Concurso de Nombramiento, y que desean obtener alguna de las plazas disponibles para su grupo de inscripción. Esta etapa busca evaluar la capacidad didáctica y la trayectoria profesional del profesor (formación profesional, méritos, experiencia profesional). Se realiza por medio de tres instrumentos:

¹⁹ <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/nombramiento-contratacion/los-concursos/presentacion/>

²⁰ Puede consultarse en: <http://desarrollodocente.perueduca.pe/marco-del-buen-desempeno-docente>

observación de aula,²¹ entrevista y registro de trayectoria profesional. Estos instrumentos los aplica un comité de evaluación compuesto por: el director de la institución educativa (quien preside el Comité de Evaluación); el subdirector o coordinador académico del nivel que corresponde a la plaza en concurso; un representante de los padres de familia, y además, sólo para el caso de las plazas de Inglés, el comité incluye a un integrante adicional con un dominio suficiente de ese idioma.²² Esta etapa se llevó a cabo entre octubre y noviembre de 2015, y sus resultados se dieron a conocer en diciembre del mismo año, para lo que se dispuso de un informe individual para cada docente evaluado.

d) Reportes de resultados

Informe individual Prueba Única Nacional

Es un informe de tres páginas donde se entrega información detallada acerca del desempeño del docente en las tres subpruebas consideradas en la evaluación.

En primer lugar, se presenta una tabla con los puntajes generales alcanzados por el docente evaluado en cada subprueba y en la prueba en total. Estos puntajes se comparan con los máximos, el promedio nacional y el promedio obtenido por los docentes que superaron el puntaje mínimo requerido.

A continuación se entregan resultados detallados para cada subprueba. En el caso de las subpruebas de comprensión lectora y razonamiento lógico se presentan una descripción general sobre qué evalúan, y una tabla donde se muestran los resultados del docente evaluado en la subprueba en total y en diferentes habilidades comprendidas en cada subprueba, comparados con el puntaje máximo posible.

En el caso de la subprueba de Conocimientos Curriculares, Pedagógicos y de la Especialidad se describen los elementos evaluados, y se entregan los resultados obtenidos en cada pregunta indicando si el docente obtuvo una respuesta correcta, incorrecta, inválida o no respondida. Las preguntas y sus resultados se agrupan tomando en cuenta si se trata de conocimientos pedagógicos generales o conocimientos curriculares, pedagógicos específicos y de la especialidad para el desarrollo de las competencias o capacidades en los estudiantes; en este último caso se subagrupan según se trate de competencias comunicativas, matemáticas, científicas o personales, sociales y ciudadanas.

Este informe puede consultarse en el anexo 4.11.

Informe regional Prueba Única Nacional

En este informe se entrega a cada región el listado de docentes que clasifican para la etapa descentralizada del concurso de nombramiento. Ver anexo 4.12.

²¹ La rúbrica puede revisarse en: http://evaluaciondocente.perueduca.pe/nombramiento-contratacion/wp-content/uploads/sites/9/2015/09/rubricas_2.pdf

²² El manual para el funcionamiento del comité puede revisarse en: <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/nombramiento-contratacion/comites-de-envaluacion/manual/>

Informe individual Etapa Descentralizada del Concurso Nacional

Es un informe de dos páginas donde se entrega información detallada acerca del desempeño del docente en los tres instrumentos considerados en la evaluación.

En primer lugar se presenta una tabla con los puntajes generales alcanzados por el docente evaluado en cada instrumento y en la evaluación en total, junto con los puntajes máximos para cada instrumento y el total.

A continuación se entregan resultados detallados para cada instrumento. La entrevista y el registro de trayectoria profesional a su vez se dividen en dos y tres aspectos respectivamente, para los cuales se entregan el puntaje obtenido y el máximo posible junto con el puntaje total del instrumento. En el caso de la observación de aula se presentan tres aspectos (generación de clima propicio para el aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje y puntualidad), y para cada uno de ellos se informan el puntaje obtenido y el máximo. Además, para los dos primeros aspectos (clima y conducción) se describen ocho desempeños (cuatro para cada uno), para cada uno de los cuales se indica el nivel alcanzado por el docente evaluado. El docente puede estar en uno de cuatro niveles.²³

Este informe puede ser revisado en el anexo 4.13.

e) Síntesis y desafíos

La experiencia de Perú resalta por la diversidad de instrumentos que se levantan para evaluar varias etapas de la carrera docente, logro que se alcanza ya desde los inicios de este sistema de evaluación. Una mención importante es la inclusión de comités de evaluación de cada escuela en el proceso de evaluación, lo que sin duda tendrá consecuencias positivas en el desarrollo de competencias para observar, retroalimentar y apoyar el desarrollo docente desde las mismas instituciones escolares.

Es así como se evidencia que el sistema de evaluación del desempeño docente peruano presenta un modelo de evaluación centrado en el comportamiento del docente en el aula, que se caracteriza porque alude directamente al trabajo dentro del aula, los procesos de organización, la generación de clima de clase favorable, la apertura y la interacción con los estudiantes. Se desplaza así un modelo de evaluación del desempeño centrado en pruebas estandarizadas que predominó en la evaluación censal de 2008 a uno basado en la conducta del docente en el aula.

7. Reino Unido-Inglaterra

a) Descripción del sistema de evaluación docente

A partir de regulaciones del Departamento de Educación del Reino Unido publicadas en 2012, la evaluación de los docentes en ejercicio la realiza el director de la institución escolar donde éstos

²³ Nivel 0: desempeño con severas deficiencias.

Nivel 1: desempeño con deficiencias importantes pero también con algunos logros.

Nivel 2: desempeño satisfactorio para un docente que recién ingresa a la Carrera Pública Magisterial.

Nivel 3: desempeño destacado para un docente que recién ingresa a la Carrera Pública Magisterial.

trabajan. De modo más específico, las regulaciones sobre evaluación de docentes señalan que el director debe:

- Evaluar al docente en relación con el papel que cumple y las tareas que ha cumplido en contraste con los Estándares para Docentes.
- Evaluar las necesidades de desarrollo profesional del docente y, para satisfacerlas, identificar las acciones que se deben llevar a cabo.
- Cuando sea relevante y apropiado, indicar recomendaciones acerca del pago que debe recibir el docente.

El ingreso al ejercicio docente también está resguardado por el cumplimiento de los Estándares para Docentes. En este caso, son las instituciones formadoras de docentes las responsables de generar los mecanismos para garantizar que sus egresados son capaces de desempeñarse de acuerdo con los estándares. Esto a su vez es supervisado por la Office for Standards in Education (OFSTED) y por la acreditación de las instituciones formadoras, que recogen evidencia de que los mecanismos de evaluación de los estudiantes son rigurosos, y garantizan que se gradúen quienes alcanzan los estándares.

Las evaluaciones formales son anuales, pero se espera que cada establecimiento evalúe el desempeño docente de manera regular.

b) Descripción de principales marcos de referencia de los instrumentos

Los Estándares para Docentes²⁴ definen el nivel mínimo de desempeño que se espera de los profesores desde que inician su trabajo en el aula. Estos estándares se organizan en torno a dos dimensiones: la primera se enfoca en la enseñanza y se emplea para dar coherencia al proceso de evaluación de docentes; la segunda se relaciona con requisitos de conducta personal y profesional, los cuales se usan en casos de faltas graves en la conducta de los docentes.

Respecto de la dimensión relacionada con la enseñanza, los estándares indican que los docentes deben:

- Establecer altas expectativas que inspiran, motivan y desafían a los alumnos.
- Promover el progreso y los buenos resultados de los alumnos.
- Demostrar conocimiento suficiente de su asignatura y del currículo nacional.
- Planificar y enseñar de manera estructurada.
- Adaptar la enseñanza para responder adecuadamente a las fortalezas y necesidades de todos los alumnos.
- Hacer un uso preciso y constructivo de evaluación.
- Manejar la conducta de los estudiantes de manera efectiva para asegurar un ambiente de aprendizaje seguro y apropiado.
- Cumplir con las responsabilidades profesionales.

Los estándares pueden consultarse en el anexo 4.14 de este documento.

²⁴ <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

c) Descripción de instrumentos aplicados

La evaluación de docentes en ejercicio se basa principalmente en la observación del trabajo del profesor por parte de su director. Según las regulaciones vigentes en el Reino Unido, las instituciones escolares deben decidir la frecuencia y las modalidades para realizar la observación del desempeño docente, que dependerán de las características del profesor y de las condiciones y necesidades del establecimiento escolar.²⁵ No obstante, una vez al año se debe realizar una evaluación formal del desempeño docente, la cual requiere de observación de clases y entrevistas. Para este tipo de evaluaciones, instituciones como la Unión Nacional de Profesores (NUT), la Asociación de Profesores y Académicos (ATL) y la Asociación Nacional de Directores (NAHT) entregan orientaciones específicas para llevar a cabo el proceso.

d) Reporte de resultados

No existe un único modelo de reporte de resultados, sin embargo, luego de la evaluación formal de docentes, cada escuela debe implementar los mecanismos pertinentes y necesarios para que cada maestro reciba un informe que indique lo siguiente:

- Detalles de los objetivos del docente para el periodo de evaluación de que se trate.
- Una evaluación de las funciones y responsabilidades cumplidas por el docente en contraste con los objetivos definidos y los Estándares para Docentes.
- Una evaluación de las necesidades de desarrollo profesional del profesor, y la identificación de las acciones que se deben desarrollar para satisfacerlas.
- Una recomendación sobre la remuneración cuando sea pertinente.

Un ejemplo de este tipo de reportes puede consultarse en el anexo 4.15.

e) Síntesis y desafíos

Del caso inglés destaca la preponderancia del trabajo en el interior de las escuelas como principal fuente de información para la evaluación docente, y donde diferentes instituciones pueden contribuir a la generación de instrumentos y orientaciones para llevar a cabo la evaluación. Esto es coherente con otras iniciativas del departamento de educación, que tiene como sustento la idea de una educación descentralizada donde las escuelas pueden tomar decisiones relevantes (es el caso, por ejemplo, del currículo nacional y del sistema de evaluación al final del ciclo escolar); también es evidente en el nivel de generalidad progresivo que se ha plasmado en los estándares para docentes, que pasaron de tener descripciones para diferentes etapas de la carrera docente a omitirlas para transformarse en un cuerpo de estándares genérico y muy breve.

Como principal desafío de esta experiencia, Figazzolo (2013) destaca la necesidad de fortalecer el vínculo entre los estándares y su evaluación, y el desarrollo profesional continuo de los docentes. Este elemento no es explícito en los estándares, y, por tanto, no necesariamente se considera al

²⁵ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/282598/Teacher_appraisal_and_capability.pdf

observar el desempeño docente ni al entregar retroalimentación sobre éste. Por otro lado, de acuerdo con esta misma autora, también se requiere fortalecer la relación entre los resultados de la evaluación y la progresión en la carrera docente, dado que los docentes pueden aspirar a cargos en cualquier posición jerárquica o administrativa, pero no necesariamente cuentan con las competencias para ello.

8. México

A continuación se describe la experiencia de México en relación con la evaluación de docentes. Se emplean las mismas categorías que en el caso de las experiencias anteriores para facilitar la comparación del caso mexicano con los demás.

En las conclusiones de este informe se hace un análisis de esta experiencia en contraste con el resto de las que se han revisado.

a) Descripción del sistema de evaluación docente

A partir del año 2015 se incorpora una nueva modalidad de Evaluación del desempeño docente que busca orientar la formación continua de los docentes en servicio o que ejercen cargos directivos, y contribuir a fortalecer las prácticas de enseñanza con información que retroalimente a los maestros para mejorar su quehacer en el aula. Esta evaluación tiene efectos en la permanencia de los docentes en el sistema, su reconocimiento profesional y su promoción dentro de la carrera docente, y, además, en la generación de programas pertinentes para el desarrollo profesional y la actualización de todos los docentes. Considera la evaluación de docentes de educación primaria y secundaria, y del personal que desempeña la función de director.

b) Descripción de principales marcos de referencia de los instrumentos

En la actualidad la evaluación docente en México se estructura en torno a perfiles, parámetros e indicadores. Este instrumento es fruto de un largo camino en la elaboración de estándares.

El primer intento por establecer estándares docentes en México surge en 2007 con la declaración del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, cuando se incorporó como una de las acciones: "Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI", aunque esta intención nunca se plasmó en la definición de estándares. De forma casi simultánea, en 2007 la Fundación Empresarios por la educación básica (E×EB) se puso en contacto con la Secretaría de Educación Pública y con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para financiar un trabajo dirigido a definir estándares docentes, curriculares y de gestión escolar, que fue desarrollado por el Centro de Estudios Educativos (CEE). A pesar de que este trabajo se terminó en 2009 y se elaboró un proyecto oficial en 2010 que se sometió a consulta de varios actores, hasta la fecha no existe ninguna publicación oficial que haga obligatorio su seguimiento.

En mayo de 2011 el interés por los estándares surge nuevamente cuando el presidente de la república anuncia un nuevo acuerdo con el sindicato para modificar el principal programa de estímulos docentes del país (la Carrera Magisterial) y crear un Sistema Universal de Evaluación Docente, el cual tendría como uno de sus componentes la definición de estándares (Barrera y Myers, 2011). Como se señaló anteriormente, estos estándares adoptan la nomenclatura de perfiles, parámetros e indicadores, y definen las bases sobre las que se implementan los concursos de selección o la promoción a otros cargos como dirección, supervisión y asesor pedagógico —así como la evaluación obligatoria para el reconocimiento y la permanencia en el servicio—. En la ley, dichos perfiles se definen como el conjunto de características, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función, y que se describen en parámetros e indicadores (Cordero, Vázquez y Serrano, 2015).

El perfil²⁶ definido para orientar la evaluación docente se estructura en torno a cinco dimensiones:

- Dimensión 1: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Dimensión 2: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Dimensión 3: Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Dimensión 4: Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Dimensión 5: Un docente que 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.

De las dimensiones del perfil se derivan parámetros que describen aspectos del saber y del quehacer docente. A su vez, a cada parámetro le corresponde un conjunto de indicadores que señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan. En la figura 3.4a se ilustra la estructura del perfil docente utilizando la dimensión 2 de éste.

c) Descripción de instrumentos aplicados

La evaluación considera los siguientes aspectos a evaluar (en línea con dimensiones de los estándares): normalidad mínima, dominio de los contenidos, prácticas didácticas, planeación didáctica, ambiente en el aula y colaboración en la escuela.

Esta evaluación considera los siguientes instrumentos:

Instrumentos de evaluación. Docentes de educación básica

1. *Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales*. El director o supervisor de la escuela contesta un cuestionario en el que proporciona información sobre la participación en el trabajo escolar, el cumplimiento de la normalidad mínima y el desarrollo profesional de cada docente convocado a presentar la Evaluación del desempeño.

²⁶ Más información en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/parametros_indicadores/

2. *Expediente de Evidencias de Enseñanza*. El docente presenta trabajos realizados por sus alumnos, y argumenta acerca de las decisiones tomadas en el ejercicio de su función docente y el impacto que éstas tienen en los alumnos.
3. *Examen de Conocimientos y Competencias Didácticas que Favorecen el Aprendizaje de los Alumnos*. Evalúa conocimientos y competencias didácticas que el docente pone en juego en la resolución de situaciones de la práctica de enseñanza contextualizada y presentada por medio de casos.
4. *Planeación Didáctica Argumentada*. Se solicita al docente el diseño de una planeación didáctica en la que argumente las estrategias elegidas, reflexione sobre lo que espera que los alumnos aprendan y plantee formas de evaluación. Se espera que la planeación sea congruente con el contexto de la escuela y el diagnóstico del grupo.
5. *Examen Complementario para Docentes de Segunda Lengua*. Además de los cuatro instrumentos de evaluación antes descritos, los docentes que enseñan inglés en educación secundaria deben mostrar dominio de este idioma. Para ello, se utilizó el examen APTIS, del Consejo Británico, y la autoridad educativa definió el nivel de dominio requerido.

Figura 3.4a

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.	2.1. El diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje.	2.1.1. Selecciona, adapta o diseña situaciones didácticas para el aprendizaje de los contenidos de acuerdo con el enfoque de las asignaturas, las características de los alumnos, incluyendo las relacionadas con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales. 2.1.2. Conoce diversas formas de organizar a los alumnos de acuerdo con la finalidad de las actividades. 2.1.3. Demuestra conocimiento sobre cómo proponer a los alumnos actividades que los hagan pensar, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar. 2.1.4. Identifica los materiales y recursos adecuados para el logro de los aprendizajes, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
	2.2. La diversificación de estrategias didácticas.	2.2.1. Demuestra conocimiento sobre las estrategias para lograr que los alumnos se interesen e involucren en las situaciones de aprendizaje. 2.2.2. Sabe cómo intervenir para lograr que los alumnos sistematicen, expliquen y obtengan conclusiones sobre los contenidos estudiados. 2.2.3. Determina cuándo y cómo utilizar alternativas didácticas variadas para brindar a los alumnos una atención diferenciada.
	2.3. La evaluación del proceso educativo con fines de mejora.	2.3.1. Explica cómo la evaluación con sentido formativo puede contribuir a que todos los alumnos aprendan. 2.3.2. Sabe cómo utilizar instrumentos pertinentes para recabar información sobre el desempeño de los alumnos. 2.3.3. Muestra conocimiento para analizar producciones de los alumnos y valorar sus aprendizajes. 2.3.4. Comprende cómo la evaluación formativa contribuye al mejoramiento de la intervención docente.
	2.4. La creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela.	2.4.1. Conoce los tipos de acciones e interacciones para promover en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorecen el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión. 2.4.2. Sabe cómo establece una relación afectiva y respetuosa con los alumnos: se interesa por lo que piensan, expresan y hacen; fomenta la solidaridad y la participación de todos.

Instrumentos de evaluación. Docentes de educación media superior

1. *Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales*. El director, el subdirector académico o la máxima autoridad del plantel contesta un cuestionario en el que proporciona información sobre la participación en el trabajo escolar y el uso del tiempo de cada docente convocado a presentar la Evaluación del desempeño.
2. *Expediente de Evidencias de Enseñanza*. El docente presenta trabajos realizados por sus alumnos, y argumenta acerca de las decisiones tomadas en el ejercicio de su función docente y el impacto que éstas tienen en los alumnos.
3. *Evaluación de Conocimientos Actualizados y de las Competencias Didácticas que Favorecen el Aprendizaje y el Logro de las Competencias de los Estudiantes*. El docente responde dos exámenes: el Examen de Conocimientos Disciplinarios, que evalúa dichos conocimientos a través de reactivos de opción múltiple, y el Examen de Casos de Competencias Didácticas, en el que analiza situaciones contextualizadas de la práctica de enseñanza.
4. *Planeación Didáctica Argumentada*. Se solicita al docente el diseño de una planeación didáctica en la que argumente las estrategias elegidas, reflexione sobre lo que espera que los alumnos aprendan y plantee formas de evaluación. Se espera que la planeación sea congruente con el contexto de la escuela y el diagnóstico del grupo.

Instrumentos de evaluación. Personal con función de dirección.

Director en educación básica

1. *Expediente de Evidencias de la Función de Dirección*. El director(a) presenta evidencia de su gestión directiva y argumenta las decisiones y acciones tomadas en el ejercicio de su función.
2. *Examen de Conocimientos y Habilidades Directivas*. Evalúa conocimientos y competencias del personal con funciones de dirección para propiciar el adecuado funcionamiento de la escuela en los procesos de mejora continua, a partir de la resolución de casos hipotéticos en los que se presentan situaciones contextualizadas en la práctica escolar.
3. *Ruta de Mejora Argumentada*. El director argumenta sobre las prioridades que establece para propiciar la mejora continua de la escuela, y reflexiona sobre los efectos que espera producir en los aprendizajes de los alumnos con base en el diagnóstico y la descripción del contexto interno y externo de la escuela.

Se definieron cuatro niveles de desempeño para expresar los resultados que los docentes evaluados obtuvieron en cada instrumento de evaluación (NI, NII, NIII y NIV). Para cada nivel de desempeño se desarrollaron descriptores útiles para la retroalimentación a cada docente y director sobre sus conocimientos, habilidades y destrezas, así como para detectar áreas de oportunidad en su desarrollo profesional.

Las puntuaciones que el docente evaluado obtuvo en cada instrumento de evaluación permitieron ubicar sus resultados en uno de los niveles de desempeño (a mayor puntuación, mayor nivel de desempeño). Para dar cuenta de la puntuación obtenida en cada instrumento de evaluación se empleó una escala de 60 a 170 puntos (Zorrilla, 2016).

Para todos los instrumentos se determinó lo siguiente: se deben obtener al menos 100 puntos para ser ubicado en el NII (con menos de 100 puntos, los docentes quedan ubicados en el NI). Las puntuaciones requeridas para que los resultados de un docente se ubicaron en el NIII y el NIV variaron entre los instrumentos en función de su dificultad, su confiabilidad y su extensión (Zorrilla, 2016).

d) Reportes de resultados

Los resultados se entregan de manera agregada (pública) e individual (privada) por medio de los siguientes tipos de consultas:²⁷

1. *Consulta del Informe Individual de Resultados.* Permite a cada docente evaluado conocer su resultado; el grupo de desempeño; los criterios para determinar los niveles de desempeño de cada etapa, y los resultados obtenidos en cada una de ellas. Asimismo, contiene el Dictamen Individual de cada Etapa, en el que se establecen las recomendaciones para la mejora de su práctica profesional, así como los descriptores de los niveles de desempeño correspondientes. Este informe puede consultarse en el anexo 4.16.
2. *Consulta del Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales.* El docente evaluado podrá conocer la información del cumplimiento de sus funciones dentro de la escuela, que su director o autoridad educativa proporcionó.
3. *Consulta de Resultados Globales.* Las listas de resultados globales se conforman de acuerdo con los resultados obtenidos por grupo de desempeño:
 - a) Lista de prelación por desempeño Excelente, Destacado o Bueno.
 - b) Lista de permanencia por desempeño Suficiente.
 - c) Lista de personal por regularizar, por desempeño Insuficiente.

Conclusiones y recomendaciones

La revisión de las experiencias presentadas en este documento se resume en la tabla 3.7a.

Recomendaciones sobre los instrumentos de evaluación

A partir de la revisión presentada en este documento es posible notar que los sistemas de evaluación docente se mueven en un continuo donde, por un lado, se asignan más responsabilidades a las escuelas, y, por otro, se da un mayor peso a evaluaciones realizadas de manera externa. La ubicación en uno de estos polos puede depender de los propósitos de la evaluación (mientras mayores sean las consecuencias, se debe procurar una mayor objetividad y, por tanto, la evaluación externa puede ser más apropiada), el nivel de descentralización del sistema y las capacidades desarrolladas en el interior de las escuelas para asumir procesos de evaluación docente.

²⁷ Más información en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ms/permanenciadoctentes/consulta_resultados/

Tabla 3.7a

País/ estado	Evaluación revisada	Propósito/consecuencias de la evaluación	Marco de referencia y dimensiones consideradas	Instrumentos utilizados	Estrategias de devolución de resultados
Australia	<p>Test de lenguaje y matemáticas para estudiantes de pedagogía</p> <p>Sistema de evaluación docente de Nueva Gales del Sur</p>	<p>Para recién graduados:</p> <ul style="list-style-type: none"> Asegurar conocimientos básicos (obligatorio para ejercer). <p>Docentes en ejercicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Acreditar y retroalimentar competencia docente. Acreditar primer nivel que es obligatorio. Cumplir nuevas funciones. 	<p>Estándares Profesionales Australianos para Profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento. Práctica. Compromiso profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> Test de conocimientos básicos (graduados) Autoevaluación Evaluación de pares Observación de clases <p>Para certificarse como docente competente, los instrumentos se aplican de manera interna, mientras que para los niveles superiores se aplican de manera externa</p>	<p>La información de las pruebas de habilidades básicas se presenta en un formato sencillo, breve y de fácil comprensión. La evaluación del desempeño docente incluye información cualitativa.</p>
Canadá (Ontario)	<p>Programa de Inducción de Nuevos Docentes</p> <p>Evaluación de Desempeño Docente para Docentes Experimentados</p>	<p>Programa de inducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> Evaluación es obligatoria para ejercer y se realiza de manera externa. <p>Docentes experimentados:</p> <ul style="list-style-type: none"> Potenciar el desarrollo profesional docente (evaluación implementada por director del establecimiento). 	<p>Estándares de Práctica para la Profesión Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento profesional Práctica profesional Liderazgo en comunidades de aprendizaje Aprendizaje profesional continuo 	<ul style="list-style-type: none"> Observación de clases Entrevistas Desarrollo de Plan Anual de Aprendizaje <p>La evaluación se lleva a cabo de manera externa para la certificación inicial e interna para etapa posterior, con supervisión de un consejo de evaluación.</p>	<p>Informe individual con información de carácter cualitativo.</p>
Chile	<p>Docente +</p> <p>Prueba Inicia</p> <p>AVDI</p> <p>AEP</p>	<p>Formación inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diagnosticar los resultados de la formación docente. <p>Evaluación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Certificar desempeño docente. Retroalimentar práctica docente. Garantizar nivel básico de calidad. <p>Asignación de Excelencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> Certificar nivel de excelencia para incentivo adicional 	<p>Marco para la Buena Enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reparación de la enseñanza. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Reconocimiento de las responsabilidades profesionales. <p>Estándares orientadores para la carrera de pedagogía (conocimientos pedagógicos y disciplinarios).</p>	<p>Formación inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> Test voluntario de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, obligatorio desde 2016. <p>Docentes en ejercicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Prueba de conocimientos (para AEP y para AVDI). Portafolio (evaluado por externos calificados). Vídeo (evaluado por externos calificados). Autoevaluación. Evaluación de Pares. 	<p>El informe individual detalla con profundidad el desempeño alcanzado, desagregando las distintas dimensiones evaluadas y una descripción cualitativa del desempeño alcanzado. Se entregan orientaciones para la reflexión sobre los resultados, y apoyo para su interpretación.</p>
Colombia	<p>Evaluación diagnóstica formativa</p>	<p>Retroalimentar práctica docente</p>	<p>Descripción de criterios por evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente. Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica. Praxis pedagógica; ambiente en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo (evaluado con base en una rúbrica por externos calificados). Autoevaluación. Evaluación de pares. Evaluación de estudiantes. Evaluación de directivos. 	<p>N/a</p>

Tabla 3.7a

País/ estado	Evaluación revisada	Propósito/consecuencias de la evaluación	Marco de referencia y dimensiones consideradas	Instrumentos utilizados	Estrategias de devolución de resultados
Estados Unidos	Praxis y NBPTS	Certificación docente (Praxis) Licenciamiento de requisitos básico (NBPTS)	<p>Estándares del NBPTS para diferentes asignaturas y niveles basados en cinco elementos centrales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso con los estudiantes y su aprendizaje. ▪ Conocimiento de la disciplina y cómo enseñarla. ▪ Monitoreo del aprendizaje. ▪ Reflexión sobre la práctica. ▪ Participación en comunidades de aprendizaje. 	<p>Praxis: test de habilidades académicas básicas y test de conocimientos disciplinares.</p> <p>NBPTS: test de contenidos disciplinares y portafolio con evidencias.</p>	Informe individual que indica el puntaje alcanzado en los distintos elementos evaluados
Perú	Concurso de nombramiento y contratación docente	Habilitación docente	<p>Marco del Buen Desempeño Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparación para el aprendizaje de los estudiantes. ▪ Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes. ▪ Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad. ▪ Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docentes. 	<p>Prueba Única Nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Razonamiento lógico. ▪ Comprensión de lectura y conocimientos pedagógicos, curriculares y de la especialidad. ▪ Observación de aula. ▪ Entrevista y registro de trayectoria profesional. 	Informe individual detallado con orientaciones para interpretar puntajes
Reino Unido-Inglaterra	Evaluación docente general	Monitorear el desempeño docente e identificar necesidades de desarrollo	<p>Estándares para docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer altas expectativas ▪ Promover el progreso y los buenos resultados de los alumnos ▪ Conocimiento suficiente de su asignatura y del currículo nacional. ▪ Planificar y enseñar de manera estructurada. ▪ Responder adecuadamente a las fortalezas y necesidades de todos los alumnos. ▪ Hacer un uso preciso y constructivo de la evaluación. ▪ Manejar la conducta de los estudiantes y asegurar un ambiente de aprendizaje seguro y apropiado. ▪ Cumplir con las responsabilidades profesionales. ▪ Resguardar la conducta profesional y ética. 	<p>Depende de cada escuela. El director debe hacer observaciones de clases y entrevistas.</p>	Reporte individual elaborado por la escuela según definiciones internas

De acuerdo con la revisión realizada por la OECD (2013), los instrumentos más utilizados para evaluar a los profesores en distintos países son la observación de clases, la entrevista con el docente, la autoevaluación y el portafolio. Santiago *et al.* (2013) recomiendan utilizar el siguiente conjunto de instrumentos para desarrollar sistemas de evaluación orientados a definir la progresión en la carrera docente: i) portafolio docente que incluya una autoevaluación reflexiva cualitativa y que sea corregido por evaluadores entrenados; ii) observación de clases realizada por evaluadores acreditados (que pueden ser pares o directivos de otros colegios), y iii) reporte de los directivos para favorecer el vínculo con el colegio del docente.

En el caso de evaluaciones que buscan determinar quiénes son aptos para ingresar en la carrera docente, pareciera ser relevante incluir algún tipo de mediciones de competencias básicas de lectura y matemáticas, como sucede en Australia.

Ahora bien, al analizar las experiencias internacionales presentadas en este documento, destaca el hecho de que la mayoría de ellas, especialmente en aquellos países con una larga tradición en evaluación docente, incluye de algún modo la recopilación de evidencias del trabajo en aula del docente, ya sea por medio de videos o de material comentado. La inclusión de este tipo de instrumentos es central para asegurar la validez del sistema, ya que, tal como se señala en OECD (2013), sólo si la evaluación docente incluye observaciones de aula se puede asegurar que las debilidades individuales se recogen y consideran con fuerza por medio de acciones de desarrollo profesional.

Por otro lado, al analizar los marcos de referencia de las experiencias presentadas en este documento, es posible observar que la práctica en el aula está siempre presente y es siempre relevante en ellos. Al contrario de lo que ocurre con elementos como la comprensión de los contenidos disciplinarios o la capacidad de reflexionar sobre la práctica en el aula, ésta es directamente observable o, al menos, sus productos pueden recogerse directamente (planificaciones, pruebas, cuadernos, etcétera), pues se trata de una instancia que debe ser central en un sistema de evaluación docente que desea entregar información relevante para mejorar las condiciones y la efectividad de la enseñanza. Al respecto, llama la atención que sistemas como el revisado en Nueva Gales del Sur y en Australia a nivel nacional ofrecen materiales con orientaciones explícitas para que los docentes puedan recoger y comentar su evidencia.

Otro elemento que resulta llamativo es que en varias de las experiencias analizadas el papel del director del establecimiento educacional es central en el proceso de evaluación, ya que debe observar al docente y ponderar la calidad de su práctica. La revisión de la experiencia en el Reino Unido indica que resulta fundamental la asociación con instituciones docentes que orienten y capaciten a los directores para realizar esta labor.

Finalmente, es interesante que, si bien todos los marcos revisados destacan el conocimiento de la asignatura como un elemento relevante al observar el quehacer docente, los instrumentos orientados a evaluarlo suelen estar presentes sólo al inicio de la carrera docente y no se consideran durante ésta. Es posible debatir este tema especialmente en sistemas donde la calidad de la formación inicial no está asegurada, siendo recomendable incorporar instrumentos que permitan monitorear los conocimientos y habilidades propios de la asignatura que el docente debe poner en juego en su trabajo, y sin los cuales cualquier acción pedagógica pierde efectividad.

Al contrastar la experiencia de México con las experiencias revisadas, resulta interesante plantear los siguientes puntos:

- Los perfiles definidos en México para orientar la evaluación docente no mencionan como elemento central la necesidad de que los docentes comprendan los conceptos de la disciplina que enseñan. Este elemento está presente en casi todas las experiencias aquí revisadas, con la sola excepción de Colombia. Esto tiene efectos también en que la evaluación no considere este componente.
- La incorporación de agentes internos a la evaluación docente puede redundar en un mejoramiento de las competencias para observar y apoyar la práctica pedagógica, por lo que puede ser interesante explorar este camino. Esto implica garantizar una formación adecuada y tiempo disponible para hacerse cargo apropiadamente de las tareas de evaluación de docentes en la institución escolar.
- La evaluación docente en México considera la aplicación de instrumentos de evaluación diversos, pero —en contraste con lo que sucede en otros sistemas— no existen instrumentos especialmente orientados a observar la práctica docente. Tal como se observa en el caso de los Estados Unidos, la consideración de este tipo de instrumentos es central para garantizar la validez del sistema, pues evalúan apropiadamente el desempeño docente más allá de su capacidad para reflexionar sobre su práctica o de seleccionar evidencias que resulten más apropiadas.
- Respecto de los materiales de apoyo puestos a disposición para los docentes mexicanos, es pertinente señalar que éstos cumplen con la necesidad de informar a los docentes y apoyarlos en su proceso de comprensión del sistema y recopilación de evidencias. Sin embargo, si esta experiencia se contrasta con la desarrollada por el Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar, se aprecia que la diversidad de formatos de instrumentos de apoyo de esta última es mayor, ya que incluye herramientas que apoyan de manera concreta la recolección y el almacenaje de evidencia, y otras que buscan fomentar la discusión entre docentes acerca de los estándares que deben ser capaces de demostrar. Del mismo modo, se disponen canales abiertos de retroalimentación a los estándares.

Recomendaciones para la elaboración de reportes de resultados para docentes

A partir de los ejemplos de reportes revisados es posible identificar al menos dos lógicas desde donde es posible diseñar reportes de resultados de evaluaciones de docentes. Mientras algunos reportes enfatizan una lógica de aprobación versus reprobación, otros enfatizan la descripción del desempeño docente en términos numéricos y cualitativos. Esto puede depender principalmente del propósito de la evaluación, por lo que es necesario reflexionar acerca de cuál de estas lógicas se prefiera como base para diseñar el reporte y seleccionar la información que se empleará. Por ejemplo, si se desea enfatizar si el puntaje alcanzado cumple o no con lo esperado, será importante mostrar al evaluado qué tan lejos está del puntaje esperado: en cambio, si se busca centrar la atención en una descripción enriquecida del desempeño docente, se debe describir el nivel alcanzado del modo más desagregado posible.

Algunas consideraciones importantes a la hora de diseñar los reportes de resultados de la evaluación de docentes son:

- Planificar la elaboración de reportes para distintos destinatarios, tal como se hace en Docente+, de Chile.
- De definirse niveles de desempeño, éstos pueden nombrarse genéricamente con números (como lo hace la Junta Nacional de Certificación de los Estados Unidos) o pueden portar un

significado claro (Docente+, de Chile), lo cual dependerá finalmente de las consecuencias que estos niveles tienen en la carrera docente y cuánto se quieren enfatizar.

- Los reportes individuales pueden estandarizarse variando sólo los puntajes o el nivel alcanzado que se reporten (Prueba Única Nacional de Perú, Australia, Praxis), o pueden ser variables también en cuanto a la retroalimentación que se entrega, tal como se muestra en el reporte de la Junta Nacional de Certificación, donde las evidencias que no alcanzaban un determinado puntaje recibían un comentario. Esto dependerá de qué tanto se quiere enfatizar un propósito formativo de la evaluación.
- Es posible intencionar la reflexión del docente evaluado por medio de la inclusión en su reporte individual de preguntas de reflexión (Docente+), o mediante guías de interpretación de resultados (Junta Nacional de Certificación). Sobre este tipo de guías es necesario resguardar que sean un complemento para la reflexión, pero no un material imprescindible para comprender los reportes: éstos deben ser suficientemente claros por sí mismos (el caso de los reportes de la Junta Nacional de Certificación es un ejemplo de lo contrario, ya que la guía de interpretación es imprescindible).
- Es necesario reflexionar acerca del propósito de cada pieza de información que se incluya en el reporte. Por ejemplo, sería interesante saber cuál es el propósito de incluir los máximos y mínimos en el caso de los reportes peruanos o los rangos reportados en Praxis. Si bien la inclusión de esta información puede estar sólidamente sustentada en los propósitos de la evaluación, esto no es explícito para el lector del reporte, por lo que en estos casos se sugiere añadir alguna breve explicación sobre cómo interpretar dichos datos.
- El sujeto evaluado puede descargar todos los reportes consultados desde internet con una contraseña. Si bien este mecanismo es muy práctico, se debe considerar el envío de reportes impresos o mediante otros mecanismos a docentes en zonas alejadas o con escasas competencias para el uso de herramientas electrónicas.
- Los reportes deben contar con un diseño que resulte amigable y compatible con una impresión de bajo presupuesto (uso de pocas hojas, poca tinta, y en blanco y negro), por lo que debe evitarse el uso de colores para hacer distinciones y fondos coloreados o imágenes con relleno, y reducirse lo más posible el número de hojas empleado.
- Al analizar la propuesta de informe de resultados diseñada para la evaluación docente en México, es posible observar que algunas de las críticas señaladas para los reportes de NBPTS y Praxis son aplicables en este caso. La información presentada en el reporte de México requiere de mayores explicaciones que no se entregan de manera directa allí mismo, o que se entregan páginas más adelante y no donde se presentan los datos (es el caso de las áreas, los grupos y los niveles de desempeño).

Referencias

- AITSL. Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). Australian Professional Standards for Teachers. Victoria: Education Services Australia.
- Barnett, J. A. (2013). Why Consistency is Not Possible in Experienced Teacher Evaluations. Recuperado de: Futureacademy.org.uk
- Barrera, I., y Myers, R. (2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate*. Santiago de Chile: PREAL.

- Cordero Arroyo, G., Vázquez Cruz, M. D. Á., & Luna Serrano, E. (2015). Metodología para el desarrollo del perfil del asesor pedagógico de educación básica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 89-108.
- Darling-Hammond, L. (2015). Can Value Added Add Value to Teacher Evaluation? *Educational Researcher*, 44(2), pp. 132-137.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., y Rothstein, J. (2012). Evaluating Teacher Evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), pp. 8-15.
- Darling-Hammond, L., Jaquith, A., y Hamilton, M. (2012). Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching. *Stanford, California: Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE)*. Retrieved October, 26, 2012.
- Figazzolo, L. (2013). *The Use and Misuse of Teacher Appraisal: An Overview of Cases in the Developed World*. Bruselas: Education International.
- García, S., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2014). Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media en Colombia. Descargado en marzo 2016 desde: <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/150>
- Jensen, B. (2011). *Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance*. Melbourne: Grattan Institute.
- Klinger, D. A., Shulha, L. M., y DeLuca, C. (2008). Teacher Evaluation, Accountability, and Professional Learning: The Canadian Perspective. *Pensamiento Educativo*, 43, pp. 209-222.
- Larsen, M. A. (2009). Stressful, Hectic, Daunting: A Critical Policy Study of the Ontario Teacher Performance Appraisal System. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 95, pp. 1-44.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). La Evaluación Docente en Chile. Centro de Medición MIDE UC. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.mideuc.cl/libroed/libro.php>
- Ministry of Education of Ontario (2010). Teacher Performance Appraisal: Technical Requirements Manual. Recuperado en marzo 2016 de: www.edu.gov.on.ca
- NBPTS. National Board for Professional Teaching Standards (2002). What Teacher Should Know and Be Able to Do. Recuperado en marzo 2016 de: http://www.nbpts.org/sites/default/files/what_teachers_should_know.pdf
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study (OECD Education Working Paper 99). París: autor.
- OECD (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. París: autor.
- OECD (2014). United States of America-Country Note-Results from TALIS 2013. Recuperado en marzo 2016, de: <http://www.oecd.org/unitedstates/TALIS-2013-country-note-US.pdf>
- Santiago, P., Nusche, D., Shewbridge, C., y Radinger, T. (2013). *Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. París: OECD Publishing.
- Santiago, P., et al. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia 2011* (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education). París: OECD Publishing.
- Santiago, P., et al. (2013). *Teacher Evaluation in Chile 2013* (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education). París: OECD Publishing.
- Taut, S., Valencia, E., Palacios, D., Santelices, V., Jimenez, D., y Manzi, J. (2014). Teacher Performance and Student Learning: Linking Evidence from Two National Assessment Programs. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(1), pp. 53-74.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe:

el debate actual. Recuperado en marzo 2016, de: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=195&aid=314>

Zorrilla, M. (2016). *Evaluación del Desempeño Docente ciclo escolar 2015-2016. Nota sobre el Proceso de Calificación*. Documento de trabajo INEE.

Sitios web consultados

Australian Institute for Teaching and School Leadership: <http://www.aitsl.edu.au/>

Education Services Australia: <http://www.esa.edu.au/>

Board of Studies, Teaching and Educational Standards New South Wales:

<http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/>

Ontario College of Teachers: <https://www.oct.ca/>

Docente más (Chile): <http://docentemas.cl>

Marco para la Buena Enseñanza 2016 (Chile): www.mbe2016.cl

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Chile):

<http://cpeip.cl>

Maestro 2015 (Colombia): <http://www.maestro2025.edu.co>

NBPTS (Estados Unidos): <http://www.nbpts.org/>

Praxis: <https://www.ets.org/praxis>

Evaluación docente Perú: <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/>

Sistema Nacional de Registro Profesional Docente (México):

<http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>

Department for Education United Kingdom:

<https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>

General Teaching Council for Scotland: <http://www.gtcs.org.uk/>

Anexo 3.1. Ejemplos de preguntas: test de lectura y matemáticas de Australia

Literacy Sample Questions

Answers to the literacy questions are provided on page 8.

LITERACY SAMPLE QUESTIONS 1 TO 6

Questions 1 to 6 relate to the passage *Change in Schools*.

CHANGE IN SCHOOLS

This text is taken from the introduction to Dancing on a Shifting Carpet: Reinventing traditional schooling for the 21st century (2010).

The contemporary context for schools is often referred to as 'the knowledge era' or 'the knowledge society', characterised by the constant creation and recreation of knowledge; the speed, complexity and interactivity of innovation; and the need for openness to new learning and new ways of thinking about and doing things.

The level of change brought about by the knowledge era, and the pressures of other global and technological changes mentioned earlier, inevitably have an impact on schools. These pressures originate from both external and internal sources. There are external pressures on schools to fix the many social problems caused by rapid change, and to prepare students to live and work in the knowledge society. There are also internal pressures within schools because their clientele – students and families – have changing expectations and needs.

Within the wider external context, schools are seen as instruments of social change and are frequently expected to cure or avert many societal ills by, for example, providing sex and drug education; increasing students' environmental awareness; educating young people in matters of health and engaging them in physical and emotional activities to improve their wellbeing and reduce obesity; and enhancing students' commitment to social justice.

Within schools, the formal academic curriculum has been expanded to meet the social and psychological needs of students. In increasingly fragmented societies, schools are expected to be havens of peace, safety and stability, while still meeting the academic standards set by governments and the social and psychological expectations of families and communities. Teachers and other school leaders are expected to be constantly available and responsive to parents and their concerns, and schools are often held accountable for matters occurring outside regular school hours, which were traditionally the domain of parents and families. When mistakes happen at school, there is a tendency for parents to blame teachers and other school personnel, and to seek legal redress.

All these factors have numerous implications for schools, not the least of which is that they need to change their forms of educational delivery to meet the needs of, and be relevant to, 21st century young people. Back in the late 1980s, Papert and Freire (n.d.) clearly foresaw the need for schools to change rapidly, even radically, if they were to remain vital to society:

... it is inconceivable that school as we've known it will continue. Inconceivable. And the reason why it's inconceivable is that little glimmer with my grandson who is used to finding knowledge when he wants to and can get it when he needs it, and can get in touch with other people and teachers, not because they are appointed by the state, but because he can contact them in some network somewhere. These children will not sit quietly in school and listen to a teacher give them pre-digested knowledge. I think that they will revolt. (Part 2)

The revolt may not have happened as yet, but the Australian Government is now talking about the need for a revolution in education and schools (Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2008). The core of this 'revolution' focuses on the quality of teaching, the quality of learning and the quality of student outcomes. Conventional teaching and learning modalities are under widespread critique.

Source: Leoni Degenhardt & Patrick Duignan, *Dancing on a Shifting Carpet: Reinventing traditional schooling for the 21st century*. ACER Press, 2010.

Literacy Sample Question 1

The changes in schools recommended in the text can best be summarised as

- A** increasing academic rigour.
- B** responding to a range of competing demands.
- C** prioritising community wishes over government directives.
- D** using technology to achieve traditional goals more successfully.

Literacy Sample Question 2

According to the text, how do parents tend to respond to problems at school?

- A** by blaming societal ills
- B** by blaming someone in the school
- C** by calling for increased resourcing
- D** by calling for the curriculum to be expanded

Literacy Sample Question 3

... schools are expected to be havens of peace, safety and stability ... (paragraph 4)

According to the text, why is this more expected of schools today than in the past?

- A** because society no longer gives this kind of support
- B** because these qualities have been shown to enhance learning
- C** because authorities are committed to avoiding student revolts
- D** because parents have given up on trying to control their children

Literacy Sample Question 4

Back in the late 1980s, Papert and Freire (n.d.) clearly foresaw the need for schools to change rapidly, even radically, if they were to remain vital to society. (paragraph 5)

Which word in this sentence indicates that the writers endorse the position of Papert and Freire?

- A** clearly
- B** rapidly
- C** radically
- D** vital

Literacy Sample Question 5

How does the quotation from Papert and Freire relate to the rest of the text?

- A** It summarises the text's main position.
- B** It documents the origin of the text's main idea.
- C** It suggests a solution to a problem raised in the text.
- D** It provides a more extreme point of view than the text.

Literacy Sample Question 6

Papert and Freire refer to the learning experience of a contemporary child (*my grandson*).

Do Papert and Freire identify the features listed below as part of this child's learning experience?
Select 'Yes' or 'No' for each feature.

Feature	Yes	No
immediacy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
diverse sources of information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
respect for authority	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Numeracy Sample Question 1

EDUCATION EXPENDITURE

Government operating expenditure on education refers mainly to money spent on schools and tertiary education.

Of the total operating expenditure on education in 2011–2012, 51% was spent on primary and secondary education and 36% on tertiary education (universities and TAFEs).

What percentage of the total operating expenditure on education in 2011–2012 was spent on the remaining aspects of the education budget?

_____ %

Numeracy Sample Question 2

GYM COSTS

Here is the schedule of costs for Gym and Swim memberships at a sports facility.

	Gym only (\$)	Swim only (\$)	Gym and Swim (\$)
--	--------------------------	---------------------------	------------------------------

Anexo 3.2. Plantilla de reporte para acreditación de nivel competente (Nueva Gales del Sur)

CHECKLIST FOR NSW TEACHERS FINALISING ACCREDITATION FOR PROFICIENT TEACHER

BEFORE SUBMITTING THE ACCREDITATION REPORT AND ANNOTATED EVIDENCE FOR PROFICIENT TEACHER

The teacher and supervisor writing the report should ensure:

- If the teacher was conditionally accredited, a certified copy of the transcript of their completed teacher education qualification is attached.
- The teacher has logged into their online account at nswteachers.nsw.edu.au and checked their current school is recorded in their employment details.
- The teacher has no outstanding accreditation fees. Teachers can check their fee balance and find their Teacher Number by logging into their online account at nswteachers.nsw.edu.au.
- The teacher's correct Teacher Number is on the report.
- The accreditation report is written by the teacher's supervisor, not the teacher presenting for accreditation.
- The teacher's evidence and annotations address the Australian Professional Standards for Teachers described for Proficient Teacher, not those for Graduate Teacher.
- The report has been read and signed by the teacher at Section 1A.
- The report and the teacher's annotated evidence is no more than 35 pages.
- The teacher and school each retain a copy of the report and evidence.
- The report/evidence package is forwarded to the Teacher Accreditation Authority (TAA) for the teacher's school **well before** the teacher's accreditation due date.

The completed report/evidence package should be forwarded to the TAA for the teacher's school, not directly to the BOSTES.

ACCREDITATION REPORT FOR PROFICIENT TEACHER

* mandatory fields

Teacher's full name*	
Teacher number*	
Date of birth*	
Accreditation due date*	
Employment*	<input type="radio"/> Full-time <input type="radio"/> Part-time <input type="radio"/> Casual
Permanent*	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No
Name of school* (writing this report)	
Suburb/town*	
Subject(s)/stage(s)* (relevant to teacher's attached evidence)	
Home address*	
Postal address (if different)	
Email*	
Home phone*	
Mobile*	

THE PROFICIENT TEACHER'S REPORT

Standard 1* Know students and how they learn (1350 character limit)	Statement
Standard 2* Know the content and how to teach it (1350 character limit)	Statement

<p>Standard 3* Plan for and implement effective teaching and learning (1350 character limit)</p>	<p>Statement</p>
<p>Standard 4* Create and maintain supportive and safe learning environments (1350 character limit)</p>	<p>Statement</p>

<p>Standard 5* Assess, provide feedback and report on student learning (1350 character limit)</p>	<p>Statement</p>
<p>Standard 6* Engage in professional learning (1350 character limit)</p>	<p>Statement</p>

<p>Standard 7* Engage professionally with colleagues, parents/ carers and the community (1350 character limit)</p>	<p>Statement</p>
---	-------------------------

Section 1A and Section 1B are on the next page.

SECTION 1A – THE TEACHER’S DECLARATION AND SIGNATUREI (insert teacher’s name)

have read the Accreditation Report and attest that the documentation attached is an accurate sample of my work.

Accredited teacher’s signature Date

Accredited teacher’s statement (optional – 1350 character limit)

SECTION 1B – RECOMMENDATION FROM THE SUPERVISING TEACHER AND/OR PRINCIPALSupervising teacher’s full name Signature Date Principal’s* full name Signature Date

*Note: If the principal is the TAA, the principal must also sign TAA Section (2 or 3).

The TAA must complete and sign Section 2 or Section 3 on the next page.

SECTION 2 – TAA: IF THE TEACHER MEETS THE REQUIREMENTS FOR ACCREDITATION AT PROFICIENT TEACHER

As the TAA, I determine that (please print accredited teacher's full name):

meets the BOSTES requirements for accreditation at Proficient Teacher.

TAA:

Full name

Position title

Organisation/school

Location/area

Signature Date

SECTION 3 – TAA: IF THE TEACHER DOES NOT MEET REQUIREMENTS FOR ACCREDITATION AT PROFICIENT TEACHER

As the Teacher Accreditation Authority, I determine that (please print accredited teacher's full name):

does not meet the BOSTES requirements for accreditation at Proficient Teacher.

Teacher Accreditation Authority's:

Full name

Position title

Organisation/school

Location/area

Signature Date

If a teacher does not meet the requirements, the TAA will then take initial steps for revocation of the teacher's accreditation specified under the relevant policy.

[SAVE AS...](#)[PRINT](#)[CLEAR FORM](#)

Anexo 3.3. Pauta de observación nivel “altamente desarrollado” de Nueva Gales del Sur

EXTERNAL OBSERVER’S REPORT

Candidate’s name: _____ Candidate’s accreditation no.: _____

External Observer’s name: _____

Confidentiality clause (please tick)

- I confirm that I have read the *Information for External Observers* and that in providing the following statement/assessment on the candidate for Professional Accomplishment I agree to maintaining confidentiality at all times

You must complete a supporting comment for each standard to which you attest

Element 1 Teachers know their subject content and how to teach that content to their students

Standard 1.3.1— Exhibit and share comprehensive knowledge of the content/discipline(s) with other teachers to develop exemplary, content-rich, teaching activities and programs.

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | The teacher’s answers to questions from students and colleagues about subject content are clear and accurate |
|--------------------------|--|

Supporting comment

Describe the context(s) in which you witnessed the candidate demonstrate this Standard

--

Standard 1.3.2 – Mentor colleagues to ensure that classroom programs and teaching strategies are pedagogically sound and research-based.

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | The teacher actively participates in or coordinates professional dialogue in a range of contexts about current research |
|--------------------------|---|

Supporting comment

Describe the context(s) in which you witnessed the candidate demonstrate this Standard

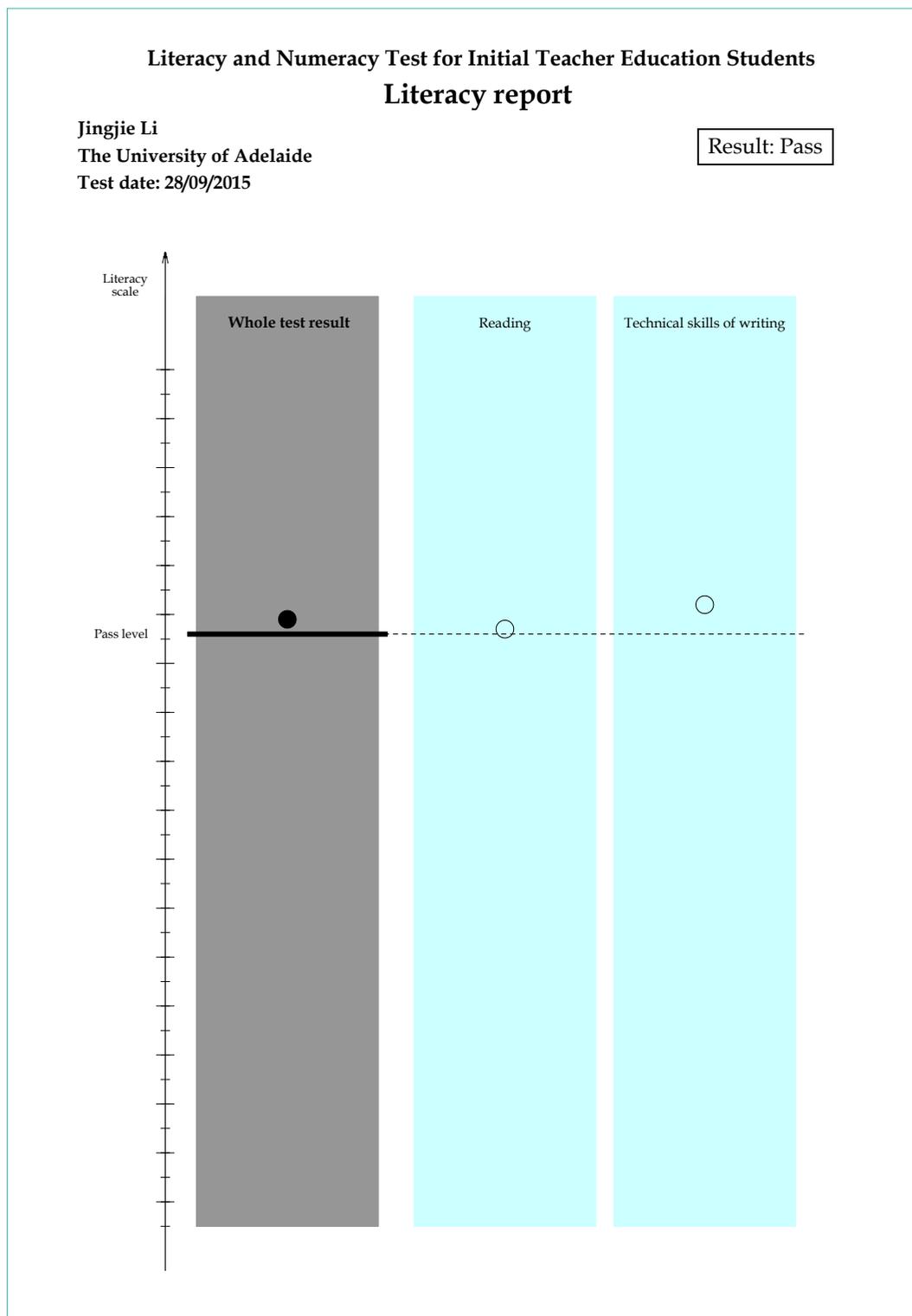
--

Anexo 3.4. Rúbrica para analizar evidencias (nivel “líder”)

Lead Teacher Assessment Rubric			
Lead Teacher	Exemplifies description of Lead Teacher Overall, the submission is at the identified career stage across the scope of the Standard Descriptors	Overview Statement Practice is at Lead across the Domains Lead Initiative	Documentary evidence Grounded in Standard Descriptors Annotations link practice to Standard Descriptors Evidence at Lead Teacher provided for most Standard Descriptors
Meets expectations for accreditation	<p>Classroom Practice:</p> <ul style="list-style-type: none"> Demonstrates consistent and innovative teaching practice over time Establishes inclusive learning environments Effective learning opportunities result from candidate's skill, in-depth knowledge and understanding <p>Leadership practices:</p> <ul style="list-style-type: none"> Initiates and leads activities inside and outside the school Seeks to improve their own practice and the practice of colleagues Synthesises current research on effective teaching and learning Inspires others through descriptions of highly effective teaching and learning Leads processes to improve student performance Evaluates and revises programs, based on assessment data and feedback from parents/carers Skilled mentor of colleagues and teacher education students, promoting creative and innovative thinking Focuses on improving educational opportunities for all students <p>Professional and personal qualities:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recognised and respected by colleagues, parents/carers and the community as an exemplary teacher Professional, ethical and respected educator Represents the school and the profession in the community 	<p>Overview statement: Effectively addresses all Domains -Professional Knowledge -Professional Practice -Professional Engagement</p> <p>Describes the practice of a Lead Teacher</p> <p>Demonstrates an understanding of the Australian Professional Standards for Teachers</p> <p>Reflects the evidence in the submission</p> <p>Provides the context for the evidence across the submission</p> <p>Lead initiative: -clearly and concisely explained -implemented over 6 months or more -linked to school and/or system initiatives -demonstrates candidate's leadership and impact</p>	<p>Documents address the identified Standard Descriptor/s at the level of Lead Teacher</p> <p>Each identified Standard Descriptor is explicitly addressed</p> <p>The claims made in the annotations are evident in the documents</p> <p>The number of Standard Descriptors attributed to an individual document is appropriate</p> <p>Documents are easily read and understood</p> <p>Documents show relationship to teacher practice</p> <p>Templates demonstrate clear evidence of use with intended stakeholders, such as completed samples, analysis and evaluation of responses</p> <p>Annotations to each document effectively explain: - why the evidence was developed -the candidate's own role in the development of the evidence -how the document was used, and with whom -the evidence for the impact of that has been described -the way in which each identified Standard Descriptor is explicitly addressed</p> <p>School-based teaching observation document: -is standards-based -describes exemplary practice of a Lead Teacher -includes two observations and at least one is by the principal/delegate</p>
Lead Teacher	Does not exemplify description of Lead Teacher	Overview Statement Lead Initiative	Documentary evidence
Does not meet expectations for accreditation	<p>Classroom Practice:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exemplary teaching practice is not evident <p>Leadership practices:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lacks clear evidence of mentoring, innovating and initiating Limited or no evidence of initiating and inspiring others Focus on improvement in teaching practice and professional growth is not evident Evaluation and analysis of programs, based on assessment data and feedback is not featured Limited influence in programs that are school-wide and/or beyond the school In-depth knowledge and understanding about teaching practice, the school community, curriculum, and subject matter is not evident Evaluation of teaching practice and student learning, including assessment data, is unclear <p>Professional and personal qualities:</p> <ul style="list-style-type: none"> Demonstrated capacity to represent the school and the profession is weak Submission reflects unethical or unprofessional practices 	<p>Does not address all three Domains</p> <p>Provides a general description of practice that is unrelated to the Domains of the Standards</p> <p>Does not effectively reflect the evidence in the submission</p> <p>Describes practice at Highly Accomplished or Proficient Teacher level</p> <p>Does not provide an Overview Statement</p> <p>Lead initiative: -does not meet requirements, or -is not included</p>	<p>Does not address some of all of the Standard Descriptors attributed to the document</p> <p>Links between the evidence and the Standard Descriptors are unclear</p> <p>Documents are excessively long, or are repeated, for no effective purpose</p> <p>Evidence lacks authenticity, such as emails that appear contrived for the purpose of meeting Standard Descriptors</p> <p>Annotations are ineffective</p> <p>School-based teaching observations are absent or do not reflect exemplary teaching practice</p> <p>Over-reliance on email communication as evidence of practice</p>

Lead Teacher	Referee evidence Grounded in the Standard Descriptors Contain specific examples of practice Referees well selected, individually and collectively	External Observation evidence Identified Standard Descriptors observed Specific Behaviours described Range of practice observed	Evidence of impact on practice There is evidence of impact of the teacher's practice on students and colleagues There is evidence of reflection to improve practice	Overall Quality Complexity is demonstrated The three sources of evidence confirm each other The evidence covers the breadth of the Standard Descriptors with the required quality Evidence underpinned by research
Meets expectations for accreditation	<p>Referees effectively selected by the candidate to cover the scope of their practice</p> <p>Referees include the principal, a peer and a mentee.</p> <p>Referee's relationship to the candidate is stated clearly and succinctly</p> <p>Referee statements: -support the candidate -address the identified Standard Descriptors -include explicit examples of the candidate's practice -provide explicit and supportive comments about the candidate's Lead Initiative -are succinct and provide first-hand insight into the candidate's practice -support the documentary evidence and claims of impact made in annotations</p>	<p>Candidate selected appropriate Standard Descriptors for the observation</p> <p>Candidate organised an effective series of observations across the day</p> <p>Candidate's practice demonstrated the Standard Descriptors selected</p> <p>Where Standard Descriptors were not met, or were partially met during the observation, they were met elsewhere in the submission</p> <p>At least two observations of exemplary teaching practice were observed</p> <p>If possible, the Lead Initiative is validated during the External Observation</p> <p>The day included sessions of the candidate's professional interactions with colleagues and/or parents, such as through meetings</p>	<p>Across the submission, and in the Lead Initiative, there is clear evidence of the candidate's impact on:</p> <ul style="list-style-type: none"> -student learning and assessment outcomes -the practice of teacher education students -the practice and professional learning of colleagues -members of the broader school community <p>Evidence is based on items such as: -evaluation of student assessment results -analysis and evaluation of student learning surveys -analysis and evaluation of feedback from colleagues and parents/carers -opportunities to initiate, innovate and lead</p> <p>Teaching observations include the candidate's reflections on their teaching practice</p> <p>There is clear evidence that the candidate has actively observed the practice of colleagues and provided effective feedback against the Standards</p>	<p>Evidence provides validation across the three evidence sources through:</p> <ul style="list-style-type: none"> -referee statements that support claims made in annotations -external observer comments that are consistent with referee comments, especially in relation to observations of the candidate's exemplary teaching -documents that support the practice described in the annotations <p>Candidate demonstrates appropriate ethical practice through the de-identification of documents, removal of photos of students and personal details</p> <p>Documents are connected to each other to demonstrate the breadth and depth of the candidate's practice</p> <p>There is sufficient evidence for each Standard Descriptor across the submission</p> <p>The three sources of evidence provide an appropriate balance.</p> <p>Candidate initiates, inspires and innovates across their sphere of influence (context)</p>
Lead Teacher	Referee evidence	External Observation evidence	Evidence of impact on practice of self and others	Overall Quality
Does not meet expectations for accreditation	<p>Referees poorly selected, such as: -principal not included -peer not included -mentee not included Referee statements do not contribute to the quality of the submission, for instance they: -do not validate Lead initiative -are not strongly supportive -do not explicitly address the identified Standard Descriptors -do not include examples from the candidate's teaching practice at the required level -are unrelated to the documentary & external observation evidence</p>	<p>Candidate selects Standard Descriptors poorly:</p> <ul style="list-style-type: none"> -too many for the observer to effectively observe on the day -too few to support the submission -selected Standard Descriptors are not observable -selected Standard Descriptors are not demonstrated during the observation (and supplementary evidence of these Standard Descriptors is not provided) <p>The day is poorly planned, such as: -does not include at least two sessions of teaching -does not include any practice other than teaching</p>	<p>Evidence of impact on student learning is not clear</p> <p>Evidence of impact on the professional learning of colleagues is not clear</p> <p>Evidence that the candidate feedback provided to colleagues is absent or the feedback inappropriate</p> <p>Reflections are not supported by research (this may include practitioner research)</p>	<p>Evidence is significantly unbalanced, with over-reliance on one source of evidence</p> <p>Significant unsubstantiated claims are evident</p> <p>There is a lack of clarity about how the candidate's practice is connected across the sources of evidence</p> <p>There is insufficient evidence for one or more Standard Descriptors across the submission</p> <p>There is a lack of evidence that the candidate is influential across their sphere of influence (context)</p>

Anexo 3.5. Informe individual: Test de lenguaje y matemática para estudiantes de pedagogía

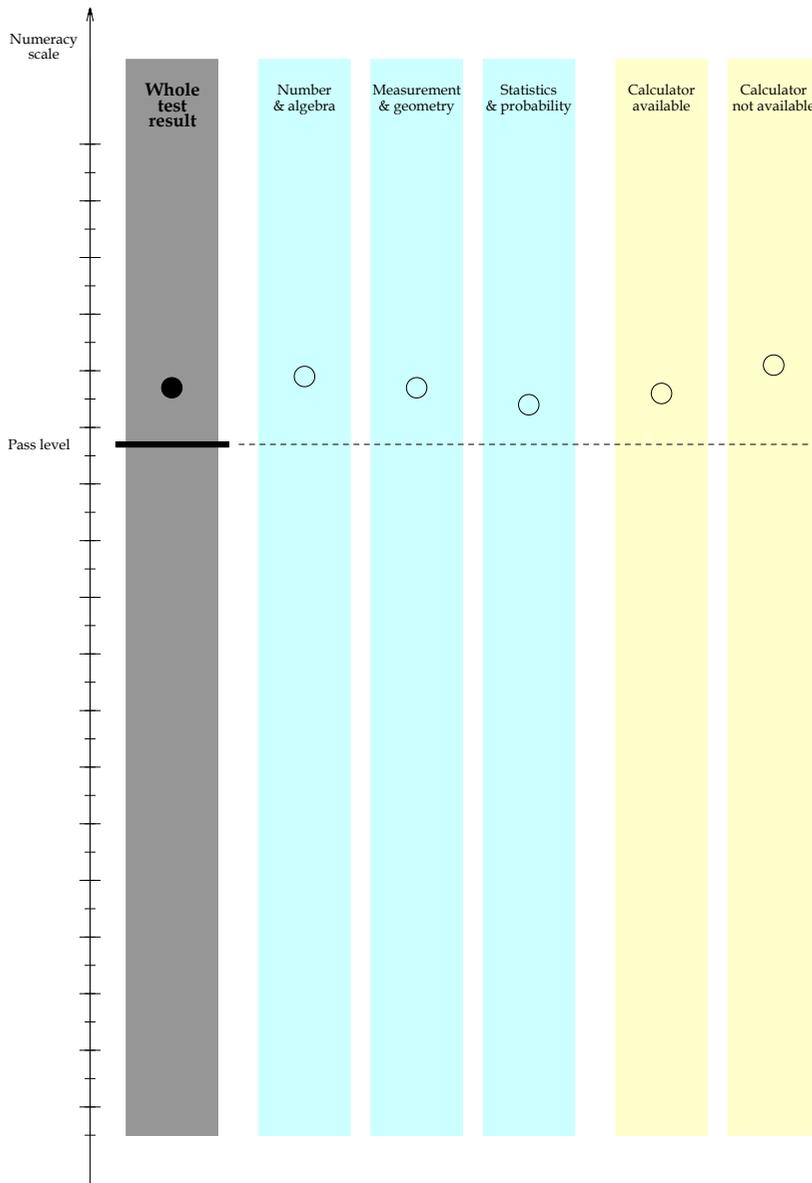


Literacy and Numeracy Test for Initial Teacher Education Students

Numeracy report

Jingjie Li
The University of Adelaide
Test date: 28/09/2015

Result: Pass



Anexo 3.6. Informe sumativo para docentes experimentados (Ontario)



Ministry of Education

Appendix B Summative Report Form for Experienced Teachers (Approved Form)

This form must be used for each performance appraisal. The duties of the principal may be delegated to a vice-principal in the same school or to an appropriate supervisory officer.

Boards are not allowed to remove any of the content from this approved form. Boards may add information, such as additional competencies (see section 277.32 of the Education Act), as long as this does not affect the substance of the form or mislead, and as long as the form is organized in substantially the same way as the approved form

Teacher's Last Name

Teacher's First Name

Principal's Last Name

Principal's First Name

Name of School

Name of Board

Description of Teacher's Assignment (grade(s), subject(s), full-time/part-time, elementary/secondary, etc.)

Meeting and Classroom Observation Dates (yyyy/mm/dd)

Pre-observation:

Classroom Observation:

Post-observation:

Instructions to the Principal

1. This report must be completed after the post-observation meeting.
2. A copy signed by the principal must be provided to the teacher within 20 school days of the classroom observation. If the rating is Unsatisfactory, the principal must follow the steps outlined in section 12.3.2 of the Teacher Performance Appraisal Technical Requirements Manual (2010).
3. The teacher may add comments and must sign this report to acknowledge receipt. At the request of either the teacher or the principal, the teacher and the principal must meet to discuss the performance appraisal after the teacher receives a copy of this report.
4. A copy of this report signed by both the principal and the teacher must be sent to the appropriate supervisory officer.
5. In preparing the summative report, the principal must:
 - consider all 16 competencies in assessing the teacher's performance;
 - provide comments regarding the competencies identified in discussions with the teacher as most relevant to the teacher's performance appraisal;¹
 - provide an overall rating of the teacher's performance in accordance with the rating scale;
 - recommend professional growth goals and strategies for the teacher's development.

¹ Notwithstanding the discussions held between the teacher and the principal, the principal is required to assess teacher performance in relation to all 16 competencies set out in Schedule I of O. Reg. 99/02, as amended, and may comment on competencies other than those discussed.

Appendix B cont'd

Focus of the Classroom Observation

Other Appraisal Input (Please specify)

Additional input attached

Appendix B cont'd

Instructions to the Principal:

Comment on competencies identified in discussions with the teacher as the focus of the teacher's performance appraisal (the principal may also comment on other competencies that were assessed during the performance appraisal).

Domain: Commitment to Pupils and Pupil Learning

The teacher demonstrates commitment to the well-being and development of all pupils.
The teacher is dedicated in his or her efforts to teach and support pupil learning and achievement.
The teacher treats all pupils equitably and with respect.
The teacher provides an environment for learning that encourages pupils to be problem-solvers, decision-makers, life-long learners, and contributing members of a changing society.

Domain: Professional Knowledge

The teacher knows his or her subject matter, the Ontario curriculum, and education-related legislation.
The teacher knows a variety of effective teaching and assessment practices.
The teacher knows a variety of effective classroom management strategies.
The teacher knows how pupils learn and the factors that influence pupil learning and achievement.

Appendix B cont'd

Domain: Teaching Practice

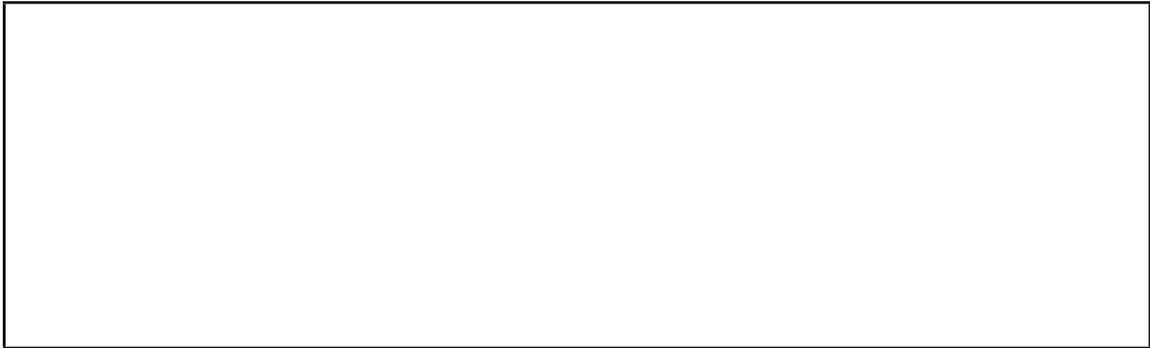
The teacher uses his or her professional knowledge and understanding of pupils, curriculum, legislation, teaching practices, and classroom management strategies to promote the learning and achievement of his or her pupils.

The teacher communicates effectively with pupils, parents, and colleagues.

The teacher conducts ongoing assessment of his or her pupils' progress, evaluates their achievement, and reports results to pupils and their parents regularly.

The teacher adapts and refines his or her teaching practices through continuous learning and reflection, using a variety of sources and resources.

The teacher uses appropriate technology in his or her teaching practices and related professional responsibilities.



Domain: Leadership and Community

The teacher collaborates with other teachers and school colleagues to create and sustain learning communities in his or her classroom and school.

The teacher works with other professionals, parents, and members of the community to enhance pupil learning, pupil achievement, and school programs.



Appendix B cont'd

Domain: Ongoing Professional Learning

The teacher engages in ongoing professional learning and applies it to improve his or her teaching practices.

Additional Competencies

Overall Rating of Teacher's Performance

(Check the appropriate box.)

Satisfactory

Unsatisfactory (If the teacher receives an Unsatisfactory rating, an Improvement Plan will also be developed.)

Comments on the Overall Rating of the Teacher's Performance

If the teacher receives a Satisfactory rating, the principal is encouraged to provide further feedback on strengths and possible areas of growth for the teacher.

Appendix B cont'd

Professional Growth Goals and Strategies for the Teacher (required, if rating is Satisfactory)

The following professional growth goals and strategies are recommended for the teacher to take into account when developing his or her Annual Learning Plan (ALP).

Principal's Additional Comments on the Appraisal (optional)

Teacher's Comments on the Appraisal (optional)

Principal's Signature

My signature indicates that this performance appraisal was conducted in accordance with Part X.2 of the Education Act and Ontario Regulation 99/02 and Ontario Regulation 98/02, as amended.

X

Date (yyyy/mm/dd)

Teacher's Signature

My signature indicates the receipt of this summative report.

X

Date (yyyy/mm/dd)

Anexo 3.7. Ejemplos de preguntas de evaluación Inicia

Pregunta de Conocimientos Disciplinarios de Educación Básica

Prueba	Conocimientos Disciplinarios Educación Básica
Posición	A-16
Subsector	Matemática
Dominio	Números
Contexto y enunciado de la pregunta	
Si hace p años Gabriel tenía q años, ¿qué edad tendrá en r años más?	
Opciones de respuesta	
A. $r(p+q)$	
B. $r(p-q)$	
C. $p-q+r$	
D. $q-p+r$	
E. $p+q+r$	
Opción correcta	
La opción correcta es: E	
Comportamiento Psicométrico	
A = 12.3%	
B = 7.4%	
C = 19.0%	
D = 9.9%	
E = 43.4% (Correcta)	
Biserial de la correcta: 0.47	

Esta pregunta corresponde al sector disciplinario de **Matemática** y se relaciona con el dominio de Números. Específicamente evalúa contenidos relacionados con el dominio de sistemas numéricos y la realización de operaciones de adición y sustracción con números.

Para responder correctamente esta pregunta es necesario aplicar destrezas y habilidades cognitivas que permitan conocer y comprender planteamientos con números. Además de conocer la disciplina que enseña, esto se refleja en que puede encontrar la solución al problema señalado.

La respuesta correcta (alternativa E) fue señalada por el 43,4% de los estudiantes que abordaron la pregunta, por lo que se estima que su nivel de dificultad se encuentra en una categoría media.

Por otra parte, la respuesta correcta a esta pregunta observa correlación alta y positiva con los resultados totales de la prueba.

2

Pregunta de Conocimientos Pedagógicos de Educación Básica

Prueba	Conocimientos Pedagógicos Educación Básica
Posición	A-9
Dominio	Conoce a los estudiantes de Ed. Básica, sabe cómo aprenden cada una de las disciplinas y está comprometido con el aprendizaje y desarrollo de cada uno de ellos
Contexto y enunciado de la pregunta	
A continuación se describen actividades realizadas por un estudiante.	
¿Cuál de ellas demuestra que este alumno ha desarrollado un pensamiento de carácter hipotético-deductivo?	
Opciones de respuesta	
A. Describe fenómenos sociales e históricos utilizando diversas fuentes de información.	
B. Resuelve problemas matemáticos basados en situaciones significativas para él.	
C. Elabora un guión teatral que muestra los efectos económicos de un acontecimiento histórico.	
D. Ilustra el funcionamiento de un organismo a través de un esquema de relaciones.	
E. Elabora predicciones acertadas respecto del comportamiento de un ser vivo en un ambiente adverso.	
Opción correcta	
La opción correcta es: E	
Comportamiento Psicométrico	
A = 7.7%	
B = 7.6%	
C = 3.2%	
D = 4.4%	
E = 74.4% (Correcta)	
Biserial de la correcta: 0.45	

Esta pregunta evalúa conocimientos y saberes del ámbito pedagógico que son considerados relevantes para la comprensión del quehacer de la enseñanza. Corresponde al dominio del conocimiento de los estudiantes de Educación Básica y cómo ellos aprenden. Más específicamente, la pregunta evalúa conocimientos relacionados con el desarrollo del pensamiento de los estudiantes y sus características.

Para responder con éxito esta pregunta es necesario poner en marcha habilidades cognitivas de análisis y reflexión, lo que se refleja en que se puede establecer relaciones, comparaciones y evaluaciones respecto de información sobre características del pensamiento de los estudiantes. La respuesta correcta a esta pregunta, es decir la alternativa E, fue señalada por el 74,4% de los estudiantes que la abordaron, por lo que se estima que su nivel de dificultad es bajo.

La respuesta correcta a esta pregunta observa correlación alta y positiva con los resultados totales de la prueba.

8

Anexo 3.8. Informes de resultados Docente +

Informe individual evaluación docente

	1
	
Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente 2014	
Informe de Evaluación Individual	
Docente evaluado	: MARÍA ELENA GONZALEZ REYES
RUT	: 11111111-0
Evaluated(a) en	: Segundo Ciclo – Lenguaje y Comunicación
Establecimiento	: ESCUELA CUMBRES DE CHILE
Comuna	: Santiago
Resultado Final	: Nivel de Desempeño COMPETENTE

Estimado(a) Docente:

Le invitamos a revisar este reporte y a utilizarlo como una **herramienta de reflexión y retroalimentación** en la desafiante tarea de educar que usted enfrenta día a día.

A la luz de los datos del informe, reflexione sobre sus prácticas habituales, considerando tanto los aspectos logrados como aquellos no logrados. Recuerde que reconocer sus éxitos pedagógicos, comprenderlos y valorarlos es tan importante como identificar los desaciertos, analizarlos críticamente y gestionar oportunidades de enmendarlos.

Es importante tener en cuenta que el sistema de evaluación incluye **cuatro instrumentos**¹ que entregan información complementaria acerca del desempeño docente. Es esperable que existan **tanto similitudes como diferencias**, las que reflejan la variedad de perspectivas, fuentes y actores incluidos en la evaluación.

1. RESULTADOS DEL PORTAFOLIO

A partir de las tareas que usted entregó en su Portafolio, se evaluaron diferentes dimensiones de la práctica pedagógica que se desprenden del Marco para la Buena Enseñanza. A continuación, usted podrá revisar las fortalezas y debilidades observadas en cada una de ellas.

Al finalizar esta sección, encontrará una tabla y un gráfico que detalla los niveles de desempeño asignados a su Portafolio en cada dimensión y aspecto evaluados.

¹ El Reglamento sobre Evaluación Docente asigna el siguiente peso a cada instrumento para el resultado final: Autoevaluación=10%, Portafolio=60%, Entrevista por un Evaluador Par=20% e Informes de Referencia de Terceros=10%, salvo para aquellos docentes cuyo resultado en la evaluación anterior es Insatisfactorio; en ese caso, el peso del Portafolio es 80% y los demás instrumentos reducen su ponderación a la mitad.

Docente: MARÍA ELENA GONZALEZ REYES

Dimensión 1: Organización de la unidad

A partir de la descripción de la unidad pedagógica que envió en la Tarea 1, se evaluó la forma en que usted trabaja los objetivos y contenidos del Currículum, para que sus estudiantes adquieran las habilidades, conocimientos y competencias propias de la asignatura.

<i>¿Qué aspectos se evalúan?</i>	<i>¿Qué se observa de mi desempeño?</i>
Formulación de objetivos	Los objetivos de sus clases identifican tanto las habilidades como los contenidos que sus estudiantes debían desarrollar y son coherentes con el objetivo de la unidad.
Relación entre actividades y objetivos	Algunos aprendizajes no fueron trabajados o realizó actividades que no se vinculan con los aprendizajes propuestos.
Secuencia de la unidad	Las clases de su unidad se ordenan en una secuencia lógica y gradual. La unidad comienza con actividades que favorecen que los alumnos se acerquen de manera significativa a lo que trabajarán y finaliza con actividades que les permiten consolidar lo aprendido.

Dimensión 2: Análisis de las clases

En esta dimensión se evaluó su capacidad para reflexionar en forma crítica y sistemática sobre las estrategias que desarrolla con sus alumnos para favorecer que ellos aprendan. Para ello se consideró lo presentado en la Tarea 2 (reflexión a partir de la unidad) y en la Tarea 6 (aprendizaje profesional a partir de una clase).

<i>¿Qué aspectos se evalúan?</i>	<i>¿Qué se observa de mi desempeño?</i>
Análisis de la unidad realizada	Al reflexionar sobre sus decisiones pedagógicas efectivas y poco efectivas, su análisis es incompleto o superficial (por ejemplo, menciona los efectos pero no los explica). Considere que realizar un análisis más profundo le permitirá decidir con mayores antecedentes qué acciones mantener y cuáles necesitan ser modificadas.
Análisis a partir de las características de los alumnos	Analiza cómo incidió en el aprendizaje de sus alumnos, el haber realizado una unidad basada en los intereses, conocimientos previos u otras características de ellos.
Análisis de una clase	A partir de la clase seleccionada, no logra realizar un análisis suficientemente completo de las estrategias utilizadas que le permita extraer aprendizajes para mejorar su práctica pedagógica.

Dimensión 3: Calidad de la evaluación

En su Portafolio usted presentó una evaluación de la unidad (Tarea 3). En ella se observó su capacidad para recoger información sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes, considerando los objetivos propuestos.

<i>¿Qué aspectos se evalúan?</i>	<i>¿Qué se observa de mi desempeño?</i>
Evaluación y pauta de corrección utilizadas	En la evaluación aplicada a sus alumnos, algunas de las preguntas o tareas son confusas o la pauta de corrección presenta algunas imprecisiones o respuestas incorrectas.
Relación entre evaluación y objetivos	Su evaluación aborda solo algunos de los objetivos que pretendía medir o incluye actividades que no se relacionan con dichos objetivos.

Docente: MARÍA ELENA GONZALEZ REYES

Dimensión 4: Reflexión a partir de los resultados de los alumnos

En la Tarea 4 (análisis de los resultados de evaluación) y Tarea 5 (retroalimentación a un alumno), se evaluó su capacidad para reflexionar sobre los aprendizajes de sus estudiantes y orientarlos para que sigan mejorando.

<i>¿Qué aspectos se evalúan?</i>	<i>¿Qué se observa de mi desempeño?</i>
Responsabilidad frente a los resultados de los alumnos	Analiza de modo parcial los resultados de sus alumnos en la evaluación. Considere que al analizar los resultados, debe reconocer cuáles de sus acciones pedagógicas influyeron en que los estudiantes logren o no logren los aprendizajes.
Retroalimentación a un alumno	Al retroalimentar a su alumno le explicita claramente cuáles son sus logros y no logros en la evaluación, y le plantea acciones efectivas para superar estas dificultades, facilitando que pueda mejorar su desempeño.

Dimensión 5: Ambiente de la clase para el aprendizaje

A partir de la clase grabada (Tarea 7) se evaluó su capacidad para mantener un ambiente de trabajo adecuado para el aprendizaje, donde se promueva el respeto, la participación y colaboración entre sus estudiantes.

<i>¿Qué aspectos se evalúan?</i>	<i>¿Qué se observa de mi desempeño?</i>
Ambiente de trabajo	Su clase presenta un ambiente de trabajo que favorece el aprendizaje, pues logra que sus alumnos realicen las actividades que les propone y respeten las normas de convivencia.
Promoción de la participación de los alumnos	Logra que sus alumnos participen de manera equitativa en diferentes instancias de la clase y fomenta la colaboración mutua en función de los aprendizajes; por ejemplo, incentiva a los alumnos para que aporten al trabajo de sus compañeros, se apoyen y expliquen entre ellos, etc.
Acompañamiento de las actividades	Acompaña de forma adecuada el trabajo de sus estudiantes; entrega instrucciones que facilitan el desarrollo de las tareas y atiende los requerimientos de los estudiantes mientras realizan sus actividades.

Dimensión 6: Estructura de la clase

Otro aspecto observado en la grabación de su clase fue cómo organiza las actividades para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

<i>¿Qué aspectos se evalúan?</i>	<i>¿Qué se observa de mi desempeño?</i>
Calidad del inicio	Al comenzar la clase, si bien retoma conocimientos previos, no promueve que los estudiantes establezcan conexiones entre lo que saben y lo que aprenderán.
Calidad del cierre	El cierre de su clase presenta ciertas debilidades, ya que no logra que los alumnos consoliden los aprendizajes trabajados, por ejemplo, solo menciona algunos de ellos, sin profundizarlos o sistematizarlos.

Docente: MARÍA ELENA GONZALEZ REYES

Contribución de las actividades al logro de los objetivos	Las actividades desarrolladas durante la clase grabada abordan todos los objetivos que se propuso, constatándose una adecuada distribución del tiempo.
---	--

Dimensión 7: Interacción Pedagógica

En la clase grabada se observa cómo usted interactúa con sus estudiantes y cómo promueve el aprendizaje de contenidos y habilidades propios de su asignatura, a través de las preguntas, explicaciones y retroalimentaciones que realiza.

<i>¿Qué aspectos se evalúan?</i>	<i>¿Qué se observa de mi desempeño?</i>
Explicaciones desarrolladas	Realiza explicaciones que promueven que los estudiantes establezcan relaciones significativas con sus experiencias. Por ejemplo, al explicar un concepto, lo profundiza utilizando los conocimientos previos. En el caso de explicar un procedimiento o habilidad, procura que los estudiantes comprendan la forma más adecuada de realizarlo.
Calidad de las preguntas planteadas a los alumnos	Las preguntas que formula en su clase otorgan pocas posibilidades para que sus alumnos desarrollen habilidades superiores de pensamiento, tales como analizar, interpretar, justificar, formular hipótesis, entre otras. En general, sus preguntas tienden a que ellos memoricen, repitan o parafraseen la información entregada.
Calidad de la retroalimentación	Durante la clase grabada, su retroalimentación a los alumnos es insuficiente para que aprendan de su propio desempeño. Para ello, es necesario que con frecuencia usted les pida, por ejemplo, complementar sus respuestas, analizar los pasos que siguieron para llegar a un resultado o identificar la razón de sus aciertos o errores.
Énfasis curriculares de la asignatura o área	Presenta ciertas debilidades para implementar estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos, de acuerdo a las orientaciones curriculares vigentes. Considere que se favorece el desarrollo de esta competencia cuando, por ejemplo, pide a los alumnos analizar los distintos elementos que componen una situación comunicativa tales como el contexto, propósito, estructuras, significados, etc.

Docente: MARÍA ELENA GONZALEZ REYES

Niveles de desempeño

Dimensión	Aspecto evaluado	Nivel de logro
Dimensión 1: Organización de la unidad	Formulación de objetivos	Competente
	Relación entre actividades y objetivos	Básico
	Secuencia de la unidad	Competente
Dimensión 2: Análisis de las clases	Análisis de la unidad realizada	Básico
	Análisis a partir de las características de los alumnos	Competente
	Análisis de una clase	Básico
Dimensión 3: Calidad de la evaluación	Evaluación y pauta de corrección utilizadas	Básico
	Relación entre evaluación y objetivos	Básico
Dimensión 4: Reflexión a partir de los resultados de los alumnos	Responsabilidad frente a los resultados de los alumnos	Básico
	Retroalimentación a un alumno	Competente
Dimensión 5: Ambiente de la clase para el aprendizaje	Ambiente de trabajo	Competente
	Promoción de la participación de los alumnos	Competente
	Acompañamiento de las actividades	Competente
Dimensión 6: Estructura de la clase	Calidad del inicio	Básico
	Calidad del cierre	Básico
	Contribución de las actividades al logro de los objetivos	Competente
Dimensión 7: Interacción Pedagógica	Explicaciones desarrolladas	Competente
	Calidad de las preguntas planteadas a los alumnos	Básico
	Calidad de la retroalimentación	Básico
	Énfasis curriculares de la asignatura o área	Básico

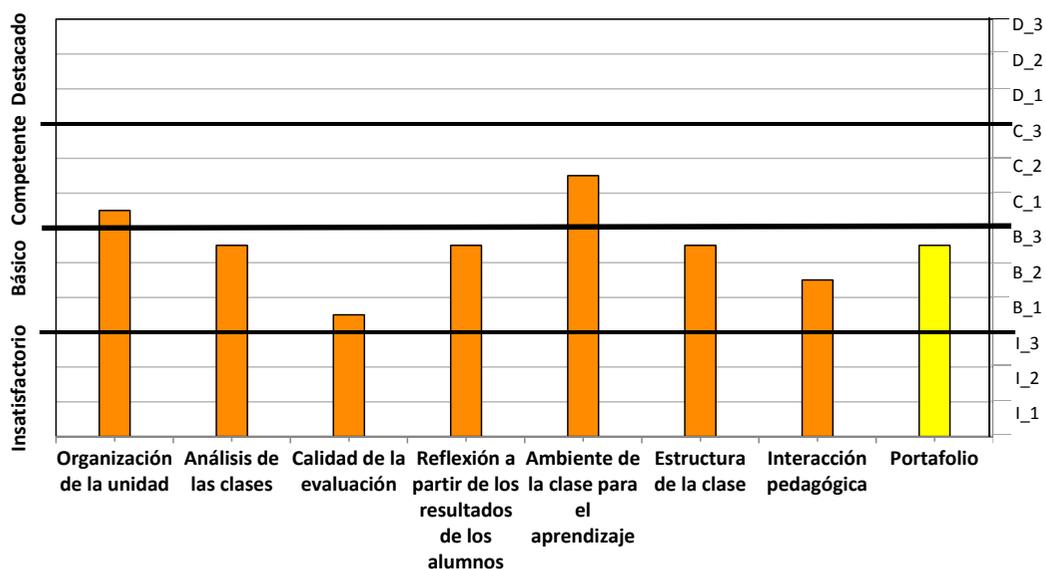
Para conocer más detalles sobre la ponderación de dimensiones e indicadores visite: www.docentemas.cl/ponderacion

Docente: MARÍA ELENA GONZALEZ REYES

Gráfico de resultados por dimensión y nivel final en Portafolio

El siguiente gráfico presenta los promedios que usted obtuvo en las siete dimensiones evaluadas en el Portafolio, así como su resultado global en este instrumento (última barra a la derecha):

- a la izquierda, el eje vertical muestra los cuatro niveles de desempeño: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. A la derecha, se distinguen tres tercios dentro de cada nivel: 1 (el más bajo), 2 (medio) y 3 (el más alto).²
- la línea horizontal gruesa ubicada en el centro marca el **desempeño mínimo esperado**, esto es, el nivel mínimo dentro de la categoría Competente.
- las barras **por encima de esta línea** muestran un desempeño que evidenció logros o fortalezas, siendo evaluado con el nivel Competente o Destacado. En cambio, las barras **por debajo de la línea** son aquellas en que obtuvo un resultado Básico o Insatisfactorio.



Tenga en cuenta que **su resultado global en el Portafolio corresponde al nivel Básico (B_3)**. Con independencia de su resultado final en la evaluación o en los demás instrumentos, esto indica que existen debilidades en sus prácticas pedagógicas que es necesario mejorar. Los datos reportados en este informe pueden ayudarle en esa tarea. También es recomendable que solicite el apoyo de los directivos de su establecimiento. El desarrollo profesional de cada docente no es solo una meta personal, sino un objetivo común para una comunidad escolar comprometida con los aprendizajes de sus alumnos.

² Siempre las barras llegan hasta el punto medio del tercio correspondiente. Por ejemplo, si su resultado en una dimensión fue B_3, la barra llegará hasta la mitad de ese tercio.

Docente: MARÍA ELENA GONZALEZ REYES

2. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA DEL EVALUADOR PAR E INFORMES DE REFERENCIA DE TERCEROS

La siguiente tabla integra los resultados obtenidos en la Entrevista realizada por el Evaluador Par y el o los Informes de Referencia de Terceros, para cada dominio del Marco para la Buena Enseñanza:

ENTREVISTA DEL EVALUADOR PAR E INFORME(S) DE REFERENCIA DE TERCEROS	RESULTADOS			
	I	B	C	D
Dominio A: Preparación de la enseñanza			●	
Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje				●
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes			●	
Dominio D: Responsabilidades profesionales				●
Niveles de desempeño: I: Insatisfactorio B: Básico C: Competente D: Destacado				

A continuación se detalla el desempeño reportado en su caso, de acuerdo a los aspectos específicos evaluados en cada dominio:

En el Dominio A: Preparación de la enseñanza, los informes emitidos señalan que cumple adecuadamente con lo que plantea el Marco para la Buena Enseñanza, ya que demuestra conocer las experiencias y características de sus alumnos, así como aquellas de la comunidad donde se inserta el establecimiento. Conoce también las dificultades más recurrentes que presentan los alumnos al aprender algunos contenidos, y sabe cómo integrar toda esta información en la preparación de sus clases. Asimismo, organiza las actividades logrando una adecuada cobertura curricular, abordando contenidos y habilidades desde diferentes perspectivas, y escogiendo materiales y recursos que favorecen el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Los informes también indican que utiliza estrategias de evaluación apropiadas a los contenidos y habilidades que trabaja, permitiendo que todos los alumnos puedan demostrar lo aprendido.

En el Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, los resultados de la Entrevista por un Evaluador Par e Informe(s) de Referencia de Terceros indican que cumple adecuadamente con lo que plantea el Marco para la Buena Enseñanza, ya que muestra un estilo de trabajo que lleva a sus alumnos a motivarse por aprender, a involucrarse en las actividades activamente, sintiéndose acogidos y respetados, tanto por el profesor como por sus compañeros. Además, demuestra confianza en las posibilidades de desarrollo de sus alumnos, presentándoles situaciones de aprendizaje desafiantes que los incentivan a opinar y comunicar sus ideas a otros. También se indica que aprovecha los recursos del establecimiento en función de los aprendizajes. Por último, la información reportada muestra que establece y mantiene normas de convivencia claras y consistentes en el aula, abordando de manera formativa las interrupciones que surgen durante las clases. Además, de acuerdo a sus directivos y/o Evaluador Par, su práctica da cuenta de competencias destacadas en este dominio.

En el Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, de acuerdo a los datos recogidos, cumple adecuadamente con lo que plantea el Marco para la Buena Enseñanza, ya que utiliza estrategias metodológicas significativas y desafiantes para los alumnos; promueve en ellos el desarrollo del pensamiento y propicia que utilicen sus errores como oportunidades de aprendizaje. También, se informa que optimiza el uso del tiempo durante las clases y monitorea el trabajo de sus alumnos, adaptando o reformulando las planificaciones en función de los resultados de aprendizaje observados.

En el Dominio D: Responsabilidades profesionales, los informes emitidos señalan que cumple adecuadamente con lo que plantea el Marco para la Buena Enseñanza, dado que busca instancias para actualizarse profesionalmente en forma individual y colaborativa con otros docentes, muestra una actitud abierta a recibir sugerencias sobre sus prácticas pedagógicas, y las reformula cuando se requiere. Los informes también indican que entiende la importancia de conocer las metas y políticas del

Docente: MARÍA ELENA GONZALEZ REYES

establecimiento en que trabaja, aporta en la revisión de los programas que se encuentran en ejecución y se preocupa de cumplir con las normas de funcionamiento administrativo. Asimismo, se señala que promueve una valoración positiva de los padres y apoderados, los mantiene informados de las dificultades y avances de sus alumnos y propicia relaciones de colaboración con ellos.

3. RESULTADOS DE LA PAUTA DE AUTOEVALUACIÓN

La tabla que sigue muestra los resultados de la evaluación que usted hizo sobre su propio desempeño, en relación con los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza:

PAUTA DE AUTOEVALUACIÓN	RESULTADOS			
	I	B	C	D
Dominio A: Preparación de la enseñanza				•
Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje				•
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes				•
Dominio D: Responsabilidades profesionales				•
Niveles de desempeño: I: Insatisfactorio B: Básico C: Competente D: Destacado				

Docente: MARÍA ELENA GONZALEZ REYES

4. ANÁLISIS FORMATIVO DE LOS RESULTADOS

Teniendo en cuenta los resultados de los distintos instrumentos lo invitamos a analizar su práctica a partir de las siguientes preguntas y a compartirlas con su equipo directivo:

¿Cuáles son mis dos principales fortalezas? ¿Cómo puedo seguir trabajándolas? ¿Cómo puedo aprovecharlas para colaborar con mis colegas?

¿Cuáles son mis dos principales debilidades? ¿Qué acciones realizaré para mejorarlas? ¿A quién puedo recurrir?

Para analizar su práctica y diseñar acciones para enriquecerla o mejorarla, le serán útiles los ejemplos disponibles en el sitio web Docentemás.

Al final este informe se incluye uno de ellos. Puede encontrar ejemplos de otras dimensiones, asignaturas y niveles educativos en:

www.docentemas.cl/portafolio

Docente: MARÍA ELENA GONZALEZ REYES

5. RESULTADO FINAL DE EVALUACIÓN

El procesamiento de la información procedente de los cuatro instrumentos de evaluación ha entregado como resultado un Nivel de desempeño *Competente*.

La Comisión Comunal de Evaluación ha tomado conocimiento del reporte de resultados que da cuenta de esos resultados así como de los antecedentes de contexto aportados por la Autoevaluación, la Entrevista por un Evaluador Par y/o los Informes de Referencia de Terceros.

En virtud de esos antecedentes, y en conformidad con las normas legales contenidas en la Ley y Reglamento sobre Evaluación Docente, la Comisión **ratifica el resultado final de la evaluación, por unanimidad.**

Recomendaciones de la Comisión Comunal de Evaluación:

Estimada María Elena, se le felicita y se le sugiere revisar y analizar los aspectos en las diferentes dimensiones que Ud. fue evaluada, en los cuales aún presenta ciertas falencias y/o debilidades, en la que estamos seguros que será capaz de superar.

En consecuencia, el resultado final de **MARÍA ELENA GONZALEZ REYES** corresponde al **Nivel de Desempeño COMPETENTE.**

En virtud de su resultado final en la evaluación, usted puede postular a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI). Para hacerlo, es necesario inscribirse y rendir una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos correspondiente a su nivel y asignatura de aprendizaje. Para mayor información sobre la AVDI, le recomendamos visitar el sitio web www.avdi.mineduc.cl

Suscriben este Informe de Evaluación los abajo firmantes, integrantes de la Comisión Comunal de Evaluación:

COMUNA:		
INTEGRANTE:	NOMBRE:	FIRMA:
Evaluador/a Par		

Docente: MARÍA ELENA GONZALEZ REYES

¿Cómo entender mejor mi informe? ¿Cómo mejorar las debilidades en mi práctica?

Para comprender su informe de resultados, muchas veces los docentes requieren ejemplos más concretos y específicos, que les permitan identificar el tipo de debilidades que presenta su desempeño. Para ello, en el sitio web Docentemás existen ejemplos que ilustran debilidades comunes de observar en las dimensiones e indicadores evaluados en el Portafolio. Además, se comentan alternativas de prácticas más adecuadas o efectivas para esas situaciones.

A continuación le invitamos a conocer uno de esos ejemplos, que refiere a un bajo desempeño en la dimensión **Calidad de la evaluación**, específicamente en la **Evaluación y pauta de corrección utilizadas**.

El afiche

Un docente de enseñanza media trabajó con sus alumnos “el afiche” como un medio de comunicación visual. Al finalizar la unidad les propone a sus alumnos la siguiente evaluación:



Instrucciones dadas a los alumnos:

“ En grupo vamos a hacer un afiche. El formato que deben utilizar es de medio pliego.

El tema será el cuidado del medio ambiente, tendrán que definir un mensaje que quieran comunicar respecto a este tema y las imágenes de apoyo que utilizarán.

Recuerden que los elementos deben estar bien distribuidos en el espacio y permitir la correcta comprensión del mensaje”.

Lista de cotejo

(empleada para evaluar el afiche):

	SI	NO
El afiche transmite un mensaje claro respecto al cuidado del medio ambiente.		
Las imágenes utilizadas son coherentes con el mensaje.		
Los elementos del afiche están bien distribuidos en el espacio.		
Utiliza materiales acordes a la temática del medio ambiente (reciclados).		

¿Se relacionan los aspectos que se evaluarán con las instrucciones entregadas por el docente?

Para ver la respuesta a esta pregunta y conocer ejemplos para otros indicadores y asignaturas, visite:



Docente: MARÍA ELENA GONZALEZ REYES

Informe para el establecimiento evaluación docente



2014

Informe de Resultados para el Establecimiento Educacional

ESCUELA BÁSICA MONTAÑA

1. [Usos de este informe](#)

2. [Resumen de resultados](#)

3. [Niveles de desempeño](#)

4. [Dimensiones evaluadas](#)

5. [Resultados Portafolio](#)

6. [Comparación Nivel de Desempeño Final y Nivel Portafolio](#)

7. [Conocer más sobre el Portafolio](#)

FlippingBook Demo

1. Usos de este informe

Este informe está diseñado para compartir y discutir los resultados de la Evaluación Docente con el Equipo de Gestión y los docentes de su establecimiento

- Para realizar una presentación usando este informe:
 - o Presione al mismo tiempo la tecla "Ctrl" (Control) y la tecla "L". el archivo se abrirá como una presentación de diapositivas.
 - o Para salir del modo presentación, presione "Esc".
- Puede acceder a más información sobre el proceso de evaluación y sobre el desempeño docente haciendo clic en los vínculos que están ubicados a lo largo de este informe.

Antes de comenzar es importante aclarar dos términos usados en el informe:

Dotación docente:

Se refiere a **todos** los docentes que trabajan **actualmente** en su establecimiento¹ y que han sido evaluados en algún periodo². Incluye los docentes evaluados en 2014.

Docentes 2014:

Incluye **solo** los docentes evaluados en el establecimiento, durante el año 2014.

[< Anterior](#) [Menú Principal](#) [Siguiete >](#)

¹ De acuerdo al Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), actualizado en Noviembre de 2014.

² Si un docente ha sido evaluado más de una vez, se considera solo su último resultado I, B, C, o D.

FlippingBook Demo

2. Resumen de Resultados

Dotación docente

De los docentes que **trabajan actualmente en su establecimiento**³, **15** han sido evaluados (**94%** del establecimiento).

De acuerdo a la ponderación de los 4 instrumentos⁴ y la decisión de la Comisión Comunal, de estos docentes :

- **13%** obtuvo el nivel DESTACADO,
- **53%** obtuvo el nivel COMPETENTE,
- **27%** obtuvo el nivel BÁSICO,
- **7%** obtuvo el nivel INSATISFACTORIO.

Docentes 2014

En el año **2014** se inscribieron **6** docentes, de los cuales fueron evaluados **5**.

De acuerdo a la ponderación de los 4 instrumentos⁴ y la decisión de la Comisión Comunal, la distribución final de los docentes es:

- **0%** obtuvo el nivel DESTACADO,
- **80%** obtuvo el nivel COMPETENTE,
- **20%** obtuvo el nivel BÁSICO,
- **0%** obtuvo el nivel INSATISFACTORIO.

Este año ningún docente de su establecimiento se negó a la evaluación.

[< Anterior](#) [Menú Principal](#) [Siguiete >](#)

³ De acuerdo al Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), actualizado en Noviembre de 2014.

⁴ El Reglamento sobre Evaluación Docente asigna el siguiente peso a cada instrumento para el resultado final: Autoevaluación=10%, Portafolio=60%, Entrevista por un Evaluador Par=20% e Informes de Referencia de Terceros=10%, salvo para aquellos docentes cuyo resultado en la evaluación anterior es Insatisfactorio; en ese caso, el peso del Portafolio es 80% y los demás instrumentos reducen su ponderación a la mitad.

3. Niveles de desempeño

DESTACADO
D

Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente **sobresale con respecto a lo que se espera**. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del aspecto evaluado.

COMPETENTE⁵
C

Indica un desempeño profesional adecuado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un **buen desempeño**.

BÁSICO
B

Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado, pero con cierta **irregularidad** (ocasionalmente), o bien, existen **algunas debilidades** que afectan el desempeño del docente y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

INSATISFACTORIO
I

Indica un desempeño que presenta **claras debilidades que afectan significativamente el quehacer docente**, comprometiendo seriamente las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

Visite el [Sitio Web Docentemás para:](#)

[Conocer sobre las consecuencias de la evaluación docente](#)

[< Anterior](#) [Menú Principal](#) [Siguiete >](#)

⁵ Este es el nivel mínimo esperado.

4.a Dimensiones evaluadas en Portafolio

Nivel mínimo esperado y % Competente+Destacado

Dimensión	Un docente competente...	Dotación Docente	Docentes 2014
Organización de la unidad	...presenta unidades de aprendizaje con objetivos correctamente formulados, actividades claramente orientadas a lograrlos, y una secuencia de clases que facilita los aprendizajes.	33.3%	0.0%
Análisis de las clases	...se caracteriza por reflexionar sobre las estrategias pedagógicas que son apropiadas a las características de sus alumnos y puede identificar tanto los aspectos efectivos de su unidad como aquellos por mejorar, teniendo como foco central el aprendizaje de sus alumnos. Además, a partir de su capacidad de análisis logra extraer aprendizajes para su práctica profesional.	26.7%	0.0%
Calidad de la evaluación	...diseña evaluaciones que se relacionan directamente con los objetivos de aprendizaje, presenta instrucciones e ítems claros y comprensibles para sus alumnos y utiliza pautas de corrección que identifican con precisión las respuestas o desempeños esperados.	13.3%	20.0%
Reflexión a partir de los resultados de la evaluación	...demuestra capacidad para entender cómo influyen sus propias decisiones pedagógicas tanto en los aspectos logrados como no logrados por los alumnos. Además, entrega una retroalimentación específica y útil para que estos mejoren sus aprendizajes.	13.3%	0.0%

[< Anterior](#) [Menú Principal](#) [Dimensiones 2 >](#)

FlippingBook Demo

4.b Dimensiones evaluadas en Portafolio

Nivel mínimo esperado y % Competente+Destacado

Dimensión	Un docente competente...	Dotación Docente	Docentes 2014
Ambiente de la clase para el aprendizaje	...se mantiene alerta a las dudas o requerimientos de sus alumnos, logra que estos permanezcan focalizados en las actividades que les propone y que al interior del aula se mantengan normas de convivencia que les permitan trabajar durante toda la clase. Además, ofrece oportunidades equitativas de participación a sus alumnos, promoviendo la colaboración entre ellos.	80.0%	80.0%
Estructura de la clase	...organiza su clase con una secuencia de actividades que promueve el aprendizaje. Al inicio, utiliza estrategias que favorecen el acercamiento de los alumnos a lo que trabajarán y, al finalizar, sistematiza lo aprendido. Además, aprovecha en forma adecuada el tiempo instruccional, desarrollando actividades que contribuyen directamente al logro de los objetivos de aprendizaje de la clase.	53.3%	40.0%
Interacción pedagógica	...explica contenidos o procedimientos usando estrategias que promueven una comprensión acabada por parte de los alumnos; formula preguntas de calidad que favorecen el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento en estos y aprovecha sus intervenciones para clarificar y profundizar sus conocimientos. Asimismo, demuestra un buen manejo de las estrategias metodológicas y conocimientos que favorecen el aprendizaje de aspectos propios del sector.	20.0%	20.0%

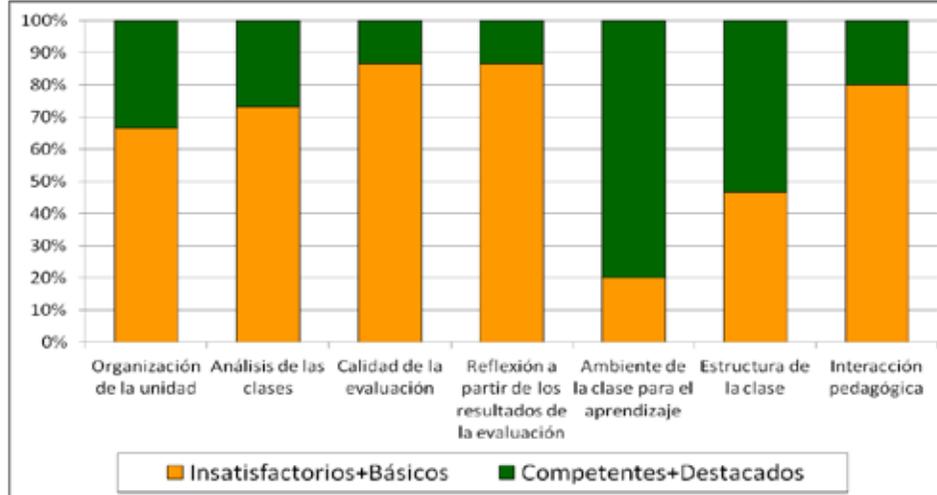
[< Dimensiones 1](#) [Menú Principal](#) [Siguiente >](#)

FlippingBook Demo

5.a Resultados Portafolio – Dotación Docente

Distribución de evaluados según desempeño en las dimensiones del Portafolio

¿Estos resultados coinciden con su percepción del desempeño de sus docentes?
Discutan como Equipo de Gestión estos resultados



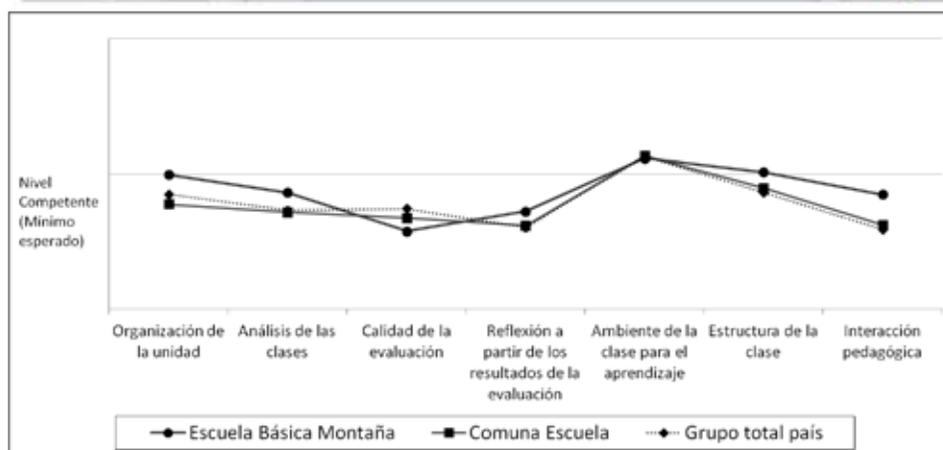
[< Anterior](#) [Menú Principal](#) [Siguiendo >](#)

FlippingBook Demo

5.b Resultados Portafolio – Dotación Docente

Promedios en las dimensiones del Portafolio comparados con resultados del país

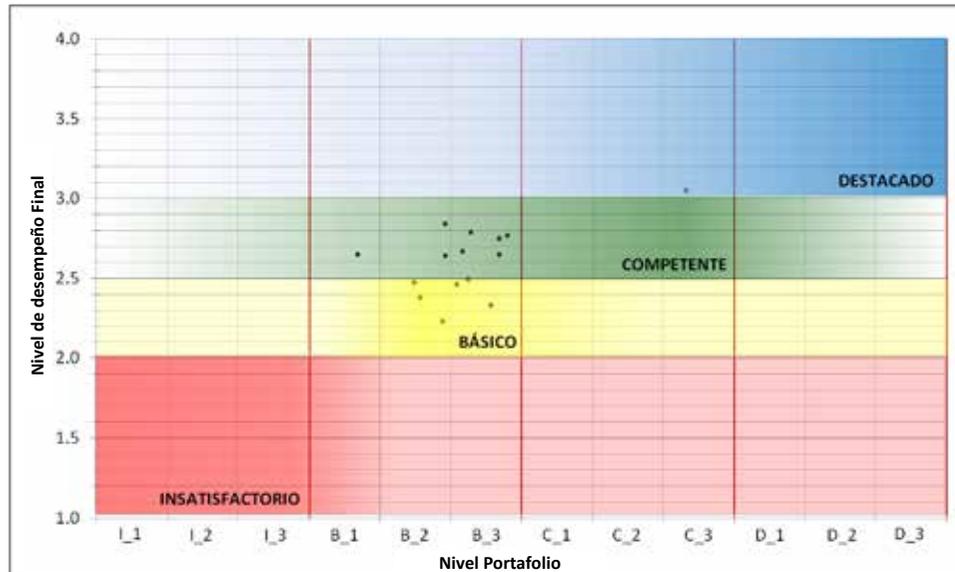
¿Qué tan parecido es el perfil de su establecimiento con el de la comuna y el país?



[< Anterior](#) [Menú Principal](#) [Siguiendo >](#)

FlippingBook Demo

6. Comparación Nivel de Desempeño Final y Nivel Portafolio Dotación docente



Vea un video que explica cómo usar este gráfico:

<http://www.docentemas.cl/video>

[< Anterior](#) [Menú Principal](#) [Siguiente >](#)

FlippingBook Demo

Calidad de la evaluación

Estructura de la clase

Interacción pedagógica

Reflexión sobre los resultados de evaluación

Ambiente de la clase para el aprendizaje

Análisis de clases

Organización de la unidad

¿Cómo seguir apoyando a sus docentes?

Conozca ejemplos específicos de las dimensiones evaluadas en el Portafolio, las debilidades que con más frecuencia presentan los docentes en ellas y sugerencias para mejorar esas prácticas, visitando:

<http://www.docentemas.cl/Portafolio>

Partido de fútbol

Fotosíntesis

La Liebre y la Tortuga

La conquista

Sumas y restas

Hansel y Gretel

What are they doing?

[< Anterior](#) [Menú Principal](#) [Siguiente >](#)

FlippingBook Demo

TEST TAKER: LAST, FIRST
PASSED/NOT PASSED INFORMATION BASED ON HIGHEST SCORES EARNED AS OF: 10/06/2015

Passed/not passed status provided in this report is based on the passing score in effect on the test date or on the date reported (as indicated next to each score recipient's name). Agencies reserve the right to accept the reporting of scores but not necessarily the passed/not passed status.

ABC State Department of Education *			Your Highest Score	Required Minimum Score	Minimum Score Met/ Not Met	Required Passing Score	Passed/ Not Passed Status
Test Date	Test Code	Test Name					
07/26/2015	5018	Elementary Education: Content Knowledge	0185			0148	PASSED
ABC University 2515			Your Highest Score	Required Minimum Score	Minimum Score Met/ Not Met	Required Passing Score	Passed/ Not Passed Status
Test Date	Test Code	Test Name					
07/26/2015	5018	Elementary Education: Content Knowledge	0185			0148	PASSED
XYZ State Department of Education 6537 +			Your Highest Score	Required Minimum Score	Minimum Score Met/ Not Met	Required Passing Score	Passed/ Not Passed Status
Test Date	Test Code	Test Name					

For more information on interpreting your scores, please refer to "Understanding Your Praxis Scores" available at www.ets.org/praxis. Further information on state requirements is also available online. Passed/Not Passed information is not provided if more than one qualifying score is used for a test or the qualifying score is not available.

*THIS INFORMATION IS PROVIDED TO THE TEST TAKER ONLY.

+PASSED/NOT PASSED INFORMATION NOT PROVIDED BECAUSE TEST(S) TAKEN IS/ARE NOT USED BY THIS AGENCY.

DETAILED INFORMATION FOR: 07/26/2015 TEST DATE

TEST CATEGORY*	Raw Points Earned	Raw Points Available	Average Performance Range **
ELEMENTARY EDUCATION: CONTENT KNOWLEDGE I. READING/LANGUAGE ARTS II. MATHEMATICS III. SOCIAL STUDIES IV. SCIENCE	27 23 20 24	30 30 30 30	18- 24 25- 28 18- 25 17- 24

* Category-level information indicates the number of test questions answered correctly for relatively small subsets of the questions. Because they are based on the full set of questions, category scores are less reliable than the official scaled scores, which are based on the full set of questions. Furthermore, the questions in a category may vary in difficulty from one test to another. Therefore, the category scores of individuals who have taken different forms of the test are not necessarily comparable. For those reasons, category scores should not be considered a precise reflection of a test taker's level of knowledge in that category and ETS recommends that category information not be used to inform any decisions affecting test takers without careful consideration of such inherent lack of precision.

** The range of scores earned by the middle 50 percent of a group of test takers who took this form of the test at the most recent national administration or other comparable time period. N/C means that this range was not computed because fewer than 30 test takers took this form of the test or because there were fewer than eight questions in the category or, for a constructed-response module, fewer than 8 points to be awarded by the raters. N/A indicates that this test section was not taken and, therefore, the information is not applicable.

Anexo 3.10. Informe individual Junta Nacional de Certificación

Scoring Guide for Candidates—Part 1

Your Products 2010-2011 CREAYA/CTE			
Score Report			
Entry/Exercise	Raw Exercise Score (RES)	Portfolio Entries	Assessment Center Exercises
		Weight (W)	Weighted Scaled Score (RES x W)
Assessment of Student Learning	3.000	16.000	48.000
<p>Highest/Current Score Feedback Statements: You may wish to provide more consistent and convincing evidence that you give appropriate feedback and next steps to students.</p> <p>You may wish to provide more consistent and convincing evidence of your ability to engage in reflective thinking about your instruction.</p>			
Demonstration Lesson	2.875	16.000	46.000
<p>Highest/Current Score Feedback Statements: You may wish to provide more consistent and convincing evidence that you use a variety of appropriate resources to enhance student learning.</p> <p>You may wish to provide more consistent and convincing evidence that you are able to describe your own practice and reflect on instructional decisions.</p> <p>You may wish to provide more consistent and convincing evidence of your knowledge of the subject as you appropriately design and deliver your classroom lessons.</p> <p>You may wish to provide more consistent and convincing evidence of knowledge of child development, knowledge of students, and insight into learning.</p>			
Fostering Teamwork	2.75	16.000	44.000
No Feedback Statement Available.			
Documented Accomplishments: Contributions to Student Learning	* 1.875	12.000	22.500
<p>Highest/Current Score Feedback Statements: You may wish to provide clearer evidence that you treat parents and other interested adults as partners in the students learning.</p> <p>You may wish to provide clearer evidence that you have worked with colleagues as a partner, collaborator, or leader as you enhance student learning in your community.</p> <p>You may wish to provide clearer evidence that you analyze and reflect on the significance of all accomplishments taken together, and can appropriately plan for future opportunities to impact student learning.</p> <p>You may wish to provide clearer evidence that you have strengthened your own teaching practice to improve student learning through professional development.</p> <p>You may wish to provide clearer evidence that you have shared with others your expertise to promote student learning.</p> <p>You may wish to provide clearer evidence that communications with families are interactive and focused on substantive teaching and relevant issues for their students learning.</p>			
Integration of Academic Studies with Career and Technical Education	* 1,375	6,670	09,171
Advances in the Field	* 2	6,670	13,340
Exploring Careers	* 1,625	6,670	10,839
High-Level Skills or Processes	* 2	6,670	13,340
Employability Skills	3	6,670	20,010
WorkLife Learning	2,875	6,670	19,176
Sum of Scaled Scores			246
Uniform Constant			12
TOTAL WEIGHTED SCALED SCORE			258

H - Highest Score of all attempts, * Score less than 2,750, 🗑 Edited Score, **Bold** - Retake Exercises or Entry

[Print Score Report](#) [Print Score Report Details](#)

• 6 •

© 2013 National Board for Professional Teaching Standards | All rights reserved.

Anexo 3.11. Informe individual Prueba Única Nacional



Concurso de Nombramiento Docente Informe de Resultados de la Prueba Única Nacional



Nombres y apellidos: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
N° de Documento de identidad: XXXXXXXXXX
Grupo de Inscripción: EBR PRIMARIA

Este documento presenta información detallada sobre los resultados que usted obtuvo en cada una de las tres subpruebas que componen la Prueba Única Nacional con el objetivo de que usted identifique sus fortalezas y aspectos a mejorar en beneficio de su práctica docente.

1. Resultados generales

Subpruebas	Su puntaje	Puntaje máximo posible	Puntaje promedio nacional de los postulantes *	Puntaje promedio nacional de los postulantes clasificados**
Comprensión de Textos	XX	50	XX	XX
Razonamiento Lógico	XX	50	XX	XX
Conocimientos Curriculares, Pedagógicos y de la Especialidad	XX	100	XX	XX
Puntaje Prueba Única Nacional	XX	200	XX	XX

* Puntaje promedio obtenido por los postulantes de su grupo de inscripción que rindieron la Prueba Única Nacional.

** Puntaje promedio obtenido por los postulantes de su grupo de inscripción que clasificaron (superaron los puntajes mínimos establecidos) a la Etapa Descentralizada del Concurso de Nombramiento.

2. Detalle de sus resultados en cada subprueba

2.1. Comprensión de Textos

Esta subprueba evalúa su capacidad para construir el significado de textos de diversos tipos (narrativos, expositivos, argumentativos, etc.) y formatos (continuos o discontinuos, simples o múltiples) en un amplio rango de situaciones comunicativas. En particular, evalúa su capacidad para: ubicar información explícita en textos complejos (**Comprensión Literal**); integrar información de uno o más textos para inferir el tema, propósito o relaciones lógicas implícitas entre sus distintos componentes (**Comprensión Inferencial**); y reflexionar críticamente sobre el contenido y la forma de textos simples o múltiples (**Reflexión sobre el Texto**). En el siguiente cuadro le presentamos los puntajes que usted obtuvo en cada uno de los aspectos evaluados.

Aspectos evaluados	Su puntaje	Puntaje máximo posible
Comprensión Literal	XX	10
Comprensión Inferencial	XX	28
Reflexión sobre el Texto	XX	12
Puntaje total	XX	50

2.2. Razonamiento Lógico

Esta subprueba evalúa su capacidad para construir soluciones y resolver problemas, estructurar elementos para realizar deducciones e identificar argumentos lógicos que las fundamentan. En particular, la prueba evalúa su capacidad para: identificar patrones a partir de una secuencia gráfica, numérica o literal; establecer relaciones de equivalencia, orden e inclusión; establecer conclusiones a partir de la relación entre proposiciones; y, justificar la validez de una conclusión (**Razonamiento Analítico**). También, evalúa su capacidad para interpretar información presentada en tablas, gráficos, esquemas y resolver problemas usando operaciones básicas (**Razonamiento Cuantitativo**). Por último, evalúa su capacidad para organizar y ordenar información a partir de condiciones dadas (**Razonamiento Combinatorio**). En el siguiente cuadro le presentamos los puntajes que usted obtuvo en cada uno de los aspectos evaluados.

Aspectos evaluados	Su puntaje	Puntaje máximo posible
Razonamiento Analítico	XX	22
Razonamiento Cuantitativo	XX	24
Razonamiento Combinatorio	XX	4
Puntaje total	XX	50

Desarrollo de competencias matemáticas	Identifica una acción docente que propicia en los estudiantes el conflicto cognitivo en una situación de comparación de números decimales.	✓
	Identifica una acción docente que favorece la comprensión de la fracción en su significado como "operador", distinguiéndola de otros significados de la fracción, como "razón" y "parte-todo".	X
	Identifica una representación simbólica de la fracción en su significado como "parte de un todo continuo" ¹ .	✓
	Identifica una acción docente que propicia en los estudiantes la reflexión sobre sus errores en la aplicación del algoritmo de la multiplicación.	✓
	Identifica una acción docente que favorece la construcción de la noción de número a partir del reconocimiento del atributo "cantidad" en diferentes colecciones de objetos con la misma cantidad de elementos.	✓
	Identifica las diferentes formas (convencional y no convencional) de descomponer un número de tres cifras.	X
	Identifica una forma apropiada de evaluar si un estudiante es capaz de establecer la relación de inclusión jerárquica de clases.	✓
	Identifica la acción docente que favorece la comprensión de la noción de decena en los estudiantes.	X
	Identifica las características de un problema aditivo de cambio, en términos de su significado y su estructura.	X
	Identifica un problema en el que se presenta una relación proporcional entre cantidades.	X
	Identifica una acción docente que ayuda a los estudiantes a construir la noción de proporcionalidad.	✓
Desarrollo de competencias científicas	Reconoce la importancia de identificar la relación entre las variables de estudio en una indagación científica como un paso necesario para guiar a los estudiantes en la formulación de hipótesis.	X
	Identifica una actividad para orientar a los estudiantes en la generación y registro de datos válidos para comprobar o refutar sus hipótesis en una situación de indagación científica.	✓
	Reconoce la importancia de que los estudiantes identifiquen y relacionen las variables de un problema de investigación para poder delimitar el problema en cuestión.	X
	Reconoce que, para generar datos pertinentes para comprobar o refutar una hipótesis, las condiciones de estudio deben permitir que los resultados sean comparables.	✓
	Identifica resultados posibles a partir de la evaluación de la estrategia seguida en una indagación.	X
	Identifica la relación entre el sistema digestivo y el circulatorio en la nutrición celular.	✓
	Adopta una posición crítica y reconoce que la ciencia no es imparcial ni es la única fuente de conocimiento legítimo.	✓
Desarrollo de competencias personales, sociales y ciudadanas	Evalúa si los principios básicos de la convivencia democrática han sido afectados en una situación de discriminación social e identifica la razón.	✓
	Selecciona un conjunto de preguntas que ayuda a los estudiantes a identificar asuntos públicos a partir del análisis de un caso en el que se vulneran derechos.	X
	Identifica acciones docentes que promueven el desarrollo ético de los estudiantes a través de la reflexión sobre sus propias acciones y cómo estas impactan en los demás.	✓
	Identifica una acción docente para orientar a un estudiante que ha vivido una experiencia de frustración en la construcción de su autoconcepto mediante la reflexión sobre sus capacidades y las circunstancias de la experiencia.	X
	Identifica acciones docentes que desarrollan en los estudiantes habilidades socioemocionales vinculadas a la autorregulación, como mostrar empatía y promover el análisis de alternativas de acción.	X
	Identifica cómo un mapa histórico y una línea de tiempo facilitan la comprensión de la simultaneidad (tiempo histórico) de diversas culturas prehispánicas.	X
	Identifica una pregunta que orienta a que los estudiantes expliquen las interacciones entre los elementos naturales y sociales, a partir de la observación de fuentes visuales.	X

Anexo 3.12. Informe regional Prueba Única Nacional



CONCURSOS PÚBLICOS DE INGRESO A LA CARRERA PÚBLICA MAGISTERIAL Y DE CONTRATACIÓN DOCENTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA RVM N° 021-2015-MINEDU / RM N° 271-2015-MINEDU

RELACION DE POSTULANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR CLASIFICADOS PARA LA ETAPA DESCENTRALIZADA DEL CONCURSO DE NOMBRAMIENTO

(*) S1: Subprueba de Comprensión de Textos / S2: Subprueba de Razonamiento Lógico / S3: Subprueba de Conocimientos Curriculares, Pedagógicos y de la Especialidad

NRO	REGIÓN	DOCUMENTO	APELLIDO PATERNO	APELLIDO MATERNO	NOMBRES	GRUPO DE INSCRIPCIÓN	S1*	S2*	S3*
1	AMAZONAS	43271043	ACOSTA	CUEVA	MILAGROS DEL CARMEN	EBR Primaria	40	36	60
2	AMAZONAS	33649190	AGUILAR	DIAZ	NERY LISBETH	EBR Primaria	34	38	60
3	AMAZONAS	43127327	AGURTO	CORREA	NEISER DANILO	EBR Primaria	46	46	70
4	AMAZONAS	16803562	ALARCON	CALIZAYA	OLINDA JUANA	EBR Primaria	40	46	65
5	AMAZONAS	45928146	ALFARO	FLORES	JANNETH	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	46	42	80
6	AMAZONAS	41617062	ALIAGA	DIAZ	JUANITA	EBR Secundaria Comunicación	46	38	82.5
7	AMAZONAS	45650680	ALVA	CHÁVEZ	WILDER MANUEL	EBR Primaria	38	42	60
8	AMAZONAS	27075302	ALVA	ORTIZ	CESAR ALCIDES	EBR Secundaria Educación Física	36	34	62.5
9	AMAZONAS	40554041	ALVA	PUERTA	DANITZA MARILI	EBR Inicial	36	30	62.5
10	AMAZONAS	43038962	ALVA	REYNA	NATALI	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	36	36	60
11	AMAZONAS	44806278	ALVA	VELA	LITMAN	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	42	30	60
12	AMAZONAS	33678517	ALVARADO	LOZANO	JOSE ALBERTO	EBR Secundaria Matemática	36	40	72.5
13	AMAZONAS	45894379	ALVARADO	SANTILLAN	BUENAVENTURA	EBR Primaria	34	32	62.5
14	AMAZONAS	33431558	ALVARADO	SANTILLAN	MAXIMO	EBR Secundaria Comunicación	44	34	62.5
15	AMAZONAS	42138305	AMPUERO	CHUQUIZUTA	GIOVANNA	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	38	36	70
16	AMAZONAS	33739056	ANGELES	FLORES	EMIR	EBR Secundaria Matemática	40	38	67.5
17	AMAZONAS	09851088	ANGELES	VELAYANACE	YUMER	EBR Inicial	38	33	77.5
18	AMAZONAS	33425691	ANGULO	MARENA	MARITZA	EBR Inicial	36	36	70
19	AMAZONAS	40925669	AQUINO	JULCA	JOSE MARTIN	EBR Secundaria Comunicación	44	40	62.5
20	AMAZONAS	33429337	ARANA	TUESTA	JUBER ORLANDO	EBR Secundaria Historia, Geografía y Economía	48	30	62.5
21	AMAZONAS	09897183	ARALUJO	LOARTE	ELENA	EBR Inicial	34	32	67.5
22	AMAZONAS	44740214	ARELLANOS	PUERTA	JHON OMAR	EBR Primaria	44	48	65
23	AMAZONAS	43858260	ARISTA	LOPEZ	IBAN	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	48	42	65
24	AMAZONAS	42862869	ARISTA	LOPEZ	ORLANDO	EBR Primaria	38	42	72.5
25	AMAZONAS	40311995	ARISTA	TEJADA	SEGUNDO MIGUEL	EBR Secundaria Inglés	36	30	82.5
26	AMAZONAS	17445325	BALLADARES	BALLONA	MANUEL SALVADOR	EBR Secundaria Matemática	32	34	60
27	AMAZONAS	70048344	BARDALES	GONZALES	NAIRA OLIVIN	EBR Inicial	38	48	72.5
28	AMAZONAS	44048767	BAUTISTA	VILLANUEVA	GABRIEL	EBR Secundaria Ciencia, Tecnología y Ambiente	40	36	80
29	AMAZONAS	41895951	BAZAN	CISNEROS	JHONY	EBR Secundaria Comunicación	42	36	70
30	AMAZONAS	47346824	BAZAN	VARGAS	MARITZA	EBR Primaria	48	38	67.5
31	AMAZONAS	33425909	BERNAL	RODRIGUEZ	MERY VERONICA	EBR Inicial	38	38	65
32	AMAZONAS	40401231	BRICERO	TUESTA	ELEUTERIO	EBR Secundaria Comunicación	30	30	65
33	AMAZONAS	16714818	BUSTAMANTE	HOYOS	GERARDO	EBR Primaria	38	38	62.5
34	AMAZONAS	44185490	CABRERA	IDROGO	ELITA YANET	EBR Primaria	42	48	75
35	AMAZONAS	41806704	CACHAY	ACOSTA	JOSE ELMER	EBR Primaria	44	42	62.5
36	AMAZONAS	33812627	CAMPOJO	SALAZAR	MARIA AMPARO	EBR Inicial	30	40	72.5
37	AMAZONAS	42670188	CANLLA	GOMEZ	SAMUEL	EBR Primaria	42	42	60
38	AMAZONAS	42067016	CARBAJAL	ALARCON	JOSUE EVER	EBR Secundaria Matemática	38	32	67.5
39	AMAZONAS	44432962	CARHUATANTA	VILCHEZ	SUSSY MIRELLI	EBR Secundaria Ciencia, Tecnología y Ambiente	42	34	62.5
40	AMAZONAS	44820756	CANO	ALIAGA	LIZ ANTONIETA	EBR Inicial	38	38	75
41	AMAZONAS	43135491	CARRASCO	DAMIAN	NATALY YAKARINA	EBR Primaria	32	36	65
42	AMAZONAS	43350499	CARRERA	SANCHEZ	JOSE ROSVEL	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	36	46	62.5
43	AMAZONAS	07508587	CARRION	REYNA	DARWIN	EBR Primaria	48	46	65
44	AMAZONAS	42860889	CARIJUILCA	VASQUEZ	GLORIA LILIANA	EBR Primaria	36	42	72.5
45	AMAZONAS	42975713	CASTAÑEDA	DIAZ	MERCEDES	EBR Secundaria Educación Religiosa	46	36	62.5
46	AMAZONAS	18180697	CASTILLO	ALVA	LESLY ELIZABETH	EBR Primaria	34	32	80
47	AMAZONAS	43794238	CASTILLO	AREVALO	ELOINA	EBR Primaria	34	34	60
48	AMAZONAS	43301249	CASTRO	FERNANDEZ	LEVI RONALD	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	38	32	70
49	AMAZONAS	41085905	CASTRO	JAUREGUI	BLANCA CLARIZA	EBR Primaria	40	32	65
50	AMAZONAS	44060348	CATPO	GONGORA	YAGER	EBR Inicial	34	36	67.5
51	AMAZONAS	45211794	CHARNAME	VIDAURRE	FELICITA JULIANA	EBR Secundaria Comunicación	44	38	60
52	AMAZONAS	42443167	CHAVEZ	AGUILAR	ROSI NELVIT	EBR Primaria	38	30	60
53	AMAZONAS	45109296	CHAVEZ	ALVA	HELI ALEXANDER	EBR Inicial	36	36	72.5
54	AMAZONAS	41624818	CHAVEZ	MESTANZA	MARIA DEL CARMEN	EBR Inicial	34	36	67.5
55	AMAZONAS	42082588	CHAVEZ	ORTIZ	WILMER JHONNY	EBR Primaria	40	40	60
56	AMAZONAS	42173815	CHAVEZ	SILVA	DORIS YESENIA	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	44	34	60
57	AMAZONAS	42014749	CHAVEZ	YOMONA	DARVIN	EBR Primaria Educación Física	38	34	77.5
58	AMAZONAS	44117424	CHUMBE	RAMIREZ	ENMA LUCY	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	44	42	67.5
59	AMAZONAS	43472408	CHUPILLON	TELLO	ROBERT	EBR Secundaria Matemática	40	46	70
60	AMAZONAS	43146142	CHUQUIMANGO	REQUEJO	EBERILDES	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	36	42	62.5
61	AMAZONAS	46149751	CHUQUIPA	ZUTA	ERIKA	EBR Primaria	44	44	72.5
62	AMAZONAS	46128656	CHUQUIPUL	CHUQUIZUTA	AGUSTIN	EBR Secundaria Inglés	42	36	77.5
63	AMAZONAS	44568872	CHUQUIVAL	CALAMPA	EVERLITZ	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	38	42	60
64	AMAZONAS	43525396	CHUQUIZUTA	HERNERA	MARIA ROXANA	EBR Inicial	38	36	70
65	AMAZONAS	44175832	CHUQUIZUTA	TOMANGUILLA	LEENI NORITA	EBR Secundaria Educación Física	32	40	62.5
66	AMAZONAS	44662296	CISNEROS	CHAVEZ	KATHIA DEL PILAR	EBR Primaria Educación Física	46	44	70
67	AMAZONAS	42263036	CORDOVA	HERAS	LUCIA	EBR Primaria	32	30	77.5
68	AMAZONAS	40141436	COTRINA	ORRILLO	VICTOR JOEL	EBR Primaria	40	36	70
69	AMAZONAS	42615033	COTRINA	TABACO	MISAL	EBR Secundaria Arte	30	34	67.5
70	AMAZONAS	40662480	CRUZ	GONGORA	SONIA	EBR Secundaria Comunicación	44	38	60
71	AMAZONAS	44740232	CRUZ	HUAMAN	ELSER	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	34	38	65
72	AMAZONAS	33436087	CULQUI	VELASQUEZ	JOSE TULLO	EBR Secundaria Historia, Geografía y Economía	40	34	62.5
73	AMAZONAS	42120138	DAVILA	GUZMAN	JENNY ROXANA	EBR Primaria	42	46	67.5
74	AMAZONAS	40413121	DELGADO	AGUILAR	NATALIA DAMASA	EBR Inicial	48	42	82.5
75	AMAZONAS	42156020	DELGADO	FERNANDEZ	CESAR ULISES	EBR Secundaria Ciencia, Tecnología y Ambiente	30	38	65
76	AMAZONAS	42281750	DELGADO	MONTENEGRO	EDWIN	EBR Secundaria Educación Física	32	38	65
77	AMAZONAS	42361647	DELGADO	TELLO	MARTHA	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	46	34	62.5
78	AMAZONAS	43118741	DELGADO	WIGO	FRANCISCO JAVIER	EBR Secundaria Historia, Geografía y Economía	50	38	67.5
79	AMAZONAS	43004985	DETT	TRUJILLO	LITA GLORIA	EBR Primaria	34	36	65
80	AMAZONAS	45524458	DIAZ	BRIONES	MIRIAM MINABAD	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	36	40	70
81	AMAZONAS	41986562	DIAZ	DIAZ	NOEMI	EBR Inicial	34	40	67.5
82	AMAZONAS	40330269	DIAZ	SALDAÑA	DORIS YOVANI	EBR Secundaria Comunicación	38	32	77.5
83	AMAZONAS	47300303	DIAZ	VILLEGAS	EINER ODIT	EBR Secundaria Educación para el Trabajo	44	40	65
84	AMAZONAS	42294251	ENCINA	PUSCAN	LUZ RAQUEL	EBR Inicial	44	34	70
85	AMAZONAS	43396432	ESTEBAN	LARA	NIXON OMAR	EBR Secundaria Arte	42	42	60

Anexo 3.13. Informe de resultados individual de la Etapa Descentralizada



Concurso de Nombramiento Docente

Informe de Resultados de la Etapa Descentralizada



Nombres y apellidos: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Código modular: XXXXXXXXXXXX
Nº de Documento de identidad: XXXXXXXXXXXXX	Institución Educativa: XXXXXXXX
Grupo de Inscripción: EBR XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	

Este documento presenta los puntajes que usted obtuvo en los tres instrumentos de evaluación de la Etapa Descentralizada del Concurso de Nombramiento: Registro de Trayectoria Profesional, Entrevista y Observación de Aula.

IMPORTANTE

Recuerde que estos puntajes le fueron asignados por el Comité de Evaluación, siguiendo los criterios establecidos en la Norma Técnica* que regula este concurso y el Manual del Comité de Evaluación.

1. Resultados generales

Dimensiones	Instrumentos de evaluación	Su puntaje	Puntaje máximo posible
Trayectoria Profesional	Registro de Trayectoria Profesional	XX	25
Capacidad Didáctica	Entrevista	XX	25
	Observación de Aula	XX	50
Puntaje Etapa Descentralizada		XX	100

2. Detalle de sus resultados en cada uno de los instrumentos de evaluación

2.1. Registro de Trayectoria Profesional

Este instrumento tiene un puntaje máximo de 25 puntos y no tiene un puntaje mínimo aprobatorio. En el siguiente cuadro le presentamos los puntajes que usted obtuvo en cada uno de los aspectos evaluados.

Aspectos evaluados	Su puntaje	Puntaje máximo posible
Formación académica y profesional	XX	10
Méritos	XX	5
Experiencia profesional	XX	10
Puntaje total	XX	25

2.2. Entrevista

Este instrumento tiene un puntaje máximo de 25 puntos y no tiene un puntaje mínimo aprobatorio. En el siguiente cuadro le presentamos los puntajes que usted obtuvo en cada uno de los aspectos evaluados.

Aspectos evaluados	Su puntaje	Puntaje máximo posible
Vocación docente Evalúa su potencial para ser un profesional ético, con compromiso y motivación. Además, evalúa su disposición para orientar su labor al bienestar de los estudiantes y sus expectativas frente al aprendizaje de los mismos. Finalmente, recoge información sobre su capacidad para reflexionar sobre la práctica docente y su rol transformador.	XX	10
Afinidad del postulante con el proyecto de la Institución Educativa Evalúa su potencial para participar de forma activa, democrática, crítica y colaborativa en la gestión pedagógica de la escuela. También recoge información sobre su capacidad para contribuir a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Finalmente, evalúa su afinidad con los valores y principios de la institución educativa a la que postuló.	XX	15
Puntaje total	XX	25

*Norma Técnica que regula los Concursos Públicos de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial y de Contratación Docente en Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica, aprobada mediante Resolución Viceministerial N° 021-2015-MINEDU.

2.3. Observación de Aula

Este instrumento tiene un puntaje máximo de 50 puntos y un puntaje mínimo aprobatorio de 30 puntos. En el siguiente cuadro le presentamos los puntajes que usted obtuvo en cada uno de los aspectos evaluados.

Aspectos evaluados	Su puntaje	Puntaje máximo posible
Generación de un clima propicio para el aprendizaje (Se calcula sumando los niveles alcanzados en los desempeños del 1 al 4 y multiplicando el resultado por dos).	XX	24
Conducción del proceso de enseñanza aprendizaje (Se calcula sumando los niveles alcanzados en los desempeños del 5 al 8 y multiplicando el resultado por dos).	XX	24
Puntualidad Bonificación otorgada por llegar puntualmente a la Observación de Aula.	XX	2
Puntaje total	XX	50

En los aspectos **Generación de un clima propicio para el aprendizaje** y **Conducción del proceso de enseñanza aprendizaje** se evaluaron ocho desempeños relacionados a la capacidad didáctica del postulante frente a los estudiantes. En cada uno de estos desempeños, se consideraron los siguientes niveles:

Nivel 0: Muestra un desempeño con severas deficiencias.

Nivel 1: Muestra un desempeño con deficiencias importantes pero también con algunos logros.

Nivel 2: Muestra un desempeño satisfactorio para un docente que recién ingresa a la Carrera Pública Magisterial.

Nivel 3: Muestra un desempeño destacado para un docente que recién ingresa a la Carrera Pública Magisterial.

A continuación, le presentamos sus resultados en cada uno de los ocho desempeños evaluados:

Generación de un clima propicio para el aprendizaje	Nivel obtenido
Desempeño 1: Emplea un lenguaje que propicia un ambiente de respeto y proximidad Utiliza siempre lenguaje verbal y no verbal respetuoso que transmite serenidad, calidez y confianza dentro del aula. Para lograrlo, practica la escucha atenta y emplea diversos recursos de comunicación apropiados a la edad y características culturales de los estudiantes.	Nivel X
Desempeño 2: Promueve la participación de los estudiantes Brinda oportunidad a los estudiantes para que participen y expresen sus propias ideas, intereses y puntos de vista; y utiliza sus aportes en el desarrollo de la sesión.	Nivel X
Desempeño 3: Muestra empatía Está atento y es sensible a las necesidades afectivas y académicas de los estudiantes, identificándolas y respondiendo a ellas oportunamente, creando un ambiente seguro y estimulante para el aprendizaje.	Nivel X
Desempeño 4: Maneja positivamente la conducta Establece expectativas o normas de convivencia claras, previene el comportamiento inapropiado o lo redirige eficazmente a través del refuerzo al buen comportamiento y el uso de señales oportunas que permiten que la clase fluya. Además, evita emplear mecanismos coercitivos.	Nivel X
Conducción del proceso de enseñanza aprendizaje	Nivel obtenido
Desempeño 5: Estimula el interés de los estudiantes por la sesión y su motivación por aprender Ayuda a los estudiantes a ser conscientes de cuáles son los propósitos de aprendizaje y a orientarse hacia el logro de los mismos, a través de la comunicación clara de dichos propósitos, el re-direccionamiento de la atención hacia ellos y la vinculación de lo que se aprende a la actualidad, vida o intereses de los estudiantes. Además, a través del uso de formatos y/o modalidades diversas, maximiza el interés de los estudiantes en las actividades propuestas, las que necesariamente deben estar alineadas a los propósitos planteados.	Nivel X
Desempeño 6: Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje Usa de manera efectiva y flexible el tiempo, logrando que todos los estudiantes estén involucrados en tareas de aprendizaje la mayor parte de la sesión.	Nivel X
Desempeño 7: Promueve el análisis y razonamiento Propone actividades que estimulan la comprensión de ideas y conceptos, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior en los estudiantes.	Nivel X
Desempeño 8: Evalúa y proporciona apoyo pedagógico pertinente Recoge evidencia sobre los avances y dificultades en el logro de los aprendizajes esperados en la sesión y, en función de ello, ofrece apoyo pedagógico a los estudiantes, brindándoles el andamiaje necesario para construir sus propios aprendizajes dentro de sus zonas de desarrollo próximo. Para ello, aprovecha el error como oportunidad de aprendizaje, ofrece retroalimentación oportuna y gradúa la dificultad de las tareas de forma apropiada.	Nivel X

Puede encontrar descripciones más detalladas de los niveles de cada desempeño en la rúbrica:

http://evaluaciondocente.perueduca.pe/nombramiento-contratacion/wp-content/uploads/sites/9/2015/09/rubricas_2.pdf

Anexo 3.14. Estándares para docentes de Reino Unido



Department
for Education

Teachers' Standards

PREAMBLE

Teachers make the education of their pupils their first concern, and are accountable for achieving the highest possible standards in work and conduct. Teachers act with honesty and integrity; have strong subject knowledge, keep their knowledge and skills as teachers up-to-date and are self-critical; forge positive professional relationships; and work with parents in the best interests of their pupils.

PART ONE: TEACHING

A teacher must:

1 Set high expectations which inspire, motivate and challenge pupils

- establish a safe and stimulating environment for pupils, rooted in mutual respect
- set goals that stretch and challenge pupils of all backgrounds, abilities and dispositions
- demonstrate consistently the positive attitudes, values and behaviour which are expected of pupils.

2 Promote good progress and outcomes by pupils

- be accountable for pupils' attainment, progress and outcomes
- be aware of pupils' capabilities and their prior knowledge, and plan teaching to build on these
- guide pupils to reflect on the progress they have made and their emerging needs
- demonstrate knowledge and understanding of how pupils learn and how this impacts on teaching
- encourage pupils to take a responsible and conscientious attitude to their own work and study.

3 Demonstrate good subject and curriculum knowledge

- have a secure knowledge of the relevant subject(s) and curriculum areas, foster and maintain pupils' interest in the subject, and address misunderstandings
- demonstrate a critical understanding of developments in the subject and curriculum areas, and promote the value of scholarship
- demonstrate an understanding of and take responsibility for promoting high standards of literacy, articulacy and the correct use of standard English, whatever the teacher's specialist subject
- if teaching early reading, demonstrate a clear understanding of systematic synthetic phonics
- if teaching early mathematics, demonstrate a clear understanding of appropriate teaching strategies.

4 Plan and teach well structured lessons

- impart knowledge and develop understanding through effective use of lesson time
- promote a love of learning and children's intellectual curiosity
- set homework and plan other out-of-class activities to consolidate and extend the knowledge and understanding pupils have acquired
- reflect systematically on the effectiveness of lessons and approaches to teaching
- contribute to the design and provision of an engaging curriculum within the relevant subject area(s).

5 Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils

- know when and how to differentiate appropriately, using approaches which enable pupils to be taught effectively
- have a secure understanding of how a range of factors can inhibit pupils' ability to learn, and how best to overcome these
- demonstrate an awareness of the physical, social and intellectual development of children, and know how to adapt teaching to support pupils' education at different stages of development
- have a clear understanding of the needs of all pupils, including those with special educational needs; those of high ability; those with English as an additional language; those with disabilities; and be able to use and evaluate distinctive teaching approaches to engage and support them.

6 Make accurate and productive use of assessment

- know and understand how to assess the relevant subject and curriculum areas, including statutory assessment requirements
- make use of formative and summative assessment to secure pupils' progress
- use relevant data to monitor progress, set targets, and plan subsequent lessons
- give pupils regular feedback, both orally and through accurate marking, and encourage pupils to respond to the feedback.

7 Manage behaviour effectively to ensure a good and safe learning environment

- have clear rules and routines for behaviour in classrooms, and take responsibility for promoting good and courteous behaviour both in classrooms and around the school, in accordance with the school's behaviour policy
- have high expectations of behaviour, and establish a framework for discipline with a range of strategies, using praise, sanctions and rewards consistently and fairly
- manage classes effectively, using approaches which are appropriate to pupils' needs in order to involve and motivate them
- maintain good relationships with pupils, exercise appropriate authority, and act decisively when necessary.

8 Fulfil wider professional responsibilities

- make a positive contribution to the wider life and ethos of the school
- develop effective professional relationships with colleagues, knowing how and when to draw on advice and specialist support
- deploy support staff effectively
- take responsibility for improving teaching through appropriate professional development, responding to advice and feedback from colleagues
- communicate effectively with parents with regard to pupils' achievements and well-being.

PART TWO: PERSONAL AND PROFESSIONAL CONDUCT

A teacher is expected to demonstrate consistently high standards of personal and professional conduct. The following statements define the behaviour and attitudes which set the required standard for conduct throughout a teacher's career.

- Teachers uphold public trust in the profession and maintain high standards of ethics and behaviour, within and outside school, by:
 - treating pupils with dignity, building relationships rooted in mutual respect, and at all times observing proper boundaries appropriate to a teacher's professional position
 - having regard for the need to safeguard pupils' well-being, in accordance with statutory provisions
 - showing tolerance of and respect for the rights of others
 - not undermining fundamental British values, including democracy, the rule of law, individual liberty and mutual respect, and tolerance of those with different faiths and beliefs
 - ensuring that personal beliefs are not expressed in ways which exploit pupils' vulnerability or might lead them to break the law.
- Teachers must have proper and professional regard for the ethos, policies and practices of the school in which they teach, and maintain high standards in their own attendance and punctuality.
- Teachers must have an understanding of, and always act within, the statutory frameworks which set out their professional duties and responsibilities.

The Teachers' Standards can be found on the GOV.UK website: <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

Anexo 3.15. Ejemplo de reporte de resultados de una escuela en Reino Unido

Appendix 2: Pay Recommendation Paperwork

Burford School Appraisal

Teachers' Pay Spine Salary Assessment



Name:	Date:
--------------	--------------

1) Staff moving up the main pay scale

MPS1-2	MPS2-3	MPS3-4	MPS4-5	MPS5-6
<input type="checkbox"/>				

Attach or complete the following documents and pass to the Headteacher:

- Teachers' Standards Evidence Review
- Appraisal Objectives Review

Appraisal Objectives	Achieved	Partially Achieved	Not Progressed
Year reviewed:			

2) Staff moving into UPS or up the UPS pay scale

MPS6-UPS1	UPS1-2	UPS2-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Attach or complete the following documents and pass to the Headteacher:

- Teachers' Standards Evidence Review
- Appraisal Objectives Review) last 2 years)

Appraisal Objectives	Achieved	Partially Achieved	Not Progressed
Year reviewed:			
Year reviewed:			

- Post Threshold Standards

Certification by your Appraiser (see below)

Comments on Teachers' Standards and Appraisal objectives:

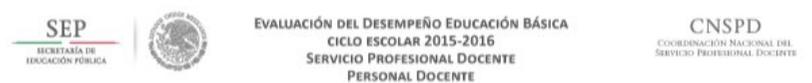
Certification by appraiser: I certify that to the best of my knowledge the above represents an accurate record of progress towards the Teacher Standards and appraisal objectives during the last year.

Signed: Date:

Comments by Teacher:

Signed: Date:

Anexo 3.16: Informe de resultados individuales México



**EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EDUCACIÓN BÁSICA
CICLO ESCOLAR 2015-2016
SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE
PERSONAL DOCENTE**

Informe individual de resultados

DATOS DEL PERSONAL EVALUADO

Nombre: Función:

Folio: Tipo de evaluación:

CURP: Centro de Trabajo:

RESULTADO DE LA EVALUACIÓN

CRITERIOS PARA DETERMINAR EL GRUPO DE DESEMPEÑO

Puntuación obtenida	Grupo de desempeño
1000	Suficiente

Grupo de desempeño	Rango de puntuaciones en la escala global (800 a 1600 puntos)
Suficiente	al menos 1000 puntos
Bueno	al menos 1200 puntos
Destacado	al menos 1400 puntos

CRITERIOS PARA LA SUFICIENCIA EN LA EVALUACIÓN

CRITERIOS PARA EL RESULTADO DE LAS ETAPAS DE EVALUACIÓN

El docente con un resultado suficiente en el proceso de evaluación será aquel que cumpla con los siguientes criterios:

- 1) Haya presentado todas y cada una de las etapas que son consideradas para efectos de calificación
- 2) Obtenga, al menos, el nivel de desempeño II (N II) en por lo menos dos de las tres etapas que integran la calificación global
- 3) Obtenga al menos 1 000 puntos en la escala de calificación global

Etapa	Niveles de desempeño			
	N I	N II	N III	N IV
EEE	menos de 100 pts	al menos 100 pts	al menos 107 pts	al menos 114 pts
ECCDA	menos de 100 pts	al menos 100 pts	al menos 110 pts	al menos 116 pts
PDA	menos de 100 pts	al menos 100 pts	al menos 107 pts	al menos 115 pts

RESULTADOS POR ETAPA DE EVALUACIÓN

Etapas	Área	Puntuación que reporta el área al total de la etapa	Puntuación por etapa	Nivel de desempeño
Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza (EEE)		No se reportan puntuaciones por área	100	N II
Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos (ECCDA)	A1	64	100	N II
	A2	36		
Etapa 4. Planeación didáctica argumentada (PDA)		No se reportan puntuaciones por área	100	N II

(ECCDA)
A1: INTERVENCIÓN DOCENTE
A2: AMBIENTES PARA EL APRENDIZAJE

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS POR ETAPA DE EVALUACIÓN

Etapas	Área	Puntuación que reporta el área al total de la etapa	Puntuación por etapa	En esta etapa, usted alcanzó el nivel de desempeño:
Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza (EEE)		No se reportan puntuaciones por área	100	N II

DICTAMEN INDIVIDUAL

La **Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza** tiene como finalidad evaluar el análisis y la reflexión que usted hizo de los trabajos realizados por sus alumnos como evidencia de su práctica de enseñanza.

Con base en los resultados obtenidos en esta Etapa, usted se encuentra en el Nivel II, lo cual significa que:

Describe de manera elemental las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos para su práctica docente.

Describe de manera elemental las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.

Conoce los propósitos educativos de Educación Primaria y los contenidos de aprendizaje del currículo vigente para su práctica docente.

Revisa en lo general las situaciones de aprendizaje que plantea a sus alumnos a partir de los enfoques didácticos de las asignaturas de Educación Primaria.

Enuncia los contenidos de aprendizaje a desarrollar en su intervención docente para el logro de los propósitos educativos de Educación Primaria.

Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos de manera elemental para la mejora de sus aprendizajes.

Utiliza resultados de la evaluación de sus alumnos de manera elemental para identificar las áreas a mejorar de su práctica docente.

A partir de lo anterior es deseable que usted:

Profundice su conocimiento sobre las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos, y sobre el conocimiento de las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.

Realice el análisis de los propósitos educativos y los contenidos de aprendizaje del currículo vigente para utilizarlos con mayor eficacia en su práctica docente, asimismo, es deseable que reflexione y analice las situaciones de aprendizaje que plantea a sus alumnos a partir de los enfoques didácticos de las asignaturas de Educación Primaria.

Reflexione y analice sobre la pertinencia de los contenidos de aprendizaje elegidos para desarrollar su intervención docente, para el logro de los propósitos educativos de Educación Primaria.

Utilice los resultados de evaluación de los aprendizajes de sus alumnos con la finalidad de brindarles mayor retroalimentación para la mejora de sus aprendizajes, así como para identificar las áreas que usted puede mejorar de su práctica docente.

En esta página se muestra el dictamen individual correspondiente al nivel de desempeño logrado en esta etapa. En la siguiente página aparecen los descriptores generales correspondientes a cada nivel de desempeño.

NIVEL I

El docente tiene dificultades para describir el diseño de una situación de aprendizaje y justificar los propósitos educativos que se planteó alcanzar con la misma, demuestra escaso conocimiento de las características del desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos, y de las características del entorno familiar, social y cultural que se vinculan a los procesos de aprendizaje.

Tiene baja capacidad para proporcionar argumentos acerca de la selección de los contenidos educativos para el desarrollo de las situaciones didácticas y para incorporar los conocimientos previos de los alumnos, así como para promover la búsqueda de la información en diferentes fuentes y medios en sus estrategias de intervención docente, y tiene dificultades para incorporar en su intervención diversos procedimientos para que sus alumnos resuelvan las situaciones que les plantea de acuerdo con el enfoque didáctico de la asignatura o campo formativo.

Enuncia algunos logros y dificultades que presentan sus alumnos en el desarrollo de las situaciones didácticas, sin proporcionarles retroalimentación acorde con los resultados de evaluación para que ellos mejoren sus aprendizajes, y sin reconocer los retos que su intervención docente debe enfrentar para mejorar su desempeño.

No obstante, el docente conoce algunos propósitos educativos de Educación Primaria y contenidos del currículo vigente; narra las acciones que desarrolló en su estrategia didáctica y realiza la evaluación de los aprendizajes para identificar debilidades en los aprendizajes de sus alumnos.

NIVEL II

El docente describe de forma elemental una situación de aprendizaje y enuncia los propósitos educativos planteados con la misma, manifiesta poco conocimiento de las características del desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos, así como de las características del entorno familiar, social y cultural que se vinculan a los procesos de aprendizaje.

Tiene capacidad para elaborar argumentos respecto de la selección de los contenidos educativos para el desarrollo de la situación didáctica, tiene ideas básicas de cómo incorporar algunos conocimientos previos de los alumnos y promover la búsqueda de la información en diferentes fuentes y medios en sus estrategias de intervención docente, sin lograr incorporar procedimientos diversos para que sus alumnos resuelvan las situaciones que les plantea de acuerdo con el enfoque didáctico de la asignatura o campo formativo.

Identifica algunos logros y dificultades que presentan sus alumnos en el desarrollo de la situación didáctica a partir de los resultados de la evaluación, les proporciona retroalimentación sin considerar la mejora de sus aprendizajes y sin reconocer plenamente los retos que su intervención docente debe enfrentar para mejorar su desempeño.

NIVEL III

El docente realiza una descripción general de una situación de aprendizaje y enuncia los propósitos educativos que se planteó alcanzar con la misma, demuestra tener conocimientos de las características del desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos y de las características del entorno familiar, social y cultural que se vinculan a los procesos de aprendizaje.

Demuestra competencia para elaborar argumentos coherentes respecto de la selección de los contenidos educativos para el desarrollo de la situación didáctica, sabe cómo incorporar los conocimientos previos de los alumnos, promueve la búsqueda de la información en diferentes fuentes y medios en sus estrategias de intervención docente, así como el uso de procedimientos diversos para que sus alumnos resuelvan las situaciones que les plantea de acuerdo con el enfoque didáctico de la asignatura o campo formativo.

Explica algunos logros y dificultades que presentan sus alumnos en el desarrollo de la situación didáctica, proporciona retroalimentación general a sus alumnos a partir de los resultados de la evaluación, con el propósito de que mejoren sus aprendizajes y cuenta con habilidades básicas para reconocer los retos que su intervención docente debe enfrentar para mejorar su desempeño.

NIVEL IV

El docente realiza una descripción a detalle de una situación de aprendizaje y justifica los propósitos educativos que se planteó alcanzar con la misma, apoyado en sus conocimientos sobre las características de desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos, y sobre las características del entorno familiar, social y cultural que se vinculan a los procesos de aprendizaje.

Tiene gran competencia para elaborar argumentos que justifican la selección de los contenidos educativos para el desarrollo de la situación didáctica, logra con eficacia incorporar los conocimientos previos de los alumnos y promover la búsqueda de la información en diferentes fuentes y medios en sus estrategias de intervención docente, incorpora diversos procedimientos para que sus alumnos resuelvan las situaciones que les plantea de acuerdo con el enfoque didáctico de la asignatura o campo formativo.

Explica los logros y dificultades que presentan sus alumnos en el desarrollo de la situación didáctica, proporciona retroalimentación individualizada a sus alumnos acorde con los resultados de evaluación para que ellos mejoren sus aprendizajes, y cuenta con amplias habilidades para reconocer los retos que su intervención docente debe enfrentar para mejorar su desempeño.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS POR ETAPA DE EVALUACIÓN

Etapas	Área	Puntuación que reporta el área al total de la etapa	Puntuación por etapa
Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos (ECCDA)	A1	64	100
	A2	36	

En esta etapa, usted alcanzó el nivel de desempeño:

N II

A1. INTERVENCIÓN DOCENTE
A2. AMBIENTES PARA EL APRENDIZAJE

DICTAMEN INDIVIDUAL

La Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos tiene como propósito evaluar los conocimientos y competencias didácticas que el docente pone en juego para propiciar el aprendizaje de los alumnos, la colaboración en la escuela y el vínculo con los padres de familia y la comunidad, a partir de la resolución de situaciones hipotéticas de la práctica educativa.

Con base en los resultados obtenidos en esta Etapa, usted se encuentra en el Nivel II, lo cual significa que:

- Desarrolla su intervención didáctica en el aula con los conocimientos y referentes informativos elementales sobre los aprendizajes esperados, la diversidad cultural y necesidades educativas de los alumnos, así como los enfoques las asignaturas de Educación Primaria.
- Organiza materiales educativos, incluyendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación, disponibles en su contexto, para mejorar el proceso de aprendizaje.
- Comprende de manera parcial los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación mexicana en el ejercicio de su función docente.
- Desarrolla actividades para salvaguardar la integridad de los alumnos, generando ambientes para la sana convivencia, la inclusión y la equidad y para eliminar o minimizar barreras de aprendizaje.
- Desarrolla estrategias que promueven el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas).
- Identifica acciones para garantizar el derecho de las niñas y los niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir su Educación Primaria.
- Selecciona acciones para prevenir accidentes, situaciones de riesgo tanto en el aula como en la escuela y evitar enfermedades.
- Muestra conocimientos elementales en la realización de actividades de gestión con la comunidad escolar que atienden las áreas de oportunidad de la escuela en el marco de la autonomía de gestión.
- Utiliza estrategias de búsqueda, selección de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional.

A partir de lo anterior es deseable que usted:

En el marco de los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación mexicana, amplíe sus conocimientos y desarrolle habilidades en la fundamentación y organización de su intervención docente, acordes con la diversidad cultural de sus alumnos, diversificar el uso de materiales educativos y otros recursos de apoyo como las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la mejora del proceso de aprendizaje de sus alumnos en las asignaturas de Educación Primaria.

Mejore las actividades que realiza para mantener ambientes favorables para la sana convivencia, la inclusión y la equidad, así como nuevas acciones para salvaguardar la integridad de sus alumnos, y contribuir con la comunidad escolar al desarrollo de actividades encaminadas a atender de manera eficaz las áreas de oportunidad de la escuela y fortalecer la práctica para la búsqueda y selección de información en diferentes fuentes para mejorar su desarrollo profesional.

En esta página se muestra el dictamen individual correspondiente al nivel de desempeño logrado en esta etapa. En la siguiente página aparecen los descriptores generales correspondientes a cada nivel de desempeño.

NIVEL I

El docente muestra limitados conocimientos de las características y del proceso de aprendizaje de los alumnos, de los propósitos y enfoques de los programas de estudio del currículo vigente, sobre el desarrollo de estrategias didácticas y los aprendizajes esperados, el uso de materiales educativos, incluyendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para organizar su intervención docente en las asignaturas de Educación Primaria.

Presenta dificultades en la comprensión de los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente, que le permitirían el establecimiento de ambientes para la sana convivencia y la inclusión educativa.

Presenta pocos conocimientos para implementar estrategias que contribuyan a eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos con diversas necesidades educativas y desconoce estrategias para prevenir y evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo tanto en el aula como en la escuela.

Carece de estrategias específicas que promueven el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas), así como estrategias que garanticen el derecho de las niñas y los niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir su Educación Básica.

Muestra pocos conocimientos en la realización de actividades de gestión escolar que contribuyan al logro de la calidad de los resultados educativos así como, participar en el funcionamiento eficaz de la escuela, y a fomentar vínculos con la comunidad.

Muestra desconocimiento en el uso de estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional con estrategias de estudio y aprendizaje.

No obstante que el docente presenta dificultades para organizar su intervención docente en Educación Primaria, cuenta con conocimientos y disposición que le permitirían mejorar su desempeño docente.

NIVEL II

El docente muestra conocimientos elementales acerca de las características y el proceso de aprendizaje de los alumnos y los programas de estudio del currículo vigente, por lo cual presenta dificultades para organizar la intervención docente al relacionar los aprendizajes esperados con los propósitos educativos, con los enfoques didácticos de las asignaturas, el uso de materiales educativos, incluyendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y con el desarrollo de estrategias didácticas para resolver situaciones de la práctica docente y organizando su intervención Educación Primaria.

Conoce algunos de los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente, que le permiten el establecimiento temporal de ambientes para la sana convivencia y la inclusión educativa.

Presenta dificultades para implementar estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos con diversas necesidades educativas al no contar con conocimientos suficientes y procedimientos elementales para hacerlo; en el mismo sentido para implementar estrategias para prevenir y evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela.

Implementa estrategias que promueven el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas), así como estrategias que garanticen el derecho de las niñas y los niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir su Educación Primaria.

El docente muestra conocimientos elementales en la realización de actividades de gestión escolar que contribuyan al logro de la calidad de los resultados educativos, para participar en el funcionamiento eficaz de la escuela y para fomentar vínculos con la comunidad.

Manifiesta debilidad en el uso de estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional con estrategias de estudio y aprendizaje.

NIVEL III

Muestra conocimientos esenciales acerca de las características y el proceso de aprendizaje de los alumnos, los programas de estudio del currículo vigente para organizar la intervención docente relacionando los aprendizajes esperados con los propósitos educativos, con los enfoques de las asignaturas, el uso de materiales educativos, incluyendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y con el desarrollo de estrategias didácticas para resolver situaciones de la práctica docente y organizando su intervención en las asignaturas de Educación Primaria.

Conoce los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente, que le permiten el establecimiento de ambientes para la sana convivencia y la inclusión educativa.

Implementa estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos con diversas necesidades educativas ya que cuenta con los conocimientos y los procedimientos requeridos para hacerlo, así como para prevenir y evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo tanto en el aula como en la escuela.

Organiza e implementa estrategias que promueven el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas), así como estrategias que garanticen el derecho de las niñas y los niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir su Educación Básica.

Muestra los conocimientos requeridos para la realización de actividades de gestión escolar contribuyendo al logro de la calidad de los resultados educativos así como su participación en el funcionamiento eficaz de la escuela, y fomentando vínculos con la comunidad.

Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional con estrategias de estudio y aprendizaje.

NIVEL IV

El docente muestra amplios conocimientos de las características y el proceso de aprendizaje de los alumnos y de los programas de estudio del currículo vigente. Tiene habilidades para organizar la intervención docente al relacionar los aprendizajes esperados con los propósitos educativos y con los enfoques de las asignaturas; con el uso de materiales educativos incluyendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y el desarrollo de estrategias didácticas para resolver situaciones de la práctica docente y organizando su intervención en las asignaturas de Educación Primaria.

Analiza los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente, y con ellos implementa y promueve ambientes para la sana convivencia, además de la inclusión educativa.

Organiza, implementa y da seguimiento al desarrollo de estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos con diversas necesidades educativas; sus conocimientos y su disposición le permiten al mismo tiempo implementar estrategias para prevenir y evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela.

Organiza, implementa y da seguimiento al desarrollo de estrategias que promueven el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas), así como estrategias que garanticen el derecho de las niñas y los niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir su Educación Básica.

Muestra amplios conocimientos para realizar actividades de gestión escolar que contribuyen a la mejora de la calidad de los resultados educativos, así como para participar en el funcionamiento eficaz de la escuela, y fomentar vínculos estrechos con la comunidad.

Cuenta con amplios conocimientos y habilidades para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional con estrategias de estudio y aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS POR ETAPA DE EVALUACIÓN

Etapas	Área	Puntuación que reporta el área al total de la etapa	Puntuación por etapa	En esta etapa, usted alcanzó el nivel de desempeño:
Etapa 4. Planeación didáctica argumentada (PDA)		No se reportan puntuaciones por área	100	N II

DICTAMEN INDIVIDUAL

La **Etapa 4. Planeación didáctica argumentada**, tiene el propósito de evaluar la argumentación sobre las estrategias didácticas elegidas por el docente para desarrollar la planeación didáctica elaborada, así como la reflexión sobre lo que espera que aprendan sus alumnos y la manera en que lo harán.

Con base en los resultados obtenidos en esta Etapa, usted se encuentra en el **Nivel II**, lo cual significa que:

- Describe las características del contexto interno y externo de la escuela.
- Señala las características de los alumnos de su grupo y de sus procesos de aprendizaje.
- Muestra habilidades elementales para elaborar un plan de clase con los elementos que integran una secuencia didáctica.
- Describe la relación entre los resultados del diagnóstico del grupo, los propósitos educativos del nivel y los aprendizajes esperados, con la secuencia didáctica del plan de clase.
- Describe la vinculación entre las actividades de la secuencia didáctica con el enfoque de las asignaturas, las competencias, la organización de los alumnos, del tiempo escolar, los espacios y los materiales educativos.
- Describe la estrategia de evaluación de la secuencia didáctica para el logro de los aprendizajes.

A partir de lo anterior es deseable que usted:

Profundice sus conocimientos acerca de la forma de identificar las características del contexto interno y externo de la escuela, así como de las características de los alumnos de su grupo y de sus procesos de aprendizaje, para que seleccione las actividades correspondientes al aprendizaje esperado que desarrollará según su plan de clase.

Incremente sus conocimientos y desarrolle mayores habilidades en la elaboración de un plan de clase, que asegure la distribución pertinente de las actividades por desarrollar, los momentos, tiempos y el espacio escolar en los que se realiza, así como la organización del grupo, los recursos que apoyarán el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además de la estrategia de evaluación correspondiente.

Demuestre mayor información sobre los componentes de una planeación didáctica y su finalidad, para que, al desarrollar sus planes de clase argumente la relación que exista entre esos componentes.

En esta página se muestra el dictamen individual correspondiente al nivel de desempeño logrado en esta etapa. En la siguiente página aparecen los descriptores generales correspondientes a cada nivel de desempeño.

NIVEL I

El docente describe de manera elemental el contexto interno y externo de la escuela y menciona algunas características de los alumnos de su grupo y de sus procesos de aprendizaje.

Presenta dificultades para elaborar un plan de clase con los elementos que integran una secuencia didáctica.

Menciona de manera limitada la relación entre los resultados del diagnóstico del grupo, los propósitos educativos de Educación Primaria y los aprendizajes esperados, con la secuencia didáctica del plan de clase.

Presenta dificultades para relacionar las actividades de la secuencia didáctica, con el enfoque de las asignaturas, las competencias, la organización de los alumnos, el tiempo escolar, los espacios y los materiales educativos.

Menciona la estrategia de evaluación de la secuencia didáctica para el logro de los aprendizajes.

NIVEL II

El docente describe las características del contexto interno y externo de la escuela, las características de los alumnos de su grupo y sus procesos de aprendizaje.

Muestra habilidades elementales para elaborar un plan de clase con los elementos que integran una secuencia didáctica.

Describe la relación entre los resultados del diagnóstico del grupo, los propósitos educativos de Educación Primaria y los aprendizajes esperados, con la secuencia didáctica del plan de clase.

Describe la vinculación entre las actividades de la secuencia didáctica con el enfoque de las asignaturas, las competencias, la organización de los alumnos, del tiempo escolar, los espacios y los materiales educativos.

Describe la estrategia de evaluación de la secuencia didáctica para el logro de los aprendizajes.

NIVEL III

El docente describe a detalle las características del contexto interno y externo de la escuela, las características de los alumnos de su grupo y sus procesos de aprendizaje.

Muestra habilidades para elaborar un plan de clase con elementos que integran una secuencia didáctica.

Explica la relación entre el diagnóstico de su grupo, los propósitos educativos del nivel y los aprendizajes esperados con su secuencia didáctica del plan de clase.

Explica la vinculación entre el enfoque de las asignaturas, las competencias, la organización de los alumnos, del tiempo escolar, los espacios y los materiales educativos para el desarrollo de su secuencia didáctica.

Explica la estrategia de evaluación de la secuencia didáctica para el logro de los aprendizajes.

NIVEL IV

El docente describe y analiza las características del contexto interno y externo de la escuela, las características de los alumnos de su grupo y de sus procesos de aprendizaje.

Muestra competencias para elaborar un plan de clase con elementos que integran una secuencia didáctica.

Argumenta la relación entre el diagnóstico de su grupo; los propósitos educativos de Educación Primaria y los aprendizajes esperados, con su secuencia didáctica del plan de clase.

Argumenta la vinculación entre el enfoque de las asignaturas, las competencias, la organización de los alumnos, del tiempo escolar, los espacios y los materiales educativos para el desarrollo de su secuencia didáctica.

Argumenta la estrategia de evaluación de la secuencia didáctica para el logro de los aprendizajes.

Anexo 4. Pautas para entrevistas y observación

1. Pauta entrevista secretarios de educación estados

Propósito y Consecuencias de la evaluación

1. ¿Cuál cree usted que será la contribución de la evaluación de desempeño al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en México? ¿Por qué?

Preparación de la aplicación y coordinación

2. ¿Cuáles son las dificultades (o problemas) de coordinación y gestión más serios que ha enfrentado en las distintas etapas del proceso de la evaluación?
3. Para la evaluación docente para la permanencia, ¿Cómo valora:
 - a) la preparación de la aplicación 2015?
 - b) la coordinación de la secretaría de educación del estado con la SEP/CNSPD y con el INEE?
 - c) la comunicación pública desde la SEP/CNSPD y el INEE respecto a:
 - la justificación de la evaluación;
 - las características sustantivas de la misma (qué será evaluado: perfiles, parámetros, indicadores); y
 - la comunicación acerca de la dimensión operacional de la evaluación (procesos, etapas, logística, instrumentos).

Apropiación del Proceso de evaluación por parte de los docentes y directivos

4. ¿Cuál es su percepción general acerca de la aceptación/adhesión o rechazo de los docentes y directivos con el proceso de la evaluación docente y sus diferentes etapas y dimensiones?
5. ¿Cuáles son las resistencias políticas más serias que ha enfrentado el proceso?
6. ¿Cuál es su interpretación acerca de las posiciones de los docentes/directivos respecto a la evaluación?
7. ¿Qué sugerencias haría para el avance y desarrollo de la evaluación y su apropiación por los actores?

8. ¿Cuál ha sido la participación en el proceso de la evaluación de desempeño 2015?
- sindical;
 - sociedad civil;
 - personal del sistema educativo (directivos, supervisores, docentes).

General

9. ¿Cuál es su principal temor o aprehensión respecto de la evaluación?
10. ¿Hay algún tema importante que no hayamos tocado y que piense que es relevante tomar en cuenta?

2. Pauta entrevista directores escolares

Indagar si el director participa en la evaluación o si sólo es informante para sus docentes.

Consultar tipo de establecimiento, niveles educacionales, rural/urbano, número de alumnos, Estado.

() Preguntas aplicables sólo a directores evaluados.*

General

- ¿Qué le ha parecido esta evaluación? ¿Cómo se ha sentido a lo largo de ella? (*)
- ¿Cuál sería en su opinión, la principal fortaleza y la principal deficiencia del proceso de Evaluación de Desempeño 2015 y qué cambios le haría a futuras versiones?

Comunicación oficial: calidad, oportunidad y sentidos

- ¿Cómo se ha informado acerca de esta evaluación y cómo juzga la calidad y oportunidad de la información? ¿Cómo evalúa en general la comunicación realizada por las autoridades educativas federal y local acerca de esta evaluación de desempeño?
- ¿Considera que tiene un conocimiento suficiente de la evaluación, sus procedimientos e instrumentos o, por el contrario, tiene muchas interrogantes al respecto?
- ¿Se le ha comunicado para qué se está realizando esta evaluación en México y cuál es su sentido?
- ¿Sabe Ud. cuándo y cómo le entregarán sus **resultados**? ¿Sabe para qué se usarán? ¿Conoce las consecuencias y apoyos a partir de este proceso de evaluación de desempeño para docentes y directivos? ¿Qué opinión le merecen? (*)

Eficacia de la convocatoria y proceso de registro

- ¿Cómo se enteró de la convocatoria a esta evaluación?, ¿le parece que dicha convocatoria tenía toda la información necesaria para saber quiénes y cómo debían inscribirse en esta evaluación? ¿Cuándo se enteró? ¿Tuvo suficiente tiempo? (*)
- ¿Cómo fue informado de la manera que tenía que registrarse? ¿Fue un proceso fácil de realizar? ¿Tuvo algún tipo de falla o demora? ¿Contó con ayuda de algún tipo? (*)

Percepción de validez y autenticidad de la evaluación

9. ¿Piensa Ud. que esta evaluación refleja las labores más relevantes que usted debe llevar a cabo como director/a? ¿Hay algún aspecto de su desempeño que usted cree que habría sido relevante que se evaluara y que este proceso no considera? (*)

Opción para directores no evaluados: ¿Cree usted que los directores que tengan más méritos para permanecer en ejercicio serán los que obtendrán mejores resultados en la evaluación para la permanencia?

10. ¿Qué parte de este proceso de evaluación le parece mejor (evidencias de la función de dirección; examen; ruta de mejora) y por qué?
11. Luego de haber completado la evaluación ¿se ha modificado su visión acerca de la misma? Las dudas que tenía ¿disminuyeron o crecieron? ¿Por qué? ¿Pudo usted aprender algo relevante o interesante en el proceso de preparar su evaluación o en el proceso de rendirla? (*)
12. ¿Piensa Ud. que ha habido intentos de trampa en esta evaluación? ¿Tiene alguna información al respecto?

Percepción de justicia (oportunidades equitativas para mostrar el propio desempeño) y pertinencia de la evaluación

13. ¿Se preparó para rendir esta evaluación? Si la respuesta es positiva: ¿Cómo se preparó? ¿Tuvo acceso a alguna ayuda específica? ¿De qué instancia? ¿Cómo juzga su calidad y pertinencia? ¿Cuán parecidos eran los ensayos a la evaluación real? (*)
14. ¿Piensa que la evaluación ha considerado suficientemente las particularidades del contexto regional y cultural en que a usted le toca desempeñarse? (*)
15. ¿Recibió toda la información y apoyo previo necesario para que pudiera sentirse cómodo y en igualdad de condiciones para realizar las diferentes etapas de la evaluación? ¿Qué le faltó?

¿Contó con información y apoyo suficiente para realizar sin contratiempo ni complicaciones:

- i) la entrega de su expediente de evidencias de la función de dirección; y
- ii) la evaluación de desempeño aplicada en un computador en la sede? (*)

Factores que pueden incidir en la confiabilidad del resultado

16. ¿Cree usted que pudo demostrar adecuadamente su competencia como director? ¿Qué aspectos o factores dificultaron que usted pudiera demostrar su nivel real de desempeño profesional? (Factores que pudieron incidir en concentración, tiempo escaso para poder responder.) (*)
17. ¿Le pareció que el programa utilizado para las preguntas del examen era fácil de comprender y de manejar para poder responder? ¿Presentó el sistema algún tipo de fallas, problemas o demoras? ¿Y el programa para subir las evidencias? (*)

Consecuencias y propósito de la evaluación.

18. ¿Cree usted que los resultados de esta evaluación le entregarán información útil para su desarrollo profesional y para mejorar su práctica profesional? ¿Por qué? (*)

19. ¿Piensa Ud. que esta evaluación aportará a la calidad y equidad de la educación en México? Explique.

Preguntas respecto de la evaluación de los maestros de su escuela

1. ¿Contó con información y apoyo suficiente para realizar sin contratiempo ni complicaciones la entrega de los informes de cumplimiento de responsabilidades profesionales de sus docentes evaluados vía web?
2. ¿Se han desarrollado actividades de preparación para la evaluación de desempeño en su unidad escolar? ¿En qué consistieron? ¿Qué actores o instancias las apoyaron (sindicato, secretaria de educación estatal o federal)? ¿Cómo juzga su calidad y pertinencia?
3. ¿Confía en que los docentes con mejores resultados en la evaluación serán aquellos que están mejor preparados para permanecer en la profesión docente?
4. ¿Cree usted que la aplicación de esta evaluación le entregará información útil para el desarrollo profesional de sus equipos docentes y la mejora de sus prácticas en el aula? ¿Por qué? ¿Cómo evalúa la confianza de los maestros de su unidad escolar en el valor/utilidad, objetividad y justicia de la evaluación de desempeño?

3. Pauta entrevista docentes de escuelas

Indagar si el profesor participa en la evaluación o si sólo es informante para sus docentes.

Consultar sobre el tipo de establecimiento, nivel educacional, rural/urbano, número de alumnos, Estado.

() Preguntas aplicables a docentes evaluados.*

General

1. ¿Qué le ha parecido esta evaluación? ¿Cómo se ha sentido a lo largo de ella? (*)
2. ¿Cuál sería en su opinión, la principal fortaleza y la principal deficiencia del proceso de Evaluación del desempeño 2015 y qué cambios le haría a futuras versiones?

Comunicación oficial: calidad, oportunidad y sentidos

3. ¿Cómo se ha informado acerca de esta evaluación y cómo juzga la calidad y oportunidad de la información? ¿Cómo evalúa en general la comunicación realizada por las autoridades educativas federal y local acerca de esta evaluación de desempeño?
4. ¿Ha recibido información sobre para qué se está realizando esta evaluación en México y cuál es su sentido?
5. ¿Considera que tiene un conocimiento suficiente de la evaluación, sus procedimientos e instrumentos, o, por el contrario, tiene muchas interrogantes al respecto?
6. ¿Sabe Ud. cuándo y cómo le entregarán sus resultados? ¿Sabe para qué se usarán? ¿Conoce las consecuencias y apoyos a partir de este proceso de evaluación de desempeño para docentes y directivos? ¿Qué opinión le merecen? (*)

Eficacia de la convocatoria y proceso de registro

7. ¿Cómo se enteró de la convocatoria a esta evaluación?, ¿le parece que dicha convocatoria tenía toda la información necesaria para saber quiénes y cómo debían inscribirse en esta evaluación?, ¿Cuándo se enteró? ¿Tuvo suficiente tiempo? (*)
8. ¿Cómo fue informado de la manera que tenía que registrarse? ¿Fue un proceso fácil de realizar? ¿Tuvo algún tipo de falla o demora? ¿Contó con ayuda de algún tipo? (*)

Percepción de validez y autenticidad de la evaluación

9. ¿Piensa Ud. que lo que evalúa esta evaluación refleja las labores más relevantes que usted debe llevar a cabo como maestro(a)? ¿Hay algún aspecto de su desempeño que usted cree que habría sido relevante que se evaluara y que este proceso no consideró? (*)

Alternativa para profesores no evaluados: ¿Cree usted que los maestros que tengan más méritos serán los que obtendrán mejores resultados en la evaluación para la permanencia?

10. ¿Qué parte de este proceso de evaluación le parece mejor (evidencias de enseñanza; examen; planeación argumentada, informe de responsabilidades) y por qué?
11. Luego de haber completado la evaluación ¿se ha modificado su visión acerca de la misma? Las dudas que tenía ¿disminuyeron o crecieron? ¿Por qué? ¿Pudo usted aprender algo relevante o interesante en el proceso de preparar su evaluación o en el proceso de rendirla? (*)
12. ¿Piensa Ud. que ha habido intentos de trampa en esta evaluación? ¿Tiene alguna información al respecto?

Percepción de justicia (oportunidades equitativas para mostrar el propio desempeño) y pertinencia de la evaluación

13. ¿Se preparó para rendir esta evaluación? Si la respuesta es positiva: ¿Cómo se preparó? ¿Tuvo acceso a alguna ayuda específica? ¿De qué instancia? ¿Cómo juzga su calidad y pertinencia? ¿Cuán parecidos eran los ensayos a la evaluación real? (*)
14. ¿Piensa que la evaluación ha considerado suficientemente las particularidades del contexto regional y cultural en que a usted le toca desempeñarse? Explique.
15. ¿Recibió toda la información y apoyo previo necesario para que pudiera sentirse cómodo y en igualdad de condiciones para realizar las diferentes etapas de la evaluación? ¿Qué le faltó? ¿Contó con información y apoyo suficiente para realizar sin contratiempo: (i) la entrega de su expediente de evidencias de enseñanza vía web; y (ii) la evaluación de desempeño aplicada en un computador en la sede? ¿Presentó el sistema algún tipo de fallas, problemas o demoras? (*)

Factores que pueden incidir en la confiabilidad del resultado

16. ¿Cree usted que pudo demostrar adecuadamente su competencia como docente? ¿Qué aspectos o factores dificultaron que usted pudiera demostrar su nivel real de desempeño profesional? (Factores que pudieron incidir en concentración, tiempo escaso para poder responder, etcétera.) (*)
17. ¿Le pareció que el programa utilizado para las preguntas del examen era fácil de comprender y de manejar para poder responder? ¿Presentó el sistema algún tipo de fallas, problemas o demoras? ¿y el programa para subir las evidencias? (*)

Consecuencias y propósito de la evaluación

18. ¿Cree usted que los resultados de esta evaluación le entregarán información útil para su desarrollo profesional y para mejorar su práctica profesional? ¿Por qué? (*)
19. ¿Piensa Ud. que esta evaluación aportará a la calidad y equidad de la educación en México? Explique.

4. Pauta entrevista evaluadores

1. ¿Cómo accedió a ser evaluador (postulación, designación, otra)?

Preparación

2. ¿Cuál es el rol específico que le toca ejercer en esta evaluación? ¿Se siente bien preparado para ejercerlo? ¿Cómo se preparó? ¿Podría describir esta capacitación? ¿Fue suficiente?

Dificultades

3. ¿Hubo dificultades en la aplicación? Ej.:
 - respecto del material recibido,
 - el horario de inicio,
 - la comprensión de las instrucciones por parte de los evaluados,
 - el comportamiento de los evaluados durante la sesión,
 - las interrupciones externas que alteraran la tranquilidad necesaria para la evaluación,
 - las situaciones de sospecha de copia por parte de los evaluados,
 - el sistema computacional,
 - otra?

Dudas de los evaluados

4. ¿Qué preguntas han realizado los examinados durante la aplicación? ¿Recuerda alguna en particular? ¿Ha habido quejas por parte de los evaluados?

Condiciones

5. ¿Le pareció que la aplicación se lleva a cabo en condiciones propicias para que los evaluados pudieran contestar con calma, tranquilidad, concentración y el tiempo adecuado? Explique.

Recomendaciones

6. ¿Qué sugerencias haría para mejorar futuras aplicaciones de esta evaluación?

5. Pauta entrevista líderes sindicales

1. ¿Cuál es a su juicio la principal justificación de que exista (o no) la evaluación del desempeño docente?
2. ¿Cuál es su valoración de las características sustantivas de la evaluación (marco de referencia definido en los perfiles, parámetros, indicadores)?
3. ¿Cómo evalúa las características operativas de la evaluación de desempeño (procesos para definir su marco de referencia, convocatoria, registro, apoyo y aplicación, así como su comunicación y organización)?
4. ¿Cuál es su valoración de las consecuencias de este proceso de evaluación de desempeño? ¿Cuál es su valoración de los apoyos posteriores hacia los docentes?
5. ¿Cómo considera la participación sindical en general en la construcción de esta evaluación?
6. ¿Cómo ha participado su organización sindical en la preparación de los maestros para su participación en el proceso 2015 de Evaluación de Desempeño? Describa ¿Cuál es a su juicio la principal fortaleza y el principal problema del aporte sindical a la preparación de los maestros en su Estado?
7. ¿Cuáles son a su juicio las principales fortalezas y los principales problemas que está presentando la aplicación 2015 de la esta evaluación, tanto en general como en su estado en particular?
8. ¿Qué cambios piensa que deberían realizarse a futuro para el mejor cumplimiento de su propósito de modificación de las bases de la profesionalización de la docencia del país?

6. Pauta genérica directivos del INEE/SEP/CNSPD

Implementación de los procesos

1. ¿Qué cosas **no** ocurrieron como se esperaba en:
 - el proceso de definición del marco de referencia para la evaluación (documento perfiles, parámetros e indicadores; y documento etapas, aspectos, métodos e instrumentos);
 - los procesos de selección, capacitación y certificación de evaluadores y observadores;
 - los procesos de convocatoria, registro y entrega de antecedentes previos a las aplicaciones;
 - en las primeras etapas de la evaluación que está comenzando?

Coordinación

2. ¿Cuáles han sido los principales problemas ocurridos en las coordinaciones entre las diferentes instituciones federales y locales participantes en estos procesos (INEE, SEP/CNSPD, AEL/OD)?

Percepción de justicia y equidad en la evaluación

3. ¿Considera que las definiciones y los instrumentos lograron incorporar las diferencias regionales y culturales presentes en el país de manera de hacer más justa la evaluación para los evaluados? / ¿Cómo ve que se puede compatibilizar esta necesidad con la de tener exigencias comunes para todos?

4. ¿De qué manera se ha asegurado que todos los docentes tengan igual acceso a toda la información pertinente para ser justamente evaluado? (En particular, interesa la manera en que se ha asegurado acceso a la convocatoria, el sistema de registro, los antecedentes y apoyos previos, y la aplicación misma para responder o subir evidencias. Igualdad de acceso no sólo significa que esta información haya estado disponible para todos —en la web, por ejemplo—, sino que su contenido haya sido claro, completo y fácil de manejar para todos.)

Seguridad y manejo de nudos críticos en los procesos

5. ¿De qué manera se ha resguardado la privacidad de la información sensible, como los ítems de los instrumentos y sus rúbricas, los datos personales del registro de los evaluados, etcétera? (Estos resguardos pueden involucrar sistemas de seguridad a los datos manejados digitalmente, así como espacios, personal y protocolos adecuados para proteger material físico.)
6. ¿Cuáles son sus principales temores y aprehensiones respecto de este proceso de evaluación?

Recomendaciones generales

7. ¿Qué mejoras propondría para futuras versiones de esta evaluación (en cualquier aspecto, desde su marco de referencia, convocatoria, registro, hasta su aplicación, reporte de resultados, etcétera)?

Sentido y rol de la evaluación en política educativa

8. ¿Cuál cree que es el rol central de esta evaluación en el proceso de reforma y mejoramiento de la educación? ¿Cree que la evaluación está apoyada en un sistema que es coherente en su totalidad?
9. ¿Cree que esa visión es compartida por los docentes y directivos?
10. ¿Qué espera usted que suceda con los resultados de la evaluación del desempeño docente 2015? ¿Cómo espera que sean utilizados? ¿Considera que existe algún obstáculo para que esto suceda del modo que usted espera?
11. ¿Hay algo que quisiera agregar?

6.a. Consejeros INEE

Implementación de los procesos

1. ¿Qué cosas **no** ocurrieron como se esperaba en:
 - el proceso de definición del marco de referencia para la evaluación (documento perfiles, parámetros e indicadores; y documento etapas, aspectos, métodos e instrumentos);
 - los procesos de selección, capacitación y certificación de evaluadores y observadores; (juicio evaluativo de las capacidades del sistema educativo para asumir los distintos procesos de la evaluación; y la efectividad de los procesos de capacitación);
 - los procesos de convocatoria, registro y entrega de antecedentes previos a las aplicaciones;
 - en las primeras etapas de la evaluación que está comenzando?

Coordinación

2. ¿Cuáles han sido los principales problemas ocurridos en las coordinaciones entre las diferentes instituciones federales y locales participantes en estos procesos (INEE, SEP/CNSPD, AEL/OD)? ¿Ha habido ámbitos de ambivalencia o traslapo de responsabilidades?

Percepción de justicia y equidad en la evaluación

3. ¿Considera que las definiciones e instrumentos lograron incorporar las diferencias regionales y culturales presentes en el país de manera de hacer más justa la evaluación para los evaluados?/¿Cómo ve que se puede compatibilizar esta necesidad con la de tener exigencias comunes para todos?
4. ¿De qué manera se ha asegurado que todos los docentes tengan igual acceso a toda la información pertinente para ser justamente evaluado? (En particular, interesa la manera en se ha asegurado acceso a la convocatoria, el sistema de registro, los antecedentes y apoyos previos, y la aplicación misma para responder o subir evidencias. Igualdad de acceso no sólo significa que esta información haya estado disponible para todos —en la web, por ejemplo—, sino que su contenido haya sido claro, completo y fácil de manejar para todos).

Comunicación institucional

5. Adecuación de comunicación pública del INEE a la profesión, sobre la evaluación y su justificación así como de sus características.

Seguridad y manejo de nudos críticos en los procesos

6. ¿De qué manera se ha resguardado la privacidad de la información sensible, como los ítems de los instrumentos y sus rúbricas, los datos personales del registro de los evaluados, etcétera? (Estos resguardos pueden involucrar sistemas de seguridad a los datos manejados digitalmente, así como espacios, personal y protocolos adecuados para proteger material físico.)
7. ¿Cuáles son sus principales temores y aprehensiones respecto de este proceso de evaluación?

INEE y la relación con el SNTE

8. ¿Cuál es la relación del INEE con la directiva nacional del SNTE y sus propios equipos técnicos respecto a justificación y características de la evaluación?

Consejo INEE y aparato INEE

9. ¿Cuáles son las características de los procesos de rendición de cuentas del aparato INEE a su Consejo? ¿Y cuáles las características de los procesos de dirección y control por el Consejo, de la línea burocrático-técnica del INEE?

Recomendaciones generales

10. ¿Qué mejoras propondría para futuras versiones de esta evaluación (en cualquier aspecto, desde su marco de referencia, convocatoria, registro, hasta su aplicación, reporte de resultados, etcétera)?

6. b. Unidad de Evaluación INEE

Referentes de la evaluación

1. ¿Qué tan relevantes resultaron los parámetros e indicadores en los cuales se operacionalizaron los perfiles, para evaluar los aspectos más relevantes del desempeño docente? ¿Piensa que hay omisiones o sesgos en ellos? ¿A qué los atribuye?
2. ¿Qué aspectos relevantes del desempeño docente cree que es más difícil evaluar mediante los instrumentos disponibles?
3. ¿Cómo valora los perfiles para generar instrumentos de evaluación? ¿Qué tan pertinentes resultaron para recoger los aspectos centrales del desempeño docente que deben ser monitoreados?

Elaboración de Instrumentos

4. ¿Cuáles han sido las principales dificultades y desafíos del proceso de elaboración de los instrumentos?

Validez

5. ¿De qué modo se asegura y qué procedimientos se utiliza para que exista coherencia entre lo que se espera de los docentes (perfiles) y lo que se evalúa a través de los distintos instrumentos de la evaluación del desempeño docente?
6. ¿Cuál de las estrategias de evaluación le parecen mejor logradas y por qué?
 - Evidencias de aprendizaje y de dirección
 - Planeación argumentada
 - Examen de conocimientos y competencias

Percepción de Equidad/justicia

7. ¿Considera que las definiciones e instrumentos lograron incorporar las diferencias regionales y culturales presentes en el país de manera de hacer más justa la evaluación para los evaluados?
8. ¿De qué modo han asegurado desde el nivel central que todos los docentes y directivos han recibido información sobre la evaluación de manera clara y oportuna? (En particular, interesa la manera en que se ha asegurado acceso a la convocatoria, el sistema de registro, los antecedentes y apoyos previos, y la aplicación misma para responder o subir evidencias. Igualdad de acceso no sólo significa que esta información haya estado disponible para todos —en la web, por ejemplo—, sino que su contenido haya sido claro, completo y fácil de manejar para todos.)

Implementación de los procesos

9. ¿Qué cosas **no** ocurrieron como se esperaba en:
 - el proceso de definición del marco de referencia para la evaluación (documento perfiles, parámetros e indicadores; y documento etapas, aspectos, métodos e instrumentos);
 - los procesos de selección, capacitación y certificación de evaluadores y observadores;
 - los procesos de convocatoria, registro y entrega de antecedentes previos a las aplicaciones;
 - en las primeras etapas de la evaluación que está comenzando?

Confiabilidad

10. ¿Cómo se han preparado para el ejercicio de generación de puntos de corte? Siendo un proceso crítico y de alta relevancia técnica y política, ¿qué riesgos y desafíos visualiza como los más relevantes?
11. ¿Qué mecanismos han considerado desde el INEE y la SEP para asegurar que todos los docentes y directivos evaluados tengan las mismas facilidades para demostrar lo que saben y son capaces de hacer?

Sustentabilidad

12. ¿Cree que la evaluación es sustentable desde el punto de vista político, técnico y presupuestario?
13. ¿Se han implementado mecanismos que aseguren que las evaluaciones mantienen su nivel de calidad en el tiempo? ¿Serán comparables?

Sentido y rol de la evaluación en política educacional

14. ¿Cuál cree que es el rol central de esta evaluación en el proceso de reforma y mejoramiento de la educación?
15. ¿Cree que esa visión es compartida por los docentes y directivos?
16. ¿Qué espera usted que suceda con los resultados de la evaluación del desempeño docente 2015? ¿Cómo espera que sean utilizados? ¿Considera que existe algún obstáculo para que esto suceda del modo que usted espera?

7. Orientaciones para la observación en sedes de aplicación

Sede

Observador/consultor:

Seguridad

1. ¿Cómo se controla el acceso a las sedes y las aulas donde se realiza la aplicación?
2. ¿Cómo se verifica que la persona que realiza la evaluación corresponda al director/docente registrado?
3. ¿Cómo se resguarda la confidencialidad de los instrumentos y otros materiales relacionados, antes y después de la aplicación? (prohibir uso de celulares, por ejemplo).
4. ¿Hay atisbos de copia? Describa.
5. Describir las condiciones de aplicación (adecuación de iluminación y temperatura, condiciones de ruido, comodidad de los evaluados, distribución de los evaluados).

Instrucciones y condiciones de aplicación

6. ¿Son claras las instrucciones? ¿Se leen textualmente? ¿Se explicita el tiempo de aplicación y se controla éste?

7. ¿Tiene la sede condiciones adecuadas para la aplicación (accesos, aulas, mobiliario, equipamiento, servicios, equipos de emergencia)?
8. ¿Funciona el sistema computacional en el que deben responder los profesores? ¿Hay preguntas o dudas de ellos sobre cómo operar con el *software* dispuesto para ello?

Preguntas de los docentes y directivos durante la aplicación

9. ¿Qué preguntas hacen los docentes durante la aplicación? Regístrelas literalmente.

Intercambio con coordinador de sede y aplicadores

En su contacto con el coordinador de sede, con los coordinadores de aplicación y aplicadores indague si tienen claras sus funciones y cuáles son sus dudas centrales de cómo actuar durante la aplicación.

¿Hubo en la sede casos de copia o de intentos de registrar preguntas del examen? ¿Cómo se abordaron? ¿Había instrucciones al respecto?

Anexo 5. Entrevistas realizadas

A continuación, se listan las personas entrevistadas y las sedes visitadas por los consultores en las visitas realizadas a México en noviembre-diciembre de 2015.

A. Primera Visita: jueves 12-lunes 16 de noviembre de 2015

Fecha	Lugar	Consultores	Entrevistado
12-11-15	INEE, DF	R. Orellana G. Scherping	Eduardo Backhoff, Consejero INEE Gilberto Guevara, Consejero INEE
			Jorge Hernández, Titular Unidad Evaluación, INEE
	SEP/CNSPD, DF	I. Jara	Silvia Schmelkes, Presidenta Consejo INEE
Teresa Bracho, Consejera INEE Margarita Zorrilla, Consejera INEE			
13-11-15	Puebla	I. Jara	Ramiro Álvarez, Director de la CNSPD
			Lino Contreras, Director Planeación y Logística de la Dirección General de Formación Continua CNSPD
13-11-15	SEP, Puebla	I. Jara	Francisco Deceano, Director General de Formación Continua para Maestros en Servicio de la CNSPD
			3 Directores
14-11-15	Veracruz	I. Jara	2 Evaluadores
			3 Dirigentes SNTE
14-11-15	SEP, Xalapa	I. Jara	2 Docentes
			Xóchitl Adela Osorio, Secretaria de Educación (acompaña Subsecretario EB)
			4 Directores
			2 Docentes

Fecha	Lugar	Consultores	Entrevistado
	D.F.	C. Cox	
14-11-15	SEP, Ciudad de México		Sofía Leticia Morales, Directora General de Innovación y Fortalecimiento Académico, SEP 5 Directores/as 1 dirigente SNTE 2 docentes 2 Evaluadoras
	Morelos	C. Cox	
13-11-15	Instituto de educación básica		Beatriz Ramírez, Secretaria de Educación 1 dirigente SNTE 3 Directores 2 Docentes 2 Evaluadores
	Coahuila	R.Orellana	
14-11-15	SEP, Saltillo		Jesús Juan Ochoa Galindo, Secretario Educación 2 Evaluadores 2 Directivos 2 docentes 2 Directoras 1 Dirigente SNTE
	Nuevo León	R. Orellana	
13-11-15	SEP, Monterrey		Esthela María Gutiérrez Garza, Secretaria Educación 2 Docentes 2 Directores de escuela 2 Evaluadores 1 Dirigente SNTE
	Yucatán	G. Scherping	
13-11-15	SEP, Mérida		Víctor Edmundo Caballero, Secretario de Educación 2 directoras 2 Directores del Programa de Regularización 2 Docentes 2 Evaluadores 1 Dirigente SNTE
	Campeche	G. Scherping	
14-11-15	SEP, Campeche		Ricardo Miguel Medina Farfán, Secretario Federal de Educación 4 Directoras 2 Docentes 2 Evaluadores
	Sede Aplicación		1 Dirigente SNTE

B. Segunda Visita: lunes 30 de noviembre-domingo 6 de diciembre de 2015

Fecha	Lugar	Consultores	Entrevistado
1-12-15	INEE, DF	P. Lacerna L. Meckes J. Manzi	<ul style="list-style-type: none"> Laura Delgado, Directora general de Medición y Tratamiento de datos, INEE Jorge Hernández, Titular de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional, INEE
		M. Peña J. Manzi	Aurora Elizondo, Directora General de Formación, Capacitación y Certificación de Evaluadores, INEE
2/12	INEE, DF	C. Cox, G. Scherping CE. Beca	Pedro Flores, académico de la Universidad Autónoma de Querétaro e integrante de Consejo Técnico en Evaluación del INEE
		G. Scherping CE. Beca	Bernardo Naranjo, académico independiente e integrante de Consejo Técnico en Evaluación del INEE
3/12		P. Lacerna J. Manzi	José Castillo, Director General de Lineamientos para las Evaluaciones, Unidad de Normatividad y Política Educativa, INEE
		C. Cox	Silvia Schmelkes, Presidenta Consejo INEE
1/12	Universidad Iberoamericana, DF	C. Cox G. Scherping CE. Beca	Marisol Silva, Directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana
	Hotel, Santa Fe, DF	C. Cox G. Scherping CE. Beca	Silvia Luna, Presidenta Comité Nacional de Vinculación Social del SNTE
	SEP, DF	C. Cox R. Orellana CE. Beca	Javier Treviño, Subsecretario de educación básica
2/12	SEP/CNSPD, DF	C. Cox R. Orellana	Rodolfo Tuirán Gutiérrez, Subsecretario de educación media superior
		L. Meckes R. Orellana I. Jara	Lino Contreras Director de Planeación y Logística de la Dirección General de Formación Continua, CNSPD
	L. Meckes I. Jara	Diana Guzmán, directora de evaluación del desempeño, CNSPD	
	CENEVAL, DF	M. Peña J. Manzi	<ul style="list-style-type: none"> Rafael López Castañares, Director General Rocío Llarena, Directora General Adjunta de Programas Especiales

Fecha	Lugar	Consultores	Entrevistado
	Estado de México/ Toluca	P. Lacerna J. Manzi	
3-12-15	CESPD		Luis Felipe Cervantes, Director de la Coordinación
4-12-15			3 docentes
			2 Directores
		CECyTEN	Director CECyTEN
	COBAEM	Directora COBAEM	
	Aguascalientes	M. Peña	
3-12-15	Instituto de Educación de Aguascalientes		Director General CECyTEA - Aguascalientes
4-12-15			Alberto Díaz Mora. Director de Planeación y Evaluación del IEA
			Directora General de CONALEP, Aguascalientes
			1 Evaluador
			2 Dirigentes SNTE
			4 Docentes
		4 Directivos	
	Guanajuato	I. Jara	
3-12-15	Oficinas Seccional 13 SNTE		1 Dirigentes SNTE acompañado por secretario
	Oficinas Seccional 45 SNTE		1 Dirigente SNTE acompañado por su equipo
	Hotel Holiday Inn, Silao		Eusebio Vega Pérez, Secretario de Educación
4-12-15	CECyTE		2 Directores
			1 Docente
			1 Evaluador
	CONALEP		Director General del Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Guanajuato. CONALEP
	CECyTE		Directora General de CECyTE
	Jalisco	R Orellana	
			3 Directivos
			1 Evaluador
			2 dirigentes SNTE
			4 Docentes
3-12-15	SEP/Jalisco		Francisco de Jesús Ayón López, Secretario Educación
4-12-15			Irma Dolores López Buenrostro, Encargada de dirección de EB (Preescolar)
			Victoria Amezola, Encargada dirección EB (Primaria)
			Director General de CETI
			Director General del CONALEP
			Director General del CECyTEJ
			Director General de COBAEJ

Fecha	Lugar	Consultores	Entrevistado
	Chiapas	C. Cox	
4-12-15	SEP, Tuxtla		Armando Rojas, Gabinete Secretario de Educación, Responsable de Programas Compensatorios Leonidas Suaznabar, Jefe de Evaluación SEP, Chiapas
3-12-15	COBACH		Sub-Director Académico del COBACH 1 Docente Directora Establecimientos CECyTEC
4/12	SEP		5 Evaluadores 1 Director
3-12-15	Hotel Marriot		1 dirigente SNTE
4-12-15			Equipo Directivo subsistema CONALEP
	Oaxaca	C. E. Beca	
5-12-15	IEEPO		Moisés Robles, Director General del Instituto Estatal de Educación Pública (IEEPO)
4-12-15			Francely Pascual León, Jefa Departamento de Estadística del IEEPO
4-12-15	COBAO		Director General del Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca (COBAO)
3-12-15	CECyTEC		Director General del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTEC) y Subdirectora de Procesos de Ingreso y Formación Docente.
4-12-15	CONALEP		Representante de CONALEP
3-12-15	COBAO/IEEPO		2 Directores/as
4-12-15			
5-12-15	IEEPO/COBAO		5 Docentes
3-12-15	IEEPO		1 Dirigente SNTE
	Zacatecas	L. Meckes	
3-12-15	COBAEZ		Director general del colegio de bachilleres del estado COBAEZ
	CECyTEZ		Directora general del colegio de estudios científicos y tecnológicos CECyTEZ
4-12-15	SEP/Zacatecas		Marco Vinicio Flores Chávez, Secretario de Educación
	CONALEP		Director general del colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Zacatecas CONALEP
3-12-15	COBAEZ/CECyTEZ/ Jerez		3 Directores(as)
4-12-15			
4-12-15	COBAEZ/CECyTEZ/ Jerez		3 docentes
3-12-15	COBAEZ/CECyTEZ		2 Evaluadores

C. Resumen de Entrevistas por Tipo

Entrevistados	Categorías	Núm. de entrevistas	
Autoridades y funcionarios de la Secretaría de Educación Pública	Subsecretarios SEP	2	21
	Secretarios SEP Estados	10	
	Directores o subdirectores de áreas; técnicos, coordinadores SEP Estados	9	
Autoridades nacionales INEE, CNSPD y CENEVAL	Autoridades INEE	8	14
	Autoridades CNSPD	4	
	Autoridades	2	
Autoridades estatales de instituciones EMS	Autoridades COBA	5	20
	Autoridades CECyTEC	8	
	Autoridades CONALEP	6	
	Autoridades CETI	1	
Directores de centro	Directores responsables de informes de cumplimiento de responsabilidades	24	46
	Directores a ser evaluados	22	
Docentes	Docentes de aula que se evaluarán	37	61
	Docentes evaluadores	24	
Representantes de Organizaciones Gremiales	Dirigentes sindicales del SNTE	18	18
Académicos		3	3
TOTAL de entrevistas		183	183

Anexo 6. La Evaluación Docente en la discusión pública en 2015

Mapeo y comparación de la opinión de gobierno, gremios, academia y sociedad civil

El presente anexo sistematiza la opinión de actores clave en la discusión pública sobre la Reforma Educativa, con especial acento en la Evaluación del Desempeño 2015, durante el segundo semestre de 2015.

La descripción está organizada de acuerdo con cinco actores clave. El primero corresponde a instituciones estatales —Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)—; el segundo, al campo académico; el tercero, a movimientos de la sociedad civil (Mexicanos Primero), el cuarto, a los sindicatos (CNTE y SNTE), y el quinto, a los partidos políticos. Además de dar cuenta resumida de las posiciones clave de cada actor, se elabora al cierre un cuadro sinóptico comparado de las posiciones de las categorías de actores señalados.

Las fuentes de lo que este anexo sistematiza son distintos portales políticos mexicanos,²⁸ diarios electrónicos²⁹ y declaraciones de académicos³⁰ realizadas tanto en columnas de opinión como en entrevistas, foros, seminarios y congresos grabados y disponibles en la web.

I. Las voces del Estado

La argumentación para justificar la Reforma Educativa:

²⁸ <http://www.milenio.com/>, <http://www.animalpolitico.com/>, <http://www.redpolitica.mx/>, <https://queretaro.quadratin.com.mx/>

²⁹ <http://www.excelsior.com.mx/>, <http://www.eluniversal.com.mx/>

³⁰ Alberto Arnaut, investigador de El Colegio de México; Hugo Aboities, rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM); Manuel Gil, académico Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México; Hugo Casanova, investigador Titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE); Ángel Díaz-Barriga, investigador Emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Mario Rueda, director del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Carlos Ornelas, académico de la Universidad Autónoma Metropolitana; Enrique Graue, rector de la UNAM, y Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar.

1º Recuperación de la autoridad educativa por parte del Estado como ente rector:

Se llegó al extremo, lo tenemos documentado: la Sección 22 con circulares, con sellos de la Sección 22, le daba instrucciones a la autoridad educativa. Eso no puede pasar, no es legal y pervierte la función educativa al cruzar los roles.³¹

2º Necesidad probidad y transparencia:

Muchos maestros vivían con miedo a la CNTE o sujetos a ella (...) la Sección 22 tenía reglas en las que exigía 80% de participación en sus marchas, y al maestro que no cumpliera con ellas era meritorio de un conjunto de castigos, y eso lo podían hacer porque ellos en la realidad también eran la autoridad educativa (...) podían hacerles descuentos, cambiarlos de lugar, no permitirles que eventualmente en su carrera pudieran llegar a ser directores.³²

“Era frecuente que el ingreso al servicio se lograra mediante prácticas inaceptables como la compra o la herencia de plazas.” El problema no era sólo que pudieran ingresar a la docencia personas sin vocación o preparación suficiente, sino que quedaban fuera otros con mayores méritos.

Por otro lado,

en otras ocasiones la falta de un sistema de evaluación transparente permitía que en el proceso escalafonario ascendieran aquellos que tuvieran las relaciones apropiadas o que hubieran demostrado lealtades o méritos en ámbitos diferentes que el requerido para ser un buen director o supervisor. El procedimiento para la asignación de puestos en todos los niveles del sistema no correspondía a un método que garantice que las personas que ocupen los cargos de dirección y supervisión sean las idóneas para esas funciones. Tampoco estimulaba a quienes desean ocupar esos cargos en razón de su mérito profesional”.³³

Al promulgar la Reforma Educativa el discurso oficial fue:

El Ejecutivo Federal publicó la *Reforma Educativa* consciente de que *mejorar la calidad de la enseñanza* requiere de una *política educativa integral* que ofrezca soluciones concretas y de largo plazo a los problemas de fondo. La reforma se propone poner a las *escuelas en el centro del sistema educativo*, para transformar la relación entre autoridades, maestros, alumnos, padres de familia y la sociedad en general. El *fortalecimiento de las escuelas* es una condición necesaria para asegurar el aprendizaje de los alumnos e impulsar el desarrollo profesional de los maestros.

³¹ Entrevista en diario *El Universal* a Aurelio Nuño, 8 de octubre de 2015. Ver: <http://www.redpolitica.mx/nacion/entrevista-se-aplicara-ley-maestros-que-no-presentan-prueba-nuno>

³² Nuño: ya no le temen a la CNTE; la reforma minó privilegios, 1 de diciembre de 2015. Ver: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/12/01/1060436>

³³ Reforma Educativa, Gobierno de la República. Ver: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/EXPLICACION_AMPLIADA_REFORMA_EDUCATIVA.pdf

La Reforma Educativa se ha planteado tres objetivos:

Responder al reclamo social de mejorar la calidad de la educación básica y media superior. Para ello se trabajará en la profesionalización de la función docente, el establecimiento de estándares mínimos de funcionamiento de las escuelas, el mejoramiento de los planes y programas de estudio, el fortalecimiento de los programas destinados a mejorar instalaciones, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la realización de evaluaciones periódicas de todos los componentes del sistema educativo.

Reducir la desigualdad en el acceso a la educación reforzando los programas que brindan asistencia a las escuelas que se encuentran en zonas con altos niveles de marginación, así como a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Involucrar a los padres de familia y a la sociedad mexicana en su conjunto en la transformación de la educación por medio de consejos de participación a nivel nacional, estatal, municipal y en los planteles educativos, así como con la realización de foros de consulta sobre la planeación del sistema educativo y las necesidades educativas regionales.

La Reforma Educativa es la vía para asegurar una *educación obligatoria de calidad* al alcance de todos los niños y jóvenes del país. La *educación gratuita, laica e incluyente* permitirá avanzar seriamente en el propósito de abatir el rezago y proporcionar a los alumnos una *educación integral*, para la convivencia armónica y el desarrollo personal y social, así como con las herramientas que les permitan competir en un mundo globalizado que hace uso del conocimiento y la tecnología.

Con la participación de autoridades, padres de familia, expertos en educación, toda la sociedad civil y, sobre todo, los maestros, lograremos que el *aprovechamiento escolar* se consolide como el medio para tener un *mejor futuro en un nuevo México* más justo y competitivo.³⁴

Con el propósito de informar a la sociedad los beneficios de la reforma educativa y sus leyes secundarias, la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó el portal www.reformaeducativa.sep.gob.mx, en el que se explican los puntos principales de la Reforma Educativa. En este portal se encuentra información específica sobre el proceso de evaluación docente.

Específicamente para el tema de la Evaluación del desempeño se detallan los beneficios que conlleva para los maestros el presentarse a este proceso:

- 1) Si el docente no alcanza el nivel mínimo de suficiencia, será guiado y capacitado continuamente para que de nueva cuenta se sea evaluado. Nadie perderá su empleo como resultado de la evaluación.
- 2) Para quien obtenga un nivel mínimo de suficiencia, el docente obtendrá su permanencia por cuatro años, así como diferentes herramientas para mejorar su desempeño magisterial.

³⁴ <http://www.gob.mx/sep/reformas/la-reforma-educativa>

- 3) Para aquellos que alcancen un nivel suficiente, se les será otorgada una promoción respecto al aumento de horas.
- 4) Quienes obtengan un desempeño destacado tendrán un incremento salarial de hasta 35%.
- 5) Los maestros de educación media superior que califiquen con un nivel excelente obtendrán una promoción en su función o cambiarán de categoría.
- 6) Quienes den clases en zonas rurales de alta pobreza y logren un nivel óptimo recibirán un aumento salarial de hasta 41%.
- 7) Ningún docente perderá su empleo, ni prestaciones como resultado de la evaluación. Sin embargo, aquellos que no se presenten a la evaluación serán separados de su cargo y retirados del servicio.

El portal de la Reforma Educativa también entrega información completa de las leyes y documentos oficiales que se han generado. Además, cuenta con una sección donde se aclaran los *Mitos de la Reforma*, que de alguna manera trata de contestar las diversas acusaciones que se han vertido en relación a la Reforma y específicamente a la Evaluación del desempeño docente.

Asimismo, la SEP ha utilizado los distintos medios de comunicación para informar que los docentes que se presenten a la evaluación no perderán su empleo ni ningún derecho laboral. Sin embargo, la ley obliga separarlos del servicio a quienes estén convocados al examen y no se presenten y además no cuenten con una justificación para ello.³⁵

Ante la llamada de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) para boicotear el proceso evaluativo, se diseñó una estrategia de seguridad para poder aplicar la Evaluación del desempeño. Esta estrategia fue acordada por la SEP y los gobiernos de Oaxaca, Michoacán y Chiapas.³⁶

Para asegurar el proceso de evaluación en Oaxaca se enviaron cinco mil efectivos policiales³⁷ para evitar confrontaciones y resguardar el desarrollo de la evaluación del desempeño. En el caso de Guerrero se enviaron seis mil policías para garantizar la seguridad de los maestros que acudieron al examen de desempeño. Cifras similares se trasladaron a Chiapas y Michoacán. La SEP, mediante su secretario, Nuño, declaró que sin el operativo de la Policía Federal no se habría podido realizar la evaluación magisterial en estos estados.³⁸

Asimismo, en el mes de noviembre, el secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, afirmó que el gobierno federal está listo para transitar por el camino que los maestros disidentes deseen: el diálogo o la firmeza en la aplicación de la ley. "Hay dos caminos y ellos tienen la opción de escoger por cualquiera de ellos: el de mantener escuelas sin clases y querer presionar a los maestros que sí se quieren evaluar." Si persisten en ese camino se van a encontrar un gobierno muy firme en la aplicación de la ley. "Pero existe otro camino, es de que acepten la reforma educativa y caminemos juntos." Subrayó que "hay mucho por evaluar, pues la reforma educativa da mucho espacio para que la forma en la que la implementemos se adapte, como debe de ser, a las

³⁵ <http://www.redpolitica.mx/nacion/entrevista-se-aplicara-ley-maestros-que-no-presentan-prueba-nuno>, 8 de octubre de 2015.

³⁶ <http://sipse.com/mexico/estados-acuerdan-operativo-seguridad-evaluacion-docente-178212.html>

³⁷ Según la CNTE, el gobierno decidió engrosar el número de elementos policiacos enviando a 10 mil efectivos a Oaxaca. Ver: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=572178129599536&id=231757183641634

³⁸ www.animalpolitico.com, 14 de diciembre de 2015.

diversas realidades regionales del país". Aurelio Nuño sostuvo que "si quieren recorrer ese camino van a encontrar un gobierno abierto, dialogante, con el que podamos construir un mejor futuro, particularmente en los estados de Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas, que es donde más la necesitan".³⁹

Por su parte, Otto Granados Roldan, subsecretario de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP, reafirmó en diciembre los dichos de Nuño en el sentido de que "no habrá negociaciones con la CNTE para dejar de aplicar la reforma educativa, que ya está concebida y diseñada, no es negociable. Sus prácticas y procesos son mejorables y permite un esquema de diálogo de aportaciones permanente".⁴⁰

En relación con los cambios al modelo educativo imperante actualmente en México, la SEP reconoció que el nuevo modelo para los alumnos de educación básica no está listo y tampoco lo estará para este año, pues el diseño sigue revisándose y en los próximos meses sólo se darán a conocer avances.

El subsecretario de educación básica, Alberto Curi Naime, informó que "no hay fecha definida en este momento, pero estamos avanzados en el mecanismo, y habrá noticias próximamente". De hecho, asociaciones como Mexicanos Primero y la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) han demandado a la SEP dar a conocer ese nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, pues se llevaron a cabo 21 foros para hacer propuestas que conformarán ese nuevo modelo de enseñanza que estaría listo en 2015.

Sin embargo, el subsecretario de educación básica aclaró que todavía no está listo, pues sigue en revisión, de modo que "hay un gran avance en los trabajos que se están realizando, pero es un trabajo que queremos hacer con gran cuidado, a efecto de garantizar pertinencia, contenidos indispensables y calidad".⁴¹

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

A partir del 26 de febrero de 2013 el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

El Instituto tiene diversas atribuciones, entre las que destacan: fungir como autoridad en materia de evaluación educativa a nivel nacional; coordinar el Sistema Nacional de Evaluación, y contribuir a la evaluación de los procesos de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los docentes, entre otras.

El Instituto tiene por objeto coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, así como evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en lo que se refiere

³⁹ <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/73486-gobierno-listo-para-dialogar-con-maestros-o-aplicar-la-ley-nuno-mayer>

⁴⁰ <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/12/16/1063725>

⁴¹ SEP aplaza nuevo modelo educativo en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/26/1047821>, 26/09/2015.

a la educación básica y a la educación media superior, tanto pública como privada, en todas sus modalidades y servicios.

La relación de coordinación con las Autoridades Educativas, es evidentemente de colaboración sumamente estrecha, pero sí hay que decir que la legislación nos da corresponsabilidades y hay autoridad concurrente en muchos de estos casos, por los cuales tenemos una relación bastante compleja.⁴²

También el instituto debe emitir lineamientos sobre la evaluación educativa que realizan las autoridades educacionales con carácter vinculante. El INEE tiene el mandato de emitir directrices de política educativa con base a los resultados de las evaluaciones docentes.

En relación con la Evaluación del desempeño, la directora del INEE planteó que México es un país muy diverso; por este motivo es necesario que el proceso de evaluación docente tome en cuenta esa diversidad. Por ello, la evaluación prevé la aplicación de cuatro instrumentos para todos los maestros, y de cinco en el caso de los docentes indígenas. De los cuatro instrumentos, uno es común a todos: el cuestionario que se aplica al director sobre el cumplimiento de las responsabilidades de los docentes. En el segundo instrumento se le pide al docente que seleccione evidencias de aprendizaje de un buen alumno y de un alumno que no esté bien. Debe describir con claridad cuál es el entorno socioeconómico y cultural en que trabaja, y cómo es su escuela (equipamiento, tamaño de su grupo-curso, tipo de alumnos, etcétera). “Todos los maestros desarrollan actividades de aprendizaje y, por lo mismo, todos ellos tienen evidencias que mostrar; pero lo que importa es cómo reflexionan sobre esas evidencias en esos contextos.” El tercero es un instrumento estandarizado basado en casos, pero los casos deben tener relación con la vida cotidiana de los maestros, y hay tantos casos “que tiene ver con la realidad de la organización donde trabajan, como es el de los maestros multigrados u otros”. Por último, hay otro instrumento que se llama de planeación argumentada y que parte del supuesto de que todos los maestros, independientemente de dónde trabajan y del tipo del que forman parte, tienen que saber planear. Tienen que planear adaptándose a su contexto. “[...] se le pide que argumente por qué esa manera de planear la clase le va conducir a lograr los objetivos de aprendizaje [...] en ese contexto, con esa escuela y con esos alumnos”.⁴³

Como ente coordinador, el Instituto enfrenta retos importantes en relación con su autonomía: en palabras de Eduardo Backhoff,⁴⁴ “el INEE se encuentra entre dos polos opuestos o dos racionalidades distintas: la académica (por vocación) y la política (por mandato). La primera privilegia la razón, la toma de decisiones basadas en evidencias, el estudio pausado y riguroso, el método científico y los argumentos técnicos. La segunda privilegia la oportunidad de acción, la coyuntura política, el costo de oportunidad, el consenso de opinión, la imagen social, el respaldo mediático y la racionalidad partidista o gremial”. Por lo anterior, sin dejar de ser una institución cuyas actividades son eminentemente técnicas, sus decisiones y posturas INEE “frente a la evaluación (especialmente, de los docentes) tienen un carácter eminentemente político”. Backhoff termina diciendo que: “ahora el INEE goza de menos autonomía académica que antes”.

⁴² La otra mirada Educativa LOME. Entrevista a Sylvia Schmelkes realizada por Luis Bonilla-Molina.

⁴³ Ídem. Entrevista a Sylvia Schmelkes.

⁴⁴ Eduardo Backhoff, “El INEE autónomo: entre lo académico y lo político”, *El Universal* (28/10/2015).

En respuesta a los dichos de Backhoff, Alberto Arnaut⁴⁵ plantea que el carácter de órgano técnico del INEE viene “de las atribuciones y responsabilidades que le otorgan la Constitución y las leyes que lo regulan. De la misma fuente jurídica proviene su carácter de órgano de autoridad”. Asimismo,

el nuevo marco jurídico de la evaluación y del SPD obliga a la coordinación entre INEE, SEP y autoridades educativas locales. Pero en ninguna norma jurídica se encuentra que el INEE deba privilegiar en sus decisiones “la oportunidad de acción, la coyuntura política, el costo de oportunidad, el consenso de opinión, la imagen social, el respaldo mediático y la racionalidad partidista o gremial”.

Esta discusión ya la había planteado anteriormente Tatiana Coll⁴⁶ en 2013; según ella

Ahora que se ha asentado constitucionalmente la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es cuando menos autónomo será. Ahora que el INEE es autónomo, las discusiones decisivas sobre la reforma educativa suceden tras bambalinas, entre las diferentes instituciones y personajes involucrados, tanto del gobierno como de la Cámara de Diputados y empresarios, discusiones soterradas, que a veces se trasminan como rumores, de las cuales no sabemos nada cierto, hasta que en *fast-track* se aprueben las leyes secundarias. El INEE gracias a su autonomía entró al closet de la simulación.

La simulación ha quedado plasmada en lo que hasta ahora se conoce como la propuesta de leyes secundarias que se está discutiendo: en el artículo sexto sobre las funciones del INEE se establece que diseñará todo lo relativo a las evaluaciones en el sistema, pero en el artículo séptimo se delimita que solicitará a la SEP los indicadores, estándares y demás elementos que integran los procesos de evaluación. ¿Qué será? ¿Diseñará o solicitará? ¿Autonomía o legitimación?

“Ahora que el INEE es autónomo nos preguntamos qué tanto de la experiencia acumulada y conclusiones alcanzadas antes de su autonomía estará dispuesto a incorporar en sus actuales decisiones.”

II. Las voces de la Academia

Reforma educacional

Los académicos que han tenido voz en este tema concuerdan en decir que ésta es una reforma *política, administrativa y laboral* elaborada en forma centralizada, a toda prisa y sobre la desconfianza del profesorado. La crítica al sesgo excesivamente administrativo de la reforma es compartida por gran parte del estamento académico mexicano, que echa de menos una mayor profundidad en las políticas educativas,⁴⁷ por ejemplo, los componentes esenciales del sistema educativo como los contenidos y métodos pedagógicos, los programas de estudio, la distribución del gasto educativo y la organización y administración del sistema.

⁴⁵ Alberto Arnaut El INEE era más autónomo cuando no era autónomo, primera parte, 31 de octubre 2015. Ver: <http://www.educacionfutura.org/el-inee-era-mas-autonomo-cuando-no-era-autonomo-parte-i/>.

⁴⁶ El dilema de la autonomía del INEE, en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/28/opinion/020a1pol>

⁴⁷ Diario *El País* “El rector de la UNAM critica la reforma educativa de México”, 10 de diciembre de 2015. Ver: http://internacional.elpais.com/internacional/2015/12/10/mexico/1449772536_057787.html

Las principales objeciones se pueden resumir en:

- falta de perspectiva educativa, es decir, se trata de una propuesta sin contenidos sustantivos;
- una ausencia incomprensible e imperdonable: la del propio magisterio —¿a quién se le ocurrió no contar con la participación de los maestros?—, y
- no se han generado los consensos necesarios (SEP, INEE, organizaciones empresariales).

“La actual reforma fue antecedida y acompañada por descalificaciones permanentes de la escuela pública y sus maestros.” “En esta reforma son mucho más visibles las normas relacionadas con el control y los incentivos negativos.” “Son muchos menos visibles las normas que tienen que ver con el reconocimiento y desarrollo profesional de los maestros, se evidencia un tratamiento autoritario y discriminatorio en el que la autonomía de los docentes no fue puesta en un primer plano.” Alberto Arnaut.⁴⁸

“La reforma determinó que el principal problema y la única solución para mejorar el aprendizaje reside en los profesores por ser la causa del problema” (hecho el diagnóstico hay que incidir en ese actor —maestro—,) y el remedio es la Evaluación). Manuel Gil.⁴⁹

Por su parte, Carlos Ornelas⁵⁰ plantea que

no obstante que no hay una relación mecánica entre los fines expresos de una Reforma Educativa, el proceso y sus resultados finales, conocer el fin último es útil. La exposición de los propósitos es el cemento ideológico que permite a los actores políticos articular discursos y elaborar representaciones ideales sobre lo que los ciudadanos pueden esperar. Si las palabras cuentan, entonces los fines que el grupo gobernante planteó para la Reforma Educativa son pobres y extravagantes, por más que el discurso ataque un problema innegable: México padece de una mala educación. Tras diagnosticar la baja calidad de la educación asentaron: “Para ello se impulsará una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos iniciales y complementarios entre sí. Primero, aumentar la calidad de la educación básica”. Hasta aquí no hay nada que objetar, pero de inmediato viene la ridiculez: “que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA”. De un plumazo, el Pacto reduce la noción de calidad al desempeño de los alumnos en una prueba estandarizada. El Pacto por México propuso otros fines, como el cambio administrativo y recuperar la rectoría del sistema educativo, pero la malformación ya estaba engendrada. En el propósito principal, los firmantes del Pacto cayeron en la trampa de la ideología de reducir la noción de calidad a desempeño. Quienes redactaron el punto cayeron en los brazos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos sin mucha reflexión.

⁴⁸ Seminario internacional Reforma educativa ¿qué estamos transformando? FLACSO. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=XhYFDWJibt8>, publicado el 11 de octubre 2013.

⁴⁹ Conferencia “La Reforma ¿Educativa? en México: Límites, Alcances y Retos”. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=22WQWguLEIM>, publicado el 24 de junio 2015.

⁵⁰ Ver: <http://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2015/03/11/1012808>

El Servicio Profesional Docente (SPD)

Las críticas que se emiten a esta nueva institucionalidad son las siguientes:⁵¹

- Hay un acentuado centralismo de su estructura, organización y operación (subordinación de los estados al gobierno federal).
- Hay una acentuada unilateralidad en el diseño de los principales dispositivos, organización y operación del SPD tanto en lo referido a evaluación como a la gestión de personal.
- Énfasis excesivo en la evaluación. Se pasa de un sistema educativo que no se evaluaba a un sistema hiperevaluativo. La profesionalización está tan omnipotente en el SPD que la profesionalización docente aparece como un sinónimo de la evaluación docente.

Según Alberto Arnaut,⁵²

para armar el servicio profesional docente, los maestros no han tenido ninguna participación, ni en el diseño, ni en la reforma constitucional como tampoco en el diseño específico para estructurar y operar el servicio profesional docente [...] el profesorado se ha sometido porque si no se van.

“Paradójicamente, tuvieron más participación actores que nada tienen que ver con la profesión ni con la escuela pública. Un grupo de presión que fue escuchado en todas las instancias, grupos privilegiados de elites con sus respectivas ONG.” Éste es el mayor error político.

Sin embargo, Alberto Arnaut⁵³ plantea que “lo bueno” de la reforma es que implementa un servicio profesional docente más objetivo para incorporar a mejores profesores y plantea una estrategia flexible para formalizar la función de apoyo técnico y pedagógico. “Finalmente los Asesores Técnicos Pedagógicos tendrán la posibilidad de salir del limbo administrativo y laboral.”

Evaluación docente

Las críticas a la evaluación docente se centran en la estandarización de las evaluaciones, pues no se toma en cuenta el contexto escolar, carece de sentido porque se da en ausencia de un modelo educativo, y es punitiva por las consecuencias negativas para los docentes que se nieguen a evaluarse y para aquellos que no acrediten dichas evaluaciones.

Manuel Gil⁵⁴ plantea que

el problema con la evaluación de los docentes es que el diagnóstico es previo a la evaluación y la prescripción está también definida de antemano. La construcción social del problema: imputar a los docentes todo lo que no funciona en el aprendizaje, y nada más a ellos, los marca: culpables. A partir de esa seguridad, aparentemente palmaria, el problema y la solución ya están definidos.

⁵¹ Conferencia de Alberto Arnaut en XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, noviembre de 2015.

⁵² Ídem.

⁵³ <https://prezi.com/v8tigoavgka-/lo-bueno-lo-malo-y-lo-feo/>

⁵⁴ Conferencia “La Reforma ¿Educativa? en México: Límites, Alcances y Retos”. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=22WQWguLEIM>, 24 de junio de 2015.

Los profesores, han sido excluidos y declarados, *a priori* y todos, ignorantes, torpes y flojos. La evaluación lo demostrará y serán denostados. Los expertos, presos en este vicio de origen y su premura, o se aclimatan o proponen, frente a la autoridad, cambiar el proceso a fondo.

Por su parte, Mario Rueda plantea que el problema es que se ha partido de un planteamiento absolutamente ingenuo por parte del gobierno federal, según el cual la evaluación es una suerte de *mantra* que mejora la educación. Según él,

la evaluación debe dar cuenta de lo compleja que es la docencia. Asimismo, debe reconocer la necesidad de invitar a la sociedad y clarificar cuál es el rol que se le asigna al docente. Al mismo tiempo, deben revisarse las condiciones particulares del profesor para cumplir ese rol. Mientras no se atiendan esas condiciones, los “profesores de excelencia” que queremos sólo van a ocurrir en nuestra imaginación.

Hugo Aboities⁵⁵ opina que

estos exámenes se hacen generalmente desde el punto de vista urbano clase mediero y la consecuencia es que niños y maestros de comunidades rurales quedan en un segundo lugar y en clara desventaja, son exámenes que no revelan la pluralidad de esta nación.

Para él ni la evaluación ni la supuesta idea de reconocer méritos y esfuerzos propios de los docentes pueden ayudar a aminorar la corrupción. En su opinión, “cuando se pone en medio del proceso educativo la cuestión del dinero, entonces se genera con mucha facilidad la simulación [...] se abre el paso para que empiece a haber trampa” (se refiere a los incentivos económicos producto de una buena evaluación). También menciona que los estímulos económicos distraen al maestro de su labor, y que las sanciones harán presión dentro del salón de clases y los maestros únicamente entrenarán al alumno para contestar un examen de opción múltiple. Es también una evaluación injusta, porque no reconoce las diferencias regionales que se producen en la formación de los docentes.

Carlos Ornelas reconoció que no todos los maestros son malos, pero tampoco todos son tan buenos como algunos señalan. En este sentido, agregó que así como la evaluación tiene algunos aspectos punitivos, también se deben reconocer los aspectos que incentivan la profesionalización de los docentes. Advirtió, asimismo, que, aunque no lo pareciera, la reforma tiene el apoyo de algunos docentes, ya sea por convicción, conveniencia o incluso miedo a perder su fuente de trabajo.⁵⁶

Según Alberto Arnaut, la reforma tiene problemas de legitimidad porque no se ha escuchado a los maestros, y la única vez que se los incorpora es para someterlos bajo amenaza a las evaluaciones.

En noviembre de 2015 se realizó el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa en Chihuahua. Allí se congregaron investigadores y académicos del país durante cinco días. Al finalizar el encuentro redactaron y muchos de ellos firmaron una declaración llamada “Por una Reforma Educativa necesaria y respetuosa del magisterio”:

⁵⁵ 1^{er} Foro Regional Análisis y Perspectivas sobre la reforma Educacional Michoacán, 31 de mayo de 2013, conferencia “La Reforma Educativa”. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=VDsFERRUZ6E>

⁵⁶ XIII Congreso Nacional Educativo, Chihuahua, noviembre de 2015.

A la sociedad mexicana

A los maestros y maestras del país

A la Secretaría de Educación Pública

Nosotros, participantes del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en la Ciudad de Chihuahua entre el 16 y el 20 de noviembre de 2015, expresamos:

1. México necesita de manera urgente una profunda transformación de su sistema educativo como condición indispensable para un futuro con equidad e inclusión social, que garantice el derecho a una formación intelectual sólida y fortalezca la generación de una ciudadanía crítica y solidaria.
2. La reforma emprendida por la actual administración carece de un proyecto educativo que la guíe y le dé sustento. Se reduce a un conjunto de modificaciones legales para la administración del sistema escolar. Se limita a regular las condiciones laborales del magisterio, a través de procedimientos de evaluación que, lejos de contribuir a la mejora docente, conforman un aparato abigarrado de control y vigilancia al que son sometidos, de manera vertical y autoritaria, las y los profesores en nuestro país.
3. Los cambios se han realizado sin la participación ni la consulta debida a los maestros. Se les concibe como objetos y no como sujetos, actores imprescindibles en la transformación requerida. La reforma se ha fincado en la estigmatización del magisterio. Con ello, no sólo se perdió al actor principal de cambio en los procesos educativos, sino que se le desautorizó socialmente y se le condujo a una situación límite: someterse o perder el empleo.
4. Además de tener un carácter punitivo, los criterios rectores y las prácticas de evaluación son imperfectas y poco confiables. El apresuramiento en su diseño y construcción ha impedido una validación adecuada de las pruebas y existe una gran improvisación en la capacitación de evaluadores. En suma, no se garantiza una evaluación confiable y en cambio se ponen en juego las condiciones de vida de cientos de miles de maestras y maestros.
5. Consideramos que ni la violencia ni la administración selectiva de la justicia con fines políticos, son formas adecuadas para resolver la gran polarización que ha provocado la reforma gubernamental, ni permiten atender las profundas necesidades educativas de nuestro país. Lo que está en juego es vital para México. No es válido que la prisa, el prejuicio o la arrogancia pongan en riesgo un proceso tan importante como es la educación de las niñas y los niños. Hay que sustituir el ruido y la amenaza con espacios para el debate, el diseño concertado y la negociación de los caminos por los que ha de transitar la renovación de la educación mexicana.

Esta declaración es la primera acción concertada de un grupo importante de académicos de la educación que se realiza en el momento donde se está comenzando la Evaluación del desempeño en todo el país.

III. Las voces de la sociedad civil

Mexicanos Primero

El 29 de abril de 2015 126 organizaciones de la sociedad civil convocaron a todos partidos políticos y a los aspirantes a puestos de elección popular independientes a firmar los *10 compromisos por la Educación Nacional con Equidad y Calidad*,⁵⁷ promovido por Mexicanos Primero:

1. Se cumpla el ciclo escolar de 200 días, de manera que los niños y jóvenes aprovechen las oportunidades de aprendizaje que son su derecho, y que, en los casos que corresponda, la autoridad aplique el descuento a los maestros faltistas y el despido a quien se ausente del aula, sin justificación, por más de tres días.
2. Se impulse mayor equidad en la educación, nivelando paulatinamente a las escuelas en infraestructura y medios para el aprendizaje, poniendo especial atención en las zonas marginadas indígenas del país.
3. Se celebren y apliquen, sin excepción, las evaluaciones a los alumnos y a las escuelas del sistema educativo nacional.
4. Se concursen todas las plazas vacantes de maestro, director, asesor técnico-pedagógico y supervisor, y que éstas se asignen a los mejor calificados en los concursos de oposición (ninguna plaza debe entregarse por motivación política o en automático al salir de la escuela normal; nunca más se debe vender o heredar una plaza docente).
5. Se destinen recursos humanos y financieros suficientes y pertinentes para la formación inicial y capacitación de los maestros, lo que incluye actualizar a las escuelas normales.
6. Se evalúe a cada uno de los maestros, directores y supervisores de manera periódica y se apliquen las consecuencias (reconocimiento, promoción, apoyo, capacitación o remoción) que la ley establece.
7. Se transparente y depure la nómina magisterial para dejar de pagar —con dinero destinado a los maestros— a aviadores, comisionados sindicales, trabajadores administrativos o a cualquier otra persona que no desempeñe función docente.
8. Se construya, actualice y haga público y consultable el Sistema Nacional de Información y Gestión Educativa, así como los padrones y nóminas magisteriales a nivel estatal y nacional.
9. Se promueva la transparencia en todas las escuelas vigilando que se ofrezca ante la comunidad un informe de actividades y rendición de cuentas, a cargo del director del plantel.
10. Se instrumente un sistema accesible a los ciudadanos y docentes para la presentación y seguimiento de quejas y sugerencias respecto del servicio público educativo.

Sobre la Reforma Educativa, la organización Mexicanos Primero reconoce que:

- La mayoría de los maestros de México están comprometidos con el cambio y participan en los concursos y evaluaciones como lo señala la ley.
- La SEP muestra cada vez más firmeza y eficacia en la implementación de la reforma y mejor comunicación con los maestros.
- El INEE ha aportado valiosos elementos técnicos para una evaluación rigurosa e imparcial.

⁵⁷ <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/actua-se-parte-del-cambio/ciudadanos/campanas-e-iniciativas/10-compromisos-por-la-educacion-nacional-con-equidad-y-calidad>

Sin embargo, Mexicanos Primero exige que:

- No queden impunes aquellos que amenazan, hostigan o bloquean a los maestros que sí quieren la evaluación, el mérito y la transparencia.
- No se relativice la reforma, como lamentablemente está haciendo el INEE, al considerar que con un solo componente de los cuatro que contempla la evaluación se da por “evaluado” a un maestro.
- Se cumpla cabalmente con los maestros, respetando su orden de prelación y sus niveles de estímulo, y ofreciéndoles una formación a la altura de sus necesidades.
- Que no haya excepción, incongruencia o titubeo alguno en la implementación de la reforma.

IV. LAS VOCES SINDICALES

Sindicato Nacional De Trabajadores De La Educación (SNTE)

Por su parte, el SNTE dirigido por Juan Díaz de la Torre, apoya desde abril de 2013 el proceso de reforma (un mes y medio después de la detención de Elba Esther Gordillo), y sostiene que la Reforma Educativa se encuentra “en el centro mismo de las estrategias y de las prioridades nacionales” destacando la importancia de la calidad en la educación. Díaz indicó que el objetivo es transitar hacia un futuro más próspero, y la Reforma Educativa está en el centro mismo de las estrategias y de las prioridades nacionales, en una palabra: *transformación*.

Díaz de la Torre destacó que todas las reformas educativas que han sido exitosas a nivel mundial lo fueron tanto por la determinación de los gobiernos que las promovieron como por la participación, corresponsabilidad y compromiso con el que fueron asumidas por los trabajadores de la educación.

Definió que elevar la calidad de la educación implica contar con mejores maestros, efectivamente, pero requiere también recuperar el prestigio y el reconocimiento social de los mismos. “Por eso nuestro sindicato trabaja, para que la sociedad valore, respete y reconozca la entrega y el compromiso de sus maestras y sus maestros”, puntualizó el líder del magisterio.⁵⁸

El SNTE ha planteado que una de las principales tareas que en este momento ocupan al Sindicato es llevar información presencial y aprovechando los medios tecnológicos a todos los maestros de México, para que conozcan sus derechos y las opciones de acompañamiento que les ofrece el SNTE, con miras a obtener mejores resultados en la evaluación docente.

Este apoyo es presencial y virtual. Una ruta de trabajo presencial, reuniones regionales de delegación, reuniones de todo tipo. Segundo, ofrecer una oferta para que los docentes puedan capacitarse, “la mejor del mundo, no la tiene ningún Sindicato en el mundo”, se trata del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SINADEP), que ofrece cursos gratuitos en línea.

Juan Díaz de la Torre, advirtió en noviembre pasado que se equivocan quienes pretenden frenar la Reforma Educativa, pues por primera vez se obliga al Estado a ofrecer educación de calidad.

⁵⁸ <http://www.elarsenal.net/2015/09/04/reforma-educativa-en-el-centro-de-las-prioridades-nacionales-snte/>

Sostuvo que es imposible no tener a la vista el reto de la calidad, la cual implica preparación y actualización de docentes, estímulos económicos, infraestructura escolar, conectividad y materiales de apoyo, entre otros puntos.

Posteriormente, durante una conferencia, el dirigente magisterial afirmó que los mexicanos pueden tener la certeza de que los trabajadores de la educación participarán en la Reforma Educativa hasta concretarla con éxito y elevar la calidad de la educación.

Díaz de la Torre añadió que el desafío es lograr que el sistema político tenga ojos diferentes para ver y valorar la educación pública y la profesión docente en el desarrollo del país.⁵⁹

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)

La CNTE se opone a la Reforma Educativa argumentando que atenta contra los derechos laborales del magisterio, pues asegura que además de promover una evaluación que puede no ser acorde con las características de cada región, quita la posibilidad de que los egresados de las Escuelas Normales adquieran una plaza automáticamente.⁶⁰

Las principales resistencias a la reforma están dentro de la CNTE, específicamente en los estados de Oaxaca, Guerrero, Michoacán y Chiapas.

El rechazo de la CNTE ha provocado diversas manifestaciones en el país desde 2013, cuando comenzó la discusión legislativa de la reforma constitucional y después de las leyes secundarias.

V. Las voces de los partidos y movimientos políticos

Partido Acción Nacional (PAN)

El presidente nacional del CEN del PAN, Gustavo Madero Muñoz, en septiembre de 2013 aseguró que con la aprobación de la Ley General del Servicio Profesional Docente se da el primer resultado completo del Pacto por México, porque ya se cuenta con la Reforma Educativa constitucional y las tres leyes reglamentarias.

El PAN dejó muy claro su posicionamiento en el sentido de apoyar al máximo la reforma educativa, sin ceder a los chantajes y presiones de minorías que pretenden preservar privilegios y regímenes especiales. Madero destacó que la Reforma Educativa tiene *varios logros importantes sobre todo en materia de evaluación y en la incorporación de nuevos maestros*. Sin embargo, precisó que algunos tiempos y grados fueron demasiado diluidos.⁶¹

⁵⁹ En excelsior.com, 27 de noviembre de 2015.

⁶⁰ <http://www.animalpolitico.com/2015/06/la-evaluacion-de-maestros-la-promesa-rotada-de-la-reforma-educativa/>, 3 de junio de 2015.

⁶¹ <https://www.pan.org.mx/blog/reforma-educativa-primer-resultado-concluido-del-pacto-por-mexico-madero/>

Movimiento Regeneración Nacional (MORENA)

Andrés Manuel López Obrador, líder del Movimiento Regeneración Nacional (MORENA), planteó en 2014 que “el Movimiento Magisterial en México ha evitado que se privatice la educación pública, acción que pretende llevar a cabo el mal gobierno de Enrique Peña Nieto con su llamada Reforma Educativa, que sólo sirve para perjudicar a los maestros, quitarles sus derechos y dejarle a los padres de familia el mantenimiento de las escuelas”.

El líder nacional de Morena, Martí Batres, en 2015 señaló que “ésta es una reforma fallida porque fue impuesta sin consenso y eso ha ocasionado un conflicto que lleva ya 3 años, fue una reforma de castigo laboral”.

Partido de la Revolución Democrática (PRD)

Silvano Aureoles Conejo, diputado federal y coordinador de los diputados del PRD, planteó en septiembre de 2013⁶² que su partido apoya la Reforma y específicamente la legislación secundaria en materia educativa por las siguientes razones:

- las leyes preservan la gratuidad de la educación pública y prohíbe el pago de cuotas;
- se revisará la fórmula por la cual se distribuyen las aportaciones para la educación básica y normal para asegurar equidad y calidad educacional;
- se mandata a las autoridades a revisar el modelo educativo en su conjunto, planes, programas, materiales y métodos educativos para garantizar calidad;
- se comprometen recursos para la educación normal donde se forman los educadores;
- los docentes seguirán rigiéndose por las leyes laborales vigentes;
- la evaluación educativa será sistemática, integral, obligatoria y periódica. Se considerarán los contextos demográficos, sociales, económicos de los agentes del sistema educativo, así como los recursos e insumos humanos, materiales y financieros;
- los resultados y las recomendaciones de la evaluación a los maestros serán considerados datos personales quedando protegidos por las disposiciones legales de acceso a la información;
- las directrices que resulten de la evaluación serán obligatorias para las autoridades y orientarán las políticas educativas y la asignación del gasto público;
- el acceso a las plazas y promociones será a través de concursos de oposición con transparencia y legalidad: ningún maestro tendrá que pagar, hacer favores o estar al servicio de alguien para que su trabajo esté garantizado y sea reconocido;
- en los concursos de oposición los egresados de las normales tienen preferencia;
- se establece un sistema de formación, actualización y desarrollo profesional de los maestros con cursos gratuitos;
- se termina con los comisionados que se pagan con recursos públicos. Si alguien del servicio acepta un empleo o cargo incompatible con la función de docente, será sin goce de sueldo.

Finalmente, el diputado Aureoles Conejo expresó que el PRD votó a favor porque tiene la convicción de que la legislación incluye las demandas del SNTE y la CNTE, y reflejan las recomendaciones de los especialistas en la materia.

⁶² <https://www.youtube.com/watch?v=a5JP3RICdyg>

Partido Revolucionario Institucional (PRI)

El presidente del CEN, César Camacho, se pronunció en favor de la aprobación de la Ley del Servicio Profesional Docente, que forma parte de la normatividad secundaria de la Reforma, y afirmó que “solamente lo que se puede evaluar, es susceptible de mejorarse”.⁶³ Detalló que el Sistema Nacional de Evaluación Educativa es un organismo que busca mejorar el desempeño del docente y pone punto final a la discrecionalidad que marcaba los ingresos y ascensos de trabajadores de la educación; además, reconoció la actitud responsable y comprometida de los profesores del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, “que en las aulas hacen valer los propósitos de la reforma educativa”.⁶⁴

El PRI sostiene que los cambios constitucionales en materia educativa, además de ser un mandato legal, son una obligación moral y una exigencia social generalizada, por lo cual el partido pone todo su capital político al servicio de esta reforma, y, así, sirve a las nuevas generaciones. Asimismo, César Camacho afirmó que en los hechos la Reforma ha tenido trascendentes logros y beneficios:

se está recuperando la rectoría del Estado en materia educativa; la evaluación de los maestros la realiza un órgano constitucional autónomo, independiente y profesional como lo es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa; el nuevo Servicio Profesional Docente avanza y se han asignado por concurso de evaluación, más de 33 mil plazas docentes de educación básica y más de 9 mil de educación media superior; se centralizó el pago de la nómina magisterial; se hizo el primer censo educativo en educación básica y éste año se levantará en educación media superior; ya despunta el Sistema Nacional de Información y Gestión Educativa; este año comenzará a ser aplicada la primera evaluación universal y obligatoria de maestros en la historia educativa del país.⁶⁵

En el Comunicado 21 de junio de 2015⁶⁶ el PRI respalda decididamente la reafirmación de la rectoría del Estado en materia de educación, y apoya la determinación del presidente de la república, Enrique Peña Nieto, de materializar la Reforma Educativa con todos sus beneficios, consecuencias y efectos.

El partido apoya la decisión fundamental, vigorosa y firme del jefe del Ejecutivo en el sentido de aplicar sin distinguos la ley en la materia, con el único interés de que la Reforma Educativa cobre vigencia en todo el territorio nacional. La educación siempre será la mejor inversión y nunca representará un gasto para la nación.

En la materialización de la Reforma Educativa no puede haber excepciones, por lo que el PRI expresa su convicción de que, en pleno respeto a los derechos laborales de los profesores, la única condición para su ingreso, promoción y permanencia debe ser su propia capacidad profesional.

⁶³ http://pri.org.mx/bancoinformacion/files/archivos/pdf/10900-1-20_03_23.pdf, 13 de agosto de 2013.

⁶⁴ <http://pri.org.mx/JuntosHacemosMas/saladeprensa/Nota.aspx?y=10171>, 11 de noviembre de 2013.

⁶⁵ <http://pri.org.mx/JuntosHacemosMas/saladeprensa/Nota.aspx?y=19720>, 30 de mayo de 2015.

⁶⁶ <http://pri.org.mx/JuntosHacemosMas/saladeprensa/Nota.aspx?y=20268>

Lo más importante de la Reforma Educativa es el futuro de los niños y de los jóvenes, y corresponde exclusivamente al Estado la rectoría de la educación, la cual no está ni ha estado en tela de juicio o en duda.

El gobierno de la república ha dado muestras fehacientes de tolerancia, asumiendo una actitud de concertación con todos los actores y expresiones; sin embargo, debe mantener la firmeza de la ley, impulsando el fortalecimiento de las instituciones nacionales por encima de cualquier interés personal o de grupo, reitera el tricolor.

VI. Cierre

La primera fase de la Evaluación del desempeño ha concluido con una participación de 86.2% en todo el país. Según la SEP, la meta era evaluar para el ciclo escolar 2015-2016 a 152 008 profesores a nivel nacional, de los cuales participaron 131 556 docentes. Según estas cifras, hay 20 452 maestros que no se presentaron a la evaluación en sus dos últimas etapas. La postura de la SEP sobre la pérdida de la plaza para quienes no se presenten al examen evaluación ha ido variando; ahora destacan que la evaluación consta de cuatro etapas, y aquellos profesores que no cumplieron con NINGUNO de los instrumentos de evaluación o etapas serán dados de baja del Servicio Profesional Docente. *Ello arroja alrededor de 3 719 maestros que podrán ser despedidos.*⁶⁷ Este proceso ha estado marcado por el enfrentamiento de las autoridades de gobierno con la dirigencia sindical del CNTE y la Sección 22 del SNTE. Los medios de comunicación, especialmente *Excélsior*, desde la llegada de Aurelio Nuño a la SEP, albergan la esperanza de que se aplique la ley en términos de sancionar las faltas al trabajo, la violencia y, ahora, la inasistencia a la Evaluación del desempeño. En un esfuerzo de síntesis, a continuación se presenta un cuadro resumen de las posiciones en favor y en contra de la Reforma Educativa, desde las perspectivas de los distintos actores:

⁶⁷ http://www.milenio.com/politica/CNTE-evaluacion_de_profesores-boicot_de_la_CNTE-docentes_sin_evaluacion_0_646735344.html, 15 de diciembre de 2015.

Academia

- Esta es una reforma política administrativa y laboral.
- La evaluación docente es punitiva, no es pertinente, carece de sentido, y es inadecuada.
- El SPD tiene un acentuado centralismo de su estructura, organización y operación.
- Hay una acentuada unilateralidad en el diseño de los principales dispositivos, organización y operación del SPD en lo referido a evaluación como a la gestión de personal
- Énfasis excesivo en la evaluación. La profesionalización docente aparece como un sinónimo de la evaluación docente.

SEP

La RE responde al reclamo social de *mejorar la calidad de la educación básica y media superior* a través de:

- la profesionalización de la función docente;
 - el establecimiento de estándares mínimos de funcionamiento de las escuelas;
 - el mejoramiento de los planes y programas de estudio.
 - la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación,
 - y la realización de evaluaciones periódicas de todos los componentes del sistema educativo.
 - Con la Evaluación del desempeño se brindarán diversos beneficios:
1. Si no alcanza el nivel mínimo será guiado y capacitado para que nuevamente sea evaluado. Nadie perderá su empleo como resultado de la evaluación.
 2. Quien obtenga un nivel mínimo de suficiencia, obtendrá permanencia por cuatro años, así como diferentes herramientas para mejorar su desempeño.
 3. Aquellos que alcancen un nivel suficiente se beneficiarán con una promoción respecto al aumento de horas.
 4. Quienes obtengan desempeño destacado tendrán un incremento salarial de hasta 35%.
 5. Los maestros de educación media superior que califiquen con un nivel excelente, obtendrán una promoción en su función o cambiarán de categoría.
 6. Quienes den clases en zonas rurales de alta pobreza y logren un nivel óptimo recibirán un aumento salarial de hasta 41%.
 7. Aquellos docentes que no se presenten a la evaluación serán separados de su cargo y retirados del servicio.

INEE

- La RE centra su atención en dos aspectos: la evaluación del sistema educativo a cargo del INEE y la profesionalización de la función docente, a cargo de la Coordinación del Servicio Profesional Docentes.
- La evaluación docente no es punitiva, ningún docente pierde sus derechos laborales.
- Las evaluaciones son pertinentes, al incorporar a docentes de diferentes regiones, zonas socioeconómicas, niveles educativos y tipos de escuela en el diseño y construcción de las evaluaciones; al realizar evaluaciones que consideren necesidades regionales y propias de los distintos campos formativos; al evaluar la planeación de clase y la solución de problemas didácticos para la asignatura y contexto escolar específico del profesor, y al solicitar al profesor que dé ejemplos de las acciones pedagógicas que corresponde realizar a sus alumnos.
- Las evaluaciones tienen sentido dado que lo que se evalúa es lo que todo profesor debe saber para cumplir adecuadamente con su función docente: que cumpla con la normalidad mínima; que sepa hacer un plan de clases del contenido curricular que imparte; que tenga los conocimientos mínimos de la disciplina y las habilidades didácticas correspondientes, y que conozca las necesidades de sus alumnos y las mejores formas de atenderlas.
- Es necesario conocer las necesidades profesionales de cada maestro para que se pueda diseñar un programa de capacitación pertinente.¹

Sindicatos

CNTE:

- Atenta contra los derechos laborales del magisterio.
- Quita la posibilidad de que los egresados de las Escuelas Normales adquieran una plaza automáticamente.

SNTE:

- Por primera vez se obliga al Estado a ofrecer educación de calidad, lo cual implica preparación y actualización de docentes, estímulos económicos, infraestructura escolar, conectividad y materiales de apoyo, entre otros puntos.

¹ Eduardo Backhoff, *Evaluación docente: argumentos y contra argumentos*. En: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/politica/2015/07/18/evaluacion-docente>.

Sociedad Civil (Mexicanos Primero)

- Apoyan integralmente la RE. Sin embargo, tienen algunas aprehensiones en su ejecución:
- No a la impunidad de aquellos que amenazan, hostigan o bloquean a los maestros que sí quieren evaluarse.
- No a la relativización de la RE, como lo está haciendo el INEE, al considerar que con un solo componente de los cuatro que considera la evaluación se da por "evaluado" a un maestro.
- Que se cumpla con los maestros, respetando su orden de prelación y sus niveles de estímulo, y ofrecer una formación a la altura de sus necesidades.
- Que no haya excepción, incongruencia o titubeo alguno en la implementación de la reforma.

Partidos Políticos

MORENA:

- RE sólo sirve para perjudicar a los maestros, quitarles sus derechos y deja a los padres de familia el mantenimiento de las escuelas.
- Es una reforma fallida impuesta sin consenso y eso ha ocasionado conflictos.

PAN:

- Apoyan al máximo la RE, sin ceder a los chantajes y presiones de minorías que pretenden preservar privilegios.
- Hay varios logros importantes en materia de evaluación y en la incorporación de nuevos maestros.

PRD:

- Apoya la Reforma y específicamente la legislación secundaria en materia educativa.
- Preserva la gratuidad de la educación pública.
- Revisará el modelo educativo en su conjunto.
- Docentes seguirán rigiéndose por las leyes laborales vigentes.
- La evaluación educativa será sistemática, integral, obligatoria y periódica.
- Las directrices que resulten de la evaluación serán obligatorias para las autoridades, etc.

PRI:

- Con la RE se está recuperando la rectoría del Estado en materia educativa.
- El Sistema Nacional de Evaluación Educativa busca mejorar el desempeño docente y pone punto final a la discrecionalidad en los ingresos y ascensos.
- Apoyan la RE con todos sus beneficios, consecuencias y efectos.

Argumentos en favor de la Reforma Educativa

- Da autonomía al inee, que norma las evaluaciones u emite directrices para la mejora educativa.
- Crea un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, espacio donde se coordina la evaluación educativa del país.
- Crea la Coordinación del Servicio Profesional Docente, quien se encarga de evaluar y formar a los docentes.
- Ordena el ingreso, la promoción y el reconocimiento de los profesores mediante concursos abiertos y transparentes, con lo que se combate la corrupción que representa la venta, renta y herencia de plazas.
- Considera la formación y superación de los docentes como la mejor vía para asegurar el máximo aprendizaje de los estudiantes, incrementar el salario a los docentes y transitar a una cultura del esfuerzo y el mérito.
- Considera el acompañamiento al docente en su desarrollo profesional y el apoyo a las escuelas en su gestión, por medio de tutores y del sistema de Asesoría Técnica a las escuelas.
- Enfatiza la importancia de las escuelas para lograr los fines y propósitos del sistema educativo, dándoles mayor autonomía de gestión y fortaleciendo su infraestructura.
- Se crea el Sistema Integral de Gestión Educativa (sige), que busca mejorar el funcionamiento administrativo del Sistema Educativo Nacional.

Argumentos en contra de la Reforma Educativa

- Excesivo énfasis en la evaluación del docente. Se pasa de un sistema educativo que no se evaluaba a un sistema hiperevaluativo. La profesionalización está tan omnipotente en el spd que la profesionalización docente aparece como un sinónimo de la evaluación docente.
- Hay un acentuado centralismo de su estructura, organización y operación (subordinación de los estados al gobierno federal).
- Hay una acentuada unilateralidad en el diseño de los principales dispositivos, organización y operación del spd, en lo referido tanto a evaluación como a la gestión de personal.
- Muy poca atención a la capacitación docente, cuando ésta es la que tiene mayor importancia para mejorar la calidad de la educación.
- Omite tomar en cuenta componentes esenciales del sistema educativo, como serían los contenidos y métodos pedagógicos (currículum), o sea, carece de sentido, pues se da en ausencia de un modelo educativo.
- También omite la distribución del gasto educativo y la organización y administración del sistema educativo.
- No especifica la forma en que atenderá la inequidad educativa para mejorar la oferta escolar y los resultados de aprendizaje de las poblaciones marginadas (indígenas y migrantes).
- Omite referirse a la formación inicial de docentes, en especial a las Normales, que son imprescindibles para mejorar la oferta educativa.
- Estandarización de las evaluaciones (no es pertinente, pues no toma en cuenta el contexto escolar).
- La evaluación docente es punitiva, ya que tiene consecuencias negativas para los docentes que reúsan evaluarse y para quienes no acreditan las evaluaciones.
- Se ha responsabilizado al docente por el fracaso educativo y se le ha estigmatizado socialmente.



Estudios e
investigaciones

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE DOCENTES, DIRECTIVOS Y SUPERVISORES
EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR DE MÉXICO.
ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE SU IMPLEMENTACIÓN 2015-2016.

INFORME FINAL

es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

En su formación se emplearon las familias tipográficas Corbel y Caecilia LT Std.

Enero de 2017.