



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**La evaluación educativa en el siglo XXI: el caso de los docentes
de educación básica en México**

Tesis

Para obtención del grado de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

Presenta: Carlos Reséndiz Rodríguez

Directora de tesis: Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Cuernavaca, Morelos, México, junio del 2021



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**La evaluación educativa en el siglo XXI: el caso de los docentes
de educación básica en México**
Tesis

Para obtención del grado de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

Presenta: Carlos Reséndiz Rodríguez

Directora de tesis: Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Comité tutorial

Dra. Elisa Lugo Villaseñor

Dra. Julieta Espinosa Meléndez

Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova

Dr. Pedro Alejandro Flores Crespo

Dra. Citlali Romero Villagómez

Dra. Norma Acevez Alcántara

Cuernavaca, Morelos, México, junio del 2021



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Doctorado titulado: ____ **“La evaluación educativa en el siglo XXI: el caso de los docentes de educación básica en México”** ____, que presenta el candidato a Doctor en Educación: ____ **Mtro. Carlos Reséndiz Rodríguez** ____, quien realizó su investigación bajo la Dirección de ____ **Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero** ____ después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: ____ **Aprobatorio** ____.

Observaciones: atender señalamientos de los miembros de la Comisión Dictaminadora en tiempo y forma.

Cuernavaca, Morelos, a ____ **29** ____ del mes de ____ **Julio** ____ de ____ **2020** ____.

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero
LECTOR(A)	Dra. Elisa Lugo Villaseñor
LECTOR(A)	Dra. Julieta Espinosa Meléndez
LECTOR(A)	Dra. Citlali Romero Villagómez
LECTOR(A) EXTERNO(A)	Dr. Pedro Alejandro Flores Crespo
LECTOR(A) EXTERNO(A)	Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



LECTOR(A) EXTERNO(A)

Dra. Norma Acevez Alcántara



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

JULIETA ESPINOSA MELENDEZ | Fecha:2020-08-06 17:14:51 | Firmante

kAtQZONY2aM77Q2gf8TzRGvcGN6PBiLu3/3PiWdQRJGBgnGdwcXkauPx+E3hJulKiQDiUHmZfQOpis0vmMM8ZQ6ISUdalMJC6MyAf2D7v+bu4klajCkaEbR6culFiHCkvNOuK B1UBIUAv8uBce3HJdqNxo5LB5stX5MaSOPRgeE+IPC4VdrPz2Lb9lWWWBrq9tSDjrRfKW8uE6L3EhuGz0Sc2g7hQt4/8KuW+wjptJvQyU1qaBj6G/6en4oBplI2J+wepQMqgkKaPg+ brjwm2cGCXwwt9d9EP7Aq3dpkLjaA3LEuNx7YRfapDUiddGWyT+v9L6wvznCgjiYBUxbJg==

CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO | Fecha:2020-08-06 17:15:16 | Firmante

IUoZfXNd4X6X726ebAzWtD4ewKTy3Z5qlQy8BIksOKaRxBarmoxzbxwqT8jsefAgAEe2mBj1J97/o8nQf84quY5wN0j2s+r9S80GAK/YUkY0bvz4HB0tW+3PGb3gyNBDVr2Xm3DW ALI6iYHPSQDKP2Bx81kozEizUKTtvBbZYOgsbS8zxTPhCYQ0i2SvYSt1+6gXF8HFA6dokCHQWcO72mlkvRFX/WdyhkX8yGO6sV1dfH/COH/CykDFvclJ5u4qtSLXYLbwkX7zHtz/ anQy3lKa9cGvTxrv38DPDhIc7tXO1p4KrcwMsPnmaY5nlXls/MjB9ZpwkHIISSUXfw3g==

CITLALI ROMERO VILLAGOMEZ | Fecha:2020-08-06 21:58:20 | Firmante

OfHZDmQ3UFGWHdIEVGDxD4N6tqy6mtKfD34EBXZBKfWiczv3ImHGuirUknsqUPjr1yjeL5eJ1DfGWTWBgyvuljxR4860AiffM11NyMy2TKUWCEJQkmy7a/0d3dwz/chAxlRjPYvfh DW0xKgZhvF+6K4jAMg+voNXq8bkQYEnUntzGadrPEh1Hz7LBayCOP7s7/4Ap/Hv722TWes5Vs62S9Pit3nqogSShkBd5++rpARy7TTV7gRkvRBgzQmQlINvXbpK1yIxfBLmiNut7 vUHGWcubkPaxPS5nVe/uPuXicPKRshNwdJigD91jSYK1iQ4qJpD2F7Blg1sL78ovwOw==

RUTH BELINDA BUSTOS CORDOVA | Fecha:2020-08-07 12:59:57 | Firmante

dEBIctymbnJnrr6D5qAVD0raSxKfI0NTRMhrQ5APNNNaY7kmj/mZmzFsVBZGFIPYTI9UlsaOjLynLRXQmQD8S92hJyqtand16VsnPB6sJmy2unAhFKQWSSppQTgSAQXqNMSIh8 EsqsoDhdh2VrVJJaybv4jgEzNcGvoroHqGebReRTor8BbONFNbQXqmy7JTusTDzzuXnK0OLa9COCZCqiv8OSXwEOGqWHsZbfYY/jS63RMMN7H++v+UjmtjQ7H3qxtBAeTns7Cxs o9r/T/ew9m/fIMlMzd/tu/7LxKtzDqZtEYuh8EwEfypp3adzoxenyvU3AvyPnKqMkvTB7SSMOB/lrg==

ELISA LUGO VILLASEÑOR | Fecha:2020-08-07 13:19:42 | Firmante

gf5tltY7eLbRpnSL61s/4VlH8Rk7kYd3jY0oirtqoitUijlPE6tBG81WzTg49TOu/Wcj9tWoolMRdzFmLm4HdZHHNIFJ3EMCEOE5VXMJ05um8+ZDYhU59kvxk5c5uaom03BdY5r5ob/c cMnsZA3S/BIrPDoqc3HLjBnhf75+zFuaer02Y09zEOC1leJ2glPpG9OtnajS8YHz7iqqhha3nrec7BzKjJ/Mn2ooBfWEr7W+Jz10EYYq1Jv3ABK4TiJySw1BS9bbZ7RqBnR3HGtlzJn QiM0VtVY2dKIUPXqJnhopR04hSljD4XmG6ll/oO99i7TBK20LuWZRCARAAA==

NORMA ACEVEZ ALCÁNTARA | Fecha:2020-08-07 14:05:15 | Firmante

p+pxyoGulcpStldjyhfyDYD3Pp0Nr0mBLvuRjhr4MKgSU6zcF8vprQDWzWcJOeGV2OD9xbJkZr9wMJfDzwK1f04SmNkkCJygrj07C8ZySaGbhCFcscKVF5Lt+wMRjKH6zQJddyA TlxVWvicTpD0vf8Oqgz6qJLHuJyW70Xq9AVS8Y0uxKwowV+SKlCAlgck6h4UkjPQrg3mClDhRfwJQYzKTm8NC09qBA98BkrFiQ5SxPnv+6dcPK4S7J3m8P1JD1jV3ywMBRjtwiC Am6YjYK0EUMbfNn+9bdar2DNlDuAs1AW0SEcBZwqBshVT3S36IS4FhK0/nHyLbx8FhzNCsw==

PEDRO ALEJANDRO FLORES CRESPO | Fecha:2020-08-07 14:32:01 | Firmante

IP+dg5B6DXJeH9PkV/ySuSnC4b49hTrEkI4iBCiAsNFIWT4QsBMO1T2h7/fkJMcsJg0/NmsOq4Z4pGFnPjt2KlfnrMrT4loLnbNdMlkrxeKvuDX6VENwzXXSkXxJrbz/S5zn7H8/Y9sU GmcJXhYanztYpVfZIVF5TzHDVUQfeJT4jvdj0T4DyAE/QXOCwF6HZUoUlykMOXA/pslOac9j8HoBL39NBVgYAaG4lRVH1oCFPid2k2EJ1gh7Jz6xauLVi4IT71C/qO0HB7KC/fgSBI kvJbjsfpVX5y7+4dnGSyoqflZ6/9LPGj8gjNH2n04Fuziwbp/Q0Q3D2t8v4qMA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



x95N2s

https://efirma.uaem.mx/noRepudio/c1KJfGMSjaXOkjBMDQ4N7ec1S10j7ojY



RECONOCIMIENTOS

A quienes me acompañaron en la dirección de esta tesis, la Dra. Julieta en una primera parte y la Dra. Cony hacia la culminación de esta.

Al comité de acompañamiento tutorial conformado por:

Dra. Elisa Lugo Villaseñor, Dra. Julieta Espinosa Meléndez, Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova, Dr. Pedro Alejandro Flores Crespo, Dra. Citlali Romero Villagómez y Dra. Norma Acevez Alcántara.

Se recibió el valioso apoyo de: Beca CONACyT para estudios de posgrado del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Becario número: 784630.

AGRADECIMIENTOS

Al apoyo de mis seres queridos quienes con su cariño y desde su posibilidad me acompañaron de manera incondicional.

A mis amigos y compañeros de los programas de Maestría y Doctorado del ICE por sus charlas y discusiones, así como por sus palabras de aliento y, a mi amigo incondicional y colega de educación básica.

Al personal docente y administrativo que con su apoyo me permitieron terminar este importante proceso en mi formación.

Índice

Cuadro de siglas y Abreviaturas	13
Introducción	15
A manera de contexto	15
La problemática	18
Preguntas de investigación	19
Objetivos	20
La estructura de esta investigación	20
Capítulo I La epistemología social como herramienta para analizar la evaluación en educación desde tres capas	22
La evaluación en la sociedad y en la educación	22
La evaluación docente, intenciones y propósitos	24
El marco de análisis	27
La epistemología social	28
La razón	29
La administración social	30
La historización	31
El análisis	32
La forma de realizar el análisis en esta investigación	33
El método, una vía para desarrollar la investigación	35
Análisis de Datos	36

Fases del análisis de datos	39
Capítulo II Emergencia y trayectorias de la evaluación	41
Historizar/historización	43
Emergencia y razón de las trayectorias de evaluación	44
El examen	45
La medición de la inteligencia, el promotor de los tests	46
Evaluación, emergencia y trayectorias	50
Desplazamiento del modelo tyleriano único a la diversidad de metodologías	52
Las prácticas del examen, la medición y la evaluación en México	53
El examen una práctica centenaria	53
Las pruebas estandarizadas se introducen en el México post revolucionario	55
Las prácticas de evaluación estandarizada a fines del siglo XX	57
La década de 1990, la evaluación se instaure en México	59
A manera de cierre del capítulo	62
Capítulo III La evaluación en educación en el siglo XXI, algunas de sus prácticas	67
Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)	68
Las condiciones	68
Los estándares	70
Las reglas	74
Los procedimientos	75
Los efectos visibles	78
Los efectos no visibles	79
Las consecuencias	81
Prácticas recientes de evaluación en la educación básica en México	82

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)	83
Las condiciones	83
Los estándares	84
Las reglas	87
Los procedimientos	89
Los efectos visibles	92
Efectos no visibles	94
A manera de cierre	95
Capítulo IV Configuración de la evaluación de los docentes de educación básica en la Reforma Educativa de 2013 en México.	99
Las condiciones de emergencia y deslizamiento de la evaluación de docentes desde el ámbito político	100
La evaluación de docentes de educación básica en la reforma educativa del 2013.	105
Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND 2013-2018)	106
Las condiciones	106
Los estándares	111
Las reglas	113
Los procedimientos	114
Las consecuencias	116
Reforma del Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.	116
Las reglas	116
Los estándares	119
Los procedimientos	121
Ley General de Educación	122

Las reglas	123
Los estándares	124
Los procedimientos	126
Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	127
Las reglas	128
Ley General del Servicio Profesional Docente	132
Las reglas	133
Los estándares	136
Los procedimientos	137
Efectos visibles	141
Efectos no visibles	142
Las consecuencias	143
Capítulo V Conclusiones	146
Pensar la investigación	146
Los monumentos	148
La Razón	150
Ciencia, gobierno y tecnología	151
Distinciones	155
La Reforma educativa de 2019	159
Ley General de Educación (LGE-2019)	160
Ley Reglamentaria del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación	160
Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Los Maestros	161
Referencias	164

De investigación	164
Documentos oficiales	174
Sitios de internet	178
Anexos	179
Anexo 1 Tablas de los Textos oficiales de los que se obtuvieron los datos.	179
Anexo 2. Tablas de datos correspondientes al capítulo III	181
Anexo 3 Tablas de datos correspondientes al capítulo IV	199

Tabla de siglas y abreviaturas

Siglas y abreviaturas	Significado
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ATP	Asesores Técnico Pedagógicos
CENEVAL	Centro Nacional para la Evaluación de la educación Superior
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CNSPD	Coordinación Nacional Del Servicio Profesional Docente
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
EDC	Evaluación Diagnóstica Censal
ELCE	Evaluación de Logro referida a los Centros escolares
ELSEN	Evaluación de Logro referida al Sistema Educativo Nacional
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
EXCALE	Examen Para la Calidad y el Logro Educativo
EXHCOBA	Examen de Conocimientos y Habilidades Básicas
IEA	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo
INEE	Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática
LGE	Ley General de Educación
LGE 2019	Ley General de Educación
LGSCMM	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
LGSPD	Ley General Del Servicio Profesional Docente
LINEE	Ley del Instituto Nacional para la evaluación de la Educación
LRMMCE	Ley Reglamentaria en Materia de Mejora Continua de la Educación
MGE dC	Marco General de Educación de Calidad
OCDE	Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico
PCM	Programa de Carrera Magisterial
PIRLS	Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PPI	Perfiles Parámetros e Indicadores
PSE	Plan Sectorial de Educación
SCMM	Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SEM	Sistema Educativo Mexicano

SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
SNMCE	Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación
SNTE	Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPM	Unidad Primaria de Muestreo

Introducción

A manera de contexto

Según Chelimsky (2015, p.207) la evaluación se originó hace unos cien años con el desarrollo de la evaluación de la investigación agrícola a principios del siglo XX, posteriormente surgieron nuevas vertientes, una de estas, durante la década de los años 50 se hacían evaluaciones retrospectivas mediante encuestas y el uso de computadoras, una segunda vertiente, se encaminó a racionalizar la asignación de recursos y la gestión de programas de defensa con grupos expertos, una tercera oleada de acciones de evaluación apareció en los años sesenta con programas cuidadosamente evaluados en materia de educación, salud, reducción de la pobreza o de la criminalidad. Así, el uso de la evaluación ha tenido la idea constante de medir, valorar para mejorar, la eficiencia, el uso de los recursos. Como en muchas áreas, la evaluación está inmersa en la educación, en casi todos sus ámbitos y elementos.

La posición sobre la evaluación en educación en esta investigación consiste en plantearla a manera de problemática. Se analiza desde diferentes aspectos, el primero, es el político desde el cual se plante

a una reforma, como la educativa, la cual se utiliza por los Estados como estrategia de “cambio”. En esta investigación se analiza la evaluación en educación en el presente, propuesta, entre otros elementos a analizar, como elemento medular en la reforma educativa del 2013, la cual situó la evaluación como principal herramienta, mediante la cual se lograría la mejora de la calidad de la educación en México. Con la implementación de las reformas se afectan diferentes ámbitos de la sociedad “Las prioridades reformistas de la escuela están inevitablemente ligadas a las condiciones sociales, culturales y económicas; y no pueden perderse en las metodologías de evaluación” (Popkewitz, 1992, pp.96,113).

Según Popkewitz, (1994, p. 225) a pesar de que el enfoque de evaluación se consideraba más administrativo que normativo, los procedimientos y las palabras utilizados llevaban consigo determinados valores e ideologías políticas, por ello no es posible pensar en políticas educativas aisladas de las posturas políticas.

El segundo elemento es el técnico, la visión de los expertos, sus aportes conceptuales y metodológicos, posibilitaron la introducción de la evaluación en educación y en las sociedades como una herramienta de mejora de sus actividades. La evaluación se implanta en la educación como el instrumento que la hará más eficiente la preparación de los individuos para su integración social. Su efecto es tal, que en palabras de Popkewitz (1994) la evaluación en educación:

ya está incorporada en los discursos del currículo escolar, desde afirmar los objetivos en planes de lecciones hasta el formato de los textos escolares y los exámenes de rendimiento, estatales y estandarizados, está muy difundida la noción de que las evaluaciones formales son necesarias para comprender qué hace el docente y qué aprenden los niños. A un cierto nivel, la evaluación define lo que vale la pena adquirir y dominar. Los defensores del actual movimiento de reforma la emplean como agente de cambio, en la medida en que se buscan diferentes estrategias pedagógicas para mejorar la calidad de la educación. A otro nivel de análisis, las estrategias de evaluación son efectos del poder. Incorporan una censura del significado. (1994, pp.128-129)

La evaluación está presente en todo el proceso educativo, a nivel macro, se evalúa en todos sus componentes, en el nivel micro, en las escuelas, en las aulas, se evalúa la planeación, la intervención docente, el logro de aprendizajes de los alumnos, la capacidad docente. Se parte de la idea de que todo es evaluable, se examinan o se miden los materiales, la infraestructura, el equipamiento, a las personas, sean alumnos, maestros y directivos, por lo tanto, todo se puede medir, evaluar, todo se puede mejorar.

El tercer aspecto es la transparencia y la rendición de cuentas, la evaluación en educación ofrece como una de sus ventajas, el rendir cuentas públicamente de las diferentes, y a veces contradictorias, estrategias de reforma escolar como el “incremento de la competitividad internacional, la aportación del humanismo, la producción de una ciudadanía nacionalista o el control del efecto de ciertas políticas referentes a la igualdad” (Popkewitz, 1992, p.97).

La idea de transparencia y de rendición de cuentas, se originó en el contexto de los Estados Unidos, saltó a lo internacional, al plantearse como prácticas deseables para imitarse por otros países tuvo una aceptación inmediata en los países democráticos (Chelimsky, 2015). De tal modo que:

a medida que las estrategias de Estados Unidos sobre la Evaluación pasan a formar parte de un discurso internacional sobre la planificación y reforma escolar (lo que ocurre a menudo), una serie determinada de valores se incorporan a un modelo global de discursos dispares a través de organismos internacionales tales como la OCDE o el Banco Mundial. Esta última observación forma parte de las ironías de la historia social. (Popkewitz, 1992, p.98).

El conocimiento de la evaluación visto como sistema de razón, reproduce relaciones de poder entre las instituciones, la sociedad y el individuo, este conocimiento atraviesa a los docentes de manera generalizada, en México los maestros de educación básica se destacan por su número¹, esta incluye los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria.

Aunque las situaciones académicas y sociales en las que se encuentran los docentes aparezcan repletas de incertidumbre y conocimientos erróneos, resulta que el currículum, los libros de texto y los exámenes transmiten una sensación de orden, jerarquía y secuencia a la organización y valoración del tiempo pasado en la escuela. (Popkewitz, 1994, p.136)

Los dos sistemas de razón, la escolarización, resultado de la ilustración (Popkewitz, 2009, 2014) y la evaluación, esta última, emergió el siglo pasado como proceso de contraste de

¹ De acuerdo con el informe “Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019 durante el ciclo escolar 2018-2019” la educación básica contó con 1,224,125 docentes.

resultados contra los objetivos en la implementación de un plan de estudios, en el estudio de ocho años (Tyler, 1998).

Si la función docente se considera una práctica compleja, la evaluación aplicada a dicha actividad será de búsqueda constante de estrategias, metodologías y técnicas para elevar cualidades de los docentes (Rueda, 2012, 2006), por el contrario, en el caso de cierto tipo de reformas, buscan objetivar al docente y a la vez, reducir o neutralizar dicha complejidad con formas de diferenciación y clasificación, es decir, como formas de administrar a los docentes.

La evaluación docente tiene varias implicaciones que pasan por lo político, lo social, lo técnico, entre otros, por una parte, “la calidad” del desempeño profesional docente ha de verse reflejado principalmente en los aprendizajes y resultados alcanzados por sus alumnos, por otra, el centro de estas evaluaciones son los propios maestros, siendo el propósito la simple acreditación o certificación.

La problemática

La certidumbre que puede proporcionar el contar con una metodología y procedimientos de evaluación estandarizada, con la probada eficacia predominante en los sistemas educativos de las naciones desarrolladas, es al mismo tiempo un gesto de relaciones de poder, de normalización y homogenización, la conformación de conocimientos y principios de la evaluación como sistema de razón.

Problematizar en esta investigación resulta de considerar a la evaluación, no sólo como una cuestión de mejora, de rendición de cuentas, de difusión de resultados, o como parte de una política educativa, sino como una serie de procesos de producción de razón a través de relaciones de poder (Popkewitz, 1992, p.95). Por lo que, tratar de comprender las estrategias y procedimientos de evaluación requiere analizar y cuestionar a profundidad (Popkewitz, 1992, p.96) la razón de la evaluación, sus principios, sus valores, sus reglas y sus efectos.

La idea de analizar la evaluación desde la perspectiva de la epistemología social en ningún modo es una propuesta de negación de la evaluación misma o la posición de una idea

anarquista, tampoco se “trata de corregir falsas representaciones, si no, de examinar las diferentes representaciones existentes y darse cuenta de que los sistemas de pensamiento son prácticas que van configurando y moldeando el mundo social, cultural y político” (Popkewitz, 1992, p.113). Entre más naturalidad posee el sistema de razón de la evaluación, más necesario es investigar y cuestionar sus condiciones, sus estándares, sus reglas y procedimientos.

El análisis de la evaluación en educación bajo sus relaciones desde la ciencia, las instituciones y los individuos, con la herramienta de la epistemología social, viene a plantear un modo de investigación dirigido a pensar la evaluación en educación, a asumir un posicionamiento entre dos posturas sobre investigación en evaluación en educación, por una parte, la postura crítica, que plantea a la evaluación como formas de control, de la insuficiencia de sus técnicas y de la gran cantidad de recursos asignados, el alto volumen de evaluaciones y los nulos resultados en la mejora de la calidad de la educación (Thiel, 2019, Bennett, 2018, Bradford y Braten, 2018, Close, et. al., 2018, Aboites, 2012a).

La otra postura se denominará investigación educativa analiza en la misma lógica, como evaluación educativa, sobre aspectos de medición estandarizada, masiva y, los beneficios o mejoras que ofrecen sus técnicas. Un alto porcentaje de los investigadores realizan sus estudios bajo este enfoque, organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO dominan la agenda internacional con este tipo de propuestas de evaluación e investigación.

Es importante mencionar que esta investigación pretende aportar a la comprensión de la idea de evaluación en la educación, desde una postura en la que se cuestione sobre las condiciones y los aspectos, que han permitido su instauración como un pilar del quehacer de la educación y de las actividades de las sociedades a nivel planeta. La pregunta que orienta esta investigación es la siguiente:

Pregunta de investigación

¿Cómo se configuró la evaluación en educación como sistema de razón al analizarla mediante el uso de la epistemología social?

Apoyándome en las preguntas auxiliares

¿Bajo qué nociones, emergencias y trayectorias se constituyó la evaluación en la educación?

¿Cuáles son las condiciones, los estándares, las reglas y los procedimientos y el entorno que permitieron la configuración de la evaluación en educación como relaciones de poder sutil?

¿Cuáles son los efectos y las consecuencias resultantes de las formas de evaluación como las establecidas en la reforma educativa de 2013 en México?

Objetivos

- Evidenciar la constitución de la evaluación en educación como sistema de razón, a partir del análisis de algunas de sus emergencias y trayectorias y de programas de carácter internacional y nacional con el empleo de la herramienta analítica de la epistemología social.
- Mostrar la emergencia y las trayectorias de las nociones conectadas con la evaluación en educación y su continuidad en el presente.
- Analizar las relaciones entre las instituciones y los individuos a partir de los programas y las formas de evaluación de aprendizaje predominantes en los ámbitos internacional, la prueba PISA, y nacional, el programa PLANEA
- Mostrar la constitución de la evaluación docente en educación básica, mediante el análisis de las relaciones de regulación entre las instituciones y los docentes, generadas por las acciones y programas contenidos en la reforma educativa de 2013 en México.

La estructura de esta investigación

En el primer capítulo la epistemología es usada como una herramienta de análisis, la cual que aporta nociones, que nos llevará a establecer categorías de análisis para responder nuestra pregunta de investigación, es decir, se exponen dos marcos de análisis, primero, la

evaluación en educación como elemento de estudio en esta investigación, segundo, la epistemología social como herramienta analítica desde la cual se realiza este trabajo. Se presentan, además, las categorías de análisis construidas con las nociones de la epistemología social que se utilizan en esta investigación para la revisión de la información, el manejo de los datos se dispone en forma de matrices de doble entrada. En el segundo capítulo, se abordan las nociones que se relacionan con la evaluación.

En el capítulo dos, se abordan las trayectorias vinculadas con la evaluación, como el examen, la medición, las pruebas estandarizadas y la evaluación misma, desde su emergencia, hasta la consolidación de la evaluación como disciplina, así como su deslizamiento hacia México. El uso de la noción de historización de la epistemología social (Popkewitz, 2014) como herramienta para mostrar la emergencia de la evaluación y las nociones con las que se relaciona, permite mostrar cómo se han conectado para comprender la constitución de la evaluación en el presente como una idea que no se ha inventado en este tiempo, sino que, tiene origen en distintos conocimientos y momentos en el pasado. Después de develar diferentes nociones que se relacionan con la idea de la evaluación, el siguiente capítulo se enfoca en mostrar algunas prácticas de evaluación.

En el capítulo tres, se analiza la idea de evaluación como sistema de razón, al mostrar su predominio en el ámbito internacional con la prueba PISA que se aplica a jóvenes de alrededor de los dieciséis años en varios países. En el ámbito mexicano, se analiza la prueba denominada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), este se aplica a estudiantes desde educación primaria hasta el nivel medio superior, forma parte de la política educativa implementada en el último sexenio (2012-2018). Este análisis se basa en la revisión de literatura oficial, emitida por las instituciones internacionales y nacionales, así como artículos de investigación y textos que abordan esas temáticas. Se construyen matrices de doble entrada a partir de las categorías de análisis planteadas con elementos de la epistemología social y, se analizan los fragmentos seleccionados en los textos para mostrar a la evaluación como sistema de razón en el ámbito internacional y cómo se desliza su conocimiento, sus reglas y procedimientos al contexto mexicano. Cierra la investigación, en el capítulo IV, con la revisión de la evaluación docente, desde el planteamiento de la Reforma Educativa de 2013.

En el capítulo cuatro se muestra a la evaluación de docentes de educación básica en México, esta se plasmó en la reforma educativa de 2013, desde la que se establecen relaciones de poder y se regulan las formas de participación de los docentes en nombre del bien común. Se analizan documentos oficiales, con la elaboración de matrices de doble entrada y, del posterior análisis de los elementos textuales seleccionados, se muestra a la constitución de la evaluación docente, a través de las categorías de análisis construidas a partir de las nociones de la epistemología social.

Capítulo I

La epistemología social como herramienta para analizar la evaluación en educación desde tres capas.

En esta investigación está enfocada en la evaluación en educación, tiene como punto de cierre el análisis de la reforma educativa del año 2013. Emplea la epistemología social como herramienta analítica para mostrar, por una parte, el continuo existente entre la evaluación en educación, la evaluación docente y las nociones con las que guarda una estrecha relación, como son: el examen y la medición estandarizada que emergieron durante los siglos XIX y XX y, por la otra, la evaluación estandarizada, predominante en los ámbitos internacional y nacional, por lo que, posee una fuerte influencia sobre la implementación de políticas y de programas para la evaluación de docentes y de alumnos en los sistemas educativos nacionales

La evaluación en la sociedad y en la educación

El individuo evalúa diversidad de objetos a su alrededor, lo hace sin percatarse de ello, valora los productos que consume, los servicios que contrata. A nivel de las organizaciones, un supervisor valora el trabajo de un trabajador, un docente evalúa el aprendizaje de sus alumnos (Weiss, 2015, pp.47-48), una institución evalúa un programa, una secretaría o ministerio evalúa una política pública. La evaluación atraviesa a las sociedades en los contextos formal e informal; en el primero, se realiza el análisis de este trabajo de investigación, en el ámbito de la educación.

En modo sintético y esencial, la evaluación es “juzgar algo o a alguien con respecto de su valor” (Franchi y Abramowicz, 2004, p.63), esta noción hace referencia a los dos elementos que se observan de manera común en su conceptualización, el objeto y su valoración. Para

Weiss (2015, pp.49-50) la evaluación es “la valoración sistemática de la operación y/o de impactos de un programa o política al compararlos con un conjunto de estándares implícitos o explícitos para contribuir al mejoramiento del programa o política en cuestión”. La idea de evaluación de Weiss es muy precisa, además de los dos elementos anteriores, contiene otros, se destaca la idea de mejora, aunque matizada, el valor o mérito lo establece como los estándares.

Sobre la pertinencia de la evaluación en las sociedades democráticas Chelimsky (2015) menciona que:

“es muy conveniente, porque logran muchísimo con tan solo unas pocas personas: ayudan a mantener un equilibrio de poder saludable entre los sectores y las agencias; mejoramos los productos y los servicios gubernamentales; mantenemos un nivel bajo de gasto... y, con la ayuda de la prensa, informamos al público los resultados de las iniciativas gubernamentales” (pp.249-250).

En la realización de las evaluaciones, se observan diversos propósitos, desde su práctica como evaluadora de políticas y programas de gobiernos, Chelimsky afirma que todo ejercicio de evaluación debe tener al menos tres propósitos: obtener nuevos conocimientos, mejorar la capacidad de la agencia gubernamental y, exigir rendición de cuentas (ibdem. p. 210).

La presencia de la evaluación en las sociedades no es reciente, se constituyó desde diversas trayectorias que emergieron durante los siglos XIX y XX; antes de que manara con su denominación y uso actual. Como en sus aperturas, de manera permanente mantiene el interés de múltiples disciplinas (Rueda, 2006, p.17).

El ámbito de la educación no escapó de la evaluación, ésta la atraviesa de múltiples modos, eso es visible en la enorme cantidad de investigaciones publicadas con distintos enfoques e intenciones (Rueda, 2012, 2006; Stobart, 2010; Mateo, 2008; Escudero, 2003; Pérez, 2000, 2002; Álvarez, 2001; Glazman, 2001; House, 2001, 1994; Casanova, 1998; Tiana, 1996, Stufflebeam y Shinkfield, 1987; César, 1974 Milano, 1971).

González (2012, p.20) señala que la evaluación en la educación se ha conformado como disciplina al contar con conocimientos y bases metodológicas de las ciencias sociales y

humanas que le dan objetividad, validez, confiabilidad, pertinencia, eficacia, eficiencia y credibilidad.

Las cualidades técnicas de la evaluación fueron la carta de presentación que permitió su introducción en el ámbito de la educación, tanto en lo nacional como en lo internacional. Sin duda, la evaluación se aplica en los sistemas educativos nacionales en los niveles educativos que ofrece, así como, en los aspectos de organización y operación como son: los planes y programas de estudio, los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, los equipos y las instalaciones. En lo internacional, se aplican evaluaciones del mismo tipo, para comparar el desempeño y la eficiencia entre los sistemas educativos nacionales. Sin embargo, para efectos de delimitación, la evaluación docente es el marco en el que se desarrollará esta investigación.

La evaluación docente, intenciones y propósitos

La reforma educativa de 2013 en México colocó a la evaluación docente como la medida que permitiría alcanzar la educación de calidad. Se optó por el uso de evaluaciones a gran escala, estandarizadas, para regular el ingreso, la permanencia, la promoción y el reconocimiento tanto para los docentes de educación básica, preescolar, primaria y secundaria, así como de educación media superior. Sin embargo, la evaluación docente, ha estructurado un conocimiento que plantea una gran diversidad de problemas, perspectivas, propósitos y técnicas. Por el volumen de investigaciones y textos que existen sobre el tema, resulta imposible agotar la temática, por lo que, hace un recorrido de algunos autores y enfoques.

El debate sobre la evaluación docente es muy dinámico y prolífico, se enfoca en una variedad de usos de esta noción. Diversas investigaciones la analizan como una forma de imposición, otras a manera de cuestionamiento, algunas se enfocan en el estudio de los aspectos puramente técnicos y destacan sus ventajas, algunas se basan en argumentos de oposición a esta noción, así como, sobre los beneficios o las limitaciones de ciertas métodos y técnicas empleadas en la evaluación docente, están incluso las que buscan la mediación entre quienes proponen los procesos de evaluación estandarizada y quienes se resisten a la misma (Whal, 2017).

Por la intencionalidad que se le otorga a la noción, algunos autores señalan que es común su uso para el mejoramiento de programas sociales, educativos, y de formación docente. Cuando se utiliza para fines estrictamente administrativos puede tener efectos opuestos, algunos de estos son: el control, la clasificación y su vinculación al salario (Bufi y Maillén; 2012, p.245; Campos, 2012, pp.278-280; de la Llata, 2012, p.186; Rueda,2006, pp.56-57).

Otras investigaciones sobre la evaluación docente sostienen que el propósito de la evaluación del desempeño docente es mejorar la calidad y equidad de los sistemas. “Nos asiste la convicción en el tipo de evaluación docente que combina la revisión externa con la autoevaluación; y lo hace a través de un proceso participativo y formativo.” (Román y Murillo, 2008, pp. 4-5). Diferentes trabajos analizan en el mismo tenor la implementación de políticas y programas de evaluación docente (Pedroza, et. al. 2015; Assaél y Pavez, 2008, Bolívar, 2008, Saravia y López, 2008).

Existen en gran número, los planteamientos o resultados de aplicación de modelos, marcos referenciales e instrumentos enfocados a la evaluación docente (Murillo, 2008, Verdugo, 2011, Vinas y Blanco, 2015, Arregui, Chaparro y Díaz, 2015, Delgado, Andrade y Sánchez, 2015, Pedroza y Luna 2015, Fragoza, et. al 2015, Castro y Torres, 2015). Otros abordan la evaluación docente desde las políticas y programas en los sistemas educativos nacionales, a través de los programas y las acciones gubernamentales (Perazza y Terigi, 2008, Bolívar, 2008). En estas investigaciones, se nota una auténtica preocupación por la mejora educativa, en las cuales, se busca verificar la eficacia de las políticas, los programas y las acciones relacionadas con la evaluación docente.

Algunas investigaciones muestran algunas limitaciones de la evaluación de los docentes, por ejemplo, Close, et. al. (2018) valoran las ventajas y las limitaciones del modelo de valor agregado, el cual parece apropiado para la evaluación de políticas y programas educativos, sin embargo, varios estudios muestran lo impreciso que puede ser el uso de sus resultados, en específico en aspectos de promoción y pagos a docentes, además de señalar la necesidad de no usarlo como método único en los procesos de evaluación de los docentes.

Como lo señalan Bradford y Braaten (2018) ciertos modos de evaluación docente no sólo son insuficientes, sino, opuestos a la profesionalización de los docentes, e incluso

desalentadores o desmoralizadores, estos autores ponen a debate la cuestión de vincular las políticas de rendición de cuentas en educación con la profesionalización de los docentes.

Hay investigadores que prefieren indagar, o mejor, establecer tendencias sobre el futuro de la evaluación (Bennett, 2018). Otras investigaciones revelan que evaluación inhibe la profesionalización docente, y en lugar de contribuir a su desarrollo, se convierten en formas de gobierno de los académicos en la educación superior, por ejemplo, en donde existen, como formas de “calificación perpetua” (Thiel, 2019), la cual funciona como una tecnología de gobierno de los académicos.

Para Rueda (2006)

La evaluación de los docentes es una oportunidad y un desafío para profundizar en la reflexión de la escolarización, de la situación de docentes y estudiantes, así como un instrumento para el escrutinio del conocimiento en las sociedades actuales y del futuro. (p.57).

Esta idea de la evaluación docente, contraria al reduccionismo de la clasificación y diferenciación, puede permitir una aproximación al quehacer docente y a la educación desde una posición de acompañamiento y no de exclusión, de integración y no de diferenciación, que considere más ampliamente a la diversidad del trabajo docente.

Los distintos propósitos e intenciones desde los cuales se utiliza la evaluación docente difieren en sus planteamientos y en sus resultados. Sin embargo, podemos agruparlos en tres posicionamientos, parafraseando a Chelimsky (2015), el primero, se basa en el estudio de las políticas y los programas de evaluación docente; el segundo, se enfoca en la medición de resultados obtenidos contra metas y objetivos establecidos; el tercero, parte de la idea de generar conocimiento, que sirve como aprendizaje para las organizaciones. Definitivamente, existen formas de evaluación docente que puede combinar dos o los tres enfoques y propósitos.

En los apartados siguientes se muestran las vías de obtención de información, el tratamiento, la transformación de esta en datos, para el análisis de la evaluación en educación, además, la manera cómo se someterá al proceso de análisis. con el propósito de mostrar aspectos que la llevaron a constituirse en un sistema de razón, en el apartado siguiente, se presenta la manera cómo se efectuará el análisis, específicamente para los

capítulos: número dos, referente a las trayectorias de la evaluación, tres, en el que se analizan dos prácticas de evaluación en el presente y del capítulo cuatro en el que se analiza la evaluación de los docentes.

El marco de análisis

Comprender el planteamiento de la epistemología social de Thomas S. Popkewitz, implica, asumir una posición de distanciamiento de las pautas de justificación y generación de conocimiento del trabajo científico. Esta forma de articular una realidad no parte del uso de teorías, modelos, o conceptos de manera deductiva. Tampoco asume los planteamientos de las políticas, programas y acciones gubernamentales, como el referente, o el punto de partida para llevar a cabo el análisis.

El análisis de las problemáticas desde la epistemología social requiere de cuestionar el orden del conocimiento y natural, que orienta el hacer de las instituciones y de los individuos.

La epistemología social se utiliza en esta investigación como una herramienta de análisis, sin embargo, se puede usar a manera de método para pensar la evaluación de docentes y la propia educación, para cuestionar sus principios, las relaciones de poder que se dan entre investigadores, las instituciones y los individuos.

La epistemología social no es una forma de teoría es:

como un conjunto deductivo de propuestas que deban ponerse a prueba (lo que sería una noción positivista del conocimiento), sino más bien como un conjunto de distinciones epistemológicas destinadas a orientar al observador hacia el mundo empírico, pero cuyos verdaderos conceptos y descripciones implican una continua interacción entre la teoría y los acontecimientos del mundo (Popkewitz, 1998, pp.27-28).

Dicho de otra manera, desde la perspectiva de la epistemología social, no se investiga para verificar supuestos, no tiene la intención de conocer si la realidad observada se explica bajo

la generalización del paraguas teórico; por el contrario, esta se utiliza a manera de diversas herramientas de análisis, mediante el uso de estas es posible establecer distinciones, conexiones, rupturas, condiciones y reglas, por los que, se ha generado un contexto en el que se ha constituido la evaluación en educación. Estas se desprenderán de sus nociones principales, las cuales se utilizan como herramientas analíticas para la realización de esta investigación.

La epistemología social

En diferentes obras, Popkewitz (1994, 1998, 2009, 2014), encuentra senderos para problematizar aspectos de la educación de su interés. Uno de sus planteamientos lo ha denominado epistemología social a la cual configura con diferentes ideas, una de ellas es la siguiente:

el poder productivo, es decir, las reglas y estándares de razón como principios históricamente generados a cerca de lo que se ve, se habla, se lleva a cabo y se espera. Se invierte el punto de inicio de la investigación acerca del niño, el aprendiente, el talentoso, el que está en desventaja al examinar cómo estos objetos hacen posible ordenar lo visto, actuado y esperado los principios son productivos en el sentido que generan tesis culturales acerca de modos de vida (Popkewitz, 2014, p.45).

La perspectiva de la epistemología, grosso modo, se configura desde el poder gubernamental, este se ejerce por parte del Estado, por una parte, con la promulgación de las leyes, el poder gubernamental se distribuye a las instituciones, estas se encargan de hacer cumplir las reglas; las cuales, en la actualidad se configuran con el sustento del conocimiento científico, es decir, la ciencia aporta teoría, esta se traduce en estándares, los cuales funcionan como referentes contra los que se enmarca el cumplimiento o no de las reglas. Esto da como resultado una clasificación y las consecuentes diferenciaciones entre los individuos que cumplen las reglas de los que no lo logran. Las reglas y los estándares constituyen los modos de pensar, de hablar y de actuar, en cierto modo forman parte de las tesis culturales.

La epistemología social se enfoca en el conocimiento por el que los individuos encuentran su lugar en el mundo, es decir, las relaciones entre el conocimiento científico, el quehacer de las instituciones y las reglas, son aspectos que conforman la razón, el conocimiento, por el que se expresan deseos y anhelos, considerados como auténticos a nivel individual. La estrategia metodológica de Popkewitz (1998, p.157) planteada en la epistemología social consiste en "...considerar las formas de razonamiento por medio de las cuales construimos a la persona razonable, como un efecto de poder...".

La razón es adoptada por los individuos, a modo de relación de poder extremadamente sutil, de manera que, los individuos la interiorizan sin notarlo, porque simplemente es lo que debe ser, sin poder pensar sobre si es lo único que hay, de hecho, es impensable, porque es la razón de pensar, de hablar, de hacer, de asumir un sitio en la sociedad, en el planeta y eso, es muy complejo de verlo, de cuestionarlo.

Para Popkewitz (1994, p.265) la estrategia de la epistemología social es una herramienta que sitúa el análisis en las relaciones de poder que se producen entre el saber de la ciencia, las instituciones y los individuos, también se ocupa del mostrar de las condiciones, los estándares, reglas, las normas y los procedimientos mediante las que se "configura el conocimiento sobre el mundo" (ibdem. p.238) que ordena las formas de pensar, de hablar y de actuar de los individuos. En esta investigación, se utiliza a la epistemología social del modo que menciona Popkewitz, evidentemente se sigue su estrategia, con ciertos ajustes para realizar los análisis propuestos. Esto se aborda más adelante en este capítulo.

La razón

Para Popkewitz (2014, p.44) los sistemas de razón como noción de la epistemología social "ordenan y clasifican los objetos de reflexión y acción".

preguntarse históricamente sobre la "razón" es difícil, pues es el conocimiento (de nosotros mismos y del mundo) que heredamos que nos conecta con los otros...su ordenamiento y clasificación de las cosas es lo que hace posible la "razón" de la vida diaria, su manejabilidad, su estabilidad y naturalidad. Alterar los fundamentos de ese orden de cosas es alterar lo que parece la propia esencia de la vida. por tanto, la paradoja de que los propios principios que nos dan

seguridad de las cosas puedan ser tan peligrosos y, por ello, siempre necesiten escrutinio. explorar los límites del sentido común y su naturalidad es inevitable (p.64).

Marcar los límites de lo normalizado, lo naturalizado, es una condición dentro de los planteamientos de Popkewitz, su manera de investigar, de problematizar en educación, donde su idea de razón va contra todo lo establecido.

La razón como conocimiento que brinda consenso y estabilidad permite al individuo conocer, describir y proceder en el mundo. Los sistemas de razón permiten mostrar las relaciones de poder que se suscitan entre el saber de la ciencia y el hacer de las instituciones y la manera como organizan los modos de pensar, de hablar y de actuar de los individuos.

La razón y los sistemas de razón hacen visibles los principios, los cálculos, los estándares inscritos en las políticas gubernamentales, que brindan promesas y esperanzas; las sitúan en la cumbre del interés de la sociedad. Esto se produce mediante la idea de progreso, de un futuro mejor, al establecer los límites de lo deseable, lo esperado, también se indica lo que no cumple con esos estándares que la sociedad ha hecho suyos.

La administración social

La administración social, como elemento de la epistemología social, hace visible las formas de conducción del individuo, mediante el establecimiento de reglas y procedimientos, que guían y delimitan al individuo en su actuar. Si bien, las reglas y los procedimientos se retoman de la disciplina administrativa, para para Popkewitz (1994, p.138), desde la administración social dirigen y distinguen los procesos de evaluación de los docentes, es decir, las políticas públicas se reformulan como problemas administrativos, en donde la evaluación de los docentes de educación básica, se proyecta sobre dimensiones técnicas, situando la responsabilidad mediante la “demostración de las capacidades en el docente que participa en los procesos de evaluación. De este modo se redefinen y se vinculan las preocupaciones administrativas del Estado con el autogobierno del sujeto” (Popkewitz, 1994, p.26).

Desde la administración social, se puede evidenciar a las reglas y los procedimientos, creados conforme a su sistema de razón, por los que se delimitan y regulan las formas de participación de los docentes en los procesos de evaluación.

Desde ideas como el desarrollo social se establece una “regulación cíclica y social, administrativa” (Popkewitz 1994, p.31).

La administración social permite comprender de otro modo las formas de la acción institucional, esta emplea un discurso racional para expresar deseos y anhelos, además establece procedimientos rutinarios, normalizados, universales que homogenizan la participación de los individuos, sin vinculaciones entre sus elementos ni en el todo, hay una “subdivisión práctica en problemas lógico que limita la reflexión y la crítica a las técnicas específicas de evaluación (Popkewitz 1994, p.137).

La administración social como problema de Estado requiere tratar de igual manera a los individuos, los estándares basados en la ciencia permiten establecer formas de medida y clasificación uniformes utilizadas en la medición de personas, se crearon con el objetivo de hacer el sistema más transparente, accesible y administrable.

En un mundo en el que se mide y se clasifica a todos de manera masiva, los cálculos, los puntajes y los rangos facilitan la organización y la clasificación de los individuos. La participación de los individuos se hace persiguiendo deseos que le son propios para resolver problemas o para innovar continuamente, lo que no se puede elegir es la elección de elegir. Esta organización y dirección de los individuos se hace con herramientas como los “agregados estadísticos, a partir de los cuales se describen características específicas de la persona, en consonancia con las cuales se controla y supervisa (Popkewitz, 1998, p.39).

La historización

Es una noción usada por Popkewitz (2014, p.64) en la epistemología social, “ese historizar se enfoca en los objetos "vistos" en la escolarización como eventos de estudio, se pregunta cómo es posible este pensamiento y cuáles son las condiciones de esa posibilidad”, en esta investigación, se cuestiona el conocimiento dado como natural y estable de la evaluación,

como un modo de medir al individuo, a través de distinciones que lo transcriben en datos y números.

He estado hablando acerca de historizar la "razón" en una forma particular al pensar en la epistemología social. En la historización de la que hablo, se trata de excavar en distintas prácticas históricas que vienen juntas para dar inteligibilidad a lo que es "visto" y llevado a cabo como los objetos de la escolaridad (Popkewitz, 2014, pp.54-55).

Si bien las trayectorias de la evaluación no vienen juntas, pues emergen en distintos momentos, y cada una, se normaliza, esto de manera natural en las instituciones, la sociedad y los individuos, en sus relaciones, de manera tal que se constituyen como objetos dados, con tal certidumbre, que no pueden ser sujetos de duda alguna, por el contrario, muestran el horizonte al que debe avanzar la sociedad y las formas de participación de los individuos para lograrlo.

Historizar implica mostrar la emergencia de distintas trayectorias, conocimientos y condiciones que se conjuntan en el presente y, hacen posible esos modos de pensar, de hablar y de actuar sobre la evaluación de los docentes, pregunta sobre las condiciones, los estándares, las reglas, los procedimientos que hacen posible esas relaciones de poder, entre el saber, las instituciones, la sociedad y, reproduce modos de vida en los individuos.

Este historizar es el análisis que se realiza en el capítulo dos, en el cual se muestra tanto la emergencia, como la trayectoria de las nociones como el examen y la medición, así como la misma evaluación en educación, las cuales guardan conexión estrecha entre sí. El tipo de análisis a realizar en los capítulos tres y cuatro se plantea en los apartados siguientes.

El análisis

Esta investigación tiene como objeto de análisis a la evaluación en educación en el presente, tanto en el ámbito internacional, como en el nacional, dado que la evaluación no surgió en México, aunque posteriormente se deslizó a este país, este movimiento continúa en el presente, el cual cambia o se amplía conforme el conocimiento de la evaluación se modifica. Mostrar las condiciones por las que se ha configurado la evaluación en este

campo, donde parece sobresalen dos posicionamientos, uno que se enfoca en la visión técnica de la evaluación estandarizada y de aplicación masiva y su cuerpo de conocimiento científico, el otro, se opone de manera frontal a ese tipo de evaluación, desde una visión crítica, de rechazo a sus formas que considera como formas de control y no de desarrollo o de mejora. Estos, elementos que constituyen un espacio propicio para el cultivo de la evaluación desde múltiples perspectivas.

La forma de realizar el análisis en esta investigación

Esta investigación se realiza a modo de superposición de capas, con la idea de mostrar el entramado de la evaluación en educación como un sistema de razón por el que se organiza a las sociedades. A través de sus emergencias, sus trayectorias, sus procedimientos, reglas, estándares, los traslapes, los ensamblajes, las rupturas y las continuidades. Una primera capa está constituida por la emergencia y trayectorias de las nociones como: el examen, la medición estandarizada con las que se ensambla la evaluación en un continuo hasta el presente. La herramienta utilizada es la noción de historización o historicidad, contenida en la epistemología social.

Una segunda capa a analizar se conforma por los modos de evaluación prevaleciente en muchas de las sociedades, tanto a nivel planetario, como en el ámbito mexicano. Para esto, se analizan la prueba PISA y la PRUEBA PLANEA, a través del tamiz de las nociones tomadas de la epistemología social.

Una tercera capa que se analiza es la evaluación docente en educación básica, contenida en la reforma educativa de México en el año 2013. La herramienta por utilizar son las nociones de la epistemología social, mismas que se trasforman en categorías utilizadas para la realización de los análisis de las capas dos y tres; la categoría que las integra es la de sistema de razón, no para agruparlas, sino, como elemento que de algún modo orienta el análisis.

Se parte de la selección de las nociones de la epistemología social para la configuración de las categorías siguientes: el sistema de razón, las condiciones, los estándares, las reglas y los procedimientos; se establecieron dos elementos adicionales, uno, los efectos, donde se incluyen los visibles y los no visibles y dos, las consecuencias tanto los efectos como las consecuencias, se usan para analizar cuestiones resultantes de la realización de los procedimientos mencionados; a partir de estos, se reconfiguran las categorías que se emplean como herramientas para el análisis de datos en esta investigación.

Al establecer esas nociones en el nivel de categorías, estas se conceptualizan con el propósito de condensar datos que se incorporan en las mismas, es decir, se sintetizan y se agrupan (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.212). Las nociones de la epistemología social seleccionadas se sintetizan para configurarlas como herramientas de análisis a utilizar en esta investigación, estas se presentan a continuación:

Epistemología social: "Es el poder productivo; es decir, las reglas y estándares de razón como principios históricamente generados acerca de lo que se ve, se habla, se lleva a cabo y se espera" (Popkewitz, 1994, p.45).

Sistema de razón: Es un conjunto de conocimientos, es la razón de la evaluación en educación que le da estabilidad y orden, un modo de organizar a la sociedad se configura, de acuerdo con esta investigación, proyectada en aspectos como: los estándares, las reglas y las prácticas, establecidas para llevar al individuo a expresar modos de pensar, de hablar y de actuar (Popkewitz, 2014, 1994).

Condiciones: implica la realización de acciones y la conformación de situaciones deliberadas para provocar una atmósfera, se considera a esta, como un espacio social que permite introducir y ubicar un objeto que influye socialmente en los modos de pensar, de hablar y de hacer de los individuos.

Estándares: emergen de la ciencia, como elemento de mejora, en la definición de problemas educativos y la búsqueda de soluciones, esta actúa para establecer formas de medir y calcular tipos de personas, proyectada en la estandarización de sus cualidades particulares (Popkewitz 2014, p.45; 1994 pp.134-135).

Reglas: es un modo de racionalidad instrumental enfocada a los problemas educativos, en la que, la política opera para homogeneizar lo diverso, lo conflictivo, mediante formas de

organización administrativa, que ordenan y dirigen la actuación de los individuos con el uso procedimientos proyectados como universales en su aplicación (Popkewitz, 1994, pp.138,210-213).

Procedimientos: son las formas de actuar instauradas por organismos institucionales, incluyen límites y marcos en la en la vida social que facilitan la reproducción de modos de pensar en un sistema de razón (Popkewitz, 1994, pp.33,141).

Efectos explícitos: son resultado de los fines establecidos por los organismos institucionales, implicados en la producción y reproducción del ejercicio de poder para la instauración de modos de organizar a la sociedad. Son muy generales, incluyen a toda la sociedad, expresan esperanzas, son deseables, se usan como promesas y banderas de los cambios realizados.

Efectos no explícitos: subyacen y obedecen a racionalidades instrumentales, no necesariamente son esperanzadores, no incluyen a toda la sociedad, puesto que marcan límites en los que se incluye a los individuos que se encuentren dentro de los mismos. Son la otra cara de la moneda, El alcance real de la reforma o el programa.

Consecuencias: son el resultado de la estandarización y la homogeneización proyectados en el sistema de razón, las reglas y las prácticas; se configuran en el plano individual.

Cabe destacar, que las categorías se construyeron a partir de la revisión, comprensión y de la conexión con el objeto de estudio. La herramienta analítica de la epistemología social no es una metodología como tal, por lo que fue necesario que con base en extractos de dos de las obras de Popkewitz (2014, 1994), se definieron y redactaron las categorías antes mencionadas. Lo anterior con la intención de hacer un análisis sistemático de la evaluación en educación.

El método, una vía para desarrollar la investigación

La investigación está basada en el análisis de documentos, por lo que, es necesario establecer criterios específicos para la selección del tipo de documentos que se utilizarán como fuentes de información. El propósito fue contar con información necesaria para lograr la acumulación de datos, así, se generaron escenarios que permitieron analizar las

condiciones de emergencia, deslizamiento e instauración de la evaluación en educación y, en el caso de México, de evaluación docente a partir de la reforma educativa de 2013.

Se realizó la selección de documentos oficiales, publicados por organismos internacionales (OCDE) y gubernamentales de México (el Poder Ejecutivo, INEE, SEP y DOF). Estos se emiten como instrumentos de difusión, para dar sustento legal, científico, técnico y procedimental, generar una atmósfera de aceptación en la implementación de la evaluación de docentes.

La revisión de los documentos mencionados permitió a extracción de datos, su manejo y disposición como fase previa a la categorización, implicó primero la revelación y contextualización de las partes del texto, aumentando su contenido. Los datos obtenidos se sometieron a un proceso de reducción, mediante su categorización (Flick, 2007, p.192; Rodríguez, Gil y García 1999, p.205), esto se repitió, realizando varios escrutinios de la categorización. Se concluyó con la disposición de los datos categorizados en matrices. Los resultados conseguidos permitieron la elaboración del informe correspondiente. Ver esquema de la ilustración 1.

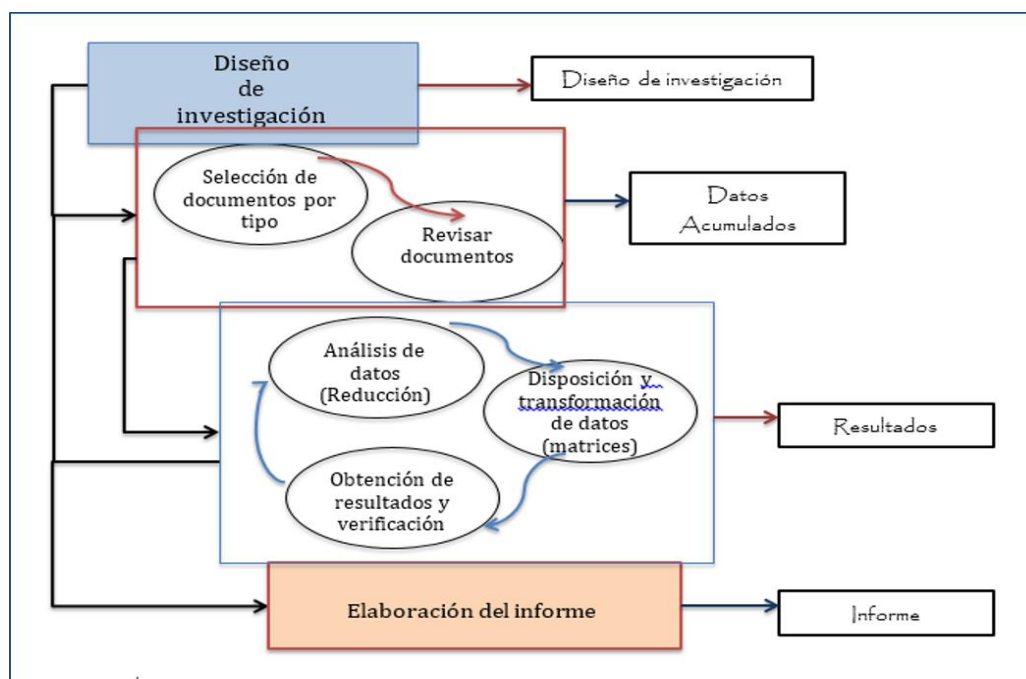


Ilustración 1 Metodología de la investigación.

Análisis de Datos

Considerando, que la revisión documental es la base de esta investigación, y la cantidad de información contenida en los documentos seleccionados para ser analizados, se buscó una metodología que permitiera el manejo y análisis de los datos de manera rigurosa. Considerando que la primera tarea de reducción de datos forma parte de las formas más básicas de análisis y que la reducción de estos supone descartar o seleccionar para el análisis parte del material informativo, teniendo en cuenta determinados criterios teóricos (Rodríguez, Gil y García 1999, p.205). Los documentos seleccionados a analizar son presentados en la tabla 1 (ver anexo 1), donde se muestra un perfil de cada documento, así como, una codificación que se utilizó para la mejor manipulación de estos.

La siguiente tarea consistió en la segmentación en unidades de análisis de los documentos por medio de una categorización. El cual en palabras de Rodríguez, Gil y García (1999, p.207) constituye modos de contribuir a la reducción de datos, pero que en el fondo ya presupone un tipo de análisis debido a que se parte de un conjunto amplio y complejo de información para llegar a elementos más manejables que permiten establecer relaciones entre las categorías, pero sobre todo obtener conclusiones.

La categorización hace posible clasificar conceptualmente las unidades (extractos) que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipo de significados (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.207)

Al definir las categorías a partir de las nociones de la epistemología social se amalgamó un marco-analítico-metodológico, considerada apropiada para la culminación de esta investigación. Así, se buscó expresar claramente lo que es único y específico de la misma resumiendo la esencia de cada categoría propuesta.

Rodríguez, Gil y García (1999, pp.212-213) mencionan que considerar la disposición y transformación de datos facilitan el examen y la comprensión de los datos, condicionarán posteriores decisiones en el proceso de análisis y permitirán extraer conclusiones.

Por ello se decidió utilizar matrices de doble entrada, las cuales en palabras de Rodríguez, Gil y García (1999, pp.212-213) son tablas de doble entrada en cuyas celdas se aloja una breve información verbal, de acuerdo con los datos especificados por filas y columnas...[sintetizan]...los fragmentos codificados en una misma categoría (columna)

para diferentes sujetos, situaciones, casos (filas), para Vasilachis (2006, p.139) Las matrices de datos nos permiten contar con un cuadro general de los datos, correspondientes a las categorías.

Para el análisis de los datos se utilizó un enfoque deductivo, donde el investigador aporta a los datos una serie de conceptos, ideas o temas que utiliza para categorizar e interpretar los datos (Braun y Clarke, 2006) y se realizaron las siguientes fases que se describen en la tabla 2:

1. Familiarización con los datos
2. Extractar
3. Reducción de extractos
4. Revisión de las categorías
5. Producción del reporte

Tabla 2.

Fases del análisis de los datos

<p>Fase 1: Familiarización con los datos</p>	<p>La lectura inicial de los datos hace aflorar impresiones que constituyen las primeras conclusiones provisionales (Rodríguez, Gil y García,1999, p.214) por lo que esta fase consistió en sumergirse en los datos leyendo y releendo los datos textuales de los documentos seleccionados.</p> <p>Esto implicó hacerse preguntas como... ¿Qué suposiciones hacen al interpretar o leer el texto? ¿Cómo distinguir en cada extracto la correspondencia con alguna categoría? ¿un extracto cabe en más de una categoría?</p>
<p>Fase2: Extracción de los datos</p>	<p>Los extractos fueron los componentes básicos de análisis, se utilizó un <i>Criterio temático</i> (Rodríguez, Gil y García,1999, p.207). Por lo que se seleccionaron de cada uno de los documentos aquellos extractos que podrían estar contenido en las categorías establecidas.</p> <p>Los extractos fueron breves pero suficientes para ser entendidos como elementos congruentes con las categorías.</p>
<p>Fase3: Reducción de los extractos</p>	<p>Esta fase consistió en la revisión de los datos extractados para identificar aquellos extractos iguales o similares utilizados con distinto objetivo o superposición de categorías.</p> <p>Esta fase se realizó reiteradamente a lo largo del análisis debido a nuevas</p>

	características que se tomaban en cuenta conforme evolucionó el análisis realizado.
Fase 4: Revisión de cada una de las categorías	<p>Esta fase implicó un proceso exhaustivo y detallado de cada una de las categorías, donde cada uno de los extractos fueron revisados con relación al conjunto de datos. Esta fase se refirió esencialmente a la comprobación de la calidad del análisis.</p> <p>El primer paso fue checar las categorías frente a los extractos de los datos obtenidos en los documentos y explorar si la categoría funcionaba en relación con los datos (coherencia entre ambos). En los casos opuestos se realizó el descarte y/o la reubicación de extractos no congruentes.</p> <p>Se realizó una segunda etapa en el proceso, revisando las categorías en relación con todo el conjunto de datos. Esto implicó una última lectura de la totalidad de los datos para determinar si las categorías capturaban de manera significativa todo el conjunto de datos, o hallazgo teórico.</p>
Fase 5: Producción del informe	Por último, se produjo el informe, el cual tuvo como propósito proporcionar una comunicación convincente con evidencias del análisis de datos y aceptación o rechazo de la hipótesis de investigación.

La tarea de extraer conclusiones no puede circunscribirse a ningún momento particular del proceso de análisis, desde la lectura inicial de los datos hasta la generación del reporte permiten aflorar impresiones que constituyen las conclusiones y que llevarán a responder la pregunta de investigación (Rodríguez, Gil y García 1999, p.214). A continuación, se describe cada una de las fases realizadas.

Fases del análisis de datos

Fase 1: familiarización con los datos

Los documentos que se analizaron fueron descritos en la tabla 1. Durante esta fase se leyeron y releeron cada uno de los documentos permitiendo anotar las ideas fundamentales, las interpretaciones tentativas con base de las categorías establecidas, anotándose en forma de notas, las cuales fueron modificadas durante las relecturas. Y que posteriormente ayudaron para las conclusiones parciales y generales.

Fase 2: Extracción de los datos

Cada documento fue analizado por separado y presentados en una tabla de doble entrada, por separado, se buscaron los extractos que representaban cada una de las categorías y se colocaron en la columna (fila) correspondiente en la tabla con una referencia de página para poder ser localizado de manera rápida posteriormente, como se ejemplifica en la Tabla 3. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y la Tabla 4. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

Fase 3: Reducción de extractos

El proceso de reducción de datos consistió en la asignación y reubicación de cada extracto en alguna de las categorías establecidas.

Fase 4: Revisión de las categorías

Como se indicó en la tabla 2, en esta fase se revisó minuciosamente la coherencia entre cada categoría y los extractos asignados.

Fase 5: Producción del informe

Según Erickson (1989) el análisis de datos no solo está presente en la fase de la investigación correspondiente a la recogida, disposición y presentación, sino también en la fase de elaboración del informe. La elaboración del informe obliga a poner en orden las ideas plasmando la información en forma coherente, argumentativa y convincente.

La tarea de extraer las conclusiones no puede reducirse a una fase del proceso de investigación. Este se viene conformando durante la familiarización con los datos, la extracción de estos, su reducción mediante la categorización y con la revisión de esta última. La comparación se convierte en una herramienta de utilidad para el proceso de elaboración de conclusiones. Permite distinguir semejanzas y diferencias entre los extractos de los datos y las categorías en las que se encuentran, con lo que, se puede verificar cada categoría. De este modo, se establecen conclusiones a partir de las matrices usadas para la organización de los datos (Rodríguez, Gil y García 1999, pp.214-215).

Capítulo II

Emergencia y trayectorias de la evaluación

En este capítulo se abordan algunas nociones que de cierto modo se conectan con la noción de evaluación tal y como se concibe en el presente. Si bien es cierto que la evaluación en educación en el presente tiene sus principios que le hacen comprensible para la sociedad, esta no apareció como tal como se concibe y se practica sin más.

Por lo que resulta relevante excavar en el conocimiento del pasado, para distinguir y mostrar las nociones de examen, de las pruebas psicológicas basadas en la medición y de la propia evaluación en educación, las condiciones, las prácticas y los elementos que permitieron su emergencia y su establecimiento como pautas de verificación de lo que el individuo sabe, conoce o aprende.

Se presentan algunas de las prácticas de evaluación en educación, que se conectan, se traslapan y se contraponen con otras nociones inmersas en el campo de la educación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.345). No se pretende mostrar un desarrollo evolutivo o cronológico, sino, centrarnos en la noción de evaluación y delinear algunas conexiones, traslapes, rupturas o deslizamientos que permitieron la configuración de la evaluación en el ámbito de la educación. Mencionaremos algunas prácticas relacionadas con la evaluación en educación para pasar al estudio de ésta última.

Por una parte, no hay separación de la razón con el historicismo que se entreteje continuamente para dar inteligibilidad, conocimiento, promesas de esperanza, modos de organización de la sociedad y formas de participación al individuo. Por el contrario, son parte de un entramado que se conjunta para hacer posibles los principios y las reglas como los límites del pensar, del hablar y del hacer con relación a la evaluación en educación. Por la otra, las formas de verdad por las que se sostienen y promueven las diferentes trayectorias de la evaluación en educación, así como sus límites, de manera tal que se muestren sus momentos de emergencia.

Mi punto de partida consiste en considerar la educación urbana y rural como políticas discursivas que históricamente despliegan sistemas concretos de pensamiento y reglas de razonamiento. Esas reglas y sistema producen límites y fronteras ante lo que es posible y lo que no es posible para docente que trabaja con los niños. (Popkewitz, 1998, p.30).

El establecer los sistemas de razón con modos pautados para los individuos (alumnos y docente) para pensar, hablar y participar en la idea de evaluación en educación implica el establecimiento de bordes, estos tienen a la vez una función de autorregulación en el individuo al delimitar los límites de su pensar, hablar y actuar, quien los conoce identifica y acota su hacer, en caso de que no sea así, los resultados de las formas de evaluación a las que es sometido se lo manifiestan de manera contundente y sin derecho a replicar.

Para mostrar la emergencia de las trayectorias de la evaluación, se parte del conocimiento de la ciencia y, cómo este pasa por un deslizamiento hacia el hacer institucional, como política nacional o regional, para los ámbitos público y/o privado, sea en forma de reglamento, programa o procedimiento, con lo que se van constituyendo principios, reglas, estándares que a la vez proveen al individuo de formas deseables de pensar, de ser y de hablar.

“Los principios del razonamiento discriminan distinguen y normalizan lo que es el niño y aquello en que se ha de convertir” (Popkewitz, 1998, p.35). En los principios que llevaron a la constitución de las trayectorias de la evaluación en educación, se inscriben formas de diferenciación, de clasificación, que se naturalizan de tal modo, que se vuelven incuestionables, por lo que es indispensable, su análisis, su comprensión y si es necesario su estudio.

Definir cómo «encaja» la gente en un grupo, definido por conjuntos particulares de características, es algo más que una simple forma de clasificar. Es también un sistema de razonamiento que normaliza, individualiza y separa. Razonar sobre los niños como poblaciones permite aplicar un tipo concreto de gobernación. (Popkewitz, 1998, p.39)

Encajar a estudiantes, a los docentes o profesores, en rangos de desempeño, de aprendizajes, de desarrollo, individualiza, mediante la normalización, pero también la

separación del individuo como ser social, al proyectarlo a través de formas de cálculo y de clasificación que hacen posibles formas de medición del individuo las cuales lo convierten en datos.

Historizar/historización

“Historizar es tomar los iconos de la escolarización como monumentos, que se yerguen tan visibles y naturales ante lo que es dado como cierto, y esculpir en ellos para explorar así sus reglas de formación y enunciaciones” (Popkewitz, 2014, p.55). Uno de los principales iconos de las trayectorias de la evaluación en educación es el uso masivo de algunas de sus prácticas, otro, es el convertirse en el modo predominante para realizar sus procesos y procedimientos es comparable con la imagen de monumento por su influencia en el modo de organizar la educación en las sociedades a nivel del planeta.

Comprender cómo es que estos monumentos se hacen visibles, es pensar sobre la "rejilla" para explorar diferentes trayectorias históricas que viajaron y se reunieron con el fin de generar principios acerca de lo que se ve, se piensa y se lleva a cabo en la escolarización. Esta noción de rejilla es explorar que prácticas históricas tan diferentes se reunieron para dar inteligibilidad al ser y al mundo sin un único origen. (Popkewitz, 2014, p.55)

Se utilizan las nociones de historización y de rejilla como estrategia para el análisis de la emergencia de las trayectorias de la evaluación, por una parte, se distinguen por su emergencia en diferentes áreas de conocimiento científico, la medicina, la psicología, la antropometría y la propia evaluación como cuerpo de conocimiento sistematizado; por la otra, al distinguir los deslizamientos de esas trayectorias hacia lo educativo.

Ese historizar es considerar el ensamblaje, conexiones y desconexiones mediante los cuales se le da inteligibilidad al presente. Este historizar se enfoca en los objetos "vistos" en la escolarización como eventos de estudio, se pregunta cómo es posible este pensamiento y cuáles son las condiciones de esa posibilidad. “Este historizar y descentrar no es deshacerse de la agencia, justo lo contrario; y es pensar acerca del problema de cambio en una forma diferente de la ortodoxia que inscribe y fija al sujeto como ahistórico.” (Popkewitz, 2014, p.64).

La noción histórica de rejilla no es lo deseable; como parte de la historia social de la estadística, la noción moderna de razonamiento poblacional no resultó de la evolución de esta sino del traslape de trayectorias en física, estadística y los cambiantes patrones de gobernanza y la aritmética de Estado. La rejilla como metáfora se utiliza como si tuviera un sentido de porosidad y, por tanto, no inevitabilidad a lo que se considera ahora como natural y fijo (Popkewitz, 2014, p.56).

La estrategia de análisis, en este capítulo, consiste en utilizar las nociones de historización y de rejilla² (Popkewitz, 2014, pp.55-56), primero, para enfocarse en el conocimiento de la evaluación en educación como objeto dado, como sistema de razón por el que se han constituido principios y reglas que organizan a la sociedad y expresan formas de pensar, de hablar y de actuar de los individuos; segundo, para distinguir las condiciones de emergencia de las trayectorias de la evaluación en educación; tercero, identificar y mostrar las trayectorias de la evaluación y sus deslizamientos hacia la educación y su vigencia en diferentes nociones y prácticas que se ensamblan y se desconectan con la evaluación en educación, en un continuo de prácticas.

Emergencia y razón de las trayectorias de evaluación

Existen varias nociones relacionadas con la evaluación en educación que, por su estrecha vinculación en cuanto a su uso se cruzan entre sí, por lo que, en ocasiones suelen utilizarse de manera indistinta como prácticas de evaluación en ese campo.

En esta investigación se destacan las nociones del examen (Escudero, 2003; Lewis, 2003; Durkheim, 1992; Díaz-Barriga, A. 1988; Stufflebeam y Shinkfield, 1987); la de medición de la inteligencia (Alcaraz, 2015; Burgos, 2014; López, 2013; Aboites, 2012a; Escudero 2003; Cansino, 2001; Gould 1988; Stufflebeam y Shinkfield, 1987); las pruebas psicológicas estandarizadas (Alcaraz, 2015; Escudero, 2003; Cansino, 2001; Gould, 1988; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Colotla, 1984) y la evaluación (Rueda, 2012, 2006; Stobart, 2010; Mateo, 2008; Escudero, 2003; Pérez, 2000, 2002; Casanova, 1998; Tiana, 1996; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Astin y Panós, 1983; Milano,1971). Estas nociones

² Popkewitz (2014) remite a las discusiones sobre genealogía de Foucault ([1971] 1977, p.145).

se recuperan y se analizan en este capítulo con la idea de historizar sobre la evaluación y su constitución.

El examen

El examen, perteneciente a las prácticas de los siglos XIX y XX en el contexto educativo mexicano, aunque su uso se refiere desde el imperio chino antes de Cristo (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), en esta investigación se reseña desde la época llamada medieval, en la corporación, una organización cerrada, consciente de sí misma y sometida a sus propias reglas, que se abre para nuevos miembros, sólo si cumplen ciertas pruebas después de solicitar su incorporación, la expresión “dignus est entrare” representa el principio de los exámenes en la universidad de esa época, sólo mediante prácticas sucesivas de perfeccionamiento, de lo contrario, es imposible entrar (Durkheim, 1992, pp.108-109); esta concepción, el examen es parte del método del aprendizaje, si el aprendiz no aprende, el maestro debe revisar su método, su herramienta principal de trabajo.

Entrado el siglo XIX, el examen tiene un desplazamiento, es separado de la metodología y, se utiliza como un mecanismo de aprovechamiento escolar de los estudiantes (Díaz-Barriga, 1988, p.5) esto pervirtió³ la relación pedagógica, al centrar las actividades de los docentes y los estudiantes estrictamente en la aprobación de los cursos escolares.

Una consecuencia directa fue *una pedagogía basada en el examen*, que al separarse de la metodología se desentiende de los problemas de la escolarización de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje, esto se produce a través de las taxonomías de los objetivos y de los estándares de aprendizaje de los estudiantes, y en la estandarización que plantean los expertos, sea mediante el uso de pruebas objetivas, la representación y significado de las calificaciones (numéricas, cuantitativas) que puedan entenderse por cualquier individuo de la sociedad, uniformidad, homogeneización, reducción de lo complejo a lo concreto, lo simple, la clasificación de los individuos, en estados intelectuales, en escalas o estándares

³ “Utilizamos el término en forma figurada del corpus psicoanalítico. Freud lo utiliza para analizar cómo en una relación objetal, un vínculo natural es reemplazado por una relación con un objeto (virtual o real) diferente. La nueva relación pervierte el vínculo original” (Díaz-Barriga, 1988, p.5).

de aprendizaje. A estas clasificaciones le han seguido una serie interminable de diferenciaciones, que parece no parar en los tiempos actuales.

Entre mediados y fines del siglo XIX, en un ambiente de álgidos debates por el establecimiento de los sistemas educativos en los Estados Unidos, se desarrollaron algunas prácticas de evaluación de forma masiva (Lewis, 2003, p.109; Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.33), algunas de estas fueron implementadas por Horace Mann⁴ alrededor de 1845, adquirieron cierta popularidad en las escuelas de Boston, debido en parte, al crecimiento de la población estudiantil y la lenta aplicación de pruebas orales, que se practicaban principalmente sobre conocimientos de lectoescritura.

Casi veinte años más tarde, el inglés George Fisher desarrollo una escala para medir la escritura, cerca tres décadas después, Rice realizó un estudio de carácter comparativo sobre ortografía, en escuelas de ese país, usó como fuente de datos, una prueba de cincuenta palabras, con la que se evaluó a treinta y tres mil estudiantes, también elaboró pruebas de lenguaje y aritmética (Escudero, 2003, p.13).

Ya entrado el siglo XX se desarrollaron y aplicaron diferentes pruebas, a Thorndike se le considera uno de los impulsores de estas prácticas (Lewis, 2003, pp.109-110). El examen fue y es un instrumento de uso generalizado en el ámbito educativo y necesario para cumplir con las tareas administrativas requeridas por parte de las autoridades educativas. Sin duda, el examen remite a un instrumento escrito, sea en papel o de forma digital, si se denomina prueba, su connotación tiende a incorporar ejecuciones y demostraciones.

La medición de la inteligencia, el promotor de los tests

Las primeras prácticas de la medición de aspectos humanos se realizaron hacia fines del siglo XIX, desde el incipiente quehacer de la psicología como campo disciplinar, mediante la aplicación de la Ley de Weber, un fisiólogo que se interesó en estudiar y medir los estímulos sensoriales y cinestésicos (en sus trabajos utilizó pesos o cargas), manejó equipos parecidos a los compases para determinar el umbral de percepción nula y de percepción

⁴ Horace Mann abandonó en 1837 su bufete de abogados para aceptar el cargo de secretario del consejo de educación de Massachusetts, en el que se desempeñó por dos años, a partir de ese momento se dedicó a la promoción de la educación y la construcción de escuelas (s/d, 1890, p.202).

mínima. Estas mediciones le llevaron establecer una ley matemática, sistematizada por Gustav Ferchner, que en cierto modo abrió el acceso de la psicología a la ciencia (Burgos, 2014, pp.118-120). Wilhelm Wundt, considerado fundador de la psicología experimental realizó mediciones sobre la capacidad de la mente de atender un asunto y el tiempo que tardaba en cambiar de foco de atención, a este tipo de estudios también se les llamó cronometría mental, que era útil sólo para percepciones (Burgos, 2014, pp.124-125).

Quien inició con las mediciones sistemáticas fue Francis Galton⁵, dedicó gran tiempo de su vida a la medición de la inteligencia, desde la idea del innatismo, era ferviente creyente de que la inteligencia se heredaba y basó sus estudios en el trabajo empírico, realizando sus labores en un laboratorio antropométrico que estableció en el museo South Kensington en Londres durante 1882 (ibid. p.50).

Uno de sus métodos empleados fue la genealogía familiar con la cual determinaba la tasa de eminencia, sus hallazgos influyeron en el establecimiento de medidas para mejorar la raza, al promover matrimonios entre personas consideradas con altas facultades mentales y evitando las uniones entre personas no genio. Formuló el término de correlación entre dos variables al procesar datos estadísticamente, también propuso el concepto de mediana (Burgos, 2014, pp.139-140; Jensen, 1998, citado en López, 2013, p.50). Galton es considerado el fundador de la psicología diferencial al establecer un programa científico técnico hereditarista (ibid. p.51).

Una corriente de test mentales diferente a la creada por Galton se desarrolló en Francia, con Alfred Binet, quien se enfocó en la medición de las capacidades intelectuales. La dupla Binet-Simon se dedicó al diseño de una nueva prueba que atendiera a la necesidad de clasificar a los estudiantes en primer lugar como normales y en segundo lugar como subnormales (López, 2013, p.51).

Se aplicaron los nuevos tests, en las que incluyeron tareas sobre la vida cotidiana que implicaban el uso de habilidades intelectuales de dirección (ordenar), de comprensión, de invención y de crítica para la resolución de tareas de dificultad progresiva, conforme a edad cronológica, cuando el estudiante era incapaz de resolver las tareas, se le asignaban una

⁵ Algunas de las obras de Galton son: “genio hereditario: una investigación sobre sus leyes y sus consecuencias” (1869), “hombres de ciencia ingleses: su naturaleza y su crianza” (1874), “inquiries into the human faculty and its development (1883), “herencia y eugenesia” (1988) (Gould, 1988).

edad mental a la que se le restaba la cronológica⁶, los estudiantes con edad mental inferior se clasificaba como subnormal y se le consideraba estudiante de las escuelas de educación especial (Gould, 1988, pp.148-149). A partir de los resultados elaboraron una escala métrica de inteligencia que se publicó en 1905⁷ (Mueller, 1998, pp.422-423) en la revista *L'Année psychologique*.

Los psicólogos estadounidenses Henry Goddard y Lewis Terman que trabajaban el tema de las deficiencias mentales descubrieron la medición europea del cociente intelectual y ya para 1913 habían traducido al inglés y con gran entusiasmo las experiencias y resultados que Binet obtuvo en Francia. Goddard era partidario de la idea de la inteligencia innata (innatismo) y el instrumento de diagnóstico de Binet por su forma de usarlo, le permitió el diagnóstico de personas subnormales a los que llamó débiles mentales, este se convirtió en el propósito de su actividad profesional (Aboites, 2012a, p.275).

Mientras Goddard pensaba en el uso de las pruebas de inteligencia como una herramienta para prevenir riesgos sociales, Lewis M. Terman, un profesor de la universidad de Stanford en California, reformuló la prueba de Binet para ampliar su aplicación a los adultos, para tal fin, expandió las cincuenta y cuatro tareas del instrumento desarrollado por Goddard a un total de noventa consignas, la nombró prueba Stanford-Binet, y pensó que debía de aplicarse a todos por igual, para evitar la existencia de niños y adultos en los que no se detectaron posibles deficiencias, este tipo de pruebas fueron aceptadas y empleadas en educación, lo que llevó a la popularidad del uso de las pruebas en las escuelas, por el ejército y por los padres que podían adquirirla y usarla, ya que ésta se ofrecía por seis dólares con cincuenta y cinco centavos, recibían la prueba por correo, esta incluía instrucciones para la aplicación y su interpretación; debido a su bajo costo y facilidad de uso, se incorporó al mercado rápidamente (ibid. pp.280-281).

Terman llegó a la deducción que el CI de los individuos determinaba su papel activo o no en el aspecto laboral y la profesión, expresaba que para tener éxito en lo profesional y lo

⁶ Las pruebas se calificaban con un + o un - al finalizar se calculaba un promedio general, el criterio de normalidad utilizado se estableció de los individuos que obtuvieron entre el 50% y el 75% de tareas resueltas en relación con las edades reales (Gould, 1988, pp.148-149).

⁷ En ese mismo año, se publicaron tres métodos utilizados para medir la inteligencia, el médico, considerado como indirecto por su inferencia de la inteligencia a partir de lo físico, se basó en la medición de rasgos anatómicos, fisiológicos y patológicos, el método pedagógico que mide el conocimiento adquirido y, el psicológico, que mide la inteligencia usando observaciones y mediciones directas (López, 2013, p.51).

laboral había que tener un CI de entre 115 y 120 (Gould, 1988, p.185), Terman incluso fue más allá al expresar que aspectos como el prestigio social, estaba determinado por el éxito económico (Gould, 1988, p.186).

La aplicación de la prueba alfa a los reclutas del ejército puede considerarse la primera implementada a gran escala, tuvo al menos tres efectos inmediatos, el primero, permitió la aparición de prácticas de evaluación estandarizada de aplicación masiva, el segundo, de alguna manera abona a la consolidación de la psicología como disciplina científica, la tercera, hay una emergencia de pruebas de esta naturaleza y la generación de un mercado, ante una sociedad estadounidense ávida por conocer los niveles de inteligencia de sus estudiantes, de sus hijos y de sus trabajadores.

La llegada de James Bryant Conant a la rectoría de Harvard impulsaría a la medición estandarizada durante la década de los años treinta. Su idea de educación para los Estados Unidos era de acceso abierto. Así que encargó a Brigham la responsabilidad de coordinar la aplicación del scholar aptitude test SAT en todo el país con la idea de seleccionar a diez candidatos a obtener becas para sus estudios en las universidades (Aboites, 2012a, pp.318, 320).

Tales condiciones logran introducir en la educación a este tipo de pruebas estandarizadas, el paradigma de inteligencia innata se mueve al de inteligencia basada en la interacción con el medio ambiente, por lo que durante la década de los años cuarenta del siglo pasado hay un incremento notable en las pruebas de aptitud para ingreso a la educación superior (Aboites, 2012^a, p.314) para seleccionar a los estudiantes que ingresan a las universidades, mismas que mantienen en esencia la clasificación y diferenciación de los jóvenes.

Como consecuencia del ataque japonés a Pearl Harbor y la inmediata participación de Estados Unidos en la segunda guerra mundial, se torna necesario evaluar a miles de reclutas para el ejército, tarea asignada a Henry Chancey, quien, en un día, dirigiendo a un equipo armado con pruebas estandarizadas, midieron la aptitud de trescientos dieciséis mil aspirantes, para clasificarlos y asignarles tareas de combate y adiestramiento entre otras (Gould, 1996, p.55, citado en: Aboites, 2012a, p.321). Hecho que ilustra la emergencia el uso de la medición de forma masiva.

Evaluación, emergencia y trayectorias

Durante varias décadas el desarrollo de las pruebas estuvo dominado por la psicología, inmerso en la corriente llamada educación progresista en la que se proyectó la filosofía del pragmatismo y se utilizaron instrumentos de la psicología conductista, contó con John Dewey como uno de sus promotores.

En medio de esa corriente, Ralph Tyler recibió el encargo de dirigir la investigación del estudio de ocho años, en la universidad de Ohio (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.91), proyecto mediante el cual, se revisó la eficiencia de los currículos y de las estrategias, consideradas como innovadoras que, se instrumentaron en treinta escuelas de nivel bachillerato de Estados Unidos (ibid. pp.34-35).

En el año de 1932, la muestra se conformó de un total de mil cuatrocientos setenta y cinco estudiantes, el objetivo central fue identificar si los estudiantes que se formaron con el nuevo currículo lograron un éxito similar o no a los que venían realizando sus estudios con el currículo anterior (Cansino, 2001, p.6).

Parece que, con la experiencia de este proyecto, Tyler desarrolló una sistematización del diseño del currículum y del proceso de evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.91) como parte de este, el cual pasó de la comparación entre grupos de control y grupos experimentales, enfocándose a contrastar los objetivos planteados contra los resultados obtenidos (Alcaraz, 2015, pp. 13-14; Escudero, 2003, pp.14-16, Stufflebeam y Shinkfield, 1987 p.35).

La evaluación se usaba para el ingreso, o para verificar los aprendizajes de los estudiantes al finalizar los cursos. Hasta ese momento, parecían mezclarse de forma indistinta los usos de medición de la inteligencia, la medición de conocimientos; de este modo, la evaluación se introdujo de lleno en la educación, en su proceso educativo, con los elementos (Tyler, 1998, pp.108-111, 115, 119, 125) que con antelación, se mencionaban de forma somera en los informes de los funcionarios; tales como: el objeto de la evaluación, su proceso, los momentos, para qué se mide, cómo ensayar, evaluar los resultados, identificar errores, distinguir las posibilidades de mejora, continuar el ciclo de replanteo, reelaboración y reevaluación de los aprendizajes evaluados.

En palabras de Tyler:

la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos; por lo tanto, supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes. Así, ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y del currículo y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea los docentes y restantes factores. Su resultado final permitirá determinar cuáles son los elementos positivos del currículo y cuáles, por lo contrario, deben corregirse. (1998, p.108).

Esta emergencia de la evaluación en la educación ha mantenido su influencia a lo largo de las décadas subsecuentes no sólo en el ámbito educativo de los Estados Unidos, sino, que, de manera progresiva se expandió a los sistemas educativos de otros países. La noción de evaluación educativa de Tyler muestra un desplazamiento con respecto de la idea de la medición que emergió con la antropometría y la psicometría consigo el uso masivo de las pruebas en los Estados Unidos (Alcaraz, 2015, p.14).

Las implicaciones de estas prácticas de evaluación en educación, que atraviesan a las sociedades desde hace ya varias décadas, generan efectos diversos, uno de ellos se relaciona con el establecimiento de formas de control sutil, en un nivel público con las formas de organizar y operar los sistemas educativos conforme a los fines establecidos, es decir, la búsqueda de la eficiencia.

Otro efecto que en apariencia se relaciona con lo financiero, es el gasto en educación considerado como una inversión, que como en toda empresa, genera costos y por los cuales se esperan beneficios de diferente naturaleza, en cierta manera, un interés central consiste en preparar a los individuos en las utopías que les ofrece la vida escolar y laboral, así como las responsabilidades que deben asumir para alcanzar las aspiraciones de una nación o de una sociedad, que han hecho suyas.

Desplazamiento del modelo tyleriano único a la diversidad de metodologías

En los años sesenta, uno de los analistas más críticos de la evaluación imperante en los Estados Unidos en la década de los años cincuenta fue Lee J. Cronbach, quien se enfocó al

desarrollo de su planteamiento de la planeación evaluativa, que en parte, la concibió como un problema sobre cómo se distribuyen los recursos de investigación, basado en consideraciones prácticas y políticas, donde, el evaluador no es independiente para elegir las cuestiones a investigar, sino que, hay patrocinadores de las evaluaciones que tienen intereses concretos.

Las evaluaciones se originan con la intención de cumplir con una función de carácter político. Según Cronbach, tanto de la planificación como la interpretación de los programas de evaluación, se deben mantener con un cierto equilibrio. Con respecto a la utilidad que debe tener la evaluación, este autor señala que debe tener como núcleo, tareas de carácter científico; otra cualidad que su autor asigna a esta práctica de evaluación es el de reducir la incertidumbre mediante la proposición de alternativas asequibles para la audiencia (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, pp.137, 139, 140-141, 151).

Para Stufflebeam y Shinkfield la noción de la evaluación (1987, p.183) es un proceso de obtención y provisión de información de carácter descriptivo, útil, que permite valorar el mérito de metas, planificación, realización y el impacto de un objeto determinado, para la toma de decisiones, solución de problemas de responsabilidades y la comprensión de los fenómenos investigados.

La evaluación respondiente o método de evaluación centrada en el cliente propuesto por Stake (ibid. p.235), la evaluación es un valor observado comparado con alguna norma (ibid. p. 252). El método contrapuesto de evaluación adoptó el procedimiento judicial, se propuso por Owens y Wolf; señalan que su método convierte a la evaluación en algo intelectualmente honesta (ibid. pp.294, 297), fue concebida para clarificar e informar (ibid. pp.300-301),

La metodología de evaluación iluminativa (ibid. p.323) se plantea como una estrategia de investigación general, que se adapta para el descubrimiento de las dimensiones, las metas y técnicas de evaluación. Se considera ecléctica porque permite al evaluador usar una serie de tácticas de investigación. Pone un marcado énfasis en la observación, que es una de sus principales características. Otra se refiere a la investigación, una tercera se relaciona con la

explicación del fenómeno evaluado. La evaluación iluminativa⁸ se considera un método holístico (ibid, p.312), contempla a los programas como totalidad, desea comprenderlos y explicarlos con el uso predominante de la descripción y la interpretación y no de la cuantificación.

Michael Scriven⁹ planteó el método orientado al consumidor¹⁰, en el que, considera al evaluador como el sustituto informado del consumidor, para Scriven, la evaluación es la determinación sistemática y objetiva del valor o del mérito de algún objeto, agrega que esto se logra contando con un evaluador independiente, criticó a los evaluadores que a menudo se convierten en colaboradores de los programas a evaluar y de sus usuarios. En su metodología propone dos funciones, la evaluación formativa y la evaluación sumativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.345).

Diversas metodologías de la evaluación emergieron entre las décadas de los años sesenta y los setenta. Representó una época que se ha dado en llamar del profesionalismo, esto, porque emergieron múltiples métodos, técnicas e instrumentos para evaluar programas sociales, productos, procesos, programas educativos. Con estos, la tecnología de la evaluación desbordó el campo de la educación y, se constituyó como un modo de organizar a la sociedad en el planeta y en las diferentes actividades y relaciones en las que conviven. Estas metodologías se generan con el propósito de verificar que los programas y servicios dirigidos a la sociedad funcionen de manera apropiada y si no es el caso, promover acciones de corrección.

Las prácticas del examen, la medición y la evaluación en México

El examen una práctica centenaria

Hacia fines del siglo XIX, la evaluación no existía como noción, el examen era el instrumento único, aplicado en diversas modalidades, escrito, oral, práctico, a través del

⁸ Término naciente en una investigación de instituto de tecnología de Massachusets en el año de 1969 (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.320).

⁹ También planteó el método de evaluación sin metas, su intención es liberar al evaluador de presupuestos, hacer una valoración más objetiva, puede combinarse con la evaluación basada en las metas, la considera solvente, adaptable, y elimina actitudes tendenciosas (ibid. p. 347).

¹⁰ De manera constante se ha pronunciado a favor de la revista consumer reports, como el ejemplo de la tarea que debe realizar la evaluación profesional (ibid. p.342).

cual se comprobaban los aprendizajes de los alumnos, de maestrantes o doctorantes, de los aspirantes para alguna responsabilidad de tipo gubernamental, de tal manera que, era el modo de comprobar la posesión de conocimiento.

El desempeño de las docentes se ilustra en las prácticas de los exámenes realizados al final del ciclo escolar en la escuela primaria elemental mixta anexa escuela normal de Durango¹¹, hoy denominada benemérita a los ciento treinta años de su fundación:

El jurado del examen final celebrado en la Escuela Anexa en junio de 1917, integrado por las profesoras María Chávez, presidenta del jurado, y las Profesoras Eulalia Meneses y Luz Alfaro Parra, secretaria y vocal respectivamente:

Las que suscribimos, constituidas en jurado de juicio para presenciar el examen de la Escuela Primaria Elemental Mixta Anexa a la Escuela Normal del Estado, tenemos el honor de informar a acerca de dicho acto verificado el día 31 de mayo del presente año.

La eficacia de la enseñanza impartida por la Señorita Flores, profesora del segundo año, se hizo patente por el hecho de que los alumnos, con excepción de una escasa minoría –tres alumnos reprobados-, manifestaron tener los conocimientos necesarios para cursar con éxito el tercer año escolar.

En Ejercicios de Lenguaje hablaron los niños sobre la vida en el campo e hicieron la descripción de una estufa, en nociones de ciencias trataron de los dos animales domésticos que les son más familiares: el perro y el gato, estableciendo semejanzas y diferencias entre ellos; enseguida hablaron de sus hábitos y de la utilidad que prestan. Después la Señorita Directora suscitó una conversación acerca del plomo.

¹¹ hasta después de la segunda mitad del siglo XIX, cuando se produce, a iniciativa del ejecutivo del Estado, la fundación del Instituto de Niñas el 5 de febrero de 1870, lo que abría, aunque de manera incipiente, un nuevo y hasta entonces desconocido abanico de posibilidades de desarrollo social para la mujer duranguense. Es en esta época cuando puede apreciarse en la literatura oficial, un nuevo e inusitado discurso con una marcada tendencia hacia la protección de los intereses públicos y privados de la mujer. Se decreta entonces “la condonación de impuestos a la mujer y la dotación de pensiones a viudas por parte del gobierno”, se permite que participen en las “academias normales” para obtener el título de preceptoras, y se abre un espacio educativo exclusivo para su preparación profesional como preceptoras de instrucción elemental (citado en: Quiñones, 2008, s/d).

En el segundo año se examinaron 24 alumnos: 9 niños y 15 niñas. Hubo tres reprobados: un niño y dos niñas. (Citado en: Quiñones, 2008, s/d)

Otro uso del examen se observa durante la época del porfiriato, al finalizar educación, sólo en reducido número, los estudiantes se enfrentaban a la práctica del examen oral, ya que no se permitía de manera escrita, lo que generaba verdaderas labores memorísticas (Loyo y Staples, 2010, p.149).

Durante la década de los años 20 del siglo pasado en el gobierno del presidente Calles, se buscó implementar aspectos provenientes de la escuela activa, la práctica del examen, dejó de ser un evento ceremonial y se sustituyó con ejercicios de tipo académico (Loyo, 2010, pp. 166, 177), mientras que en la facultad de leyes de la Universidad Nacional, se implementaron exámenes trimestrales, lo que generó inconformidad en los estudiantes, en un ambiente ríspido en el que más tarde se obtendría cierta autonomía universitaria en esa institución.

En la década de los años cuarenta del siglo pasado, la práctica del examen se mantuvo sin modificaciones en las instituciones educativas, se aplicaban exámenes mensuales, semestrales y finales, que en cierta manera contribuyeron a la uniformidad en la enseñanza, los proyectos educativos de la revolución, prácticamente se diluyeron en los años setenta (Greaves, 2010, p. 213), por ejemplo, en el caso de la escuela rural.

Las pruebas estandarizadas se introducen en el México post revolucionario

México no escapó a la influencia de estas prácticas de clasificación de los individuos mediante el uso de pruebas estandarizadas, lo que implica la normalización de las respuestas del individuo reduciéndolas a una escala arbitraria, cuantificable, es decir reducida a un número o una cifra.

En la mitad de la segunda década del siglo XX, y en plena lucha de la revolución mexicana, en el Estado de Veracruz ya se realizaban algunas adaptaciones de la prueba Binet-Simon. Esta prueba de inteligencia, con menos de diez años de su presentación, ésta era utilizada en la ciudad de México por el Dr. Rafael Santamarina Sola, quien se graduó como médico en la escuela nacional de medicina en 1911, año en el que se publicó la tercera modificación de esa escala, en ese mismo año ingreso al manicomio general la Castañeda

como médico externo, al año siguiente siguió con las mismas funciones ya con nombramiento como médico interno en esa institución, el doctor Santamarina se iniciaba (Colotla, 1984, p. 164) en el uso de la prueba de inteligencia Binet-Simon, a este personaje se le considera como el motivador del interés por el uso de las pruebas estandarizadas en México (Colotla, 1984, p.167).

Posteriormente, Santamarina tradujo y adaptó esa prueba para los estudiantes mexicanos, misma que presentó en el primer congreso del niño mexicano en 1921. Para mil novecientos veintiséis, el Departamento de psicopedagogía e higiene de la SEP, reportaba la administración de tres diferentes pruebas metales de aplicación colectiva (ibid. p. 165), la de Fay, la de Descoudres y la de Ebbinghaus, éstas se aplicaron a niños de educación primaria y secundaria.

Al mismo tiempo, la profesora Laura Alva adaptaba la prueba de lenguaje de Descoudres y administró dos mil trescientas pruebas a doscientos treinta niños; por su parte, la profesora Emma Bernal y el doctor Gustavo Uruchurtu trabajaban en la adaptación de la prueba Binet-Simon traducida por Santamarina, el estudio contó con 190 casos y dos mil ochocientas pruebas administradas, La adaptación de la escala de Vermeulin para medir el desarrollo mental y clasificación de los escolares en tipos psicológicos también estaba en proceso, al igual que la escala de Vaney para la mecanización de la lectura, el estudio de la atención con los test de Kraepelin y Bourdon y la prueba para la comprensión lectora de Haggerty (ibid. p. 165).

Hacia mil novecientos treinta, el Departamento reportó los avances de las adaptaciones realizadas en las diferentes pruebas, con lo que se presentaron las tablas con los valores de las adaptaciones de las pruebas que venían trabajando (Colotla, 1984, p.166), en ese año, el doctor Santamarina estaba a cargo de la sección de cálculo biométrico del propio departamento de psicopedagogía e higiene.

Por otra parte, en mil novecientos veinte, David Pablo Boder tradujo y adaptó la prueba Binet-Simón; la maestra Montana Lucía Hastings, quien había realizado sus estudios de maestría en la universidad de Columbia en Nueva York, donde escribió la tesis sobre las “habilidades mentales de los niños mexicanos”, era la jefa de la oficina de psicognosis de la dirección de enseñanza secundaria de la SEP, ahí efectuó un estudio a tres mil ciento

setenta y nueve estudiantes de secundaria, la mayor parte del Distrito Federal, a quienes les aplicó las pruebas beta y otis, con la intención de clasificar a los alumnos de acuerdo con sus habilidades (ibid. pp.166-167).

Sin duda, con el incremento de las pruebas objetivas, se generó un fuerte movimiento que promocionó el uso de estas, tal vez incomprensible, o sencillamente imperceptible para la gran mayoría de quienes participaban de la escolarización en esa época, tales como: profesores, pedagogos, funcionarios, alumnos y la sociedad mexicana en su conjunto, por lo tanto, se introdujeron a manera de prácticas de medición, formas de organización, de control a las que se enfrentan los individuos, en algunos casos, para aprobar un curso, obtener un grado académico o conseguir un empleo, un espacio en determinada universidad, un modo de vida que entre rupturas y conexiones, en la actualidad se ha está normalizado mediante el uso de una lógica fincada en la competencia y el logro individual, basada en el mérito.

Otro uso de la medición se practicó en la UNAM en forma de examen de ingreso, hasta los años sesenta (Aboites, 2012a,333) y en los noventa a la manera de una competencia entre miles de aspirantes con el examen único para ingresar a la educación superior.

Las prácticas de evaluación estandarizada a fines del siglo XX

La idea de la evaluación científica, sistemática, reaparece en el ámbito mexicano a mediados de la segunda mitad del siglo XX, durante las gestiones presidenciales de Echeverría y López.

A inicios de la década de los años setenta, y en los inicios de la siguiente se hicieron algunos esfuerzos por evaluar , por una parte, Ernesto Meneses introdujo un cuestionario mexicano de evaluación docente en la universidad iberoamericana (García, 2005, p. 280); por la otra, Fernando Arias Galicia publica sus hallazgos sobre el diseño y la preparación del instrumento al que denominó “inventario de comportamientos docentes (ICD) (Arias, 1984), con la intención de mejorar la enseñanza, menciona la práctica de la evaluación docente en la facultad de contaduría y administración de la UNAM en el año de 1971.

La práctica de evaluación, parece diferenciarse del examen, que funge principalmente como herramienta del docente, la generación de ciertas condiciones permiten el impulso de esa actividad en la educación mexicana, con la creación del departamento de estudios cualitativos por la SEP, en el año de 1972, esa oficina se diseñó y administró la evaluación de la aptitud para el aprendizaje de los alumnos egresados de primaria al año siguiente, un primer ejercicio institucional, con el que nuevamente se coloca en la escena educativa a la práctica de la medición y sus promesas de mejorar la educación.

Un año después, este departamento de evaluación se amplía, convirtiéndose en la subdirección de evaluación y acreditación (Trigo y Valle, 2012, p.320; SEP, 2002, p.1), adscrita a la dirección general de planeación educativa, acción que dio aún más impulso a la práctica de la medición, un proyecto más amplio se reflejó en la realización del primer estudio del examen de ingreso a la educación secundaria, de cobertura nacional, la calificación de las pruebas se hizo en las propias escuelas, ejercicio que no tuvo carácter de diagnóstico nacional, sin embargo, este estudio empezaba a establecer ciertas reglas y condiciones que permitieron, de algún modo, la introducción de las prácticas de *medición de los aprendizajes de los alumnos*.

En el periodo del presidente López Portillo (1976-1982), esa área de evaluación formaba parte de la dirección general de acreditación y certificación, contaba con un mayor apoyo presupuestal, recibía capacitación en el país y el extranjero, así como, para la sistematización de su trabajo; en ese periodo se enfocó a dos estudios, el primero, consistió en el diseño y la administración de las evaluaciones para certificar estudios de educación abierta en diferentes niveles, desde primaria hasta preparatoria, el segundo, la primera evaluación nacional de rendimiento académico de alumnos que cursaban el cuarto y el quinto grado de primaria (SEP, 2002, p.2).

En 1976, se emitió un acuerdo secretarial (DOF marzo de 1976, citado en Meneses, 1991, pp.244-245), por el que se normaba la evaluación y los exámenes, fue de aplicación para todas las escuelas de SEP en sus diferentes subsistemas o niveles educativos, *la evaluación se establecía como un proceso continuo*, la calificación final asignada, se basó en las diferentes pruebas mensuales realizadas durante el ciclo escolar, se enfatizó en la diferencia entre ésta, *evaluación terminal y la tradicional evaluación final*.

En 1983 esa oficina de evaluación se había elevado a nivel de dirección general de evaluación; en 1984, continuó con sus prácticas de evaluación, pruebas estandarizadas. en los tres niveles educativos correspondientes a preescolar, primaria y secundaria, en las escuelas normales, se diseñó y aplicó el examen nacional de ingreso en normales públicas; en las escuelas normales de los estados, se instauró un examen de oposición para los egresados (ibid. p.2) interesados en obtener una plaza como profesores en escuelas federales; por una parte, de acuerdo con sus objetivos, se realizaron esfuerzos para incrementar el nivel de aprovechamiento, normar y regular las condiciones de ingreso a las escuelas normales.

Una de las cuestiones que no favorecieron la difusión de los resultados obtenidos de las mediciones en educación, fue su desvinculación con las áreas decisorias en materia de política, de diseño y de revisión curricular, con administradores y funcionarios de nivel intermedio; debido a esto, la información que se generó de esas prácticas de medición, no llegó a las áreas que podían y debían de utilizarla; por directriz de las autoridades, los resultados de las mediciones no se difundieron, (ibid. pp.2-3). El argumento fue el riesgo de que se utilizaran contra la propia institución educativa o el poder ejecutivo, situación que fue mermando el quehacer del equipo de trabajo de evaluación educativa.

La década de 1990, la evaluación se instaura en México

Este tipo de pruebas continuaron en su diseño, presentación y aplicación con diferentes intereses de medición, en el año de 1989, se impulsó a las prácticas de evaluación como eje de la política educativa del sexenio, durante el mismo, se diseñó una prueba para el diagnóstico de alumnos de nuevo ingreso a Secundaria (IDANIS); a partir de 1996 la prueba se usó una prueba objetiva que mide el nivel de desarrollo de habilidades básicas verbal, matemática y de razonamiento formal de los alumnos que ingresan a secundaria (Trigo y Valle, 2012, p. 321), con los resultados conseguidos, se obtiene: un diagnóstico por alumno, un diagnóstico global por escuela, un estudio de cada población y otro global poblacional (Op. cit. p.8)

El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 (PND 1989-1994) establecía entre otras prioridades, la de *mejorar la calidad educativa* (DOF, 1989, pp. 21,41), pauta que sostiene

a *la evaluación como instrumento esencial* para lograrlo. En su diagnóstico, el programa nacional para la modernización de la educación señala varias carencias en el sistema educativo tales como: múltiples trabajos evaluativos realizados que carecen de un marco integrador, no se evaluó a la totalidad de los servicios educativos, falta de difusión de los resultados obtenidos en evaluaciones realizadas con anterioridad, además se argumentó que los trabajos tenían un carácter descriptivo y no analítico (SEP, 2002, p.3; DOF 1990).

Durante ese sexenio, las acciones de implementación de la evaluación educativa se desarrollaron en varios niveles educativos y sobre distintas necesidades y problemáticas, como en el caso del programa para abatir el rezago educativo (PARE) que se llevó a cabo de 1991 a 1995 con recursos provenientes del Banco Mundial, estuvo dirigido a los cuatro los estados con el más alto grado de marginación y rezago educativo, Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca, con el PARE se evaluó al aprendizaje y los procesos al interior del aula. En 1996 el programa se modificó, dio lugar al Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB) (Trigo y Valle, 2012, p.321), en el que se incluyó a diez estados que se encontraban por debajo de la media educativa nacional: Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

La práctica de la medición estandarizada apareció en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), dos académicos, Eduardo Backhoff Escudero, académico de la Universidad Autónoma de Baja California, y Felipe Tirado Segura, académico perteneciente a la UNAM, plantearon la idea de reconocer las diferencias, con precisión de milésimas, en los resultados de los exámenes de ingreso aplicados a los aspirantes, lo que prometía un proceso libre de la manipulación de personas y, por lo tanto, científico y transparente (Aboites, 2012a, p.253).

El resultado de los esfuerzos realizados en la UABC fue el examen de conocimientos y habilidades básicas conocido como EXHCOBA, se realizó mediante programación automatizada con el uso de equipo de cómputo y programas para el procesamiento de los datos, algunas ventajas que le atribuyeron son: la selección de aspirantes con mayor desempeño, sus autores destacaron la descripción de su contenido, la calidad técnica, la

validez del instrumento, su nivel predictivo, así como los datos comparativos (Backhoff, 2000, p.13).

La firma de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en mayo de 1992 es el elemento que dinamizó un proceso de reforma de la educación básica a finales del siglo XX, en este se plantearon decisiones que modificaron el rumbo educativo del país, los aspectos proyectados fueron: la descentralización del sistema educativo, la reforma curricular y pedagógica, la formación (Zorrilla, 2002, p.2) y mejora de los maestros, sin dejar de lado el propósito de la calidad educativa.

En ese mismo año, la SEP, a través de la dirección general de evaluación (DGE) participó en el diseño e instrumentación del sistema de evaluación del programa de carrera magisterial, se basó en un sistema salarial vinculado con los resultados del desempeño docente y el aprovechamiento de sus alumnos como un factor importante en la medición (SEP, 2000, p. 4; INEE, s/d, p.2).

La carrera magisterial opera bajo la conducción de la SEP y el SNTE, la evaluación docente se conforma de cinco niveles de estímulo, la categoría inicial es la “A”, continúan la “B”, la “C” y la “D” al final se ubica la categoría más alta designada con la letra “E”, el docente que se ubica en esta, llega a obtener hasta el tiple de su salario (Martínez y Vega, 2007, p.92).

Los factores de evaluación de la carrera magisterial (ibid, p. 94-95: antigüedad, grado académico, preparación personal, cursos de preparación profesional, cursos de actualización, desempeño profesional, aprovechamiento escolar, desempeño escolar y apoyo educativo.

En 1994 se crea el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), el segundo secretario de educación se había convertido en el candidato presidencial del PRI, por lo que, el secretario número tres de esa gestión, Fernando Solana, designó a Gago Huguet como director del organismo (ANUIES, 1994, p.165, citado en: Aboites, 2012a, p.347), el cual, con el apoyo gubernamental y prácticas monopólicas, se consolidó como un firme maquilador de pruebas estandarizadas para la educación superior y media superior.

Desde su establecimiento funciona con lineamientos de organismo privado, pero, en lo financiero, opera con los recursos que el gobierno asigna presupuestalmente para la evaluación en las universidades, el negocio es redondo entre dos, un gran mercado, un solo maquilador de pruebas estandarizadas, todo orientado a la mejora de la educación superior.

Hacia el año de 1996, se instrumenta el proyecto de evaluación de la educación primaria (EVEP), práctica consistente en la evaluación de aprendizajes de español y matemáticas de alumnos de tercero y sexto grado de educación primaria, además de la aplicación de los cuestionarios de contexto, dirigidos a docentes, directores y padres de familia, como parte del programa de desarrollo educativo 1995-2000 (Trigo y Valle, 2012, pp.321-322)

En esa década, México participó en las evaluaciones internacionales, la primera, a través de la asociación internacional para la evaluación del logro educativo (IEA) en 1995, con el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) se aplicó a un total de cuarenta países, los propósitos del estudio fueron: la descripción de los sistemas educativos nacionales, analizar el currículo propuesto, instrumentado y el que se logró, el análisis entre esos tres modos de examinar el currículo; los conocimientos escolares que se evaluaron fueron: de química, física, geografía, biología y ecología, a los alumnos de tercero y cuarto grado de primaria, primero y segundo grado de secundaria y al último grado de educación media superior, en estas prácticas de evaluación se incluyó la aplicación de cuestionarios para conocer el entorno familiar de los estudiantes y ciertos aspectos relacionados con el conocimiento escolar evaluado (SEP, 2002, p.12).

La segunda experiencia de evaluación estandarizada desde lo internacional fue coordinada por la UNESCO, se realizó en 1997, a través del laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, se denominó Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grados de la educación primaria. La medición fue de conocimientos y habilidades en lenguaje y matemáticas, además, se aplicaron instrumentos para obtener información relacionada con el entorno de los estudiantes (ibid. p.12).

Las escuelas normales no estuvieron exentas de la evaluación, en este ámbito de la educación, las prácticas de evaluación se implementaron desde 1983, con evaluación de estudiantes para el ingreso (Guevara y Gonzales, 2004, p.27). El instrumento de diagnóstico

y Clasificación para el ingreso a educación normal (IDCIEN), tuvo otros propósitos, como el de diagnóstico, la generación de indicadores (op. cit. p.16).

A manera de cierre del capítulo

Una premisa fundamental de las evaluaciones estandarizadas es su homogeneidad, por lo tanto, al convertirse en una evaluación a gran escala, masiva, tiene como principal limitación, la medición de la aptitud de un joven aspirante su disminución a una cifra cuantitativa, dicho de otro modo, hay una desaparición del individuo, las prácticas de medición objetiva, científica o estandarizada, opera desde una lógica tan reducida que llega a sustituir al individuo por un número, el estudiante se desvanece.

La uniformidad, permite una forma de organizar a la sociedad, de este modo, los individuos ubicados en las escuelas se enfrentan a la resolución de pruebas estandarizadas con lo que son clasificados y diferenciados es una forma de reducir lo complejo y diverso, produce y reproduce modos de pensar, de ser y de actuar en torno a las prácticas de la evaluación como algo natural (Popkewitz, 2014).

Estas prácticas de medición, permiten a los gobiernos trasladar la responsabilidad de brindar educación del Estado, preocupado por el uso eficiente de los recursos, al individuo, se argumenta que la medición y el mérito es el mecanismo por el cual se determina, por centésimas o milésimas de diferencia, quien tiene acceso a universidad y quien no puede ejercer su derecho a estudiar, el uso de técnicas cuantitativas como la estadística le dan una apariencia de certeza y precisión al mostrar el aprovechamiento escolar en forma de número.

Las pruebas estandarizadas, en sus resultados incluye a una mínima proporción de aspirantes para ingresar a las escuelas, por la otra, se excluye a la gran mayoría de ellos, con lo que se genera la abyección (Popkewitz, 2009, p.2014), debido a que la demanda supera por mucho a la oferta o espacios disponibles, así, el examen se usa como un mecanismo de selección que nadie discutirá, debido a la percepción de exactitud e imparcialidad de los instrumentos y los procedimientos estadísticos por los que se obtienen los resultados, así la abyección se ve como algo natural, merecido, que diferencia y excluye

a los individuos de su participación en la escolarización. Los individuos son clasificados como competentes o incompetentes.

En cierto modo, la evaluación lleva a la educación a un terreno conveniente para las empresas y el mercado, por una parte, la idea de cuantificar los resultados de aprendizaje de los evaluados, además de clasificar y diferenciarles, asigna un valor numérico a los resultados, este se asocia a un nivel de calidad, que no se explica, no se sustenta, sin embargo se toma como “válido”, de manera mecánica (Aboites, 2012a, pp.192-193), por el hecho de la validez está dada debido a los procedimientos de construcción de los reactivos, la traducción de los instrumentos, en las mediciones internacionales, la logística de la aplicación y el uso de cálculos estadísticos, la validez del le es conferido en su proceso de construcción; por la otra, ese proceso parece asignar al valor, resultado de aprendizaje, cierto grado de calidad, también llamada de excelencia, que puede ser mayor, media, baja o nula, esa escala de calidad que se inventó, se usa por las propias instituciones de educación para promover sus programas. Por parte de los empresarios, en parte se usa para establecer criterios selectivos con los que determina a qué egresados contratará, incluyendo a la institución educativa de la cual egresan, la lista de usos de la medición y la clasificación de los individuos es larga y se presenta en buena parte del planeta.

El empleo de cualquier otro tipo de examen o procedimiento de evaluación que pudiera ser de mayor profundidad, no superficial, más detallado y respetuoso del derecho a una evaluación que corresponde a lo que está en juego para los individuos y para la sociedad, elevaría los costos y no sería económica ni comercialmente competitiva. El atractivo de una evaluación barata, rápida y de resultados cuantificables no puede ocultar los efectos educativos, sociales y humanos sumamente negativos que desencadena (Aboites, 2012a, p.99).

La medición de la inteligencia y de otras habilidades tiene sus límites en la descripción y la predicción, carece de sustento científico a lo que se suma la limitación del propio instrumento de medición (ibid. p. 296), el cual busca abstraer lo que sus autores desean mostrar como modelo deseable de conocimiento para una sociedad o un sector de la misma, que a la vez se pretende situarlo como algo uniforme y deseable para todo el planeta; aun cuando, mide un nivel muy superficial de lo que una persona conoce y sabe hacer, lo que se

desconoce es si esto se aprendió en la escuela o en otros espacios como el familiar, entre amigos o por medio de las TIC's. Al tema de la falta de sustento científico, Gould lo caracteriza, en parte, de la manera siguiente:

El análisis factorial es una técnica brutalmente empírica, que se usa cuando una disciplina no tiene establecidos sus principios, sino sólo una masa de datos crudos y la esperanza de que los patrones de correlación ofrecerán sugerencias para más líneas de investigación (1988, p.346).

Así, lo que parece mostrar avances en la medición, no es otra cuestión que la afinación de las técnicas estadísticas utilizadas para la realización del procesamiento de los datos y las correlaciones establecidas, sin contar, con la posibilidad que se tiene de ajustarlos para obtener los rangos en los que se ubiquen resultados deseables o requeridos.

Lo que se ha dado en llamar la cultura de la evaluación establece una ética donde la exclusión se justifica y establece los mecanismos concretos, mediante los cuales esta puede ponerse en práctica. El culto a la evaluación y al mérito oculta la discriminación social, étnica y de género, ésta se mantiene en apariencia detrás de los resultados de una medición “científica” y “objetiva”. Como un problema más de fondo y también injusto que es la asignación meritocrática basada en una evaluación superficial y que tiene como desenlace una exclusión ilegal de quienes son considerados sin mérito son, quienes están en desventaja social, cultural y económica, por lo tanto, requieren mayor apoyo (Aboites, 2012a, p.499).

Las trayectorias de la evaluación aquí mostradas, presentan los modos cómo emergieron y se usaron en el campo de la educación diferentes nociones que de alguna manera se relacionan con la idea de evaluación, una es el examen, es hablar de la práctica más añeja utilizada como técnica para calificar o descalificar a los individuos, en los ámbitos de enseñanza, sea alfabetizadora, de oficios o de estudios de educación superior, implica además, de que han mantenido permanentemente como prácticas del quehacer docente y de la escolarización; su forma sutil de emplearse, lo ha posicionado como un instrumento por el que se diferencia y clasifica a los individuos para la participación, por ejemplo, en la educación superior y en los niveles de escolarización anteriores.

En el presente, parecen ser el sustento detrás de las pruebas estandarizadas que se aplican hoy en ese espacio y en los sistemas educativos nacionales. Su tarea fundamental es la medición de ciertos aspectos, con los resultados obtenidos, se realiza la comparación, para clasificar, diferenciar a los individuos, las escuelas, los sistemas educativos. La evaluación funciona como sistema de razón que ordena y da certeza a lo que se piensa, se habla y se actúa como prácticas de evaluación en educación y en la sociedad.

Como se observó en este capítulo, la noción de la evaluación en educación fue una práctica que emergió en la primera mitad del siglo pasado en educación, parece entrelazarse con las prácticas del examen. Posteriormente tuvo funciones más amplias que las de calificar o descalificar a los alumnos, con ello, se planteó su función de evaluar el currículo y de manera implícita la valoración de otros elementos que se utilizan y operan en la escolarización, al contrastar objetivos de currículo contra los resultados obtenidos a través de exámenes administrados a los estudiantes.

En los años sesenta, esas prácticas de evaluación que por su aplicación habían desbordado a la educación y se empleaban en la evaluación de programas sociales, recibieron fuertes críticas, lo que trajo por consecuencia su revisión y la emergencia de múltiples estudios y metodologías de evaluación; esta época llamada la profesionalización de la evaluación. Una de sus características principales fue la de adoptar y adaptar el método científico a la evaluación, una de las prácticas más populares se llamó investigación evaluativa y continúa hasta la fecha, después de las críticas y propuestas alternas, la idea de evaluación no regresó al campo educativo de manera exclusiva, se había introducido y estaba en proceso de atravesar a la sociedad como un modo de razón que hoy parece un espacio común y razonable todos los individuos.

En el capítulo tres se muestra a la evaluación en educación como un sistema de razón, a través del análisis de dos programas con un alcance sin precedentes; uno implementado en el ámbito internacional la llamada prueba PISA desarrollado por la OCDE y, el otro, es el programa PLANEA que se implementó como parte en la reforma educativa de 2013 en México.

Capítulo III

La evaluación en educación en el siglo XXI, algunas de sus prácticas

Este capítulo muestra las prácticas de evaluación predominantes en educación, en el ámbito internacional, se muestra el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), creado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través del cual, se miden capacidades, habilidades y aptitudes y su empleo para resolver problemas y situaciones de la vida cotidiana, se aclara que no evalúa programas educativos, de acuerdo con la OCDE, desde que PISA inició han participado en las pruebas más de ochenta países (OCDE, 2017, p.12).

En lo nacional, se muestra el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), el plan se diseñó para conocer en qué medida, los estudiantes logran el dominio de aprendizajes clave en diferentes momentos de la educación obligatoria (INEE, 2015).

Se analizaron estas formas de evaluación en educación, porque actualmente son las que cuentan con las condiciones favorables para su implementación. Por una parte, PISA promueve, con las acciones de los organismos internacionales y el logro de consensos con países que aspiran alcanzar el desarrollo de las naciones del primer mundo, con el uso de sus pruebas estandarizadas, aplicadas de forma masiva a estudiantes que han concluido la educación obligatoria, los resultados obtenidos se utilizan para comparar a los sistemas educativos de los países participantes.

Por la otra, en el ámbito nacional, la prueba PLANEA es el instrumento de medición que adoptan los principios de las pruebas estandarizadas como los que se utilizan en la prueba PISA y muchos países de primer mundo y, se ha integrado como parte de la política educativa de México como una forma de organización de la educación básica y de educación media superior, ambas se establecen como educación obligatoria.

La idea de mostrar las formas de evaluación antes mencionadas, es para analizar sus nociones principales, lo que se inicia con la categorización e interpretación de los datos (Braun y Clarke, 2006) desde de la familiarización con los datos, con la extracción y mediante la reducción de los mismos, estos se organizaron y dispusieron en tablas de doble entrada, las cuales, se transformaron en cuadros para hacerlos más manejables (Rodríguez, Gil y García 1999, p.205).

Con el fin de organizar los datos de mejor manera, para cada modo de evaluación presentado (PISA y PLANEA), se elaboró una tabla por cada una de las categorías (condiciones, estándares, reglas, procedimientos, efectos visibles, efectos no visibles y consecuencias) que se construyeron con el planteamiento de la epistemología social. Los cuadros elaborados por cada forma de evaluación se incluyen en los anexos (uno para PISA, otro para PLANEA).

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)

La evaluación a gran escala, a nivel planeta, no sólo está presente en educación superior, en la educación obligatoria también se introdujeron prácticas de medición de aprendizajes de los alumnos. La organización para el desarrollo y la cooperación económica (OCDE) un organismo internacional, de carácter económico, realiza acciones en diferentes ámbitos de la sociedad, como el fiscal, el económico, el medio ambiente, el transporte, la energía, la gobernanza, la agricultura y la educación entre otros asuntos; se asume como un foro para el intercambio de experiencias y de búsqueda de soluciones a problemas comunes, trabaja para entender lo que conduce al cambio económico, social y ambiental; lo más relevante en sus acciones, es el hecho de que fijan estándares internacionales en un espectro amplio de temas sobre políticas públicas. Este organismo, opera el “Programme for International Student Assessment” (PISA).

Las condiciones

Las condiciones en las cuales emergió la prueba PISA se dieron a partir de la convocatoria de la OCDE, esta, en su inicio reunió a 30 países miembros comprometidos

con la democracia y la economía de mercado para los que, desde entonces, constituye un foro único de debate, desarrollo y perfeccionamiento de políticas económicas y sociales. La misión de la OCDE consiste en promover políticas destinadas a:

- Lograr la máxima expansión posible del crecimiento económico y el empleo, y un mejor nivel de vida de los países miembros, sin dejar de mantener la estabilidad financiera y, de esa forma, contribuir al desarrollo de la economía mundial;
- Contribuir a una sana y sólida expansión económica en países –tanto miembros como no miembros– que estén en pleno proceso de desarrollo económico;
- Contribuir a la expansión del comercio mundial con criterios multilaterales y no discriminatorios, dentro del respeto a las obligaciones internacionales. Además, la OCDE mantiene relaciones activas con cerca de 70 países más, con organizaciones no gubernamentales y con representantes de la sociedad civil, lo que confiere a sus actividades un alcance mundial. (OCDE, s/f-a, p.2)

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, creado en 1997, representa un compromiso por parte de los gobiernos de los países de la OCDE y países asociados para medir los resultados de los sistemas educativos en lo que respecta al rendimiento del alumnado, dentro de un marco común y acordado a nivel internacional. PISA es un esfuerzo colaborativo que aglutina los conocimientos científicos de los países y economías participantes, dirigido conjuntamente por sus gobiernos, basándose en políticas compartidas.

Los expertos de los países participantes también forman parte de grupos de trabajo que se encargan de la vinculación de los objetivos de la política de PISA con los mejores conocimientos sustantivos y técnicos disponibles en el ámbito de las evaluaciones comparativas internacionales. A través de la participación en estos grupos de expertos, los países se aseguran de la validez internacional de los instrumentos de evaluación de PISA y tienen en cuenta los diversos contextos culturales y curriculares de los países que participan (OCDE 2017, p.3).

Desde su lanzamiento, más de 80 países y economías han participado en PISA, lo que representa más del 80% de la economía mundial, incluyendo 44 países de ingreso medio, 27 de los cuales han recibido ayuda extranjera (OCDE 2017, p.12). Esta forma de evaluar

contó con todos los recursos de tipo político con los acuerdos entre OCDE, PISA y los gobiernos adherentes a este programa; económico en virtud de la cantidad de recursos que se comprometen en los propios acuerdos para su operación; científico debido a la participación de expertos en medición con el uso de pruebas estandarizadas de aplicación masiva reconocidos internacionalmente; cultural a través de la difusión mediática de los resultados,

Los estándares

Hablar de estándares en la prueba PISA, implica abordar aspectos múltiples que se establecen a partir del conocimiento científico, generado y empleado por expertos de diferentes disciplinas, con reconocimiento internacional, quienes son los responsables del proceso de diseño, aplicación y calificación de los instrumentos para evaluar a la educación de los alumnos.

Los exámenes utilizados en este proceso de evaluación no requieren otra cosa que papel y lápiz y cada estudiante cuenta con dos horas para responderlo. Cada examen es una combinación de preguntas directas con una única respuesta correcta (preguntas que sólo admiten algunas palabras o algunas frases breves por respuesta, o que ofrecen múltiples opciones para que el alumno marque alguna o algunas), y preguntas que requieren que los estudiantes elaboren sus propias respuestas.

No todos los alumnos tienen el mismo examen sobre la mesa el día de la prueba; a diferentes alumnos les tocan cuadernillos distintos. Tal como se aplicó la prueba en 2006, había 13 cuadernillos de examen diferentes, cada uno de ellos con cuatro capítulos o grupos de actividades de evaluación.

Además del examen propiamente dicho, los estudiantes deben responder un cuestionario en el que se les hacen preguntas sobre sí mismos y sobre sus hogares. Este cuestionario de contexto es una herramienta muy importante para el aprovechamiento de la prueba de PISA.

Para la realización de PISA se utilizan muestras representativas de entre 4,500 y 10,000 estudiantes por país. Este tamaño de muestra permite realizar inferencias del país en su

totalidad, pero no permite inferencias por regiones o estados. Algunos países solicitan sobre muestras para utilizar la prueba también en la exploración de las diferencias regionales. Tal fue el caso de México, que en el ciclo de evaluación de 2003 condujo una evaluación con 29,983 estudiantes y en el ciclo 2006 con 30,971 estudiantes (OCDE, s/f-a, pp.3-4)

La evaluación de competencias no se dirige a la verificación de contenidos; no pone la atención en el hecho de que ciertos datos o conocimientos hayan sido adquiridos. Se trata de una evaluación que busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida. La clave del concepto de competencia, tal como se utiliza para el PISA y lo ha explicado el INEE, está en valorar la capacidad del estudiante para poner en práctica sus habilidades y conocimientos en diferentes circunstancias de la vida.

Al examinar los conocimientos y habilidades cerca del final de la enseñanza básica, PISA examina el grado de preparación de los jóvenes para la vida adulta y, hasta cierto punto, la efectividad de los sistemas educativos. Su ambición es evaluar el éxito con relación a los objetivos subyacentes (definidos por la sociedad) del sistema educativo, y no con relación a la enseñanza de un cuerpo de conocimientos determinado.

Según el comité de expertos de la OCDE, se entiende por competencia lectora la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad (OCDE, s/f-a. pp.6-7).

Los resultados de la evaluación de la competencia lectora, en 2000 ofrece una evaluación global de la competencia lectora en una escala que tiene una media de 500 puntos y en la que la gran mayoría de los estudiantes se ubican entre los 300 y los 700 puntos en el que se distinguen 5 niveles de desempeño:

Nivel 5, el más alto (con 625 puntos o más). En él se ubican los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados.

Nivel 4 (de 553 a 625 puntos). Alumnos que pueden responder a reactivos difíciles, como los que piden ubicar información.

Nivel 3 (de 481 a 552 puntos). Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada.

Nivel 2 (de 408 a 480 puntos). Los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas.

Nivel 1 (de 335 a 407 puntos). En ese nivel están los alumnos que sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.

Por debajo del nivel 1 (menos de 335 puntos). Están los alumnos que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas (OCDE, s/f-a, pp.11-12).

El concepto general de competencia matemática se refiere a la capacidad del alumno para razonar, analizar y comunicar operaciones matemáticas. Es, por lo tanto, un concepto que excede al mero conocimiento de la terminología y las operaciones matemáticas, e implica la capacidad de utilizar el razonamiento matemático en la solución de problemas de la vida cotidiana. (OCDE, s/f-a, p.12)

Para efectuar la evaluación en el área de matemáticas se han establecido seis niveles de competencia tanto en la escala combinada, como en las subescalas que se refieren a los componentes particulares cantidad, espacio y forma, cambio y relaciones probabilidad). Los niveles de la escala combinada se definen como sigue.

Nivel 6 (más de 668 puntos). Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de conceptualizar, generalizar y utilizar información basada en sus investigaciones y en su elaboración de modelos para resolver problemas complejos.

Nivel 5 (de 607 a 668 puntos). En este nivel los estudiantes pueden desarrollar y trabajar con modelos para situaciones complejas.

Nivel 4 (de 545 a 606 puntos). Los estudiantes son capaces de trabajar efectivamente con modelos explícitos para situaciones complejas concretas.

Nivel 3 (de 483 a 544 puntos). Quienes se sitúan en este nivel son capaces de ejecutar procedimientos descritos claramente, incluyendo aquellos que requieren decisiones secuenciales.

Nivel 2 (de 421 a 482 puntos). En el segundo nivel los alumnos pueden interpretar y reconocer situaciones en contextos que requieren únicamente de inferencias directas.

Nivel 1 (de 358 a 420 puntos). Los estudiantes son capaces de contestar preguntas que impliquen contextos familiares donde toda la información relevante esté presente y las preguntas estén claramente definidas.

Por debajo del nivel 1 (menos de 358 puntos). Se trata de estudiantes que no son capaces de realizar las tareas de matemáticas más elementales que pide PISA (OCDE, s/f-a, p.15-16).

En la construcción de los estándares, el papel de los científicos participantes es fundamental, esto, por la aportación de sus conocimientos, los cuales se transfieren y aplican a las necesidades de evaluación de la prueba PISA; tales como las disciplinas escolares o asignaturas, el volumen y la diversidad de individuos a los que se aplicará. Estos aspectos de la ciencia son el cimiento que da certidumbre para esta forma de evaluación, de veracidad.

Las pruebas estandarizadas son muy confiables debido a que, primero porque miden lo que deben medir, segundo, es posible replicar su aplicación las veces que se requiera y sus instrumentos y procedimientos no variarán de modo algunos, sólo con las adecuaciones a los diferentes contextos en los que se aplica, esto se debe a que PISA tiene alcance internacional. En relación con el avance en cuanto a la construcción de las pruebas estandarizadas, PISA elabora marcos teóricos y niveles de dificultad de los contenidos, por lo que, desde “el punto de vista técnico, la prueba PISA hace una importante aportación al desarrollo de la teoría del test” (Díaz-Barriga, 2011, p.77).

Sin duda, las condiciones de instrumentación de la prueba, como el uso de exámenes estandarizados bajo un procedimiento previamente establecido y transparentado con el uso de argumentos científicos, así como, con los procedimientos de aplicación y de calificación de los exámenes, son formas de participación que los individuos han internalizado en sí mismos como parte de las experiencias vividas en el ámbito escolar, este ámbito no es el

único también en lo laboral y en lo deportivo es común someterse a pruebas y exámenes con intenciones y componentes distintos y un fin común, la clasificación.

En realidad, las tablas de clasificación de universidades, llamadas rankings universitarios, que publican algunos organismos, con diversos propósitos el común es clasificar, son tablas de posiciones muy similares a las elaboradas en las actividades deportivas; la idea subyacente es la clasificación por medio de la competencia.

Estas escalas de calificación de los alumnos conforme a los resultados obtenidos en las pruebas de PISA se presentan como formas de medición y diferenciación. Estos permiten proyectar a los estudiantes en forma numérica, con lo que se les puede clasificar en diferentes niveles de aprovechamiento de los aprendizajes obtenidos durante su proceso formativo en la educación obligatoria.

Las reglas

Las reglas como elemento de regulación y organización de la prueba PISA establece los aspectos conforme a los cuales se organizan los diversos componentes de la prueba, como son: la aplicación, la calificación y la difusión de los resultados

A diferencia de otros exámenes que se han utilizado en el pasado, PISA está diseñado para conocer las competencias, o, dicho, en otros términos, las habilidades y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta, más centrada en lo laboral. PISA se concentra en la evaluación de tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica.

La evaluación a través del PISA se realiza cada tres años, con el objeto de permitir a los países supervisar adecuadamente su desempeño y valorar el alcance de las metas educativas propuestas. Cada año de su realización el proyecto se ha concentrado en alguna de las tres áreas evaluadas: en la evaluación del año 2000 se dio especial atención a la competencia en lectura, en el 2003 a la competencia en matemáticas y en 2006 a la competencia en el área de ciencias. Esto quiere decir que la parte más extensa del examen se refiere al área de

concentración correspondiente a ese año (Los porcentajes son aproximadamente 66% para el área de concentración y 17% para cada una de las otras áreas).

La universalidad que le da a PISA el hecho de no estar ligado a currículos y planes de estudio específicos no implica una indiferencia frente al contexto. Un cuestionario dirigido al responsable de cada escuela permite recabar información sobre el contexto del estudiante: las condiciones de su entorno, su familia, sus hábitos de estudio, las condiciones de su escuela.

En el contexto de México, la influencia de la prueba PISA es total, parece que el SEN tiene dos propósitos sustanciales, el primero, de formar mexicanos de acuerdo con lo estipulado en el artículo tercero de la CPEUM y los planes y programas de estudios vigentes, el segundo, el “adiestramiento para pasar la prueba... los docentes se dedican hoy a entrenarlos (a los estudiantes) para el examen PISA y para muchas otras evaluaciones a gran escala” (Padilla, 2011, pp.83-84).

En la prueba de PISA el papel de la ciencia es esencial, con base en sus planteamientos y construcciones de las disciplinas referentes a la lectura, las matemáticas y las ciencias, desde las cuales se construyen los marcos teóricos de contenidos y sus niveles de dificultad, estándares de este tipo, de construcción de los reactivos y de las condiciones de aplicación y calificación, específicamente los dos últimos, se transforman en reglas y procedimientos a cumplir por parte de los sustentantes y, la prueba en sí misma, porque, cada estudiante resuelve un examen similar en estructura y diferente en los reactivos.

Los procedimientos

Estos son un aspecto clave en la aplicación y calificación de las pruebas administradas a estudiantes de los países participantes, esta información permite hacer el análisis de las formas de participación establecidas para los estudiantes que serán evaluados. Está programado que el estudio se lleve a cabo regularmente cada tres años con énfasis en diferentes dominios o áreas de evaluación.

Se evalúa la capacidad para recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido. Los textos utilizados para los reactivos del proyecto PISA corresponden a

diferentes situaciones y contextos: privado o personal (novela, carta, biografía), público (anuncios o documentos oficiales), laboral (informe o manual) y educativo (como una hoja de ejercicios). La inclusión de esta variedad de contextos tiene que ver con el compromiso de PISA de valorar las competencias en relación directa con la solución de problemas de la vida práctica, y para ello es fundamental la capacidad de comprender las funciones y circunstancias a que se refieren los materiales que se leen.

Entonces, lo que PISA denomina las dimensiones del dominio de la lectura, tenemos:

Por la forma en que se presenta el material escrito, a) textos continuos y b) textos discontinuos.

Por el tipo de proceso que se evalúa en el alumno, ejercicios de a) recuperación de información, b) interpretación de textos y c) reflexión y evaluación. 3. Por el contexto o situación a la que se refiere o con la que se relaciona el texto: a) uso privado, b) uso público, c) uso laboral y d) uso educativo.

La prueba de competencia lectora consiste en varios textos y una serie de preguntas relacionadas con ese texto. La competencia mínima que se evalúa en la prueba es la de localizar algún fragmento del texto que se ha leído, mientras que la más alta tiene que ver con la capacidad del alumno para reflexionar y emitir opiniones propias sobre diversos aspectos del texto. (OCDE, s/f-a, pp.5-8).

En la competencia matemática, los procesos que el estudiante debe realizar corresponden con tres grados de complejidad. En los procesos que el PISA llama de reproducción se trabaja con operaciones comunes, cálculos simples y problemas propios del entorno inmediato y la rutina cotidiana. Los procesos de conexión involucran ideas y procedimientos matemáticos para la solución de problemas que ya no pueden definirse como ordinarios pero que aún incluyen escenarios familiares; además involucran la elaboración de modelos para la solución de problemas. El tercer tipo de procesos, los de reflexión, implican la solución de problemas complejos y el desarrollo de una aproximación matemática original. Para ello los estudiantes deben matematizar o conceptualizar las

situaciones. En estos procesos, según lo fórmula el INEE, se requiere que los estudiantes “reconozcan y extraigan las matemáticas contenidas en la situación”

Los contenidos de la evaluación de competencia matemática abarcan problemas de cantidad, espacio y forma, cambio y relaciones y probabilidad. Los problemas matemáticos que se plantean están situados en diferentes contextos o situaciones.

En este caso se trata de cuatro diferentes situaciones: situación personal, relacionada con el contexto inmediato de los alumnos y sus actividades diarias; situación educativa o laboral, relacionada con la escuela o el entorno de trabajo; situación pública, relacionada con la comunidad; la situación científica, que implica el análisis de procesos tecnológicos o situaciones específicamente matemáticas. (ibid p.12).

En relación con la aplicación de la prueba PISA se realizan invariablemente las acciones siguientes:

Construcción de Escalas, la capacitación, la preparación, la población a evaluar, proceso de codificación traducción y preparación de guías y manuales, planeación y organización, selección y contratación de codificadores y supervisores, organización de los materiales de la aplicación, selección de los cuadernillos para la codificación múltiple, diseño de controles para la codificación, codificación y digitalización de cuestionarios. (INEE, s/f, pp.93-117).

Los resultados de la prueba describen el grado en el que se presentan las competencias estudiadas y permiten observar la ubicación de los resultados de cada país en el contexto internacional. Estas formas de regulación de la participación de los alumnos a evaluarse mediante la aplicación de la prueba PISA se sustentan en la organización y normalización del uso de instrumentos como el examen y los procedimientos para su implementación. Estos mecanismos de medición y seguimiento de la educación aplicados en múltiples países que lo solicitan se traducen en resultados que se asocian a procesos de mejora de la calidad de la educación, además de que pueden replicarse a nivel sistema educativo de cada país participante.

Los procedimientos para el diseño, revisión, aplicación y calificación de la prueba PISA están, acordados, validados y revisados por expertos internacionales en sus disciplinas

correspondientes confiabilidad radica en que miden lo esperado y se realizan de manera homogénea y sistemática en todos los países donde se aplica.

Sin duda, los procedimientos son formas de regulación de la participación de los estudiantes que se eligieron a través de un cálculo muestral, quienes, por una parte, están familiarizados con la resolución de pruebas estandarizadas, aunque, por la otra, hay diferencias para resolver un examen diseñado por expertos mexicanos, a uno que se realiza por un grupo de expertos internacionales.

Los efectos visibles

PISA ofrece en sus resultados, un perfil de las capacidades de los estudiantes de 15 años de todos los países donde se aplica el examen. Además, provee información sobre el contexto personal, familiar y escolar de los participantes en la muestra. El carácter cíclico (trienal) de la evaluación permite tener indicadores sobre las tendencias en cada país y en el conjunto de los países involucrados en el proyecto. PISA considera que la calidad y riqueza de los datos arrojados en el proceso de evaluación pretende constituirse en la base para la investigación y análisis destinados a mejores políticas en el campo de la educación. (OCDE, s/f-a, p.4).

PISA se concentra en los temas que los jóvenes de 15 años podrían necesitar en el futuro, y busca *evaluar lo que pueden hacer con lo aprendido*. También evalúa la capacidad de los jóvenes para *reflexionar sobre el conocimiento y la experiencia*, y, en última instancia, para aplicar dicho conocimiento y experiencia a casos del mundo real. PISA está pensado para proveer herramientas a los países en el diseño de políticas públicas que beneficien la educación. La definición de los grados y tipos de competencia permite facilitar el diagnóstico de los aspectos que necesitan atención en un sistema educativo. El hecho de que la evaluación se repita cíclicamente facilita el seguimiento de los resultados de las políticas públicas adoptadas (OCDE, s/f-a, p.28).

De lo que se trata, claramente, es de buscar herramientas científicas para poder decir, con la mayor precisión posible, qué es lo que está fallando cuando los resultados son bajos y qué se está haciendo bien cuando los resultados de los exámenes mejoran. (OCDE, s/f-a, p.30).

¿Qué implicaciones tienen los resultados de PISA en la vida adulta? Cuatro países – Australia, Canadá, Dinamarca y Suiza – han desarrollado estudios longitudinales que siguieron la cohorte de estudiantes que realizaron los primeros informes PISA a principios de 2000 hacia su transición a la vida adulta. Entre estos países, los estudiantes a la edad de 15 años que obtuvieron mejores resultados eran más propensos a alcanzar niveles altos de educación a la edad de 25 años. Eran, además, menos propensos de estar completamente fuera del mercado laboral, tal como indica el porcentaje de estudiantes que no están estudiando ni trabajando.

Sin duda, existe una relación entre el estatus socioeconómico de los hogares de los estudiantes – incluyendo las condiciones de vida material y el nivel de formación de los padres- y el rendimiento del estudiante en PISA. Sin embargo, incluso teniendo en cuenta estos factores, los estudiantes con mejor rendimiento en PISA a la edad de 15 años tenían mejores oportunidades educativas con 25 años. Además, las respuestas de los estudiantes sobre sí mismos en los cuestionarios de PISA se ven relacionada con la perspectiva de futuro de los jóvenes. (OCDE, s/f-b, p.4).

Hasta ahora México ha sido uno de más de los países que se suman al proyecto PISA, con el convencimiento de que someterse a mediciones de esta envergadura son cruciales para la identificación comparativa de áreas débiles y fuertes en la educación básica y sobre todo para la promoción y establecimiento de nuevas y mejores políticas educativas (INEE, s/fb, p.107).

Es muy valioso contar con información de las capacidades de los estudiantes que han concluido la educación obligatoria. A partir de esta, la prueba PISA se utiliza esencialmente para comparar los sistemas educativos de los países participantes. Esto se muestra como una herramienta que aporta elementos para elevar la calidad de la educación, su aplicación de manera cíclica es útil para el seguimiento y la verificación de los resultados, cuando se emprenden acciones de mejora en los sistemas educativos de los países participantes en esta prueba.

Es de resaltar el modo de organizar la educación de los países participantes en el Programa de la prueba PISA, al observar el abierto reconocimiento de México, a través del INEE, de los efectos que este tiene sobre la educación básica en términos de fortalezas y debilidades, así como, para el establecimiento de políticas educativas y su mejora constante.

Los efectos no visibles

Se presentan como resultado de la aplicación de la prueba PISA, pueden ser deseados o no. Algunos se usan a la manera del tablero de medallas de los juegos olímpicos, las tablas generales en las cuales se reporta el lugar alcanzado por cada país en las evaluaciones del proyecto PISA muestran, desde el primer ciclo iniciado en 2000, a ciertos países situados consistentemente en los lugares más altos, y a otros en la zona más baja de la escala. En buena medida, esto tiene que ver con las condiciones económicas de los países, sus trayectorias de desarrollo de las últimas décadas y las carencias que algunos de ellos tienen, debidas a la pobreza, a la precariedad de algunos servicios públicos e incluso a las secuelas culturales de antiguos procesos de colonización. (OCDE, s/f-a, p.26).

¿Qué hacer con los resultados de PISA? Los resultados de PISA han sido inquietantes para muchos países. Algunos han celebrado y otros han lamentado esos resultados, pero pocos han permanecido indiferentes. El gran desafío está, sin duda alguna, en salir de las reacciones momentáneas y pasar a la más laboriosa pero prometedora tarea de analizar a fondo los resultados de las evaluaciones, y empezar a diseñar y poner en práctica políticas públicas adecuadas a la atención de los problemas descubiertos. Varios de esos problemas tienen que ver, seguramente, con las escuelas, pero muchos otros se relacionan también con las condiciones de vida de las familias, el acceso a medios de comunicación de calidad, el adecuado funcionamiento y la difusión de las bibliotecas públicas, y otras muchas cosas.

Entre los hallazgos y las reacciones desencadenados por PISA se encuentra la toma de conciencia, en muchos países desarrollados –con Alemania a la cabeza– de la fuerte disparidad interna en los resultados de la evaluación. En particular, ha sido dramático descubrir que segmentos importantes de la población estudiantil de algunos países europeos se encontraban en el nivel más bajo de evaluación de PISA, y que este fenómeno está estrechamente ligado con la migración. Los hijos de inmigrantes, en Alemania y otros países, muestran resultados muy inferiores al resto de la población.

Realidades sociales como la descrita han obligado a los países a poner más atención en la educación y en el entorno de los jóvenes. Una respuesta muy extendida ha sido la revisión de los estándares educativos y la creación de programas para verificar su cumplimiento.

Muchos países han desarrollado evaluaciones periódicas propias para hacer un monitoreo local más frecuente del cumplimiento de las metas educativas. Está claro que la evaluación intensiva no resuelve en sí misma los problemas, pero tampoco carece de utilidad porque sensibiliza a la sociedad y a las escuelas, y permite perfeccionar los exámenes y los criterios con que se aplican e interpretan. (OCDE, s/f-a, p.29-30).

Los efectos no deseados son evidenciar a los sistemas educativos como ineficaces, basándose en los resultados obtenidos por los estudiantes evaluados. Estos se mostraron en dos extremos, el primero, denominado el “shock de PISA”¹² debido a los resultados obtenidos por los estudiantes evaluados en Alemania en el año 2000 (Kotthoff y Pereyra, 2009). El segundo, denominado el milagro finlandés en PISA¹³. Entre estos dos extremos, existe una diversidad de efectos no visibles desde el programa de PISA y en algunos casos no vistos ni por los países mismos.

Las consecuencias

Se presentan quizá de manera distinta a la esperada y se relacionan con los procesos de homogeneización que caracteriza a los procesos de evaluación y que pretenden llevar a una formación escolar uniforme. La realización de PISA y su distribución entre los miembros de la OCDE y algunos países adherentes a la iniciativa ya ha tenido resultados importantes: los gobiernos y la opinión pública han volcado su atención en el tema de la educación y

¹² El estudio de PISA colocó al sistema educativo alemán, entre los 32 sistemas que participaron, debajo del promedio de la OCDE en las tres áreas estudiadas, de tal forma que en el llamado alfabetismo (literacy) matemático y en el científico, Alemania ocupó el puesto 20 y en el lector el 21. Estos resultados se vivieron como una conmoción grave, un “schock”, por parte de los responsables de la política educativa, por el profesorado, por los padres y madres y por el propio alumnado. El pobre rendimiento del sistema educativo alemán en el estudio de PISA produjo que en el parlamento alemán se organizaran “sesiones de debate del PISA”. (Kotthoff y Pereyra, 2009, p.1).

¹³ Por un lado, se ha hecho hincapié en la importancia de la ‘confianza’ - es decir, dar por sentado algunas cosas y autoevidencias-en la comprensión de la historia política de la educación, y por otro destacar el concepto de contingencia como una teorización fructífera para el análisis de la aparición de este grado de confianza. Se ha argumentado, en primer lugar, una interpretación según la cual no hay comprensión posible de la escuela comprensiva finlandesa sin tener en cuenta al menos tres arraigadas creencias nacionales: la creencia en la educación como fuente esencial del bienestar, la creencia en los profesores como proveedores sólidos y estables de este bien común, y, finalmente, la creencia en las escuelas como instituciones que merecen una cierta autonomía, confianza y paz laboral, libres de aquellos sistemas de evaluación y fortalecimiento de la calidad que están de moda. En segundo lugar, hemos tratado de mostrar que estas creencias se han construido a través de unos procesos históricos en los que tanto los actores racionales como los factores coincidentes siempre han convergido. (Simola y Rinne, 2013, p.186).

nadie soslaya su prioridad; se reconoce claramente el vínculo entre la calidad de la educación y el progreso de los países, y se ha visto, objetivamente, la grave desigualdad en opciones de educación en la comunidad internacional y dentro de cada país. (OCDE, s/f-a, p.30).

La prueba de PISA atrae la atención de los países participantes y de los no participantes. El hecho de colocar a las naciones en una lista de resultados que representan el desempeño de los estudiantes transfiere atención y tensión. Al interior de cada país, los medios de comunicación incluyen en sus encabezados, secciones, e incluso suplementos, en los cuales examinan la posición que ocupa su país en relación con los que califican más alto y guardan ciertas similitudes y, el impacto que guardan con las condiciones de su sistema educativo.

Prácticas recientes de evaluación en la educación básica en México

Durante los últimos quince años, la evaluación sistemática, a gran escala, con el uso de pruebas estandarizadas se ha vuelto una práctica común en el contexto educativo mexicano, es un espacio predilecto para la introducción y configuración de la evaluación de alumnos y también de los docentes.

La primera, desde la aparición de PISA, inició su aplicación en el año 2005, realizada por el INEE, institución que puso en marcha el (EXCALE), tuvo un carácter muestral, de aplicación a trayectos escolares de tres años, al concluir el preescolar se aplicó el EXCALE 00, al concluir tercer grado de primaria se aplicó el EXCALE 03, al terminar sexto grado de primaria EXCALE 06 y al finalizar los estudios de secundaria EXCALE 09 y, a partir de 2010 se aplicó el EXCALE 12 (INEE, s/fa) a estudiantes que concluían estudios de nivel medio superior.

Durante el año 2006 se implementó la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares identificada como ENLACE. En el programa sectorial de educación 2007-2012 (PSE 2007-2012) se consideró como un indicador (p.15), también se consideró como parte de una línea de acción del objetivo uno (ibid. p.24), además formó parte de una línea de acción de la estrategia tres de la educación básica en el tema transversal de educación (ibid. p.57). La prueba ENLACE se aplicó hasta el año 2013, de manera censal, alineada a los contenidos del currículo vigente, a alumnos de tercero hasta sexto grado de

primaria y, a alumnos de tercer grado de secundaria, en el año 2009 esta se aplicó a los tres grados de este nivel.

En esos años se aplicaron otras pruebas en los estados, otra llamada IDANIS aplicada a alumnos de sexto grado de primaria; se aplicaba la prueba factor de aprovechamiento escolar a los alumnos que tomaban clases con profesores participantes del programa de carrera magisterial.

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)

La prueba estandarizada que vino a suceder a ENLACE es el plan nacional para la evaluación de los aprendizajes (PLANEA), es la que se aplica actualmente en los niveles escolares de la educación básica y de educación media superior. De manera “coordinada” ente el INEE, SEP y autoridades educativas en los estados.

Las condiciones

México participó en la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel internacional en matemáticas y ciencias en el programa TIMSS en 1995, aunque posteriormente se retiró del estudio. En el año 2000 México participó por primera vez en el proyecto PISA y subsecuentemente en 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018. Este programa internacional ha permitido fomentar la aplicación sistemática de evaluaciones de logro educativo, en particular para conocer el aprendizaje que logran grupos de estudiantes de 15 años de cada país participante, en lectura, matemáticas y ciencias (INEE, 2015, p.8).

En 2013, el INEE solicitó a un comité de expertos un estudio para analizar la validez de las pruebas ENLACE y EXCALE. Además, organizó el Seminario Internacional “Hacia una nueva generación de evaluaciones estandarizadas”, a fin de fundamentar el desarrollo de las nuevas evaluaciones nacionales del aprendizaje, tomando en consideración las experiencias exitosas de otros países. Las experiencias nacionales de evaluación de logro educativo y la participación de México en programas internacionales similares aportaron lecciones muy importantes.

Para que las evaluaciones nacionales del aprendizaje cumplan con su propósito es necesario: a) cuidar el rigor metodológico en su diseño, construcción y aplicación; b) normar el uso e impacto de los resultados y garantizar que sus resultados correspondan con los propósitos para los que fueron diseñados; y, c) que se garantice la precisión y la comparabilidad de las medidas, a fin de lograr que la información que se dé sobre los posibles cambios a lo largo del tiempo sea lo más confiable posible. (INEE, 2015, p.10).

Lo que se observa es un continuo en la aplicación de las pruebas estandarizadas a estudiantes de educación básica desde la década de los años noventa, del ámbito internacional TIMSS y PISA, si bien no fueron las únicas, si fueron las más relevantes. A mediados de la década pasada, en el contexto nacional se instrumentaron pruebas estandarizadas, EXCALE de aplicación muestral y ENLACE de aplicación censal.

El panel de expertos estuvo liderado por Felipe Martínez-Rizo, quien fue titular del INEE durante 10 años, del año 2002 al 2012. Esta acción, no sólo aseguró condiciones para la continuidad de la medición estandarizada, sino que, se aprovechó la experiencia del equipo saliente del INEE para afinar el diseño y la implementación del programa de pruebas estandarizadas del gobierno entrante a finales del año dos mil doce, como parte de la reforma educativa de 2013.

Los estándares

PLANEA tiene como propósito general conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria.

Los resultados de las evaluaciones de PLANEA servirán para la mejora educativa, a partir de:

- Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación en términos del logro de aprendizaje de los estudiantes y de la equidad (o inequidad) que existe en los resultados educativos.

- Aportar a las autoridades educativas información relevante para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares.
- Ofrecer información pertinente, oportuna y contextualizada a las escuelas y a los docentes, que ayude a mejorar sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de todos sus estudiantes.
- Contribuir al desarrollo de directrices para la mejora educativa con información relevante sobre los resultados educativos y los contextos en que se dan. (INEE, 2015, p.11)

Los momentos y ciclos de aplicación mencionados en los párrafos anteriores son los siguientes: 1) la Evaluación de Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN) se realizarán cada cuatro años al final del ciclo escolar, empezando en 2015 con sexto de primaria y tercero de secundaria; en 2017 se hará lo mismo con tercero de preescolar y el último grado de educación media superior. 2) La Evaluación de Logro referida a los Centros escolares (ELCE), se realizarán cada año, al final del ciclo escolar, a partir de 2015 en sexto de primaria, tercero de secundaria y último grado de educación media superior. 3) la Evaluación Diagnóstica Censal (EDC) se harán cada año a partir de 2015 al inicio de cuarto grado de primaria (INEE, 2015, p.14).

Aspectos centrales¹⁴ del diseño de la muestra para las Evaluaciones referidas al Sistema Educativo Nacional (ELSEN):

- Población objetivo

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) define como población objeto de estudio a los alumnos de sexto grado de primaria y los alumnos de tercer grado de secundaria que estén cursando el ciclo escolar vigente

- Dominios de estudio

Las variables exploradas para definir los dominios de estudio fueron: a. Tipo de servicio, sea primaria o secundaria, b. sostenimiento de la escuela, c. Entidad federativa, d. tamaño de localidad donde se ubica la escuela Instituto Nacional de Estadística Geografía e

¹⁴ Se muestran únicamente los aspectos referidos para las Evaluaciones referidas al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), estos se utilizan también para presentar el y el ELCE y el EDC.

Informática (INEGI), e índice de marginación del Consejo Nacional de Población (CONAPO), f escuela (primaria) multigrado: la escuela debe tener grupos de primaria —al menos uno— en donde se atiende más de un grado escolar en un mismo grupo (multigrado).

A continuación, se presentan los resultados de la exploración de las variables utilizadas en la definición de los dominios de estudio.

- Tipo de servicio y el sostenimiento

Son las clasificaciones que la SEP ha usado tradicionalmente y que se encuentran disponibles en la estadística de la Encuesta de centros escolares que cada año se realiza (Formato 911).

- a) Las primarias generales concentran a la gran mayoría de alumnos (86%).
- b) Las primarias comunitarias atienden a menos de 1% de alumnos del país.
- c) Las primarias privadas son casi en su totalidad generales.
- d) Secundarias generales y técnicas a 70%, telesecundarias a 21%, comunitarias, de migrantes y trabajadores a menos de 1% de alumnos.
- e) Telesecundarias representan 50% de las secundarias del país.

- Entidad federativa: a partir de la muestra se pueden dar resultados de cada entidad federativa con una precisión aceptable conforme a los estándares.

- Tamaño de localidad donde se ubica la escuela: alumnos al acabar primaria y secundaria: 1 a 499; 500 a 2 499; 2 500 a 99 999 y 100 000 o más habitantes.

- Índice de marginación del Consejo Nacional de Población: ve 5 categorías: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. la muestra tres: alto, medio y bajo.

- Definición de Unidad Primaria de Muestreo (UPM): están constituidas por la combinación de la clave del centro de trabajo y el turno

- Precisión de las muestras (INEE, 2015, pp.42-48).

La precisión que emplean estudios internacionales en el diseño de sus muestras como TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), IEA Civic Education Study y PISA se resume en: la precisión estándar requerida para dar resultados de cualquier población consta de un tamaño de muestra de 400 alumnos para construir intervalos de

confianza del 95% al estimar medias poblacionales, porcentajes y coeficientes de correlación.

Para el presente diseño muestral de PLANEA, los dominios de estudio que cumplen con esta precisión son: nacional, dominios primarios, dominios secundarios y, dominios no planeados. Debe tenerse en cuenta que el tamaño de la precisión que se ha presentado únicamente considera al error debido al muestreo. No se toma en cuenta el error de medida de los instrumentos o el error de cualquier otra fuente (INEE, 2015, pp.51-52).

La experiencia obtenida de la aplicación de pruebas nacionales estandarizadas (EXCALE y ENLACE), llevó a las autoridades educativas a puntualizar los propósitos del programa PLANEA, el principal es conocer la medida en que los estudiantes logran los aprendizajes de los niveles de educación obligatoria, en ese momento esta incluía a la educación básica y a la educación media superior. Otro propósito fue la rendición de cuentas, es decir informar a la sociedad los resultados obtenidos, un propósito más fue proveer información a las autoridades educativas, a escuelas y maestros, y para la mejora de la política educativa.

La prueba PISA fue el referente principal para el uso de la metodología de definición de estándares, construcción de reactivos y elaboración de cuestionarios, así como para establecer los procedimientos de preparación, aplicación y calificación de las pruebas. Esto es una muestra de la influencia de la prueba PISA en las políticas y programas de evaluación en educación en México.

Se observa como las políticas y programas de evaluación en educación implementados durante el sexenio 2006-2012, así como la metodología, las técnicas y procedimientos empleados en el diseño e implementación de la prueba PISA, se tomaron como los referentes nacional e internacional para el diseño y la implementación de la política de evaluación en educación que formó parte de la reforma educativa de 2013 en México.

Las reglas

Las atribuciones del INEE, establecidas en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el artículo 29 de la Ley General de Educación, y el artículo 27 de la Ley del INEE, relacionadas con el desarrollo de la evaluación en educación son:

1. Diseñar y realizar mediciones de los componentes del Sistema Educativo Nacional (SEN), entre otros, el aprendizaje de los alumnos.
2. Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas para realizar las funciones de evaluación que les correspondan.
3. Convenir con las autoridades educativas la aplicación de instrumentos destinados a evaluar de manera confiable, válida y periódica el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos. (INEE, 2015, p. 7).

Existen tres modalidades en el diseño de los instrumentos y las aplicaciones de PLANEA, lo que obedece a que cada una de ellas resulta más adecuada para obtener cierto tipo de información para alcanzar mejor alguno de los propósitos ya enunciados. A continuación, se presenta una breve descripción de las modalidades.

1. Evaluación del logro referida al SEN (ELSEN): Tiene el propósito de informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación en términos del logro de aprendizaje de los estudiantes, aportar información relevante y utilizable a las autoridades educativas nacionales y estatales para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo, y contribuir con información relevante sobre los resultados educativos y sus contextos, a nivel de sistema, para el desarrollo de directrices para la mejora educativa. El INEE aplica los instrumentos a muestras representativas de estudiantes a nivel nacional de los grados terminales de la educación obligatoria, en ciclos de cuatro años, para evaluar una cantidad amplia de aprendizajes clave.
2. Evaluación del logro referida a los centros escolares (ELCE): Su propósito es ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares y aportar información para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo, y a nivel directivo de las escuelas. Evaluará una cantidad reducida de aprendizajes clave y sus instrumentos serán aplicados anualmente por la SEP en coordinación con las autoridades educativas estatales, en todas las escuelas del país, para los grados terminales de primaria, secundaria y educación media superior. Aunque la aplicación se hará en todas las escuelas, no será administrada a todos los alumnos de los grados correspondientes. Para la educación básica se harán muestras de alumnos por

escuela en los planteles en que haya más de 35 alumnos del grado a evaluar (aproximadamente 28% de las escuelas del país (INEE, 2015, pp.13-14).

Población objetivo

La población objetivo de las evaluaciones con instrumentos ELSSEN y ELCE es para los alumnos que terminan el tercer grado de preescolar, el sexto de primaria, el tercero de secundaria y el último grado de educación media superior.

3. Para la EDC, a cargo de las escuelas, la población objetivo se constituye por todos los estudiantes que inician el cuarto grado de primaria. La evaluación de los estudiantes al inicio de un ciclo escolar ofrece a los docentes un panorama de aprendizajes que sus alumnos han adquirido como los que no, para buscar estrategias remediales y planear los aprendizajes subsecuentes.

▪Evaluación de aprendizajes clave

Los instrumentos para la evaluación de aprendizajes de PLANEA se diseñan a partir de las habilidades y los conocimientos del plan de estudios nacional para educación básica, y el Marco Curricular Común (MCC) en el caso de educación media superior. PLANEA evaluará los aprendizajes clave de los campos de formación relacionados con Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

▪Evaluación de habilidades socioafectivas

Se denominan aprendizajes socioafectivos aquellos orientados a la formación social, valoral y emocional de los educandos. El currículo nacional de educación básica vigente y el MCC para la educación media superior incluyen este tipo de elementos de manera transversal (INEE, 2015, pp.15-16).

▪La contextualización de las evaluaciones

Junto con los instrumentos de evaluación del ELSSEN y ELCE, se aplicarán cuestionarios de contexto que permitirán analizar algunos de los elementos del entorno personal, familiar y escolar. (INEE, 2015, pp.17-18).

La evaluación en el SEN se apuntaló con reformas legales que incluyó al artículo tercero de la CPEUM, la LGE y el rediseño del INEE. Contra lo cual, no prosperaron los movimientos

de resistencia y de rechazo, como el caso del movimiento de la CNTE, ni los recursos legales como los amparos interpuestos ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Las pruebas con las cuales se conformó el Programa PLANEA, en cuanto a su propósito, periodicidad de aplicación, población objetivo entre otras, se entretrejieron para elaborar los procedimientos de aplicación y calificación, al estilo de la prueba PISA.

Los procedimientos

A. Aplicación conjunta de los instrumentos ELSÉN y ELCE con aplicadores externos se aplican en dos días: primer día, Lenguaje y Comunicación, segundo día, Matemáticas.

Evaluación del logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN)

Se selecciona una muestra de alumnos de la escuela, y se forman entre uno y tres grupos de aplicación dependiendo del total estudiantes; todos los seleccionados resuelven evaluaciones de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas. En aulas, las personas encargadas de la aplicación de los instrumentos reparten las formas de examen en orden ascendente y de manera cíclica, lo que permite asumir que cada forma de examen es aplicada a una población equivalente de alumnos. Por ejemplo, para la evaluación de Matemáticas (formas 7, 8, 9, 10, 11 y 12).

Evaluación del logro referida a los centros escolares (ELCE)

Para esta modalidad se selecciona una muestra de alumnos en cada escuela, conformando un máximo de dos grupos de aplicación, y se les administra una de las formas de la ELSÉN para Lenguaje y Comunicación y para Matemáticas. El cuestionario del alumno que se aplica el primer día corresponde a las escalas socioafectivas de habilidades para la convivencia, mientras que el que se aplica el segundo día corresponde a la información de contexto.

Supervisión del INEE en la ELCE

Para prevenir la inflación de los resultados de manera artificial, El INEE comparte con la SEP sus Criterios y procedimientos para la selección y capacitación de aplicadores, en los cuales se detalla el perfil de los aplicadores, los procedimientos que deben seguirse para su

selección y capacitación, las autoridades educativas y los organismos descentralizados establecerán mecanismos para valorar el trabajo realizado por los aplicadores, contar con un registro de su desempeño; el INEE podrá supervisar cualquier parte del proceso de selección y capacitación de los aplicadores con la finalidad de garantizar su calidad.

Las actividades que se realizarán para la supervisión son:

- a. Verificar la recepción de los materiales de aplicación en las Áreas Estatales de Evaluación y su distribución.
- b. Verificar las capacitaciones operativas que se efectúen en los estados para la aplicación censal.
- c. Verificar los procedimientos operativos durante la aplicación.
- d. Verificar y dar seguimiento a los procedimientos para la recuperación y envío a procesamiento del material utilizado en la aplicación censal.
- e. Aplicación de los instrumentos para la Evaluación diagnóstica censal (EDC)

1. La SEP enviará a las entidades federativas el material para esta evaluación (las pruebas, hojas de respuestas y manual de aplicación, calificación y análisis de las pruebas).

2. La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) informará a los subsecretarios de educación básica de las entidades federativas sobre este programa.

3. Las autoridades educativas estatales coadyuvarán con la distribución de las pruebas a todas las escuelas, a través de la estructura educativa el inicio del ciclo escolar.

4. Las pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, deberán ser entregadas por los directores escolares a los docentes de 4º grado al inicio del curso, para su aplicación en las fechas que determine la SEB.

5. Las autoridades educativas supervisarán el cumplimiento de esta instrucción a través de la estructura educativa, los supervisores escolares y los asesores técnico-pedagógicos (ATP).

6. Los docentes de 4º grado calificarán las pruebas utilizando el software en línea diseñado por la SEP, o con el procedimiento manual establecido para ese propósito, cuyo modelo de puntuación es sencillo y comprensible.

7. Los docentes de 4° grado entregarán los resultados y el diagnóstico del grupo al director de la escuela y éste al Consejo Técnico Escolar.

8. La SEB proporcionará orientación al Consejo Técnico Escolar de cómo proceder a su análisis y al establecimiento de metas y compromisos para los grupos de 3° y 4° grado de educación primaria. Los resultados obtenidos sólo serán utilizados al interior de cada escuela. (INEE, 2015, pp.31-33).

En cuanto a las pruebas que integran el Programa PLANEA, se aprecian algunas distinciones, primero, la evaluación del SEN se dividió en tres pruebas que corresponden a diferentes responsables de aplicación, la prueba ELSÉN que evaluó el logro de aprendizajes correspondientes a los Planes y Programas de Estudios vigentes en sus campos formativos de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento matemático estuvo a cargo del INEE, la prueba ELCE que evaluó habilidades socioemocionales y centros escolares se aplicó por parte de la SEP y, la prueba EDC, referente a la evaluación diagnóstica que se aplica sólo a los alumnos del cuarto grado de primaria al inicio del ciclo escolar fue responsabilidad de cada escuela.

Segundo, la evaluación de alumnos y de escuelas a través las pruebas ELSÉN y ELCE comparten similitudes en sus procedimientos, no intervino personal de las escuelas en las aplicaciones, se reclutó y capacitó a los aplicadores externos la realizar la aplicación y garantizar que no hubiera vicios durante la aplicación y por tanto los resultados obtenidos no fueran sesgados. Mientras que en la prueba EDC, estuvo bajo la responsabilidad del personal de cada escuela.

La idea de repartir la práctica de la evaluación en tres actores educativos, los institucionales que son INEE y SEP y los escolares, parece contener la idea subyacente que fortalecer la cultura de la evaluación en todo el SEN.

Los efectos visibles

Una de las preocupaciones fundamentales de PLANEA son las necesidades de los distintos tipos de usuarios de todos los niveles del sistema educativo que se espera aprovechen los resultados de la evaluación para enriquecer sus decisiones. A partir del diálogo con varios

de los órganos colegiados del Instituto, así como algunos de sus Consejos Técnicos Especializados, se han alcanzado las siguientes definiciones respecto a la difusión y uso de los resultados de PLANEA:

- a. Los resultados se presentarán siempre de manera contextualizada, considerando lo socioeconómico y cultural, y del centro de trabajo.
- b. Se señalarán los casos en que los resultados de las evaluaciones no sean confiables, recomendando su uso limitado.
- c. Las unidades de análisis para las ELSN son las entidades y los tipos de servicio, éstos serán para las ELCE, para las EDC es el aula.
- d. Como se ha mencionado reiteradamente, los resultados de estas evaluaciones no deberían utilizarse para juzgar el desempeño de los docentes, realizar rankings de escuelas, justificar procesos punitivos u otros de control administrativo sobre estudiantes, docentes o escuelas.

A partir de los resultados de las evaluaciones con aplicadores externos (ELSEN y ELCE) se consideran los siguientes documentos informativos para distintas audiencias:

1. Reporte de Evaluación del ELSEN. Informe breve a nivel de grandes estratos, con apoyos gráficos y textos breves. Lo prepara el INEE y se entrega pocos meses después de la aplicación. Además de hacerse público, este reporte debe incluir un apartado específico que muestre las diferencias en los resultados entre los grupos sociales más favorecidos y los más desfavorecidos, de manera que sean muy claras las brechas que hay que eliminar para alcanzar la equidad en los aprendizajes.
2. Reportes de la Evaluación del ELCE. Son preparados por la SEP con acompañamiento del INEE para la definición de la información a incorporar y la manera de presentarla, y tienen diferentes niveles de desagregación, dirigidos a autoridades locales, contiene datos de escuelas por región o municipio; supervisores escolares, datos de escuelas por zona escolar; la comunidad escolar, datos de su escuela y de escuelas similares en su entidad.
3. Bases de datos. Se pondrán a disposición de universidades, asociaciones, y público en general, para que sea posible realizar análisis complementarios a los que la SEP y el INEE aporten.

4. Informe nacional sobre el estado que guarda la educación con respecto al logro de aprendizajes.

5. Otros informes temáticos. La SEP, el Instituto y otras instancias podrán desarrollar informes centrados en alguna temática en particular, apoyados en información empírica extraída de los resultados de las evaluaciones.

Los reportes incluirán la siguiente información:

- a. Datos de la escuela y de escuelas similares en su entidad.
- b. Alumnos que aplicaron/número total de alumnos en la escuela.
- c. Confiabilidad de los resultados.
- d. porcentaje de alumnos por nivel de logro, por campo formativo.
- e. Condiciones de la oferta educativa en el plantel.

Junto con estos reportes, se entregará a la comunidad escolar folleto con propósitos y características de las pruebas y descriptores de niveles de logro de alumnos, guías para entender y analizar los reportes para la comunidad escolar, entender cambios abruptos en los resultados, pruebas, y revisión de pruebas y, acceso a página web para consultar resultados históricos de escuelas. (INEE, 2015, p.27-29).

Dentro de los efectos visibles, está la variedad de informes que emitirá el INEE y la SEP, dirigidos a los usuarios del SEN, de la educación básica. Se cumple con esto uno de los propósitos del programa PLANEA que es informar a la sociedad y a las autoridades educativas sobre el estado que guarda la educación; parece debatible esta aseveración, es cuestionable mencionar que los resultados de la medición estandarizada del logro de aprendizajes de los alumnos permiten mostrar, tal como se redactó en el propósito de PLANEA en comento, “el estado que guarda la educación en México.

Lo que aparece muy firme es la difusión de informes y bases de datos con los resultados de las evaluaciones, es decir mediciones de las pruebas ELSEN y ELCE. Un efecto visible se relaciona con la idea de que la sociedad estará informada de los resultados de las evaluaciones, incluidas las escuelas cercanas a los lugares donde viven. Esto es, la idea de transparencia y rendición de cuentas. Lo que en otras palabras es el fomento de una cultura de la evaluación.

Efectos no visibles

Los resultados de las evaluaciones PLANEA no deberán utilizarse para juzgar el desempeño de los docentes, realizar rankings de escuelas, justificar procesos punitivos u otros de control administrativo sobre estudiantes, docentes o escuelas, por cuatro razones fundamentales:

1. No son sus propósitos previstos, estos podrían contraponerse con el de ofrecer información válida y confiable para contribuir a la mejora.
2. El diseño de las tres modalidades que componen el Plan no permite obtener información suficiente para ninguno de estos usos. Para juzgar el desempeño de los docentes deben basarse en instrumentos de observación en aula, cuestionarios de percepción de los alumnos y el logro de los estudiantes.
3. La información que se ofrece a nivel de centro escolar no es suficiente para hacer un ordenamiento justo de las escuelas, puesto que los resultados de las evaluaciones tienen múltiples causas que actúan simultáneamente y que deberían considerarse al analizar la eficacia que se alcanza debido a la acción de los integrantes de un centro escolar.
4. Algunos de estos usos no parecen especialmente útiles para la mejora de la educación. Por ejemplo, se dice que hacer ranqueo de escuelas las coloca en una posición de exigencia y que esto ayuda a mejorar la educación, pero en numerosos contextos, incluyendo el nacional, se ha mostrado que más bien se genera el fenómeno de inflación de resultados, como reacción a las consecuencias asociadas a los resultados más que a cambios reales. (INEE, 2015, pp.11-12, 26).

La clasificación y la comparabilidad de estudiantes, escuelas, sistemas estatales de educación en México, como resultado de las pruebas ELSN y ELCE, es como la primera acción a pensar al momento de ver una tabla o una gráfica, casi de inmediato se busca la escuela donde se estudia o se estudió, la más cercana o conocida para saber la posición que ocupa o el resultado obtenido, lo mismo ocurre para la ciudad o el Estado.

Una idea subyacente en la evaluación estandarizada, basada en la medición, es la comparabilidad, que tiene una estrecha relación con la competencia, en el sentido de que se busca ser el mejor estudiante, la mejor escuela, el mejor sistema estatal de educación.

La dificultad que se observa no es de carácter técnico, sino, de perspectiva, del enfoque. No es suficiente conocer un número, un resultado alto, bajo o medio. Es de mayor valor, saber cómo se puede mejorar como escuela, como sistema educativo y, lo más importante, hacia cual rumbo se desea llevar la mejora deseada. La discusión desde la agenda pública de educación podría incluir esa línea de trabajo para discutir y acordar, primero, las orientaciones más generales, dar a la escolarización un rumbo educativo o un rumbo hacia la educación, horizontes paralelos de la escuela.

A manera de cierre

Las prácticas de medición parecen tener diversas finalidades, la primera es el logro de la calidad en los sistemas educativos nacionales, distinguir y equilibrar las desigualdades de la educación y las escuelas que presentan mayores carencias, indicar los elementos que requieren mejora o fortalecerse, legitimar o evidenciar las políticas que no están funcionando en lo internacional o lo nacional, dependiendo el alcance de la prueba; estos aspectos, suelen aprovecharse por los políticos para exhibir deficiencias de las escuelas o de los docentes. Un aspecto relevante de las pruebas estandarizadas, en su organización y aplicación, es la exclusión de la figura de los docentes (Inclán, 2015, pp.26, 32, 34, 35, 51).

Aunado al trabajo de colaboración entre la OCDE y los países miembro y, a las prácticas relativamente recientes de las evaluaciones comparativas, un elemento clave en la emergencia y el establecimiento de las prácticas de medición masiva de los conocimientos de los alumnos y de los sistemas educativos nacionales en el planeta es el desarrollo de las tecnologías de la información (Díaz-Barriga, 2015, pp. 585) que posibilitan la comunicación en cualquier lugar del mundo en tiempo real, las cuales de manera sistemática permiten procesar y almacenar enormes cantidades de información en cortos lapsos de tiempo y en pequeños dispositivos de almacenamiento.

El uso de las pruebas estandarizadas son una forma de evaluar aspectos de la educación en muchos países actualmente. Una muestra de ello es la prueba PISA, en su proceso 2018, evaluó a seiscientos mil jóvenes en ochenta países¹⁵. Estos datos muestran el grado de

¹⁵ Esto según datos de su sitio web: <https://www.oecd.org/>.

consenso que hay detrás de este programa de PISA, entre los organismos internacionales, los países y su influencia en la sociedad, como forma de organizar a la sociedad.

Otras pruebas de este tipo se han realizado con antelación, entre las que se encuentran “Las comparaciones internacionales de la escolarización pre-terciaria incluyen, por ejemplo, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS por sus siglas en Inglés) y el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS por sus siglas en Inglés)” (Popkewitz, 2013, p.49) en las que participan más de medio centenar de países; dichas pruebas siempre contaron con el apoyo de los organismos internacionales entre los que figuran la UNESCO y la OCDE sentaron algunas bases que retoma el programa de PISA, el segundo organismo prefirió hacer un proyecto propio con el que no dependiera de otras instituciones para la generación y administración de los datos (Morgan, 2013, p.38) que se producen con estas prácticas de medición.

En México, las prácticas evaluadoras se llevaron a una situación febril, pues en un ciclo escolar los alumnos de sexto grado llegaron a resolver hasta cinco pruebas estandarizadas de manera simultánea (Inclán, 2015, p.30); Aboites apunta que, en un lapso de veinticinco años, los niños y jóvenes mexicanos resolvieron más de ciento diez millones de pruebas estandarizadas (2012b, p. 6), éstas prácticas se expandieron a la evaluación de planes y programas de estudio, de instituciones y por supuesto de los docentes. Así, México fue estableciendo una serie de condiciones y de prácticas de medición de carácter clasificatorio, de diferenciación de los distintos elementos del sistema educativo mexicano.

La eficacia que pueden mostrar los alumnos que obtienen más altos puntajes, no implica un aprendizaje valorado desde ciertas necesidades definitivamente, enmarcadas desde necesidades provenientes de aspectos económico y laboral. Estos resultados, como un dato final de la educación obligatoria, bien puede mostrar que los estudiantes evaluados han desarrollado estrategias adecuadas para la resolución de este tipo de pruebas, lo que no necesariamente significa que tengan mejores aprendizajes. (Díaz-Barriga, 2015, p.60).

Por otra parte, la idea de estandarización, como proceso de homogeneización educativa, atiende intereses de la economía de mercado, incluido el conocimiento, aun cuando sus prácticas se presentan como culturales y no se reducen a lo económico, la idea de

homogeneización ofrece varias ventajas a los organismos y sectores que las promueven e imponen mediante un ejercicio sutil del poder.

Primero, es proclive al uso de las prácticas de reducción de la complejidad del proceso de aprendizaje, a través de la receta de los estándares y de los números se permite la simplificación, mas no la síntesis, de la medición de las capacidades de los estudiantes para transferir y aplicar las habilidades “adquiridas” mediante la resolución de problemas.

Segundo, el manejo de información uniforme de sistemas educativos de más de setenta naciones (OCDE, 2016) permite su comparación y diferenciación en una forma sencilla y rápida, a diferencia del uso de técnicas de evaluación no cuantitativas ni basadas en productos o resultados; Tercero, en lo económico ofrece menores costos en cuanto al diseño, aplicación y calificación de los instrumentos administrados.

La evaluación en educación es utilizada como estrategia de poder, de gobierno (Lundgren, 2013, p.27), de conducción, de organización de la sociedad (Popkewitz, 2014, pp.45, 64; 2009, p.99; 1994, p.33), nacional e internacional, los acuerdos entre gobiernos de las naciones y los organismos internacionales para promover la implementación de la evaluación en educación desde las metodologías y las técnicas de la estandarización, movilizan los engranes en las naciones, esto hace funcionar una maquinaria de ejercicio de poder, que puede ser en parte legal, técnica, mediática o de otra naturaleza, esta se encarga de las resistencias.

Al oponerse a la evaluación “científica” y competitiva, estudiantes, maestros y trabajadores universitarios se han obligado a conocer lo que no se quiere y, con eso, a pensar en lo que se necesita. Conocer la evaluación que tenemos para pensar en la que queremos; porque al rechazar la evaluación vigente —por impositiva, externa, restrictiva, individualizante, privatizada, comercial, empobrecedora del proceso, discriminatoria, instrumento del pensamiento único, que sustituye a los actores reales, que mira a los resultados y no a los procesos de emancipación a través del conocimiento, de pésima calidad—, se da el primer paso a una evaluación radicalmente distinta.” (Aboites, 2012a, p.940).

Se afirma categóricamente que, en primer lugar, la dinámica de la evaluación que implica medir los aprendizajes y las capacidades de los alumnos mediante pruebas estandarizadas, para el caso de México no parece mejorar en nada (Aboites, 2012b, p.8).

Las limitaciones de las técnicas de medición de logro de aprendizajes en los estudiantes están en el alcance de las mismas. En los aspectos masivo y cuantitativo posee ventajas como el menor costo en la realización; la rapidez con la que se aplican y se obtienen los resultados es una ventaja adicional. Su alcance en la medición de aprendizajes o conocimientos es relativamente superficial.

Más allá de satanizar las técnicas de medición estandarizada, es importante considerar su empleo conforme a los propósitos y a las necesidades del sistema educativo, así como explorar o elegir otras técnicas de evaluación en educación que le sean complementarias o de contraste y, que sean concordantes con lo deseable.

Capítulo IV

Configuración de la evaluación de los docentes de educación básica en la Reforma Educativa de 2013 en México.

El diseño e implementación de políticas públicas son una herramienta de intervención gubernamental para cumplir planes, programas acciones en los ámbitos de su competencia. La noción de reforma educativa se inscribe en el marco de la política pública, como una manera de actuación de la autoridad educativa para ejecutar programas de mejora educativa polifacética (OCDE, 2010), opera en diferentes aspectos como el currículo, el aprendizaje, la actuación docente, la calidad educativa y la evaluación docente.

La reforma educativa se implementa a decisión de los gobiernos nacionales y las autoridades de sus sistemas educativos. Aunque, tal decisión puede estar alineada con una agenda educativa internacional promovida por ciertos organismos internacionales (los principales son: OCDE, Banco Mundial, UNESCO), desde la cual, se organiza a las sociedades bajo una razón, preparar a los individuos en el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes requeridas en el ámbito del trabajo, se vincula con propósitos propios de lo económico.

La agenda educativa internacional ofrece iniciativas y apoyos para los países interesados en instrumentar las reformas educativas. Experiencias y prácticas de otros países que han dado los resultados deseados; consejos conformados por asesores, expertos de la comunidad internacional; recomendaciones que deberían adoptarse para la implementación de la reforma educativa.

La idea de reforma contiene un poderoso efecto de movilización, de transformación de la situación educativa, al conjuntar elementos de los ámbitos: político con lo normativo y lo procedimental, el cultural a través de lo publicitario y, conectados con la ciencia, mediante

la aportación de conocimiento proveniente de la pedagogía, de las teorías psicológicas y de los cálculos estadísticos, utilizados, por ejemplo, para la construcción de los estándares del desempeño docente.

La reforma educativa introduce sistemas de razón encauzados a ordenar formas de ser razonable, es decir, son actos de la autoridad gubernamental para disponer modos de razonamiento que se aceptan por la sociedad. Esta interiorización sobre lo que se piensa y se espera del ámbito educativo.

Las condiciones de emergencia y deslizamiento de la evaluación de docentes desde el ámbito político

El deslizamiento de la evaluación en educación y de los docentes de educación básica, que se constituye por: educación preescolar, educación primaria y educación secundaria, se observa de forma consistente en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. En su apartado 1, establece que la política educativa nacional se enmarca como revolucionaria. Por lo que, a la política educativa de ese periodo se le llamó “Revolución Educativa”, como un medio para elevar la calidad de la “enseñanza”. Su objetivo número 1, fue elevar la calidad de la educación en todos sus niveles, con la formación de los maestros, la revisión de planes y programas de estudio y la atención al rezago y la reprobación.

En aquel momento se planteó como el elemento que contribuiría a fortalecer el desarrollo de la independencia de México. El cómo, fue a través un modelo integral de evaluación de: el cumplimiento de la política educativa, de programas, de metas, de aprovechamiento, certificación y acreditación. En educación básica, se propuso elevar la calidad de la enseñanza mediante un sistema de evaluación, y se reformuló los sistemas de información, supervisión, participación social y administración escolar.

Diez años después, la evaluación se deslizaba de los documentos oficiales relacionados con la educación básica. La evaluación de los docentes de este nivel se implementó como parte de la política educativa con la publicación del Acuerdo nacional para la Modernización de la Educación Básica. Un elemento principal del ANMEB fue el compromiso de los gobiernos federal, estatal y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

(SNTE) el unir esfuerzos para ampliar la cobertura y elevar la calidad de la educación básica, a través de la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los planes y programas de estudio y la revaloración de la función magisterial (DOF, 19 de mayo, 1992).

Una vez convenidos, en 1993, los factores y emolumentos, el Programa de Carrera Magisterial (PCM) (Latapí, 2004, p.10) se estableció como el mecanismo de promoción de docentes de educación básica, en este se incluye a los docentes de nivel secundaria. Este tuvo dos propósitos, el primero, mejorar la calidad de la educación, el segundo, que los docentes tuvieran acceso a mejoras salariales. Lo anterior, conforme a factores tales como: su preparación académica, cursos de actualización, desempeño profesional y antigüedad (DOF, 19 de mayo, 1992), para promoverse en los diferentes niveles establecidos en este mecanismo.

Este programa consideró la participación de los docentes en tres vertientes, la primera para los docentes frente a grupo, la segunda para directores y supervisores y la tercera para asesores técnico-pedagógicos, según el apartado V de los lineamientos generales de carrera magisterial (SEP-SNTE, 1998).

La evaluación de la labor docente en el PCM considera una combinación ponderada de seis factores (ver tabla 1), estos se modificaron en 1998 y posteriormente en el año 2011 (SEP-SNTE, 1998, p. 2011). El programa tiene cinco niveles: A, B, C, D y E. En cada nivel se va aumentando el estímulo monetario” (Santibáñez y Martínez, 2010, p.134).

Para su operación el PCM combinó factores propios de un sistema credencialista, con los de uno basado en los méritos, esta forma de carrera docente se distingue como de transición, entre uno y otro modo de carrera docente (Cuevas y Rangel, 2019, pp.5-6,10-11). Este programa se mantuvo vigente de 1992 a 2015, periodo en el cual tuvo variaciones, la tabla 1 muestra la transición del programa en los tres momentos que se modificó.

Tabla 1.

Factores a evaluar y puntajes en la Carrera Magisterial, 1992,1998, 2011 primera vertiente (maestros frente a grupo).

Año de modificación	1992		1998		2011	
Item	Factores	Puntaje Máximo	Factores	Puntaje Máximo	Factores	Puntaje Máximo

1	Antigüedad	10	Antigüedad	10	Aprovechamiento escolar	50
2	Grado académico	15	Grado académico	15	Formación continua	20
3	Preparación profesional	25	Preparación profesional	28	Actividades cocurriculares	20
4	Cursos de actualización y superación profesional	15	Cursos de actualización y superación profesional	17	Preparación profesional	5
5	Desempeño profesional	35	Desempeño profesional	10	Antigüedad	5
6	Aprovechamiento escolar		Aprovechamiento escolar	20		

Nota: Tomado de: Sánchez y Corte, 2006, p.298, y complementada con SEP-SNTE 2011.

Durante el inicio del programa, en 1993 con retroactividad a septiembre de 1992, el factor de preparación profesional evaluó a los docentes de educación básica, con un examen estandarizado con el que se podía alcanzar hasta 25, puntos una cuarta parte del total de 100 puntos. Este se modificó en 1998, el factor antes mencionado se incrementó, además se estableció el factor de aprovechamiento escolar lo 20 asignados se con pruebas estandarizadas aplicadas a los alumnos de docentes inscritos en carrera magisterial. En 2011, estos dos factores tuvieron 20 y 50 puntos máximos respectivamente, se agregó un factor llamado actividades cocurriculares con 20 puntos, estos tres factores suman 90 de 100 puntos. Estos cambios, acordados por la comisión conformada por la SEP y el SNTE, muestran el deslizamiento del mecanismo de carrera magisterial hacia un modo de operación basada en el mérito.

El 15 de mayo del 2008 el gobierno federal y el SNTE firmaron la alianza por la calidad de la educación. Tuvo como objetivo propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional. Contó con cinco ejes de acción. El eje número 2 referente a la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas

Este eje trae la promesa de garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes.

El ingreso y la promoción se realizó mediante la oferta de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas por la vía de concurso nacional público de oposición, para lo cual se lanzaron las convocatorias y se dictaminaron de manera independiente. La función docente se estableció docentes de nuevo ingreso, la función directiva y de supervisión se abrían a la evaluación de modo voluntario.

De este modo se introduce a la evaluación de manera concertada con los actores y grupos de interés de ese sector educativo (Aboites, 2012a). Este desplazamiento de la evaluación en educación y de los docentes basada en el mérito, no se detiene durante los tres gobiernos subsecuentes, por el contrario, se perfecciona, se fortalece, hasta instaurarse con todo el poder gubernamental (político, legal, financiero, científico, de difusión publicitaria). Las acciones realizadas se concretaron a manera de la evaluación educativa, en específico de los docentes de educación obligatoria, como la reforma educativa de 2013. Con esta reforma educativa se cierra el ciclo de transición para instaurar la carrera docente en el modo de evaluación basado en el mérito.

La misma promesa de la calidad educativa que se planteó en 1978-1979 (Pescador, 1983, pp.8,10), fue la idea que se propuso en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 (DOF, 21 de septiembre, 1984), también se presentó en la reforma que se denominó modernización educativa de 1992 (DOF, 19 de mayo, 1992), fue similar a la que se utilizó como bandera para la implementación de la reforma educativa de 2013, en esta última, se le agregó el compromiso de garantizar la calidad educativa por parte del Estado; bajo esta promesa, se realizaron acuerdos políticos, se crearon nuevas leyes, nuevas instituciones, procedimientos, pruebas, ente otros elementos.

El pacto por México fue un acuerdo político, firmado por los principales partidos políticos del país, en su “visión”, establece como tarea del Estado y de sus instituciones, someter, a los poderes fácticos, “con instrumentos de la ley y en un ambiente de libertad, los intereses particulares que obstruyan el interés nacional”. En el apartado “1.3 Educación de Calidad y con Equidad”, se establece elevar la calidad de los mexicanos para prepararlos mejor como ciudadanos y como personas productivas, con una reforma legal y administrativa para

aumentar la calidad de la educación básica y, que esta se refleje en los resultados de pruebas internacionales como la prueba PISA.

Las acciones que se alinean por completo con el tema de la calidad son; “consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa” (SNEE), este señala que se dotará de plena autonomía al INEE, y “crear el Servicio Profesional Docente” (en adelante SPD) para regular el nuevo ingreso y la asignación de plazas de docente, de dirección y de supervisión (Presidencia de México, 2012, pp.4-5). Como en todos los acuerdos que se firmaron en este pacto político, las reformas de las políticas públicas se programaron para el mes de diciembre del año 2012, es decir, unos días después de la toma de posesión del presidente Peña Nieto. Tanto el SNEE como el SPD se programó su inicio el segundo semestre del 2013, cabe mencionar que las leyes para estos dos organismos se aprobaron el 11 de septiembre. La conclusión del SNEE se marcó para el año 2017, cuatro años más tarde, y para el SPD, al año siguiente, es decir, en 2014 (Presidencia de México, 2012, pp.25-26).

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2108 (en adelante PND 2013-2018) (DOF, 20 de mayo, 2013), de acuerdo con lo establecido en la Ley de Planeación en el artículo 21, deberá contener:

...los objetivos nacionales, estrategia y prioridades del desarrollo integral y sustentable del país, contendrá previsiones sobre los recursos que serán asignados a tales fines; determinará los instrumentos y responsables de su ejecución, establecerá los lineamientos de política de carácter global, sectorial y regional; sus previsiones se referirán al conjunto de la actividad económica, social y cultural, tomando siempre en cuenta las variables ambientales que se relacionen a éstas y regirá el contenido de los programas que se generen en el sistema nacional de planeación democrática. (DOF, 9 de abril, 2012).

En el mismo artículo de esta ley se establece la obligatoriedad de publicarse en un término no mayor a los seis meses posteriores a la toma de posesión del presidente en el DOF (DOF, 09 de abril, 2012, p.8). Además de contener los elementos antes citados, el PND establece los programas sectoriales que habrán de elaborarse, entre estos se indica el Plan Sectorial de Educación para el periodo 2013-2018 (DOF 20 de mayo, 2013, p. 173).

La reforma de las leyes se efectuó en 2013, el artículo tercero constitucional fue el primero en reformarse, posteriormente se realizaron los Decretos de las leyes secundarias, la reforma, adición y derogación de varias disposiciones de la Ley General de Educación (en adelante LGE), el Decreto de expedición de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (en adelante LINEE) y, el Decreto de expedición de la Ley General del Servicio Profesional Docente (en adelante LGSPD) (DOF, 11 de septiembre, 2013).

En contraste a lo anterior, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE 2013-2018) (DOF, 13 de diciembre, 2013) se aprobó y decretó casi al finalizar el año 2013. La Ley de Planeación (reforma DOF, 9 de abril, 2012, pp. 5, 8) establece que el Programa Sectorial ha de sujetarse a lo previsto en el plan nacional de Desarrollo y, deberá publicarse en el Diario Oficial de la Federación (DOF).

Es de llamar la atención, cómo las reformas al artículo tercero de la CPEUM y de reforma o expedición de las leyes secundarias, se sitúan cronológicamente entre la publicación del PND 2013-2018 y el PSE 2013-2018. Evidentemente, no es objeto de esta investigación el análisis del diseño e implementación de políticas públicas, el dato emerge al mostrar la publicación de estos documentos gubernamentales. La intención es mostrar la ruta que siguió la reforma educativa de 2013 mediante la modificación de las normas legales. En específico, la evaluación de los docentes

Estas acciones legales, mostraron la manera como se instauró la reforma educativa de 2013, con toda la fuerza del Estado, basada en el mérito y sostenida por inquebrantables pilares legales. La relación entre el Estado mexicano y la sociedad estuvo basada en el ejercicio de poder gubernamental, desde la acción política, mediante su instrumento jurídico-legal.

Los datos extraídos de los textos gubernamentales se analizan, de la manera que se hizo en el capítulo anterior, mediante la elaboración previa de las matrices de doble entrada y, pasados por el tamiz de las categorías descritas en los apartados la vía para el desarrollo de la investigación y análisis de los datos. A continuación, se analiza la evaluación de docentes de educación básica a partir de la reforma educativa de 2013.

La evaluación de docentes de educación básica en la reforma educativa del 2013.

Esta reforma arrancó con un acuerdo político, el Pacto por México, inició con la dimensión jurídica. La obligatoriedad legal como instrumento del poder gubernamental, se ejerció, primero, con el Decreto de publicación del PND 2013-2018 y el PSE 2013-2018; segundo, con los decretos de modificación del artículo tercero de la CPEUM y de expedición de las leyes denominadas secundarias, la LGE, LINEE y la LGSPD. Puesto que, la Reforma Educativa de 2013 fue una iniciativa gubernamental, los datos se obtuvieron mediante la selección de extractos de documentos oficiales, gubernamentales, en los que se sustentó dicha reforma, los cuales se examinan enseguida.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND 2013-2018)

Este se publicó en cumplimiento a lo establecido en la Ley de Planeación como un acto de planeación democrática, en la cual se establece la participación de los sectores sociales. El PND 2013-2018, en principio un documento rector, en el cual se plasma en rumbo que tomará la política del Estado Mexicano. En el ámbito de la educación, este plan planteó una serie de aspiraciones, medios y condiciones necesarias para su realización. Su análisis se realiza con el empleo de las categorías propuestas con antelación.

Las condiciones

La primera categoría del entramado analítico empleada es la de las condiciones, en esta, se identificaron ideas y argumentos que orientaron a la sociedad hacia la idea de ver como favorable, necesaria la reforma, se emplearon argumentos soportados en cierta racionalidad de utilitarismo, científicidad orientada a lo técnico y, señalamientos reiterativos de las falencias del sistema educativo. Del documento PND 2013-2018 se seleccionaron algunos extractos, primero del Diagnóstico General, que en el apartado referente a las barreras que limitan el desarrollo del país señala:

“Capital humano para un México con Educación de Calidad, un México con Educación de Calidad requiere robustecer el capital humano y formar mujeres y hombres comprometidos con una sociedad más justa y más próspera. El Sistema Educativo Mexicano debe fortalecerse para estar a la

altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda. (PND 2013-2018, 2013, p.16).

Las nociones, primera: capital humano (en adelante CH) y, segunda: el binomio educación de calidad (en adelante EdC), tal como lo dice en la presentación es una hoja de ruta, una visión, señala en el diagnóstico. Sin embargo, al hablar del individuo como capital humano, se tienen varias implicaciones. La primera, se relaciona con la idea de desplazar a la educación, hacia lo educativo al servicio de la economía, dotarle de un carácter instrumental, técnico, utilitarista.

Así la noción de individuo toma su función junto a nociones como empresa, riqueza, productividad, bienestar. Un economista tradicional considera a la fuerza de trabajo como una masa; Adam Smith marco la diferencia, al considerar a los trabajadores como una fuerza con talentos y habilidades por las que debía pagar para obtenerlas, a cambio contaba con un capital fijo; –un activo tal como una rueda o un molino de harina que podían reeditar ganancias– (Keely, 2007, p.30). El individuo visto de este modo pasa a ser un elemento activo, con valor económico en la producción de riqueza.

En estos discursos se suele utilizar nociones más amables como prosperidad económica, bienestar personal, se promete embarcarse en el tren del progreso económico, ser parte de la transformación económica. Estas expresiones aparecen en el PND 2013-2018, su función es adornar los discursos de las políticas públicas, de sus programas. Hacerlos asequibles y atractivos para los gobernados, sin el tecnicismo de los proyectos, ni lo ininteligible de sus tecnicismos, además, lo aburrido de los datos, los números, las cifras. Si con un planteamiento que induzca a los individuos, a la sociedad en general, a la idea de que el Estado hace lo mejor que puede por sus ciudadanos, además de indicarles el camino que deben seguir para mantenerse en el tren que avanza a un futuro mejor.

La OCDE (ibid. p. 31) define el capital humano como los conocimientos, habilidades, competencias y atributos incorporados en los individuos y que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico. Esta noción de CH muestra el uso de términos amables relacionados con saberes, estas contienen un innegable el anhelo de ser un individuo conformado por múltiples saberes, este es un repositorio de esos saberes,

habilidades y atributos, que deben actualizarse para ser competitivos, el conocimiento y las habilidades ya no son un acumulado de experiencias.

El mundo actual es cambiante debido a la producción permanente de conocimiento y el incesante avance de las tecnologías, esto exige al individuo estar en aprendizaje permanente, para no pasar a ser parte del capital humano caducado, excluido. A la par de esta idea de CH, está la sugerente idea de actualizar los conocimientos y las habilidades que poseen los individuos, quien puede oponerse a la idea de aprender “conocimientos y adquirir habilidades nuevas, no hay modo de oponerse a ser mejor como individuo.

Otra parte de esa noción muestra su pragmatismo, el CH aparece como un capital despojado de lo humano, atributo innecesario para operar un procedimiento o equipo, aun y cuando sea la “chatarra” desechada por países ricos, o de la más avanzada tecnología y adquirida para la industria de países en desarrollo.

A través de la imagen del cine puede observarse esta idea de capital humano en una escena muy del tipo de los estudios industriales de tiempos y movimientos que busca la eficiencia de la mano de obra en la manufactura industrial, en una banda transportadora que no se detiene, esta idea se muestra en la película de “tiempos Modernos”, en la que Charles Chaplin (1936), con humor ácido personifica a un obrero que opera una máquina, frente a un capataz y un administrador, ambos preocupados, el primero por cumplir la cuota de producción y el segundo por aumentar la productividad y las utilidades probando novedosas propuestas de la tecnología. Aunque, esta situación, está cambiando, empresas dedicadas al comercio digital, operan con sistemas de software y plataformas que administran el flujo de productos y la actividad del capital humano, todos los movimientos y decisiones ejecutadas por los empleados se registra, se analiza y reprograma mediante el uso de algoritmos para hacer más eficiente su desempeño, sin la necesidad de supervisión humana y con la máxima explotación de las capacidades del capital humano.

Del lado del consumidor de bienes y servicios, el aspecto humano es de suma importancia para conocer los gustos y necesidades de los consumidores. En la actualidad, eso se automatizó y funciona todo el tiempo, baste con que usted acceda a los motores de búsqueda de internet, sobre todo los más populares, para que entren en operación los algoritmos que operan para conocer sus preferencias de consumo de productos, de servicios

y de información textual o multimedia y, en el momento despliegan los anuncios publicitarios que pueden satisfacer sus necesidades. Existen diversos planteamientos que buscaron explicar la función del elemento humano en la economía, un ejemplo apareció en años posteriores al Taylorismo, la Teoría Humanista del sociólogo Elton Mayo construyó nociones para explicar el elemento humano en la industria (Chiavenato, 2004).

Desde el planteamiento de las políticas públicas, el CH facilita la creación de bienestar personal, social y económico, el bienestar para el individuo que obtiene satisfactores, sin entrar en discusiones sobre el tipo, calidad y cantidad de satisfactores que pueda obtener con su ingreso, la producción y oferta de bienes y servicios, se puede entender como un modo de bienestar, no implica que lo sea; puede haber bienestar económico para el CH y para el inversionista sin dudarlo. Esta idea se conecta con lo que propone el PND 2013-2018, este señala “La falta de capital humano no es sólo un reflejo de un sistema de educación deficiente, también es el resultado de una vinculación inadecuada entre los sectores educativo, empresarial y social” (PND 2013-2018, 2013, p.16). Esta carencia de CH marca puntualmente el rumbo y la conexión de la educación desplazada hacia lo educativo en México. Sin abundar sobre su inclinación a las condiciones que establece la agenda propuesta por los organismos internacionales.

La segunda noción del PND 2013-2018 aquí mencionada, es el binomio conceptual Educación de Calidad (EdC). La idea de EdC tiene tantas variaciones como las posibles condiciones de cada escuela y de cada subsistema y sistema educativo, por tanto, no es una noción inamovible, sino relativa (Beeby, 1969, pp.47-49). Escudero sintetiza la EdC en dos polos que asocia con las posturas políticas de derecha y de izquierda, y plantea algo similar en el ámbito internacional, en al menos dos sentidos, en una dirección, estimular y apoyar la liberalización de la educación ofreciendo a la sociedad y las familias las conocidas políticas de libre elección (concertación, sistemas de bonos escolares, creación de centros particulares, ampliación de ofertas y demandas, privatización, en suma).

En la otra, políticas de Estado centradas en la mejora del sistema educativo acometiendo reformas de calidad a gran escala, intensificando la inversión pública y su gestión racional, revisando y mejorando el currículo escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje,

invirtiendo en conocimiento y capacidades docentes e institucionales, estableciendo nuevas alianzas entre la educación y la sociedad. (Escudero, 2003, p. 32).

No hay consenso, ni una idea unívoca de EdC, tanto la OCDE como el Banco mundial usan de diferente modo e intención esta noción, sin establecer una definición explícita, sin embargo, se observó un uso normativo, es decir, buscando dominar la agenda educativa con las naciones (Prieto y Manso, s/f, p.131). La idea de EdC planteada por la UNESCO no se distancia en absoluto de la noción insinuada por la OCDE. La UNESCO define a la EdC de dos maneras:

El primero consiste en usar un marco de sistemas y enseguida averiguar la calidad de la educación en términos de insumos (inputs), procesos y productos (outputs). Éste es esencialmente un modelo de eficiencia que, típicamente, clasifica los resultados logrados (normalmente, una medida del logro de aprendizaje) según el monto de inversiones hechas en el sistema y la eficacia de los procesos por medio de los cuales se obtuvieron los resultados. El segundo, comprende un marco sectorial que trata a la educación como un sector que se encuentra íntimamente relacionado con otros sectores de la sociedad. Dicho abordaje se preocupa por tres factores primordiales que constituyen una educación de calidad, en términos de relevancia, efectividad y eficiencia. (2004, pp.46-47).

Enfatizando el aspecto de la intencionalidad de la EdC, al establecerla como necesaria, para el caso de la reforma educativa de 2013, primero, es una visión, un ideal representativo de un grupo que detenta el poder (Acuña, Elizondo, Mérida, 2015, p.14; Carrizales 1988), en estas dos nociones contenidas en la visión del PND 2013-2018, se muestra, en parte, las condiciones, por las cuales se busca la constitución de una atmósfera, a que a través de discursos conformados por nociones como las analizadas aquí, se deslizan como anhelos y promesas que introducen en los individuos modos de pensar, de hablar y de ser.

La EdC tiene una paradoja (Carrizales, 1988, p. 14) que justifica a la política pública, a la reforma del 2013, y a las políticas públicas, sus programas y acciones en buena proporción, la cual, plantea la necesidad y subsecuente promesa de lograr la EdC. Se parte del planteamiento de que lo existente es ineficiente, esto se argumenta con los resultados

obtenidos en las pruebas estandarizadas como ENLACE y PISA, esta situación debe llevar a un plano distinto, deseable, elevado, esta situación requiere de la necesaria intervención gubernamental para lograrlo.

El PND 2013-2018 prepara a la sociedad, introduce ideas, esperanzas y promesas sobre lo que el país necesita en el ámbito de la educación, en ello están contenidas, hacia dónde se conducirán sus programas acciones y recursos, los objetivos y metas, el estado deseable consiste en alcanzar la EdC.

Los estándares

Esta categoría analítica permite distinguir aspectos provenientes tanto de las ciencias sociales como de la estadística (Popkewitz, 1994, pp.135-135,219). En el diagnóstico, se destacan “Los resultados de las pruebas estandarizadas de logro académico muestran avances, sin embargo, no son suficientes” (PND 2013-2018, p.16). La idea de introducir las pruebas estandarizadas, induce a pensar en la evaluación, como la herramienta a utilizar para el seguimiento de resultados, esto implica el establecimiento de una lógica de eficiencia, en la que primero se determinarán y calcularán los estándares, estos son los referentes utilizados para la construcción de los reactivos y la elaboración de las pruebas; además, serán traducidos a metas y objetivos a los que se dirigirán los programas y las acciones realizadas, en las condiciones que configuraron a la evaluación docente se le llamó cultura de la evaluación.

En México se aplicaron pruebas de carácter censal como ENLACE y PLANEA y, se participa en la prueba PISA, con carácter muestral, los resultados se usan de manera comparativa para clasificar al Sistema Educativo Mexicano (SEM) a nivel internacional, de este modo, la EdC, se medirá, entre otros datos, con los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas estandarizadas. Dicho de manera simple, el papel de los estándares en la reforma educativa de 2013 aporta conocimiento proveniente de las disciplinas en las que se desempeñan los expertos.

Un elemento complementario de los estándares, son los indicadores, estos, se utilizan como el referente cuantitativo, es decir, como una tabla de clasificaciones en la cual se posiciona al SEM, y a todos los sistemas educativos que se adhieren a ese proceso evaluativo global,

al ubicarse en alguno de los rangos de las pruebas estandarizadas en las que se aplican, tanto en lo nacional como en lo internacional. Para la medición de la EdC el PND considera dos indicadores:

VII.3. México con Educación de Calidad. En relación con temas educativos se eligieron indicadores que servirán para medir la mejora en la calidad de la educación, a través de evaluaciones realizadas directamente a los estudiantes en las aulas y de indicadores para evaluar otros aspectos relacionados con la educación.

Indicador VII.3.1. Prueba ENLACE. Indicador VII.3.2. Eficiencia terminal. (PND 2013-2018, pp.165-166).

Estos indicadores medirán respuestas correctas, con valores numéricos calculados y ajustados de manera precisa, es decir, el resultado son puntajes obtenidos en las pruebas estandarizadas, las cuales se calibraron previamente durante la fase de pilotaje. La eficiencia terminal, otro indicador, medido en número de egresados de educación básica, del nivel de secundaria, frente al número de alumnos que ingresaron al primer grado de primaria. Los dos indicadores se medirán cuantitativamente.

Este enfoque basado en productos o en los resultados obtenidos; de ningún modo se enfoca a conocer lo que sucede durante los procesos educativos. Con los resultados obtenidos en estas pruebas e indicadores se compara, se clasifica y se diferencia a sistemas educativos en lo internacional, a territorios, regiones, escuelas, alumnos, así, se obtienen resultados para medir o justificar los avances de los programas y las acciones de la reforma educativa. Lo importante es el resultado obtenido.

En el PLAN Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND 2007-2012) en su Objetivo 9 “elevar la calidad de la educación” menciona que la evaluación es una “poderosa herramienta para la mejora de EdC”, apunala esa idea al señalar que esta se utilizó en los países que lograron mejorar sus sistemas educativos.

La idea de la evaluación educativa, no en educación, se había deslizado de modo más sistemático a México, al menos desde los años noventa, esto puede apreciarse en el PND 2007-2012, también está incluida en el PND 2013-2018, para este momento, se había

creado una atmósfera en la cual, no solo fue aceptable esta idea, sino, exigible al gobierno mexicano, claro que, dicho esto en su propio discurso. La consolidación de la cultura de la evaluación permitió la introducción, sin resistencias, de los estándares, referentes para la medición y evaluación docente, esto se reguló con el Decreto de la LINEE.

Los estándares, se podrían adjetivar como tipo, esto, porque parecen deslizarse de las técnicas y procedimientos utilizados en lo internacional, donde la predominante es la prueba PISA, hacia el contexto mexicano. Se da una especie de mecanización para la alineación de la política de evaluación educativa en México.

Primero, se signan acuerdos para participar como país que evalúa a sus estudiantes con la prueba PISA, cabe mencionar que los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos en su mayoría no han sido sobresalientes, sino lo contrario. Segundo, consecuencia del primero, en cuanto a los resultados bajos, de manera mecánica se pone en marcha un proceso de reforma para mejorar el sistema educativo basada en la idea de elevar los puntajes obtenidos en la prueba PISA.

La solución está dada, parece prevalecer la idea de que no es necesario analizar la situación de la educación como una problemática seria, sino, por el contrario, se actúa desde el pensamiento pragmático de la escolarización a modo de lo educativo, la cual consiste en seguir el camino que muestran los organismos internacionales para continuar la ruta hacia el proceso de mejora que, tarde o temprano llevará al SEN a alcanzar la EdC deseada.

Las reglas

Como categoría de análisis, permite examinar el establecimiento y uso de las normas propuestas para la resolución de problemas educativos. En el PND 2013-2018, se observa una forma de racionalidad instrumental consistente en la articulación de los problemas educativos con la alternativa de solución, la promesa de la EdC; el medio son las pautas con las cuales se organizará la actuación institucional, como son las metas, los objetivos, las estrategias y las líneas de acción, que organizaron y regularon la planeación y la instrumentación de la evaluación docente en la reforma educativa de 2013. El PND2013-2018 planteó en la tercera Meta Nacional:

VI.3. México con Educación de Calidad:

Objetivo 3.1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.

Estrategia 3.1.1. Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico.

Líneas de acción: Estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente (2013, p.123).

Al hablar de potencial humano, desde la idea de crecimiento económico y de productividad, es decir, asociado al capital humano, se vincula con la cuestión educativa que se basa en el desarrollo de competencias y capacidades, ambas orientadas al trabajo. Este discurso se adorna con nociones elegantes como talentos, competencias, habilidades, conocimientos y capacidades, para proyectar e inducir a la idea de acumular un capital útil para la producción de riqueza y bienestar individual y social, así como, una forma de acceso a mejores trabajos y a la vez mejora del ingreso, la OCDE plantea incluso la sustitución de aprendizaje para toda la vida, en lugar de educación, como parte del proceso de formación del capital humano (Keely, 2007, p.1), Esto no es de sorprender, cuando la finalidad de escolarizar a los individuos es prepararlos como fuerza laboral.

Si bien es solo una mención en una publicación financiada por la OCDE, no por ello se descarta a la educación. Para ese organismo los sistemas educativos pueden hacer mucho para ayudar a la gente a darse cuenta de su potencial, pero cuando no lo logran, pueden provocar problemas económicos y sociales para toda la vida (ibid. p.24). Es decir, la educación, tal y como se ha planteado e introducido por la OCDE en el ámbito internacional, es crucial para los individuos que conformarán los ciudadanos futuros, quienes contribuirán a producir riqueza y bienestar en las empresas, las sociedades y los propios individuos.

Su nivel educativo determinará el tipo de trabajo al que puede acceder y los ingresos que obtendrán (ibid., p.5), aunque, mirando más allá del horizonte económico, esta afirmación puede ser una idea controvertida. En el sentido de que, la idea basada en la propuesta de

formar el CH para el logro de la EdC se puede cristalizar como un esquema de profesionalización de los docentes. El PND 2013-2018 planteó al SPD como el marco desde el cual se reguló la participación de los docentes en su evaluación, esto, como una forma de lograr su profesionalización.

Los procedimientos

El PND 2013-2018 realiza el ensamblaje de las nociones de CH, EdC como las promesas de la reforma, para ello, utiliza al potencial humano como puente con el cual conecta a la figura docente en la estrategia 3.1.1., en la cual propone cubrir una carencia, la creación de un sistema de profesionalización docente para el desarrollo de la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente. Esto llevó a la creación de una institución facultada para administrar esas tareas.

Aunque entremezcladas, se muestran las acciones que conformarán la profesionalización docente, la formación y actualización, así como la evaluación y la selección. Se observan dos nociones a manera de binomios, el primero, de la formación y la actualización, se realiza en dos momentos, uno como formación profesional previo al ingreso a laborar como docente; el segundo, durante el tiempo que se encuentra realizando funciones de docente. El segundo, binomio, la evaluación y la selección son procesos paralelos al binomio anterior, la evaluación y selección se conjunta durante el proceso de ingreso del docente novel; la evaluación se mantiene como proceso permanente para dictaminar a los docentes con fines de permanencia, reconocimiento y promoción.

La línea de acción con la cual se ensamblan las nociones binomio mencionadas establece el desarrollo profesional en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD), entiéndase como marco normativo y procedimental.

Con el fin de ordenar este proceso de profesionalización del magisterio y construir un nuevo sistema basado en el mérito, la Reforma Educativa creó el Servicio Profesional Docente que define los mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los maestros (SEP, 2016a, p.56).

Este contiene lo obligado a cumplir y al mismo tiempo sus límites indican lo que está excluido. Lo deseable de la actuación docente prescrito en el ese marco establecen las conductas aceptadas, estas son el elemento útil, sine qua non alcanzar la Educación de Calidad (EdC) prometida. También contiene la recomendación número ocho “Evaluar para ayudar a mejorar: México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares” que la OCDE (2010, p.7) hace a México como parte del acuerdo para establecer un marco de evaluación e incentivos docentes.

A nivel proyecto, se observa en el PND 2013-2018 el mandato de instrumentar procesos de evaluación estandarizada para el ingreso de maestros, la permanencia, la promoción y el reconocimiento de los docentes en servicio. De manera explícita, se atienden las recomendaciones de la OCDE para México, realizadas mediante un convenio de colaboración de 2009, las cuales se publicaron en 2010.

Las consecuencias

La diferenciación y la exclusión son consecuencia del planteamiento de las pautas de evaluación a las que se sometió a los docentes de educación básica en los aspirantes a ingresar y a promocionarse, así como a los docentes que deben demostrar sus competencias y capacidades para efectos de permanencia. La primera, la diferenciación, sucede en lo inmediato, pues una vez que se emitieron los resultados de las evaluaciones, se aplicó un procedimiento de clasificación, es decir, de diferenciación de los docentes en niveles de competencia establecidos. La segunda, la exclusión, está inscrita, pero no se hizo explícita, simple y llanamente, se sugiere la salida de la institución por parte de los docentes en servicio que obtengan resultados de competencias y capacidades insuficientes.

Reforma del Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (en adelante CPEUM) es el máximo documento normativo que rige al Estado Mexicano, a partir de lo establecido en la también denominada Carta Magna emanan las disposiciones que regulan todos los aspectos

del país. La Reforma Educativa de 2013, cimentó en la CPEUM sus elementos generales, a partir de esa acción política, contó con una fortaleza a prueba de cuestionamientos legales. Esta reforma inició con lo legal, con la modificación del artículo tercero, que trata lo referente a la educación mexicana.

Las Reglas

En el lenguaje jurídico, la pirámide de la jerarquía de las leyes tiene en el rango más alto a la CPEUM. La Reforma Educativa de 2013, inició con el ámbito político y su instrumento legal. El artículo tercero se modificó con elementos que se han destacado en el PND 2013-2018. Las palabras con las que inicia la reforma son una afirmación a la que nadie en su sano juicio estaría dispuesto a rechazar en modo alguno, se enuncian en el tercer párrafo de este artículo de la CPEUM:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (DOF, 26 de febrero, 2013)

No se habla de una promesa, sino de una garantía, la primera contiene la posibilidad y la voluntad de que ocurra, la segunda no deja lugar a dudas, existe la certeza absoluta de que se alcanzará la educación de calidad. ¿Por qué esta reforma empeña la palabra de ese modo? Es posible que esto suceda, dado el proyecto educativo planteado, como continuidad del periodo presidencial 2006-2012, desde la idea de vincular la escuela, y todos los aspectos educativos que intervienen en la educación de calidad, a la formación de capital humano, con el fin de contar con individuos competentes, que contribuyan a producir riqueza, prosperidad y bienestar en lo individual y en lo social, mediante la mejora de la economía.

El Estado garante de la calidad de la educación, probablemente se afianza, por una parte, sobre la idea de contar con una poderosa herramienta para el seguimiento y control de la calidad en la educación, la evaluación. Específicamente la medición de aprendizajes mediante la aplicación de las pruebas estandarizadas, del logro de aprendizajes, de las

condiciones de los alumnos y la idoneidad de los docentes, de nuevo ingreso y en servicio, para lo anterior, se proyectó y se armó un andamiaje institucional, articulado en sus atribuciones, referentes para evaluar (estándares) y los procedimientos.

Sin embargo, se agrega una segunda garantía, digamos esta se refiere al máximo aprendizaje de los alumnos, esta será posible, según este texto, con la disponibilidad de materiales, métodos, infraestructura y la idoneidad del elemento humano en sí misma, estos sin duda son de la mayor importancia, pero, por sí solos no pueden ser garantes del aprendizaje de los alumnos.

Los directivos y los docentes, estos últimos cuentan con mayor efecto en el proceso educativo, tal vez pueden ser garantes, pero, aun y cuando eso pareció factible, es reducida la idea detrás de esa aseveración. Un docente muy competente, no puede garantizar que, los 50 alumnos de cada grupo que le fue asignado en el ciclo escolar en educación básica alcancen el máximo logro de aprendizajes, ya que, se deja de lado otros aspectos, como al propio alumno, sus condiciones sociales, económicos y culturales, así como lo interno, lo personal del individuo, habilidades y conocimientos, intereses, motivación, conflictos y necesidades personales entre otros.

Entonces, cabe una pregunta ¿a qué tipo de alumno está dirigida la Reforma Educativa del 2013? No es sobrado mencionar que, se enfoca no al individuo, sino, a su traducción proveniente de la ciencia, a una descripción de rasgos y atributos conforme a la edad cronológica, con los que se elaboran tablas o valores para clasificar el aprendizaje alcanzado, estas se utilizan para configurar la noción de alumno deseable por la sociedad y por sus sectores como el económico.

En otras palabras, la reforma educativa de 2013 estuvo dirigida a quienes cumplían a cabalidad los estándares, el alumno que demuestre haber logrado los aprendizajes esperados, también está dirigida al docente que aprobó las evaluaciones, estos jóvenes y docentes todos ellos están incluidos en la idea de bienestar y riqueza que promete esta reforma.

A la Fracción II, que incluye las cualidades de la Educación de México, es decir, el arquetipo emanado de la Revolución Mexicana, para el cual aún falta, antes que acciones,

pensar en un proyecto no educativo, sino de educación, de mayor amplitud, que no se limite a elementos técnicos, instrumentales, ni a temporalidades de gestiones presidenciales; sino a los atributos deseables de la Educación para México, en el inciso d) de esta Fracción se agregó uno más, este imperativo señala que la educación “Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;” (DOF, 26 de febrero, 2013).

La idea de calidad se fija de manera instrumental, al incluir un criterio de eficiencia muy general como puede ser el máximo logro académico, por la subjetividad de los docentes, los alumnos, los padres de familia, entre otros, elementos que se ignoran a través de la Reforma Educativa de 2013, al centrarse sólo en el diseño y aplicación de instrumentos estandarizados y el establecimiento de referentes como los estándares y parámetros; sin la complementación de otra metodologías de evaluación en educación que enriquecieran a esta reforma y a sus programas y acciones. Este atributo de la calidad es impensable sin la idea de mejora, e inseparable de la evaluación, específicamente de la medición. Por momentos es difícil distinguir si la finalidad de la reforma educativo de 2013 es la EdC, la evaluación educativa o la idea de mejora.

Los estándares

Los estándares se constituyen con los aportes de la ciencia, en el ámbito educativo, provienen de la pedagogía, la psicología y las ciencias sociales; la estadística se hace presente como una herramienta que ha dado sustento a ciertas áreas de la psicología y, cuando la medición se introduce como parte de la evaluación estandarizada planteada por la reforma. En este nivel de regulación normativa, se proyectó el rediseño institucional del INEE, el cual se había fundado en el año 2002; así que, a los diez años de operación, se le dotó de autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propio. Se conectó con el ámbito científico, intelectual, al incluir en su párrafo séptimo la figura de la Junta de Gobierno, conformada por personas con capacidad y experiencia en las materias que son competencia del INEE, es decir expertos en materia de educación y evaluación. En la Fracción novena se dispuso lo siguiente:

IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:

- a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;
- b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y
- c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social” (DOF, 26 de febrero, 2013).

La manera como inició esta fracción muestra una garantía más, lo que lleva a la idea de un gobierno comprometido plenamente con la calidad educativa, esto reitera la principal promesa de la Reforma Educativa de 2013. La idea de brindar servicios educativos de calidad se conecta con otras nociones, como las que se incluyen en el contrato de prestación de servicios, tales como: cliente, bien, prestador de servicios, metas, objetivos, tiempos.

La intención no es, mostrar una comparación desproporcionada, sino, cuestionar como, la posición de la reforma estuvo centrada en aspectos técnicos y burocráticos, como la elaboración de planes, logro de aprendizajes, comités de participación, instrumentos de evaluación, integración de evidencias, entre otras acciones, estos elementos permiten analizar la información desde la idea de medir de manera objetiva y con el empleo de instrumentos estandarizados.

La idea de garantizar la calidad de la educación al dotar al INEE de atribuciones como la medición, la regulación de competencias de autoridades educativas federales y estatales, posee una visión muy limitada y la vez, poco congruente entre la promesa de garantía y la alternativa de acción que es la medición, es cuestionable incluso, la idea de evaluación educativa de un sistema educativo tan sólo con la propuesta de medición.

En esta misma Fracción, se continuó con la idea de mantener un SNEE que articuló la actuación de los actores participantes, específicamente las autoridades educativas y, al INEE, de carácter autónomo, como cabeza del SNEE. En el extracto antes revisado, el SPD fue el responsable de la evaluación docente, en el caso del INEE, este fue responsable de la evaluación de la totalidad del SEN, con apoyo de la SEP, del SPD y las autoridades educativas estatales, así como de CENEVAL; y, con base en tres atribuciones, la medición, la regulación y la difusión de información y directrices para mejorar la educación. La Reforma Educativa de 2013 ubicó al INEE como la instancia rectora de la evaluación educativa en México; esto es un razonamiento concordante con los criterios considerados para la integración de su Junta de Gobierno, misma que se conformó con destacados y experimentados intelectuales en las áreas de conocimiento de la educación y de la evaluación.

Los procedimientos

Aun y cuando la CPEUM es la Ley de mayor jerarquía en el marco jurídico mexicano, la modificación realizada para la implementación de la Reforma Educativa de 2013, ello no fue un obstáculo para que en la reforma al Artículo Tercero se le agregaran aspectos de tipo procedimental, como son aspectos de logística de la evaluación docente. La evaluación de los docentes fue central en la Reforma Educativa de 2013, a tal grado, que se adicionó al artículo tercero, este, en la fracción III estableció:

...el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley

reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. (DOF, 26 de febrero, 2013).

Esta acción legal, sin duda, puntualizó el establecimiento de una institución encargada de organizar y operar la evaluación docente en los niveles de educación obligatoria, que hasta ese momento incluía a la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, se denominó Servicio Profesional Docente (SPD). En esta Fracción se añade una garantía más, la idoneidad de conocimientos y capacidades en los docentes, en la que se observa el empleo de la ciencia para traducir al individuo a datos verificables, a partir, de ciertos conocimientos y habilidades.

La institución creada tuvo el propósito de organizar y aplicar la evaluación obligatoria, durante el ingreso, la permanencia y para la promoción de los docentes. Su función fue la de clasificar a los docentes en idóneos y no idóneos, los primeros en subgrupos conforme a las puntuaciones obtenidas y, llevar el registro correspondiente.

El SPD, operó bajo los criterios, planes y tiempos establecidos por el INEE, con la Reforma Educativa de 2013, se le dotó de autonomía y se robustecieron sus atribuciones. En la reforma al artículo tercero de la CPEUM, se cimentó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

La Reforma Educativa de 2013 se mostró, en las modificaciones realizadas al artículo tercero de la CPEUM, como un proyecto educativo pletórico de certidumbres y esperanzas. Las primeras basadas en la objetividad de las pruebas estandarizadas y los cálculos estadísticos, provenientes de la forma de conocimiento científico, la ciencia y, la uniformidad, esto es la medición de todos los aspectos del sistema educativo, tanto humanos como materiales, con un enfoque único, se encuentra detrás de la intención explícita de igualdad social.

Esto lleva a la idea de individuo estandarizado, uniforme, explicitado desde una necesidad de la sociedad, o esto es parcial, al provenir, probablemente del sector económico, al

deslizarse a la política educativa de México, por la vía de la agenda educativa internacional, dominada por organismos internacionales, principalmente por la OCDE.

La Reforma Educativa de 2013 continuó su trayecto de implementación en el ámbito político, con un paquete de Decretos, que se denominaron leyes secundarias. En septiembre once de dos mil trece, se decretó la modificación a la LGE, el dotar de autonomía, patrimonio propio y personalidad jurídica al INEE, así como atribuciones sobre la Educación de Calidad (EdC) y la evaluación educativa.

Ley General de Educación

En primer lugar, al revisar las reformas, adiciones y derogaciones que señala el Artículo único (DOF, 11 de septiembre, 2013) de esta LGE, alguien experto en aspectos de técnica de redacción jurídica, podrá indicar que el texto cumple con los mismos. Sin embargo, al contrastar dicho Artículo con el contenido, se observa un texto sin estructura que organice los diferentes tópicos, en títulos, capítulos, secciones o apartados. Esto dificulta por completo, reconocer de qué autoridad, figura o asunto se apunta. Se observan grandes saltos en los numerales de los artículos, por ejemplo: del 44 salta al 48, del 48 al 56, de 59 al 65¹⁶, sin saber que sucedió con los que no se incluyeron, esto entre otros observados.

Esto lleva a la idea de que es una Ley modificada con prisa, primero, porque legalmente hay un plazo parlamentario de seis meses para publicar las leyes secundarias, una vez que se da a conocer el PND 2013-2018. Segundo, se percibe la idea de implementar esta reforma de manera contundente y rápida, esto lo muestra el Pacto por México, donde se congregó la voluntad y respaldo de las principales fuerzas políticas.

Por otra parte, realmente es un instrumento de regulación, que reduce la educación al tema educativo en México, se basó esencialmente en incorporar a la evaluación, de manera tan forzada, que llevó a desaparecer la sustancia de la Ley General de Educación, su modificación se basó en aspectos técnicos y procedimentales para su implementación expedita.

¹⁶ El documento que contiene la LGE, presenta la misma versión en el sitio de internet de la Cámara de Diputados Federal, de la Secretaría de Educación Pública y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Las reglas

Como se ha mencionado, esta categoría permite analizar los aspectos legales como formas de regulación que plantean soluciones a problemas educativos, de manera uniforme, es decir, se plantean como universales, para todo y para todos, a modo de trámite burocrático.

El artículo tercero (DOF, 11 de septiembre, 2013) de la LGE, muestra la obligación de ofrecer servicios educativos de calidad a los individuos, para dos fines, el primero, para que los alumnos aprendan al máximo y, el segundo, para que toda la población curse la totalidad de la educación obligatoria. Este artículo, se mostrar el accionar de un Estado Mexicano, no sólo comprometido a prestar servicios educativos de calidad, sino, obligado a ello. Hay dos propósitos, uno bajo la idea eficientista de que los estudiantes lograrán su máximo aprendizaje y, el otro colocado en segunda posición, se asocia de manera causal, a cursar estudios obligatorios, es decir, elevar el nivel educativos de la población

El Artículo octavo en su cuarta Fracción IV, hace referencia a que la educación pública y privada será de calidad, esa noción de calidad se concibió como la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad (ibid.). La noción de calidad, un tanto ambigua, primero, se refiere a la congruencia entre objetivos, resultados y procesos; donde, pensar que se comparan los objetivos contra los resultados, el proceso puede servir para determinar responsables. Segundo, el carácter pragmático se aprecia principalmente en las nociones de eficacia y eficiencia,

El artículo diez señala a los elementos que conforman el Sistema Educativo Mexicano (SEM) en las Fracciones: “I.- Los educandos, educadores y los padres de familia; II.- Las autoridades educativas; III.- El Servicio Profesional Docente; VIII. La evaluación educativa;” (ibid.). Se mantiene la continuidad de la Reforma Educativa de 2013, se agregó al SPD y a la evaluación educativa a la LGE, como elementos centrales del SEN, las instituciones se colocaron a la par de los actores educativos.

En esta elevación, un tanto de jerarquía, de esos elementos de carácter instrumental, se desdibuja su función como herramienta y, se incurrió en la pérdida de claridad, al

considerar como un fin a la propia evaluación y la función del SPD. Lo anterior, debido a que estas herramientas (el SPD y la evaluación educativa), se operaron por parte de las propias autoridades educativas de los ámbitos Federal y Estatal; por lo cual, están subsumidas a, su competencia, sus atribuciones, y sus obligaciones; así que, la mínima insinuación de equipararlas es a todas luces improcedente. Lo anterior se manifestó en artículos subsecuentes de la LGE.

Los estándares

lo relevante no era la equiparación de los actores educativos, sino más bien, mostrar al SPD y a la evaluación educativa, como actores del SEM, no así al INEE, porque esta institución fue la máxima autoridad en materia de evaluación educativa. Esto señala el Artículo once de la LGE. Lo que se incluyó de manera articulada en la LGE, fueron las funciones principales del INEE, se recalcó además su carácter autónomo según se establece en el Artículo 11 y su Fracción siguiente:

V.- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, al organismo constitucional autónomo al que le corresponde:

- a. Coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa;
- b. Evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación básica y media superior, y
- c. Las demás atribuciones que establezcan la Constitución, su propia ley, la Ley General del Servicio Profesional Docente y demás disposiciones aplicables. (DOF, 11 de septiembre, 2013).

Si bien, la LGE no es el documento donde debe incluirse las atribuciones, competencias y obligaciones de una institución, aquí, se observa que interesó sobre manera remarcar el carácter del INEE como la autoridad nacional en materia de evaluación educativa, en la que se incluyó a la evaluación docente, razón por la cual, se menciona a las atribuciones que la propia LGSPD le confiere, que evidentemente son como autoridad. Pero, la misión del INEE fue la de evaluar la calidad, el desempeño y resultados del SEN en los niveles

educativos señalados. Estos tres elementos a evaluar remiten más a la medición que, a la evaluación, los tres son medibles de modo cuantitativo.

Si bien, la LGE establece un articulado para regular aspectos de participación social y de mejora escolar, es de notarse un especial énfasis en el explicitar el papel del INEE, tanto en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), como en el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE). En ese sentido, el artículo 29, Fracciones I a la III, se establece al INEE como el ente tutelar de la evaluación de todos los niveles de educación obligatoria impartidos por todos los niveles de gobierno en ese momento, educación preescolar, primaria, secundaria y media superior; lo que implicó elevar a esa institución a la jerarquía de máxima autoridad en materia de evaluación educativa y, en paralelo y, sin ser una posición equitativa, posicionarse completamente por encima de la SEP, en cuanto que el diseño, la implementación y el seguimiento de las políticas, los programas, las acciones, y la operación de los mencionados servicios educativos, debieron ajustarse a la organización, lineamientos y directrices emitidos por el INEE, derivado de los resultados obtenidos en las mediciones y la evaluación de los docentes.

De ese modo, en la LGE se repartió, la forma de soportar una especie de tótem gigantesco que se colocó por encima de todo aspecto educativo, a la evaluación educativa y, a la flama de la esperanza en lo alto, la promesa de la calidad educativa. Tal y como se abordó en el capítulo III, el programa de PLANEA, incluyó, dos tipos de evaluaciones, una, la evaluación del logro del SEN (ELSEN), dirigida a la medición de aprendizajes de alumnos, de carácter muestral y a cargo del INEE, bajo la idea del producto-servicio, al final de los procesos educativos, ya sea planteado por ciclos, por niveles educativos o, por trayectos formativos, los trianuales, por ejemplo. La otra, fue la evaluación de los centros educativos (ELCE), en este, la SEP fue la institución de medir la educación socioemocional y la gestión en las escuelas, a nivel directivo, de tipo muestral. Una tercera vía evaluativa del SEN fue la evaluación docente, esta se efectuó bajo la responsabilidad del SPD.

Sin duda alguna en el seno de la Reforma Educativa de 2013, la evaluación educativa fue un tema colocado en el centro de la agenda política y social de México. Tanto que, el INEE tuvo la obligatoriedad de informar a los actores educativos, autoridades legislativas y a la sociedad, según lo que se estableció en el artículo 31 (DOF, 11 de septiembre, 2013), en su

conjunto, sobre los resultados de la evaluación del SEN. Aglutinando, instituciones y resultados en un todo cohesionado, el SNEE.

Los procedimientos

En la LGE marcaron los procedimientos que siguió la evaluación docente, primero, delimitando funciones y jerarquías entre las instituciones participantes en los procesos de evaluación, su ámbito de participación, segundo, las condiciones y los requisitos de ingreso, permanencia y promoción de los docentes, estos, abrieron paso a los procedimientos específicos de los tipos de evaluación docente.

En la LGE se marcó la posición de las instituciones en relación con la evaluación educativa, como en el caso de la Secretaría de Educación Pública (SEP), no obstante, la cantidad de servicios educativos que brinda, en los Artículos 12 Fracc., VI, 13 Fracc. IV y 15 (DOF, 11 de septiembre, 2013), se puntualizaron las atribuciones de la SEP, sobre la regulación y operación de un sistema nacional de maestros para la formación, actualización y capacitación y actualización y superación, que operará como filtro para el ingreso, la promoción, la permanencia y el reconocimiento de los maestros en servicio, todo en el marco del SPD y respectiva Ley, de acuerdo con lo que se estableció en el Artículo 15 (DOF, 11 de septiembre, 2013).

Además de mostrar la regulación de los elementos educativos que ofrece la SEP, de alguna manera se remachó toda actividad relacionada con la formación continua y la actualización de los docentes, de acuerdo con el artículo 20 de la LGE (ibid.), se enfatizó en apego a los lineamientos establecidos en la LGSPD. Asimismo, se condicionó la organización y programación de la formación continua y de la actualización, a los resultados obtenidos en las evaluaciones a los que se sometió a los docentes. Adicionalmente a lo anterior, el artículo 21, bajo los mismos criterios se incluyó el ingreso, las promociones, los estímulos las distinciones y los reconocimientos a los docentes en servicio (ibid.).

Si bien, en el artículo 32 (ibid.) de esta ley, se menciona la responsabilidad de las autoridades educativas, para generar condiciones que permitan a los individuos ejercer su derecho a recibir educación de calidad, a mayor equidad e igualdad de acceso y

permanencia en los servicios educativos, esta idea parece un beneficio que viene implícito con la ejecución de la evaluación educativa. Se muestra, sin entrar en detalle, la idea de colocar casi de forma complementaria la idea de igualdad, frente a la idea de equidad.

Con el afán de abarcar todo el ámbito educativo de manera absoluta, la idea de la evaluación educativa, bajo las atribuciones del INEE, evaluará los resultados de calidad educativa obtenidos en los programas compensatorios, de acuerdo con lo que se estableció en el artículo 34. Así, la uniformidad de la evaluación cumple su función de igualdad para todos los individuos que reciben servicios educativos en México, aun y cuando en la práctica enfrentan una desproporcionada desigualdad de condiciones tanto escolares como familiares y sociales.

Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

La Reforma Educativa de 2013, colocó al INEE como la máxima autoridad en materia de evaluación educativa en México; le dotó de atribuciones de coordinación y regulación con todas las instituciones del SEN, responsables de brindar servicios educativos en la educación obligatoria considerada en ese momento hasta la educación media superior.

En su página de internet¹⁷ presenta dos tareas principales, la primera, ya mencionada en la LGE, consiste en: evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior; la segunda, realizar diagnósticos precisos, puros, objetivos y explicativos, que orienten la realidad de la educación en México y sus niveles de calidad. Ésta, habla de hacer diagnósticos, los adjetivos subsecuentes hacen referencia al carácter cuantitativo de la evaluación educativa; en definitiva, con los resultados obtenidos se puede mostrar una realidad del ámbito educativo en México, mas no pueden orientar esa realidad, los resultados de evaluación no tienen esa función o incluso influencia.

En cuanto a la misión que presenta en su sitio web, no hay nada nuevo o diferente en relación con lo que ya se ha mencionado; en primer lugar. Lo que es de notarse, se incluyó en la visión, porque esperan ser reconocidos como un organismo pilar por su autoridad en

¹⁷ Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/sobre-el-inee/historia-inee/>

la materia de evaluación educativa, por la solidez técnica de sus productos y por sus aportes a las decisiones de política educativa en México. La cuestión de autoridad, el INEE la posee desde su carácter autónomo, fue el pilar de la evaluación educativa en México debido, a las atribuciones que le confirieron las leyes de la Reforma Educativa de 2013, la solidez técnica de sus productos, muy probablemente se hace alusión a precisión, objetividad y pureza de la representación numérica de sus mediciones y sus cálculos y ajustes estadísticos.

Las reglas

La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la educación (LINEE), es reglamentaria de la Fracción novena del artículo tercero de la CPEUM, en su Artículo 1 (DOF, 11 de febrero, 2013), señala que es una ley de observancia en todo el territorio nacional, de orden público y de interés social. Lo que significa que, su cumplimiento es ineluctable. Su objeto es regular tanto al SNEE como al INEE.

Una noción no mostrada en las leyes revisadas, directamente relacionada con la evaluación docente es el SPD, el Artículo 5 de esta ley, Fracción XI, lo describe como el “conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo que imparta el Estado y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior” (ibid.). El SPD funcionó como una oficina gubernamental, responsable que programar, aplicar y registrar las evaluaciones a las que se sometió el personal docente, un área de operación logística de la evaluación de docentes de educación obligatoria (de preescolar a media superior).

En su Artículo 25 (ibid.), esta Ley reitera lo observado en la LGE con respecto a las atribuciones del INEE, una de coordinar el SNEE y, la otra de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del SEM. Un elemento que se adicionó en cuanto a sus atribuciones fue: el de diseñar y realizar mediciones y evaluaciones correspondientes a los componentes, procesos o resultados del SEM, sobre los atributos de estudiantes, docentes y

autoridades educativas, también se incluyó a las instituciones, las políticas y los programas educativos, en específico sobre sus características.

La evaluación desdoblada en la medición, desde su diseño y aplicación, reflejan al menos formas más precisas del quehacer del INEE. La misma situación se observa en los aspectos y elementos a medir y evaluar, además de los componentes, los procesos y los resultados, se precisa que será sobre la base de atributos de tres figuras centrales, estudiantes, docentes y autoridades y, se amplía a instituciones, políticas y programas educativos. Así, se consolidó la omnipresencia de la evaluación en el ámbito educativo en el marco de la reforma educativa de 2013.

Sin embargo, las atribuciones del INEE se expanden un poco más allá de la evaluación educativa, esto se observa en el Artículo 27. Para el cumplimiento del objeto previsto en el artículo 25 de esta Ley, el Instituto tendrá las siguientes atribuciones: III. Contribuir a la evaluación de los procesos de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los docentes” (ibid.), en la LGE, esta función se había deslindado claramente como atribución de la SEP, en esta Ley del INEE, se realizará considerando los aportes de ese Instituto.

El Artículo 28 de la LINEE se nota plétórica de atribuciones relacionadas con el quehacer del SPD y, por consecuencia, con la evaluación docente. Su redacción inicial señaló las atribuciones del INEE en materia de SPD. Las Fracciones I y II le atribuyen al INEE definir los procesos de evaluación, además del programa anual y de mediano plazo a los que se sujetará la evaluación docente, conforme a la LGSPD.

Como máxima autoridad en materia de evaluación educativa, el INEE tuvo la atribución de establecer las normas que regularon a las autoridades educativas en la realización de sus funciones de evaluación de docentes, referentes al ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de docentes en servicio y aspirantes. Una omisión es la educación básica, la cual no se menciona en esa Fracción III del Artículo 28, solo se incluyó a las autoridades de la educación media superior.

La precisión de varios aspectos relacionados con el Artículo 28 y su Fracción Tercera, se incluyeron en los incisos subsecuentes, el a) puntualizó el establecimiento de los concursos

de oposición, como instrumento garante de la idoneidad de los conocimientos y las capacidades de los docentes aspirantes a ingresar y a la promoción para cargos de Dirección y de supervisión. El tema de los concursos de oposición no se observó en absoluto después de notarlo en la Fracc. tercera de la reforma al Artículo Tercero de la CPEUM. La idea se adopta de manera íntegra, al considerar a los concursos de oposición como garantes de la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los docentes. El valor de ese mecanismo podría equipararse a lo condicional, es decir, por el simple hecho de someterse a una especie de competencia en la que se demuestre ciertos conocimientos y capacidades en modo escrito, estas, traducidas en puntajes, son representativas de la idoneidad de un docente para ocupar un cargo de docente frente a grupo u obtener una promoción, un ascenso.

Otro aspecto que regulo en INEE, según lo establecido en el b), fue la evaluación del desempeño de funciones docentes, directivas o de supervisión, lo confuso está en la atribución del Instituto de establecer los niveles mínimos para la realización de dichas actividades. Una atribución que no podía omitirse, esto en el f), fue la difusión de todos los resultados de la totalidad de las evaluaciones docentes efectuadas. Lo anterior puede interpretarse como un elemento que fortaleció la transparencia y la participación, al igual que la participación de observadores de instituciones públicas, de organizaciones y de la sociedad civil en durante la realización de las evaluaciones.

En el aspecto técnico en las Fracciones IV, VII y VIII, el INEE tuvo las facultades para autorizar y validar los “Parámetros e Indicadores”, las “Etapas, Aspectos y Métodos” y “los Elementos, Métodos, Etapas y los Instrumentos” empleados en el diseño y ejecución de la evaluación docente obligatoria. También tuvo la responsabilidad de aprobar los componentes de supervisar tanto la evaluación como la difusión de sus resultados, de acuerdo a lo establecido en la LGSPD. También se le facultó para aprobar los componentes de un sistema horizontal de incentivos para docentes directivos y supervisores, esto se estableció en las Fracciones VI y IX (DOF, 11 de febrero, 2013).

El INEE se rediseñó como la institución responsable de las promesas de la reforma educativa de 2013, la garantía de la educación de calidad y contar con docentes profesionales. Esto, se debió a que fungió como la máxima autoridad en materia de

evaluación educativa en México. La figura de autoridad le fue conferida por el instrumento legal y se agregó de manera explícita y puntual en toda la normatividad relacionada con la reforma educativa 2013. El INEE desde su conformación, obtuvo la autoridad de la ciencia, debido a que conformó su junta de gobierno con la participación de expertos científicos en los campos de educación y de evaluación educativa; esto de acuerdo con el boletín 1497 del Senado de México:

Margarita María Zorrilla Fierro y Eduardo Backhoff Escudero, quienes estarán en el cargo por un periodo de cinco años, obtuvieron 94 y 92 votos respectivamente. Asimismo, los senadores designaron con 88 votos a Teresa Bracho González, mientras que Gilberto Ramón Guevara Niebla fue electo con 87; ambos por un lapso de seis años. En tanto, Sylvia Irene Schmelkes del Valle recibió 91 votos para desempeñarse en ese cargo por siete años (Senado, 2013, Boletín 1497).

El INEE se dotó de tal poder político, jurídico y científico, que no había posibilidad alguna de contradecir esa acción gubernamental que avalaron las cámaras si mayor problema. El aspecto financiero fue otra fortaleza del nuevo INEE, esto de acuerdo con datos publicado en el documento que contiene el informe del estado que guarda el INEE al 15 de mayo del 2019, la asignación presupuestal se muestra a continuación:

III.2 Evolución de la asignación presupuestal 2013-2019

Para llevar a cabo los proyectos señalados en el punto anterior, el Instituto contó con las asignaciones presupuestales presentados en la tabla 2:

Tabla 2

Informe de la situación del INEE.

Año	Presupuesto Asignado (pesos)
2013	294 864 388
2014	613 350 881
2015	1020 000 000
2016	1060 000 000
2017	1153 895 078

2018	1227 728 385
2019	697 340 971

Tomado de INEE (DOF, mayo 15, 2019).

El presupuesto asignado al INEE en 2013, se aprobó en el año 2012, corresponde al recurso que venía ejerciendo el INEE creado en el año 2002, a partir del año 2014, se con la reforma educativa aprobada en 2013, se nota un incremento mayor al cien por ciento; en los años subsecuentes su presupuesto fue mayor a los mil millones, el cual se cuadruplicó en el año 2018, en el año 2019 descendió por su extinción el 15 de mayo, la institución fue sustituida por el Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio.

Ley General del Servicio Profesional Docente

Esta Ley completa el triángulo normativo de la evaluación educativa, en ella se establecen los procedimientos a seguir para llevar a cabo su organización y realización, así como la participación de la autoridad educativa federal y locales y del INEE y del propio SPD en los procesos de evaluación docente.

Las reglas

El artículo 1 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se establece como reglamentaria de la fracción III del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio (DOF, 11 de septiembre, 2013). Al igual que la LINEE remite al Artículo Tercero de la CPEUM en su Fracción III. Se muestra su objeto de regulación en el Artículo 2, el cual establece las atribuciones de:

- I. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior;
- II. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente;

III. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y

IV. Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.

Como se perfiló en la modificación al Artículo Tercero de la CPEUM, en la reforma la LGE y en la LINEE, la evaluación correspondiente a los docentes se dejó a cargo del SPD. En las Fracciones anteriores, la primera, relacionada con la operación logística de las evaluaciones programadas, la segunda, referida a los referentes de evaluación. Se puntualizó a demás en el artículo 3, a los docentes, directivos y supervisores, como sujetos de regulación por parte de la LGSPD (ibid.).

Algunas nociones que se precisan en el Artículo 4 permiten corroborar en enfoque dado a la evaluación educativa en relación con la Reforma Educativa 2013.

Artículo 4. Para los efectos de la presente Ley se entenderá por:

IX. Evaluación del desempeño: A la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica.

Esta noción de evaluación del desempeño se enfoca en la medición de la calidad y los resultados de la labor de los docentes. La cuestión lleva a la transcripción estandarizada de las funciones, los conocimientos y las capacidades de los docentes.

Las nociones ad hoc con esta perspectiva se incluyeron en las Fracciones XIII, XX y XXI: indicador, parámetro y perfil, están basadas en la medición de aspectos con base en la definición de descriptores de desempeño, que serán traducidos a reactivos estandarizados y, a los cuales se les asignó cierto valor previamente establecido, estos permiten la obtención de un resultado y, al ubicarlos en los parámetros, permite clasificar el desempeño de los individuos. Estas nociones se incorporaron en el Marco General de una Educación de Calidad, mencionado en la Fracción XVII, en el que se englobaron tales nociones para establecer los referentes de la evaluación docente.

Sin embargo, la precisión y exactitud que caracteriza a las nociones de parámetro e indicador puede distanciarse de la grandilocuente noción de personal docente que se

incluyó en la Fracc. XXV de este artículo 4 de la LGSPD, al que se concibió como un profesional, de la educación básica y de la media superior, se asume “ante el Estado y la sociedad como responsable del aprendizaje de los alumnos, y en consecuencia es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo” (ibid.), se mencionó la palabra de distanciamiento de ideas del ser docente, aunque es en realidad una oposición entre lo establecido en los números y los cálculos estadísticos, frente a el discurso político, no necesariamente coinciden

El Artículo 13 de la LGSPD describió los propósitos del SPD, de los cuales se destacan los contenidos en las Fracciones siguientes:

- I. Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país;
- II. Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios;
- III. Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión;
- VIII. Desarrollar un programa de estímulos e Incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial.

Las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto, en el ámbito de sus respectivas competencias, garantizarán que la evaluación del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión contribuya con la calidad de la educación y sea congruente con los objetivos del sistema educativo nacional y con la evaluación de los educandos y de las escuelas.

La Fracción I inició la redacción con la palabra mejorar, este remite de inmediato, a un uso central de la evaluación, es decir, se evalúa para mejorar, qué, la calidad, de qué, de la educación; se basa en un razonamiento causa-efecto. La frase en un marco de inclusión y

diversidad puede interpretarse, por una parte, como una noción opuesta a el enfoque de calidad y evaluación estándar. Por la otra, como un efecto explícito, aunque, resulte más un discurso decorado, con palabras a modo, envueltas en un estuche promotor de agencia en los individuos, de promesa que contribuyó a mantener la esperanza, siempre es posible mejorar.

La segunda parte de esa fracción dirige los fines, de la calidad de la educación, a dos aspectos, el primero, el desarrollo integral de los estudiantes y el segundo, el progreso del país. Aunque sus diseñadores deben estar en desacuerdo, esta idea, por completo abstracta, es un ideal, una promesa. Interpretado como un efecto explícito de la Reforma Educativa.

La Fracción II de este Artículo 13 de la LGSPD, Es la continuidad de la anterior, en esta se planteó la mejora de la práctica profesional con base en la evaluación en escuelas, agrega el intercambio de experiencias y apoyos necesarios, sobre las últimas no hay mayor precisión.

La Fracción III, es un continuo de las nociones relacionadas con la calidad y la evaluación, cuyo propósito fue el de asegurar, esta palabra sustituyó la de garantizar, la idoneidad de conocimientos y capacidad de docentes, directivos y supervisores. Nuevamente se observa el razonamiento condicional de la causa y el efecto, si hacemos evaluaciones los docentes lograremos elevar la calidad en la educación.

Un elemento, complementario a las prácticas de evaluación como la que estableció la reforma Educativa de 2013, son los programas de estímulos e incentivos, basados en el mérito. Ese fue el planteamiento de la Fracción VII.

Para que no haya dudas, el último párrafo del artículo 13, mandata a todos los elementos del SNEE a garantizar que la evaluación de docentes y directivos contribuya con la calidad de la educación, y además sea congruente con los objetivos del SEN y con la evaluación de educandos y de escuelas. Si el contenido de este párrafo se toma con seriedad, hay que examinar con detenimiento y severidad la implicación que tiene el llevarla a cabo en algunos de sus planteamientos y considerar la fuerte limitación para llevar a cabo al menos uno de ellos.

Los estándares

En ese continuum de la LGSPD, el artículo 14 definió un elemento necesario para el logro de los propósitos antes mencionados, el establecimiento de los perfiles, parámetros e indicadores (PPI), como referente de buenas prácticas. Estos fungirán como: según el contenido de la fracción I, son un Marco General de una Educación de Calidad (MGEdC) y de normalidad mínima de cumplimiento obligatorio.

En los PPI, de acuerdo con la Fracción II, se deberán incluir las funciones principales y específicas de nivel dirección, supervisión y docentes, para estos, se incluyeron aspectos tales como: “la planeación [debe referirse a la planeación didáctica], el dominio de contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación de los alumnos, el logro de aprendizaje de los alumnos, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores” (ibid.).

En esta idea se ubican los niveles de competencia que señala la Fracción V, mismos que a su vez se disgregan en parámetros e indicadores para explicitar de modo específico las acciones fundamentales del quehacer docente. A estos elementos, la LGSPD en el artículo 14 los refiere como elementos de mejora y para el cumplimiento de los perfiles; adicionalmente se indica su revisión periódica.

Un aspecto notorio en el continuum de la Reforma Educativa de 2013 se incluyó en la Fracción III, en esta se buscó identificar en el desempeño docente, en “contextos sociales y culturales diversos para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión.” (ibid.). Si se evalúa al docente por la cuestión de lo diverso, esto se vuelve caso único en cada estudiante y, al hacer lo que se indica aquí, no hay otra manera que aglutinarlo, agrupar lo diverso en una clasificación de aspectos o características homogeneizadoras. Lo que lleva justo a lo opuesto de lo diverso y lo cultural, lo que, si resulta de la evaluación estandarizada.

Los procedimientos

Para la definición de los PPI se estableció un procedimiento específico para la educación Básica, como referentes para el ingreso, la permanencia y la promoción, esto en la Fracción I, incisos a) al f) del Artículo 57 de la LGSPD. Los PPI se elaboran por parte de la SEP a

solicitud del INEE, este es la instancia responsable de la revisión, validación, así como de su autorización, en caso de considerarlo pertinente, también realizara las adecuaciones que defina. Los PPI son un modo de calcular la actuación del individuo por medio de la ciencia social y la administración, así como de la ciencia pedagógica, enfocada en el cálculo y el ordenamiento de la participación y la participación planeada y razonable (Popkewitz, 2009, p.99) por parte de los docentes.

Los concursos para la evaluación docente realizados a partir de la Reforma Educativa de 2013, establecidos en los Artículos 21 y 26 de la LGSPD, son una forma de procedimiento, que esta Ley contempló, esto, no sólo acota los modos de dirigir a los docentes, sino establece este como vía única para ingresar, permanecer o ascender, entre otras figuras, como docente en servicio. En esta manera de gobernar a los docentes de educación básica se observan dos modos de regulación de individuo, por una parte, la ruta por la que ha de transitar, es decir, el establecimiento de requisitos a cumplir y, las pruebas que ha de superar, del otro, se observa en los PPI, una tecnología dirigida a la administración del docente, el cual, es traducido a estándares y perfiles, cálculos estadísticos y tablas de resultados posibles, el docente se calculó por completo, no hay espacios hacia los que pueda pensarse, expresarse o actuar desde el ámbito educativo en el marco de la Reforma Educativa de 2013.

En el caso de la evaluación de desempeño docente, es la que determinó la continuidad de los docentes en su función, es decir, conservar su empleo o perderlo. Conforme a lo que se estableció en el Artículo 52 de la LGSPD, la evaluación del desempeño se programó por periodos, es decir, se estableció someterse al menos a una evaluación obligatoria cada cuatro años; bajo los referentes de los PPI y mediante las evaluaciones estandarizadas. Cabe destacar el tema de los evaluadores, en todas las evaluaciones, sean para el ingreso, la promoción o la permanencia, quienes fueron certificados por el INEE.

Si el resultado obtenido en la evaluación de desempeño fue idóneo, sobra decir que el docente permaneció en su puesto. En el caso en el que se obtuvo un resultado de insuficiente, el Artículo 53 señaló que dicho personal fuese incorporado a un programa de regularización, que incluyó a las tutorías, el desarrollo y operación de dichos programas, estuvo a cargo de la autoridad educativa local. El docente clasificado en el nivel de

desempeño insuficiente tuvo acceso a una segunda evaluación de desempeño, la ley le llamó segunda oportunidad, en un plazo no mayor a los doce meses y previa al inicio del ciclo escolar siguiente.

En el mismo Artículo continuó, si persistió el resultado con nivel de desempeño insuficiente, el docente regresó a el programa de regularización, para presentar su evaluación de desempeño en una tercera oportunidad, con los tiempos similares a los de la segunda evaluación de desempeño. Si, después de la tercera evaluación de desempeño, el docente mantuvo su resultado de insuficiencia, en ese momento, la autoridad dio por concluidos sus servicios como docente, la Ley puntualizó: “sin responsabilidad para la Autoridad Educativa” (ibid.), esto se reitera en los Artículos Transitorios Octavo y Noveno Fracción III de esta LGSPD

Como en todo régimen democrático, la LGSPD estableció los derechos y las obligaciones de los docentes, derivadas, no sólo de esta Ley, sino, acumuladas y reiteradas en la CPEUM, la LGE y la LINEE. El artículo 68 (ibid.) señaló derechos de docentes sujetos a la evaluación en las Fracciones siguientes:

- I. Participar en los concursos y procesos de evaluación respectivos.
- II. Conocer con al menos tres meses de anterioridad los perfiles, parámetros e indicadores, con base en los cuales se aplicarán los procesos de evaluación.
- III. Recibir junto con los resultados del proceso de evaluación o concurso, el dictamen de diagnóstico que contenga las necesidades de regularización y formación continua que correspondan.
- IV. Tener acceso a los programas de capacitación y formación continua necesarios para mejorar su práctica docente con base en los resultados de su evaluación,
- V. Ser incorporados, en su caso, a los programas de inducción, reconocimiento, formación continua, desarrollo de capacidades, regularización, desarrollo de liderazgo y gestión que correspondan.

VI. Que durante el proceso de evaluación sea considerado el contexto regional y sociocultural.

VII. Ejercer el derecho de interponer su defensa en los términos del artículo 81 de esta Ley.

VIII. Acceder a los mecanismos de promoción y reconocimiento contemplados en esta ley con apego y respeto a los méritos y resultados en los procesos de evaluación y concursos conforme a los lineamientos aplicables.

IX. Que la valoración de los procesos de evaluación se efectúe bajo los principios de legalidad, imparcialidad y objetividad.

En el caso de los derechos de los docentes sujetos de evaluación de cualesquiera de sus propósitos, sea para el ingreso, la permanencia o la promoción, es preferible la cita textual del contenido del artículo 68 de la LGSPD. Esto es, porque a través de la revisión de la modificación al artículo Tercero de la CPEUM y las Leyes reglamentarias de la Reforma Educativa de 2013, se observa de manera reiterada lo planteado en este Artículo en sus Fracciones I a la VI, VIII y IX, establecer a la evaluación docente como un derecho, cuando en las leyes mencionadas se reitera una y otra vez la obligatoriedad de someterse a esta, so pena de perder el empleo, es una situación en la cual, la evaluación educativa se lleva hasta un nivel de embeleso brutal de la sociedad, en donde la normatividad expedida para su regulación vino acompañada por una saturación importante de mensajes publicitarios que reiteraban sin parar los beneficios de la reforma educativa. El derecho “real” se incluyó en la Fracción VII, fue el de interponer su defensa ante prácticamente, su despido, fuere por el nivel de insuficiencia obtenido en las evaluaciones de desempeño o, por negación a sujetarse a las mismas; es decir, acudir a los tribunales.

En contraparte, las obligaciones a las que debió sujetarse el personal docente están contenidas en las Fracciones I a VIII, se considera que, sólo las Fracciones I y VI tienen conexión directa con obligatoriedad de la evaluación docente, de acuerdo con el Artículo 69 establece lo siguiente:

El Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección o de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior tendrá, conforme a esta Ley, las obligaciones siguientes:

I. Cumplir con los procesos establecidos para las evaluaciones con fines de Ingreso, Promoción, Permanencia y, en su caso, Reconocimiento, en términos de lo prescrito por esta Ley.

VI. Sujetarse a los procesos de evaluación a que se refiere esta Ley de manera personal.

La Fracción I, no muestra otra idea, más allá de redactar en forma de obligación de la evaluación docente, lo que la misma Fracción del artículo anterior estableció como derecho de participar en la evaluación docente. Esto como tal se neutraliza, en el contenido de la fracción VI de este Artículo 69; en esta se establece la sujeción de todo docente, director y supervisor a los procesos de evaluación. Es como una moneda que tiene la misma águila o el mismo sol, cara o cruz, por ambos lados, es decir, tanto por el lado de los derechos, como por el lado de las obligaciones de los docentes se encontraron con la evaluación, esto, conforme el discurso de la LGSPD.

Efectos visibles

Este planteamiento de la Fracción VI del Artículo 69 de la LGSPD, tiene un efecto muy visible, un *dominium obligationis*, en el que el derecho del docente a ser evaluado fue también su obligación con base en el aspecto legal. Un dominio en el cual se utilizó a la evaluación docente como un instrumento para el ejercicio de poder sobre los docentes mismos, no para diferenciarlos, ya estaban reprobados o excluidos, de algún modo debían demostrar que eran capaces de mantenerse en la función que realizaban. La evaluación docente se erigió como un espacio, a manera de fortaleza, en la cual, los procesos de evaluación se tomaron en forma de rituales, en los que el docente se condena o se salva. La evaluación docente como forma de purificación tornó en una versión contemporánea de un sentido sacro, se volvió una práctica inmaculada.

En la sociedad, el efecto visible e intencionado fue el de instaurar a la evaluación de los docentes como una práctica benéfica, porque su planteamiento nunca fue aislado, sino, siempre estuvo complementado por la idea de lograr la mejora de la calidad de educación, y en una conexión ascendente, que seguía hacia la producción de riqueza y el bienestar individual, sin detenerse hasta llegar al progreso y a la transformación del país. Este modo de razón, como algo posible o alcanzable, permitió que la sociedad pensara y hablara de la evaluación de los docentes como una acción necesaria para la mejora del ámbito educativo, además, para ello se contó con instituciones que velaron por esos aspectos, como el SPD y el INEE. Este efecto se mantiene en una sociedad mexicana que actualmente se encuentra dividida.

El hecho de quedar fuera del cargo de docente, o de adherirse a un programa de regularización docente o de retiro voluntario, si es que lo hubo; se puntualizó en los artículos 53, último párrafo, y en los artículos Transitorios Octavo y Noveno Fracción III, fue sin duda un efecto visible, aunque no se hizo en forma reiterativa y, se rodeó de términos y redacción que le dieron cierto matiz de posibilidad.

Efectos no visibles

El efecto central de la evaluación docente, visible en lo opuesto, fue la idea de limpiar la casa, con la escoba de la evaluación, se repitió tantas veces la idea de evaluar a los docentes, para que, bajo una idea de conexión mecánica, a través del proceso de evaluación docente, el SEN contara con los mejores docentes para la educación obligatoria. Lo opuesto, de lo que no se habló fue de los docentes que no aprobaron las evaluaciones.

Tampoco se atendió a viejos vicios que el SEN acarrea desde hace décadas; uno central, es la formación inicial de maestros, es decir la educación normal; en el caso de la LGSPD, el Artículo Vigésimo Segundo Transitorio, señaló que la SEP formulará un plan integral para el diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas; plan deseable, razonable, si se piensa en la mejora del desempeño de los docentes. El detalle fue

que, este deseo quedó en el rincón de esta LGSPD, en el último Artículo Transitorio, no se establecieron plazos a cumplir ni aspectos normativos; a diferencia de lo que si se hizo para lograr la instrumentación de la evaluación docente; lo que hace ver el tema como un agregado por cumplir una sugerencia, más que por tener una seria intención para atenderlo.

La idea de competencia es el modo en el que cada sustentante aspiró a ingresar, lograr una promoción, o demostrar idoneidad para continuar laborando como profesor en servicio. Un aspecto no visible es lo tajante de los números, con los que se clasifica a los docentes como idóneo o no idóneo, probablemente por una décima o centésima, o más reducido, por una milésima. En tal caso, ¿cuál sería la diferencia entre dos docentes con dictamen diferente (uno idóneo y otro no idóneo) y con una décima de diferencia en el resultado de sus evaluaciones? El docente que obtuvo resultado idóneo se considera de los mejores docentes con que cuenta el SEN y, el otro no ingresa como docente, no se mantiene como docente, pensando en que es su tercera oportunidad, o no logra una promoción.

El asunto de la formación profesional y los perfiles a cubrir como docente frente a grupo fue un tema que no se abordó en modo alguno, lo que, pudo ser una acción para evaluar el perfil de la planta docente y, con ello establecer un piso de inicio de acciones para el fortalecimiento de la planta docente, asunto que en definitiva no estuvo en la mira de la Reforma Educativa de 2013. Si el proceso educativo en el aula se desarrolla mediante la interacción de personas, donde cada uno tiene grandes diferencias tras las similitudes que los agrupa en la misma aula y el mismo nivel educativo. Acaso, no será necesario elegir métodos de evaluación que logren captar la riqueza, la diversidad y la potencialidad que ofrece el docente a sus alumnos y complementar con ello los procesos de evaluación docente. Es una alternativa, en la actualidad, la disciplina de la evaluación ha desarrollado muchas formas de evaluar los diferentes aspectos y componentes de la educación.

Las consecuencias

Es innegable la carga emocional que conlleva la idea de someterse a un examen, esto aumenta en condiciones como las vividas por los docentes, quienes siempre han sido la parte evaluadora, se han mantenido en una condición laboral de cierta monotonía, se

enfrentan a un examen que parece complejo por las diferentes etapas en las cuales se organizó, además, implicó en uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como del uso de equipo de cómputo y de plataformas para subir productos o evidencias como se le llamó en la evaluación docente, con las que no están familiarizados.

Bajo esas condiciones, el ingreso se inclinó hacia candidatos jóvenes, pues tuvieron mayor probabilidad de éxito. Una consecuencia favorable fue la depuración que hubo administrativamente, al reducir drásticamente la cantidad de docentes comisionados y, reubicarlos en sus escuelas para atender el o los grupos que le correspondían conforme al nombramiento que poseían, la huida de docentes por contar con los años de servicio suficientes para iniciar su proceso de jubilación, sin contar cuestiones personales como los problemas de salud física y emocional.

En este trayecto de revisión de lo que puede llamarse el marco normativo de la Reforma educativa de 2013, se observó el uso de una bandera de la calidad educativa, como la promesa empeñada ante la sociedad. Al establecer la calidad educativa como el principal propósito de la reforma, se conectó con la situación esperada en el futuro, el progreso, la prosperidad económica y el bienestar individual.

Para alcanzar esos fines, la reforma estableció a la evaluación educativa como el instrumento y el medio más poderoso y útil; vinculado a la idea de mejora, bajo la premisa de que sólo se puede mejorar lo que se mide y se evalúa. La construcción de perfiles, parámetros e indicadores, se utilizaron como referentes de la evaluación, en el caso de los perfiles y los parámetros y, los indicadores se usaron como herramientas para el seguimiento, es decir, para medir y valorar los avances. La instrumentación de la evaluación educativa tomó dos rutas bien definidas, la primera, se encargó de la medición de los aprendizajes de los alumnos en la educación básica, esto, se abordó en el capítulo tres con el Programa PLANEA y la prueba PISA. La segunda, se ha revisado en este capítulo, fue la evaluación docente.

Mirar estos elementos desde la noción de los sistemas de razón, permite comprender y pensar la Reforma Educativa de 2013 desde una posición que trata de ubicarse en un punto externo a la misma. El conocimiento con el que se fue constituyendo la razón de la

evaluación en el marco de la reforma, fue la reforma misma, como una fuerza impulsora del cambio de la situación educativa del país.

Así que, la forma más simple de justificar la necesidad de un cambio fue hacer señalamientos de las fallas existentes; algo que Carrizales llamó lo paradójico de la calidad, donde la situación existente se ubica en un nivel bajo y, lo ideal es elevar esa situación a un nivel de calidad alto (1988, pp. 15-16), el principal se apuntó en los niveles de aprendizaje de los estudiantes. cómo se evidenció, con los resultados obtenidos en la evaluación internacional llamada PISA y la nacional conocida como ELSA, prueba que formó parte del programa de PLANEA.

Después de señalar, con base en los resultados de las pruebas, que se han tenido avances, pero que, son insuficientes, la autoridad encargada de diseñar la Reforma Educativa 2013, señaló a los docentes como principales responsables de los resultados obtenidos, a causa de una serie de vicios y corrupción. Así que, una de las debilidades del SEN, el personal docente, se priorizó como área de oportunidad. Por lo que la evaluación docente fue el camino para su fortalecimiento, dicho en palabras de la reforma, para la profesionalización docente.

La estrategia legal que siguió la Reforma Educativa de 2013, desde el PND 2013-2018 hasta el decreto de publicación de la LGSPD, estaba delineado previamente, no se construyó a partir del 2 de diciembre del año 2012, con la firma del Pacto por México, es notoria, la evidencia de los planteamientos de la reforma tanto en el PND 2013-2018 como en la reforma al Artículo Tercero de la CPEUM, con la necesidad y garantía de la educación de calidad, el establecimiento de la evaluación como instrumento para lograrla y, el entramado institucional del INEE y el SPD para su implementación, conjuntamente con la SEP y las autoridades educativas de los Estados y de los organismos educativos descentralizados. Es decir, en estos documentos oficiales, los primeros en publicarse, ya se había establecido de manera muy precisa, el rumbo y las particularidades por las que transitaría.

Capítulo V

Conclusiones

Esta investigación se planteó diferente en relación con la manera habitual de realizar el proceso de la investigación educativa. Se optó por una posición, una ruta para pensar y comprender al tema de la evaluación en educación, en donde se analizó en tres capas, la primera, en su emergencia y trayectorias, así como las nociones con las cuales se conecta, se traslapa y tiene tanto rupturas como continuidades. La segunda, mediante el análisis de dos formas de evaluación estandarizada del logro de aprendizajes de los alumnos la prueba PISA en el ámbito internacional y el programa PLANEA en el ámbito nacional. La tercera, fue la evaluación de los docentes en la reforma educativa de 2013, en diferentes momentos y con las nociones con las que se ha observado cierta conexión.

Pensar la investigación

La epistemología social empleada como herramienta analítica permitió analizar la evaluación en educación desde una perspectiva diferente a la de la investigación educativa. Se realizó un análisis en diferentes momentos y apreciaciones, centrado, no sólo en las relaciones de poder, sino, también en aspectos más finos, observados en las categorías de análisis que se construyeron a partir de las nociones seleccionadas de la epistemología social, observando mayores detalles en las relaciones establecidas entre las instituciones, los expertos de la ciencia en educación y en evaluación y los individuos, asimismo, se realizó el análisis desde la interiorización de los modos de pensar, hablar y participar en las evaluaciones y, distinguiendo los aportes de la evaluación educativa, así como sus alcances.

La idea de hacer un abordaje no centrado únicamente en la evaluación de aprendizajes, o de docentes, es decir no sólo en la evaluación educativa, permitió pensar a la evaluación desde la idea de la educación, con una perspectiva más amplia, que consideró las emergencias y

las trayectorias, para ubicar a la evaluación en sus diferentes momentos, conexiones, traslapes y continuidades.

También se analizaron dos formas de evaluación del logro de los aprendizajes en los alumnos, como son el caso de la prueba PISA operada en el ámbito internacional y, en la que México participa desde su inicio en el año 2000, donde se muestra las fortalezas de esta prueba, provenientes de la colaboración de un poderoso binomio, la investigación científica convocada por los influyentes organismos internacionales. Enfocados en la manera de concebir las formas de evaluación estandarizada basada en la medición y, por otro lado, la distinción de sus limitaciones, incluidas las posibles alternativas para reflexionar la idea de evaluar el ámbito de la educación en México, desde sus propias realidades y necesidades. El otro modo de evaluación fue el programa PLANEA, resultado de la reforma educativa llevada a cabo en México en el año 2013, en la que se observó el grado de alineación que guardó con la prueba PISA en cuanto a los aspectos normativo, metodológico y técnico.

Además, con la epistemología social y las categorías de análisis se analizó la evaluación de los docentes a través de la reforma educativa de 2013, con lo cual, se mostró la forma de plantear un conocimiento dado por parte del Estado, es decir, la razón para la implementación y la aceptación de la evaluación de docentes, esto con el apoyo de las categorías de análisis como las condiciones, los estándares, las reglas, los procedimientos, así como los efectos y sus consecuencias. Se hizo la revisión de la literatura oficial para extraer fragmentos que se transformaron en datos con la elaboración de las matrices de doble entrada, esta acción se aplicó también en el análisis de las pruebas PISA y PLANEA realizado en el capítulo tres.

La historización como noción de la epistemología social, es una herramienta con la cual se analizó a la evaluación en educación en el presente, a partir de la idea de que no es una noción ahistórica. Al preguntarse cómo fue qué la evaluación en educación llegó a configurarse como una forma de organizar a la sociedad y a los individuos, la historización permitió mostrar la emergencia de la evaluación en educación, los elementos que le han fortalecido en diferentes momentos, así como las nociones con las que se ha ensamblado, las rupturas, los traslapes y las continuidades que le han constituido tal y comprender de este modo su presencia y función en el presente.

Los monumentos

La primera conexión de la evaluación en educación se estableció con el examen, primer monumento, la práctica más añeja se ubicó en la edad media, aunque ya no se profundizó el hallazgo más antiguo se ubicó en el imperio chino. La ruptura que dio continuidad al examen con la educación se observó en el siglo XIX, con el nacimiento de la escuela y los primeros sistemas de escolarización en los Estados Unidos, situación que deslizó su uso hacia la escolarización. El examen pasó en un primer deslizamiento de lo individual a lo grupal para promover o no de grado escolar al estudiante, incluso para verificar conocimientos específicos como la gramática y la lengua, la aritmética (Díaz-Barriga, 1988). El segundo deslizamiento llevó al uso masivo del examen, con propósitos de verificación de conocimientos muy precisos (Escudero 2003, Lewis, 2003, Stufflebeam y Shinkfield, 1987). El examen es tan antiguo, que prácticamente no es posible ubicar su emergencia.

Parafraseando a Loyo y Staples (2010), el examen se practicó de forma escrita, oral y, fue perdiendo su modo de demostración. México no fue la excepción, a fines del siglo XIX, era el instrumento empleado para calificar en todos los niveles educativos existentes en sus formas oral y escrita, es común observarlos actualmente en las universidades, facultades de derecho para calificar o evaluar el conocimiento de las leyes, o en medicina en cuestiones de anatomía. El examen es en el presente una herramienta cuantitativa de la evaluación, con diferentes propósitos, para calificar o descalificar, aprobar o reprobar, verificar conocimientos y habilidades o simplemente para incluir o excluir, clasificar, diferenciar.

La noción de la medición del hombre es otra conexión con la evaluación en educación, su emergencia se ubicó a finales del siglo XIX, los primeros trabajos de medición de Ferchner y de Wundt sobre la percepción abrieron las puertas de la ciencia a la psicología. En Inglaterra Francis Galton fue el primero en realizar mediciones de inteligencia de manera sistemática (López, 2013). En Francia Binet y Simon desarrollaron una prueba para clasificar niños normales de los que necesitaban apoyo en la escuela. El trabajo Binet-

Simon se llevó a Estados Unidos y se tradujo, Lewis M. Terman de la Universidad de Stanford amplió su escala y la aplicó a todos, niños y adultos, estableció el coeficiente intelectual, se creó la prueba Binet-Stanford; dándose al mismo tiempo el deslizamiento de la medición hacia la educación en los Estados Unidos, su uso se expandió al ejército y después a toda la sociedad,

Esta reseña muestra cómo emergen los conocimientos, no tienen un origen único, en el caso de la medición, se rastrearon sus primeros pasos en Inglaterra, llegó a Francia y de algún modo allí hubo el desarrollo de escalas, estas se llevaron a Estados Unidos, donde primero se usaron para diagnosticar débiles mentales, y luego ampliando esas escalas, se usó para lo opuesto, medir la inteligencia a través del coeficiente intelectual. Su uso fue desbordado y se deslizó al uso de la sociedad con diferentes usos, incluida la educación y, un solo propósito la clasificación.

La medición proviene de la psicología, cuando se encontró con la estadística encontró su base para desarrollarse como una técnica cuantitativa aplicada al individuo, en lo psicológico tiene usos en todas las actividades donde interviene el factor humano, en el deporte, lo laboral, los medios masivos, mercadotecnia, medicina, educación, seguridad, por mencionar algunas.

En educación el uso de la medición es extenso, como se ha visto en esta investigación, como evaluación mide conocimientos, capacidades, actitudes, aptitudes, otras cuestiones como las antropométricas, las socioemocionales, las dificultades de aprendizaje o las capacidades sobresalientes. Así que la medición estandarizada es una herramienta de apoyo para la evaluación educativa. Es una técnica de uso relativamente fácil, de bajo costo dependiendo la logística de organización y operación. Permite obtener resultados rápidamente, el procesamiento de sus datos se transforma en un lenguaje numérico, por lo que se pueden clasificar en rangos calculados previamente, usando herramientas como un equipo de cómputo y un software, la plataforma de formularios de google es un buen ejemplo de lo que actualmente un usuario puede hacer con su pc o su laptop y conectividad a internet.

La emergencia de la evaluación se dio en los años veinte del siglo pasado (Chelimsky, 2015), veinte años después emergió la evaluación en educación, con el estudio de ocho

años a cargo de R. Tyler de la Universidad de Ohio, Estados Unidos (Tyler, 1998, Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

En los años sesenta del mismo siglo, se generó una corriente denominada profesionalización de la evaluación, Lee J. Cronbach (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) cuestionó severamente las técnicas de evaluación vigentes, por su incapacidad para evaluar los nulos resultados de los programas sociales. Tras una serie de discusiones en eventos de tipo académico, detonó la creación de metodologías de evaluación.

En las décadas de los años setenta y los ochenta Este fenómeno generó la expansión de su estudio y un mayor desarrollo de propuestas por parte de los científicos en diferentes países. La sinergia que logró llevó a la evaluación, tanto en general como en la educación, a construir un robusto cuerpo de conocimientos desde diferentes disciplinas. Con tres propósitos básicos (Chelimsky, 2015) 1. Conocer el estado, la situación o el valor de una actividad, un proceso, un servicio o programa, 2. Para generar conocimiento y, por lo tanto, para aprender, 3. Para informar, rendición de cuentas.

Al cuestionar el rápido ascenso de la evaluación como disciplina de estudio, se observa la conjugación de dos elementos, la propia evaluación por un lado y, a la investigación científica por el otro. El resultado, diversas metodologías y enfoques, por ejemplo, la investigación evaluativa, la investigación de corte judicial, centrada en el cliente, iluminativa, respondientes, de impacto, de programas, de reloj, etcétera.

Se observa una distinción entre la evaluación y las nociones de examen y medición, la primera, tiene la cualidad de utilizar métodos y técnicas que van de lo cuantitativo hasta lo cualitativo, de las más simples a las más complejas o extensas. El examen y la medición presentan resultados solo de tipo cuantitativo, por lo tanto, pueden funcionar como herramientas para evaluar.

La Razón

La noción de evaluación es una herramienta de mayor potencia que el examen y la medición, ofrece muchos recursos para llevar a cabo evaluaciones casi en cualquier campo, sector o actividad de la sociedad. Desde su emergencia viene con una intención múltiple, la

de mejorar, es una herramienta para hacer diagnósticos y con la información obtenida se pueden emprender acciones de mejora. Entre sus posibilidades, está la transparencia y la rendición de cuentas, la posibilidad de generar conocimiento y aprendizaje y la capacidad de medir el mérito, o las ventajas de algo, un programa, una casa, un servicio.

Los ensamblajes entre la evaluación, la medición y el examen se afianzaron cuando se combinaron los reactivos del examen con la teoría de la prueba y los cálculos estadísticos, para configurar una potente herramienta que se potenció al montarlos en los sistemas de cómputo, software e internet. La evaluación conjuntó sus métodos y técnicas cualitativas con las herramientas cuantitativas del examen y la medición y, se ha constituido como sistema de razón, con su cuerpo de conocimiento. Como herramienta, la evaluación ha penetrado en la mayoría de las actividades, de las sociedades actuales, además como una herramienta que provee de información para emprender procesos de mejora.

Ciencia, gobierno y tecnología

La implementación de la reforma educativa de 2013 se acompañó de una lluvia de mensajes desde el ámbito cultural, por radio, TV. Medios impresos, redes sociales y el internet. El contenido, nociones como educación de calidad, evaluar para mejorar, progreso, mejores maestros, bienestar, crecimiento económico, desarrollo, transformación del país, máximo logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes, educación de mala calidad. Lo que no fue más que de ruido mediático, que información transparente para que la sociedad comprendiera la reforma educativa.

Esas nociones se plasmaron en el PND 2013-2018, en la reforma al artículo tercero de la CPEUM, en el decreto de modificación, adición y derogación de la LGE, en el decreto de la LGINEE y la LGSPD. En los dos casos, el mediático y el legal, se observan estrategias de gobierno para convencer a la sociedad y a los individuos de la necesidad de poner en marcha la reforma de 2013, el individuo no puede sorprenderse, la sociedad está informada de las bondades de la reforma y está dispuesta a hacer lo necesario para que las promesas de la reforma se hagan realidad. Esta es la manera de generar las condiciones para la implementación de la reforma.

No hubiera sido posible contar con los recursos humanos, de infraestructura, mediáticos, sin la disponibilidad de los recursos financieros sobrados para la planeación, implementación y difusión de la reforma educativa de 2013. Paradójicamente, el INEE dio a conocer el informe sobre las condiciones de los servicios básicos en las escuelas primarias de México, los resultados: abastecimiento de agua 5% nada, 33% unos días/semana, 62% diario; electricidad 8% no, 9% unos días/semana, 83% diario, agua para beber 58% no, 42% sí, tazas sanitarias 19% no, 12% insuficientes, 69% suficientes, drenaje o fosa séptica 6% no, 94% sí. Estos se consideran derechos fundamentales, sin embargo, no estuvieron en las metas ni en las estrategias o acciones de la calidad educativa, como parte de la Reforma Educativa de 2013.

Sistemas de razón como la escolarización (20 años), la evaluación la propia reforma como un instrumento para el cambio, son modos de administración social, para ubicar y conducir a los individuos en los espacios, los trayectos y posiciones que se desea ubicarles o que son necesarios. Por ejemplo, incrementar los años de escolarización para retardar de manera urgente el aumento de la demanda de empleos. Evaluar a los aspirantes a ingresar a la educación media superior o superior para que se excluyan por sí mismos con el resultado obtenido y no sea el Estado el responsable por no contar con espacios educativos medianamente suficientes para atender la demanda de educación.

La evaluación de docentes pensada como un sistema de razón desde el cual se calcula y se clasifica a cada docente, se constituye por elementos del saber de la ciencia, las pruebas estandarizadas, los procedimientos estadísticos, los elementos teóricos de la psicología, la pedagogía y la didáctica, estos se establecen como conocimiento de los estándares desde los cuales se clasifica y se diferencia a los docentes. Estos son los aspectos relacionados con las formas de configuración de la razón (el conocimiento) de la evaluación docente. Toman como bandera la mejora social, por lo que ofrecen esperanzas de un futuro mejor, estos, de alguna manera modelan el interés, la aspiración social. A la evaluación educativa le es inherente la idea de mejora.

Evaluar a los docentes con consecuencias sobre su empleo, esto si no obtienen un resultado idóneo en las tres oportunidades que la ley les brinda. Este filtro alivia, no soluciona los pasivos del Estado por seguridad social como son: seguro médico, y de las pensiones por

jubilación o viudedad, y a contracara, el beneficio de contar con docentes jóvenes que están bien adaptados a las condiciones del mundo actual.

En un sentido opuesto, ocurre algo parecido, bajo condiciones diferentes, existen formas de administración social, que, desde la visión del Estado, llevan a los individuos a un espacio y perfil deseado, acorde a las condiciones de desarrollo del país donde radica. Los sistemas de razón usan estrategias para la conducción de los individuos.

La evaluación masiva y estandarizada, cualquiera que sea su objeto, imprime un ritmo a la sociedad, le dota de agencia, de una idea de mejora, le ordena, en el sentido de dar un propósito a los individuos, les crea un espacio y una razón para pensar, para hablar y para actuar. Un sistema de razón que organiza a la sociedad con un propósito, mejorar la calidad de la educación, con una función precisa, evaluar para mejorar y mejorar para evaluar. Es un poder productivo y reproductivo de la evaluación.

La evaluación estandarizada provee total certidumbre a los diseños de las pruebas, así como en los procedimientos de aplicación, de calificación y para la difusión de la información de los resultados, estas no son acciones aisladas, están integradas en un proceso. Sobre la intención y el uso de las pruebas se relaciona más con las necesidades o propósitos del organismo, el Estado o la institución.

La práctica que muestra la relación de poder y aceptación de la evaluación masiva y estandarizada es el programa PISA que se realiza por convocatoria de la OCDE, conjuntó a expertos en pruebas estandarizadas, estadística y educación, para desarrollar el proyecto PISA, como se le denominó en sus inicios. Esto, dado la dificultad de coleccionar los datos de evaluaciones como el TIMSS a cargo de la IEA de origen estadounidense y en los países miembro de OCDE. De tal manera que se diseñó el programa con la idea de medir el logro de aprendizajes no asociado a currículo alguno, sino, a las competencias socialmente deseables en un joven de 16 años. Mediante el uso de pruebas y procedimientos estandarizados.

Lo impactante, en el proceso descrito fue la presentación los resultados de más de seiscientos mil de jóvenes evaluados en 80 países para concentrarlos en un informe, con su principal uso la comparabilidad. Ver en la clasificación la posición de cada uno de los

países generó muchas reacciones, como los ya mencionados, el Shock de PISA en Alemania o, el milagro finlandés. Mediáticamente cuando se anuncian los resultados de la prueba PISA los medios electrónicos e impresos internacionales y nacionales, dedican espacios para la difusión de los resultados y darles el uso inevitable al observar la clasificación para comparar, revisar la posición de su país, lo que están en las primeras posiciones y los de la parte baja de la tabla y emitir juicios sobre la calidad de su sistema educativo.

Pasada la fiebre mediática y cuando los individuos han olvidado los resultados, viene el verdadero efecto de los resultados de la prueba PISA. Las autoevaluaciones para revisar en qué se está fallando en el sistema educativo. Desde luego que los resultados no tienen la respuesta, como el escáner del auto, solo indica que algo está fallando y los probables componentes que causan el fallo. La solución es una reforma la cual debe evaluarse para tener datos recientes de lo que sucede en el sistema educativo, ¿Quién puede ayudar con asesoría técnica? la OCDE, después de implantar una reforma al sistema educativo se cuenta con tres años para que se aplique PISA nuevamente y se puedan revisar los resultados de la reforma educativa, la sociedad mantiene así un ritmo, un movimiento perpetuo con el uso de la evaluación educativa.

El sistema de razón, la evaluación no en educación, sino educativa es usada sobre otro sistema de razón que es la escuela, como espacio de aprendizaje, organiza a las sociedades al ofrecerle soluciones administrativas, racionales y universales a los problemas de baja calidad de la educación; a los individuos le provee de sentido, de agencia, programa pautas para pensar, hablar y actuar sobre la evaluación en educación, y sobre lo que se espera socialmente y se aspira individualmente a conducirse en la sociedad.

El sistema de razón muestra lo deseable, en forma de anhelos, esperanzas, promesas; su conocimiento es la razón; sus estándares provienen de los conocimientos y las técnicas de la medición estandarizada que dan certeza a la razón; las reglas están conformadas por la normatividad vigente, traducidas por las instituciones a programas, procedimientos, requisitos y acciones de participación para el individuo, el ciclo reinicia con la presentación de informes y rendición de cuentas para cumplir a la sociedad con transparencia.

Como sociedad, gobierno, instituciones, individuos, debieran poder elegir, seguir el sistema de razón trazado desde la agenda internacional, o cambiar de razón, tal vez construir una razón propia, y en ello hay gran dificultad o facilidad, eso no es cuestión de ciencia, leyes, sino de convicción y acuerdo social.

Pruebas como PISA, ENLACE, PLANEA, TIMSS son formas de participación que los individuos han internalizado en sí mismos como parte de las experiencias vividas en el ámbito escolar, este no es el único también se da en lo laboral y en lo deportivo, en estos es común someterse a pruebas y exámenes con intenciones y componentes distintos y un fin común, la clasificación. Condición que se normaliza después de al menos veinte años de escolarización si se cursará la educación superior.

En el caso de la reforma educativa de 2013 implementada en México, se observa una fuerte alineación a lo que se podría llamar sistema de razón con el que opera la OCDE, específicamente en cuanto la implementación de una reforma como motor de cambio de las condiciones de la escolarización, así como al esquema o proceso de evaluación que se estatuyó, incluidas las consecuencias en los resultados. La colaboración entre la ciencia y el gobierno fue absoluta, al grado de no diferenciarse el funcionario del investigador, estos formaron parte de la junta de gobierno del INEE, se convirtieron en colegas que quienes los habían convocado. Sentados en la cima de la evaluación en México actuaron con oídos sordos ante la voz de sus colegas, situación que cambió cuando la cima empezó a desmoronarse, momento en el que ya no había voces de colegas que en ese momento ya deseaban escuchar.

La eficiencia de la evaluación educativa, proviene de la precisión y la certidumbre del uso de las mediciones cuantitativas, los cálculos estadísticos no admiten error, los métodos estandarizados de calificación y procesamiento de los datos da certidumbre a la sociedad y hegemonía al poder gubernamental, generando un modo de consenso, no entorno al saber científico, si sobre la idea de que ese saber es incuestionable, por lo tanto, para la sociedad es razonable admitirlo como sustento de una política pública sin réplica alguna.

Distinciones

El uso de los sistemas de razón como herramienta analítica, presenta cierto grado de complejidad, en cuanto a su comprensión y principalmente en su empleo para generar procesos de pensamiento que lleven a un entendimiento los diferentes elementos de la educación, como en el caso de la evaluación educativa analizada en este trabajo de tesis.

Este trabajo, permitió evidenciar constantemente la distinción entre el ámbito de la educación y los aspectos educativos. La primera, puede observarse desde una posición de mayor altura y amplitud, dado su complejidad, su cuerpo de conocimientos, la interrelación que guarda con diversas disciplinas y el modo en que enfoca su acción de poner en sus manos del individuo una serie de conocimientos de las disciplinas científicas, humanísticas como un propósito de la educación. La segunda, se enfoca en aspectos de tipo administrativo, técnico, operativo y procedimental, por lo que, se enfoca en la solución de problemas de tipo educativo, desde su posibilidad sólo puede plantear soluciones de tipo técnico y administrativo orientadas a proveerle de conocimientos necesarios para su desenvolvimiento en una sociedad del trabajo, de valor productivo y de generación de riqueza, también de incrementar el consumo, todo esto se enlaza con la idea de progreso, la idea de la escuela enfoca a la acción gubernamental y a los científicos a desechar conocimientos inútiles para este fin y programar individuos útiles al modelo económico vigente, allí la evaluación educativa tiene su espacio, su acción perpetua.

La idea de evaluación en educación en la que se originó esta investigación se desplazó, sobre todo en el desarrollo de los capítulos tres y cuatro, a través de los cuales se clarificó la idea de que los modelos de evaluación estandarizada no guardan correspondencia con la idea de educación en una perspectiva del individuo amplia e integral. Por el contrario, la evaluación estandarizada, a la que llamaremos medición, posee unos atributos de carácter instrumental, técnico, aporta soluciones de alcance procedimental y administrativo, razón por la cual, si mantiene congruencia con la visión educativa.

Otra idea que respalda este argumento es que la medición se basa en la obtención de resultados cuantitativos, estos son de utilidad para la operación de variables estadísticas, donde el volumen de datos a manejar es alto, e inversamente la profundización de la información obtenida es baja.

Esto trasladado a la evaluación de aprendizajes o de los docentes, funciona de igual manera, en el caso de los aprendizajes, las posibles respuestas de cada reactivo ya están acotadas y sólo una es la respuesta correcta, todo lo que se quiera responder fuera de esas escalas de medición no tiene cabida, por defecto la respuesta será incorrecta.

En relación con la evaluación de docentes, las etapas e instrumentos de evaluación se correspondieron con las fases de evaluación del docente. Veamos la fase de subir evidencias a la plataforma, en este caso, parece representar una evaluación cualitativa, en realidad es una medición cuantitativa, porque la evidencia se revisa por los evaluadores y se evalúa con una lista de chequeo y/o una rúbrica, ni el evaluador puede registrar más información de lo que permite el instrumento de evaluación, ni el docente puede aportar más información de la que subió en su oportunidad.

La evaluación educativa posee un corpus de conocimientos propio y obtenidos de otras disciplinas, por el grado de orientación que la educación les ha impreso para su empleo. De manera que, tiene conocimientos suficientes para hacer cualquier planteamiento desde lo teórico, lo didáctico, lo técnico, lo procedimental, lo administrativo, lo legal o regulatorio, lo curricular, sin limitación alguna.

En el caso de la evaluación educativa, si analizamos la reforma educativa de 2013, observamos que su conocimiento esencial proviene de la estadística y de la teoría de la prueba, toma los contenidos curriculares de algún plan y programa de estudios, los usa como materia prima para la elaboración de escalas o dominios como se hace en la prueba PISA, se elaboran los reactivos, se construyen cuestionarios, se pilotean se prepara la aplicación y la calificación.

La dificultad que se observa en el enfoque cuantitativo de la Evaluación educativa no es de carácter técnico, sino, de perspectiva, del enfoque. No es suficiente conocer un número, un resultado alto, bajo o medio. Es de mayor valor, saber cómo se puede mejorar como escuela, como sistema educativo y, lo más importante, hacia cual rumbo se desea llevar la mejora deseada. La discusión desde la agenda pública de educación podría incluir esa línea de trabajo para discutir y acordar orientaciones más generales, dar a la escolarización un rumbo educativo o un rumbo hacia la educación, es vislumbrar horizontes paralelos de la educación en el que lo técnico está subsumido a la educación y no en donde la

escolarización y la evaluación educativa son una visión que traduce al individuo a números, posiciones futuros ejércitos de mano de obra y consumidores.

Varios de los supuestos que plantea la reforma como la profesionalización de los docentes o, garantizar la educación de calidad con la instrumentación de la evaluación educativa, definitivamente no son sostenibles. No se puede lograr un avance cualitativo que requiere años para arrojar resultados, utilizando métodos y técnicas que proporcionan resultados cuantitativos de manera rápida, relativamente a bajo costo.

Consecuentemente, el razonamiento que ofrece el logro de la profesionalización docente, basado únicamente en procesos de evaluación, se podría decir que tiene fuertes sesgos, en principio, de congruencia y concordancia del planteamiento, no es suficiente con evaluar, ello, es más bien, el punto de partida de un conjunto de acciones y programas que como mínimo deberán de llevarse a cabo de manera sostenida, para la búsqueda de la profesionalización de los docentes de educación básica en México.

Diferente es la idea que se plantea entre las dos visiones que prevalecieron durante la realización de esta investigación, entre la literatura revisada, se observaron dos posturas principales de la investigación ante la evaluación educativa, una postura crítica hacia la evaluación educativa, de rechazo, con propósitos de control; la otra, la investigación inmersa en la evaluación educativa, enfocada en mostrar los avances, conceptuales, técnicos, de uso de instrumentos empleados en la evaluación educativa.

La primera postura, enfocada en la investigación de aspectos hegemónicos, de regulación, de control y de insuficiencia de la evaluación educativa, la segunda, completamente centrada en la razón de la evaluación educativa, lo ve como algo dado y se enfoca a verificar los planteamientos, a fortalecerlos, sin poner en duda su origen, ni los supuestos básicos.

La perspectiva de esta investigación permitió observar una vía de análisis entre esos dos opuestos. Es decir, ampliar la comprensión de la evaluación desde el punto de vista de la educación con varios argumentos, primero, reconocer el aporte que la evaluación hace a la propia educación, desde la relación de jerarquía que hay entre ambas, no desde el poder, sino, basada en la capacidad de conocimiento que posee cada una.

Segundo, reconociendo la importancia de la evaluación estandarizada en la evaluación educativa, así como sus alcances y limitaciones que la medición. Tercero, hay que considerar que en la actualidad existe una diversidad de metodologías con diferentes objetos de evaluación, aspectos y elementos a los que se dirigen.

Cuarto, Es de suma importancia hacer una valoración de los problemas y las alternativas de evaluación elegibles ante las necesidades o problemáticas existentes en el SEN, el subsistema, el Estado o el centro escolar. De lo contrario, la probabilidad de tomar medidas sesgadas es alta.

La Reforma educativa de 2019

La Reforma Educativa de 2013 se abrogó el pasado 15 de mayo del 2019, con el Decreto de las nuevas leyes que actualmente regulan los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como, la evaluación educativa de todo tipo, incluida de docente, en la educación básica y media superior en México. La reforma educativa del 2013 se derogó principalmente el esquema de evaluación educativa que se había establecido.

Se inició con el artículo tercero de la CPEUM, La idea de educación de calidad se sustituyó por la educación de excelencia a la que define como “el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (DOF, 15 de mayo, 2019).

La fracción IX establece la creación del “Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que será coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado” (DOF, 15 de mayo, 2019).

Sus funciones cambian frente a lo que se había propuesto en la reforma anterior, esta se centra en la realización de estudios, investigaciones y evaluaciones de tipo diagnóstico y formativo e integrales del SEN. También señala que los procesos de evaluación deben ser valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación. Al

artículo 73 en su fracción XXV se le adicionó la obligatoriedad de “establecer el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros” (DOF, 15 de mayo, 2019).

La armonización de las leyes implicó que se expidiera la nueva Ley General de Educación (LGE-2019) en la que se restituyeron aspectos de definición y organización que se habían desechado en la reforma de 2013.

Ley General de Educación (DOF, 30 de septiembre, 2019)

El artículo 8 de la LGE establece, en concordancia con el artículo tercero de la CPEUM, que el Estado mexicano tiene la obligación de brindar servicios educativos con equidad y excelencia. En el artículo 11 se agrega un elemento llamado “la Nueva Escuela Mexicana” a través de la cual se buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación. Enfatiza el desarrollo humano integral, así como las cualidades que se habrá de inculcar en las y los estudiantes. Puntualiza la educación humanista la educación inclusiva, el uso de las TIC’s y la revalorización de las y los maestras y maestros, artículos 90 al 106.

La mejora escolar y de la educación se aborda en los artículos 107-112, y se desarrollará conforme a la ley y la creación del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE). Es destacable la idea de involucrar a los padres de familia a participar en el proceso educativo de su hijo, en las actividades académicas, cívicas, culturales y sociales de la escuela y en el contexto familiar, contenidas en los artículos 128-130.

Si bien la LGE 2019 no es central en la evaluación diagnóstica, el ingreso y la promoción y la mejora continua de la educación, si debe contener los aspectos de definición, organización y operatividad del SEN. Se observan dos elementos centrales de la reforma educativa 2019, uno es la idea de la educación con equidad y excelencia y el otro es la nueva escuela mexicana. Una idea central de la reforma es el rescate del humanismo, los valores, la comunidad y la participación de padres en la educación de sus hijos.

Ley Reglamentaria del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación (DOF, 30 de septiembre, 2019)

Se creó el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE) y tiene las facultades establecidas en los artículos 4 al 6. En los artículos 18 al 23 de la presente Ley se establece lo referente a la evaluación diagnóstica. El artículo 18 establece la evaluación del SEN la cual aplica a las autoridades educativas.

La evaluación diagnóstica para los docentes, funciones de dirección y supervisión se establece en el artículo 20, con carácter diagnóstico, como proceso por el cual se apreciarán conocimientos y aptitudes, para conocer sus fortalezas y debilidades. estas se vinculan con el acceso a la formación, la capacitación y la actualización profesional, esto de acuerdo con el contenido del artículo 21, que en su segundo párrafo aclara que los resultados de la evaluación en comento no serán en perjuicio de las funciones del personal al que está dirigida. En el artículo 22 se afirma que la evaluación diagnóstica no tendrá efecto alguno sobre la permanencia del personal docente, de dirección y de supervisión.

En los artículos 12 al 17, se consideró la instauración del sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA), con el propósito de diseñar, y operar un esquema de formación continua y especializada a docentes, directivos y supervisores y demás figuras con funciones académicas. Se instaló además la Comisión para la Mejora Continua de la Educación (CNMCE) conforme a los artículos 24 al 28 de esta Ley. Otros órganos de apoyo son el Consejo Técnico de Educación, el cual funge como órgano colegiado de asesoría técnica, pedagógica de índole educativo. El Consejo Ciudadano (arts. 50-55 es de carácter honorífico y considera la participación de los sectores sociales. La Ley que completa la actual reforma educativa es la que regula la carrera docente.

Esta Ley establece, define y organiza el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE), mediante el cual se diseñan y operan los mecanismos de evaluación diagnóstica, cuyos resultados derivan en necesidades de capacitación mismo que se ofrece al personal para fortalecer su perfil profesional.

Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Los Maestros (LGSCMM)

En su artículo 1º, señala que establece “las bases para reconocer la contribución a la transformación social de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y es reglamentaria de los párrafos séptimo y octavo del artículo 3º de la CPEUM. La Fracc. I establece la normatividad que regula el Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros (SCMM) para las funciones de docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, dirección y supervisión. La Fracc II señala la regulación de los procesos de selección para el ingreso, y promoción del personal mencionado en la Fracc. Anterior. La Fracc. III establece la revalorización de las maestras y lo maestros y el respeto pleno a sus derechos. En esa idea, en el artículo tercero se establecen los fines de la revalorización docente.

El personal mencionado accederá a una carrera justa y equitativa es un propósito del SCMM, que se establece en el artículo 8 y sus Fracciones correspondientes. Los principios, los ámbitos de competencia, así como lo referente a la unidad del SCMM está contenido en los artículos 11 al 30. Las convocatorias, los concursos, los requisitos y otras disposiciones generales para el ingreso y la promoción a la educación básica y media superior se establecen en los artículos 31 al 38. Los procesos de admisión y promoción para la educación básica se asentaron en los artículos 39 al 56, los procesos para ingreso y promoción a la educación media superior se ordenaron en los artículos 57 a 65. Se agregaron otros elementos como el reconocimiento (arts. 66-71), la beca comisión (art. 72) y las funciones de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) aplica para acompañamiento docente y/o directivo (arts. 73-76), las tutorías para docentes de nuevo ingreso (arts. 77-82) y la asesoría técnica para nivel dirección por promoción (83-89).

Como se observa en el articulado, esta Ley tiene por objeto, la definición y la regulación de los procesos de ingreso y promoción de las figuras de docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directivo y supervisor, así como para su desarrollo profesional.

En conjunto, estas acciones legales no se explicitan desde lo gubernamental, al menos en los medios de comunicación como una reforma. Lo que si se confirma es una anti reforma, en relación con la reforma educativa de 2013. Puesto que derogó toda la normatividad, las

instituciones, las políticas y los programas que venían operando, principalmente en materia de evaluación de logro de aprendizajes y de evaluación de los docentes.

Enfatiza la idea de evaluación diagnóstica, no establece métodos ni técnicas, no se considera una laguna, pues permite a las instituciones utilizar las más convenientes a los fines y propósitos planteados, no les constriñe a realizar evaluaciones de tal o cual tipo. El adjetivo diagnóstico, es más un propósito, el para que se evalúa. La misma ley señala que para reconocer los conocimientos y habilidades como las debilidades en el personal que brinda servicios educativos, para brindarles programas de formación continua y especialización. Ambas acciones seguramente conforman la idea de profesionalización docente. Otro aspecto que se puntualiza es que no habrá consecuencias sobre los docentes, ni se pone en riesgo su empleo.

Se observan dos extremos, una reforma a cada lado, la de 2013, en el extremo radical de la evaluación estandariza, se dice radical, para el contexto mexicano, en los países anglosajones, es lo que opera, la evaluación basada en resultados, en el mérito, en esos países se creó y, de allí paso a la agenda de los organismos internacionales y, se pone a disposición de las naciones que quieren saber cuál es el estado de eficiencia de sus sistemas educativos. Se brinda por medio de asesorías, convenios de colaboración, los propósitos, para hacer diagnósticos, promover reformas, planes y programas de acción.

Al otro extremo la evaluación diagnóstica, que se intuye un para saber que necesita el SEN, los docentes para realizar una mejor intervención docente. Una evaluación que no establece el cómo se evaluará. Puede leerse como una especie de incertidumbre preocupante y, puede ser así, si quienes dirigen no tienen claridad o capacidad para construir un esquema de evaluación balanceado.

La expectativa es un punto de equilibrio en cuanto a la evaluación, no basarse sólo en una técnica de tipo estandarizado, que se asemeje más a un fin que a el medio para elevar calidad o lograr la excelencia en la educación. Por el contrario, no se desea un sistema de evaluación que no evalúe y sólo simule que hace esa tarea, no se necesita un esquema de evaluación para cumplir que exista solo en papel y en oficinas.

Se ha pasado de una política pública que propuso a la evaluación educativa como única columna que sostenía a la promesa de la calidad educativa, sustitutiva de la educación, a una idea de evaluación de docentes desdibujada y dirigida al logro de la promesa de la excelencia educativa. el poder gubernamental no parece guardar consistencia entre sus promesas educativas planteadas en las reformas realizadas al artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en los últimos tres años. No publica los anhelados resultados en los sitios oficiales. No parece haber claridad ni información en otros aspectos educativos como: el curricular, y el modelo educativo no hay avances ni relación con las banderas o las promesas, sólo se ha puntualizado de manera reiterada en el discurso la revaloración de los maestros y su rescate de la evaluación punitiva.

Referencias

De investigación

- Aboites, H. (2012a). La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2010) Clacso, UAM, Itaca, México.
- Aboites Aguilar, Hugo (2012b). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. *El cotidiano*, núm. 176, noviembre-diciembre, pp. 5-17 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32525230002.pdf>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 11-25. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art1.pdf>
- Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ed. Morata. España.
- Arias Galicia (1984). El inventario de comportamientos docentes: un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza. *Perfiles educativos*, no. 4 (23), p. 14-22. Recuperado de www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1984-4-14-22
- Arregui, I. G., Chaparro, A. A., & Díaz, C. (12-14 de Marzo de 2015). Instrumento para evaluar el desempeño docente en educación secundaria desde la percepción de los estudiantes. Segundo congreso latinoamericano de medición y evaluación educacional, 496. INEE Ed. México. Recuperado de <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/PonenciasCOLMEE2015.pdf>
- Astin, A, Panos, R. (1983) La evaluación de programas educativos. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. México.

- Backhoff, E; et. al. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, vol. 2, núm. 1, mayo, p. 11-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15502102.pdf>
- Beeby, C. (1976). Aspectos cualitativos de la planificación educativa. (trad. Irma Arellano Alatraste.) UNESCO y el Instituto Internacional de Planificación de la Educación. Ed. Avante, México. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056943_spa
- Bufi, Sonia, Maillen, T. (2012). Evaluación docente en lenguas extranjeras: riquezas obtenidas de un cuestionario que recoge la opinión de los alumnos. p. 243-269. En: Rueda, M. (coord.) La evaluación educativa: análisis de sus prácticas. Ed. Díaz de los Santos, UNAM. México.
- Bradford, C., Braaten, M. (2018). Teacher evaluation and the demoralization of teachers. *Teaching and Teacher Education* 75 (2018) 49-59. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X17320012>
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/1347976.pdf>
- Burgos, J. (2014). Historia de la psicología. Ediciones palabra. España
- Campos, A. (2012). La evaluación de la práctica docente desde la perspectiva de los estudiantes. p. 271-304. En: Rueda, M. (coord.) (2012) La evaluación educativa: análisis de sus prácticas. Ed. Díaz de los Santos, UNAM. México.
- Cansino, J. (2001). Evaluar al sector público español. Servicio de publicaciones de la universidad de Cádiz y de la universidad de Sevilla, España.
- Carrizales, C. (1988), Las racionalizaciones del poder a través de la calidad de la educación. *Revista Cero en Conducta*, año 3, número 11/12, marzo-junio. P. 12-17. Disponible en <https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista11-12/RacionalizacionesDelPoderATraves.pdf>

- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa escuela básica*. Ediciones SEP-Cooperación española. España.
- Castro, A., & Torres, G. M. (7-11 de Noviembre de 2012), *Evaluación del profesorado de secundaria*. XI congreso de investigación educativa, 9. (C. M. educativa, Ed.) Nuevo León, Monterrey, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2095.pdf
- César, M. (1974). *Bases de la evaluación educativa*. Ed. Porrúa. México.
- Colotla, V. (1984). Rafael Santamarina y los orígenes de la psicometría en México. *Revista de historia de la psicología*, vol. 5 n° 4, p. 163-170. Recuperado el 8 de junio de 2017 de: <https://www.revistahistoriapsicologia.es/revista/1984-vol-5-n%C3%BAm-4-1/>
- Close, K y Amrein-Beardsley, A. (2018). Learning from what doesn't work in teacher evaluation. *Phi Delta Kappan* 100 Número: 1 DOI: 10.1177/003172171879711501&rft.pub=SAGE+PUBLICATIONS+INC&rft.issn=0031-7217&rft.eissn=1940-6487&rft.volume=100&rft.issue=1&rft.spage=15&rft.epage=19&rft_id=info:doi/10.1177%2F0031721718797115&rft.externalDBID=n%2Fa&rft.externalDocID=000443349400004¶ mdict=es-ES
- Cuevas, Y. y Rangel, K. (2019). Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: Entre el credencialismo y la meritocracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(44). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4323>
- Chelimsky, E. (2015). Los propósitos de la evaluación en una sociedad democrática. pp. 204-255. En: Maldonado, C.; Pérez, G. (coords.) *Antología sobre evaluación. La construcción de una disciplina*. CIDE, México. Recuperado de <https://www.cide.edu/wp-content/uploads/2019/08/Chelimsky.pdf>
- Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Quinta Edición, Editorial McGraw-Hill Latinoamericana, S.A., Bogotá D.E.
- De la Llata, Y. (2012). La evaluación de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria: un estudio de caso, p. 177-207. En: Rueda, M. (coord.) (2012) *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. Ed. Díaz de los Santos, UNAM. México.

- Delgado, L., Andrade, E. I., & Sánchez, R. E. (12-14 de Marzo de 2015). Primer concurso de ingreso al al servicio profesional docente: resultados, retos y perspectivas. segundo congreso latinoamericano de medición y evaluación educacional, 496. INEE México, Ed. México. Recuperado de <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/PonenciasCOLMEE2015.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (coord.) (2015). La prueba PISA 2006: un análisis de su visión sobre la ciencia”. UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/la-prueba-pisa-2006-un-analisis-de-su-vision-sobre-la-ciencia.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2011). Teoría del test, nuevos desarrollos en las pruebas a gran escala y la prueba PISA 2006 pp. 53-79. En: Díaz-Barriga, A. (coord.) La prueba PISA 2006: un análisis de su visión sobre la ciencia. IISUE-UNAM. México. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-prueba-pisa-2006-un-analisis-de-su-vision-sobre-la-ciencia>
- Díaz-Barriga, A. (1988). Una polémica en torno al examen. *Perfiles educativos*, no. 40-42 julio-diciembre, pp. 65-76. Recuperado de www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1988-41-42-65-76
- Durkheim, E. (1992). Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. Trad. María Luisa Delgado y Félix Ortega. Editorial la piqueta. Colección Genealogía del Poder. 2ª. Edición. Madrid
- Erickson, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En: Merlín C. Wittrock (comp.): La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación, Barcelona, Paidós, 1989, capítulo IV, pp. 195-301.
- Escudero, T. (2003). “Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación”. *RELIEVE*. Vol. 9, n. 1, p. 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Flick, U. (2007). Introducción la investigación cualitativa. Ed. Morata y Paideia, España.

- Fragoza, A., Navarro, C., González, M. F., & Leyva, Y. E. (12-14 de Marzo de 2015). Valoración de la observación en clase como técnica de la evaluación del desempeño docente en México. Segundo congreso de medición y evaluación educacional. (INEE). México, México. Recuperado de <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/PonenciasCOLMEE2015.pdf>
- García, J. (2005). “El avance de la evaluación en México y sus antecedentes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, pp. 1275-1283. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002721>
- Glazman, R. (2001). Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. Ed. Paidós. México.
- Gould, S. (1988). La falsa medida del hombre. Ediciones Orbis, S.A. Argentina.
- Greaves, C. (2010). “La búsqueda de la modernidad”. En: Escalante, P. et al. Historia mínima de la educación en México. El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010. p. 188-216.
- Guevara, M.; González, L. (2004). “Reporte sobre la situación de México atraer, formar y retener profesorado de calidad”. OCDE, México. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- House, R.; Howe, K. (2001). Valores en evaluación e investigación social. (P Manzano trad.) Ed. Morata. España.
- Inclán, C (2015). “La prueba PISA en el contexto de América Latina”. En: Díaz-Barriga, A. (coordinador). La prueba PISA 2006: un análisis de su visión sobre la ciencia UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/la-prueba-pisa-2006-un-analisis-de-su-vision-sobre-la-ciencia.pdf>
- Keely, B. (2007). Capital humano Cómo influye en su vida lo que usted sabe. Traducción: Susana Moreno Parada. OCDE, Castillo. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264064652-es.pdf?expires=1592105503&id=id&accname=guest&checksum=CB9CDCD8FF1FEFDDB0BB28E728588296>

- Kotthoff, H.; Pereyra, M. (2009). La experiencia del PISA en Alemania: recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo en cambio”. *Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 13, N° 2, p. 1-24. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42317/24259>
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- Lewis, R. (2003). Test psicológicos y evaluación. Trad. Ma. Elena Ortiz Salinas y Gabriela Meneses de Oca Vega. Pearson educación, 11ava. Ed. México.
- López, L. (2013). Los orígenes del concepto de inteligencia II: el nacimiento de la psicometría de la inteligencia. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, Vol. 21, (nº.1) Año 18, p. 49-61. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12605/RGP_21_2013_art_4.pdf?sequence=1
- Loyo, E (2010). “La educación del pueblo”. En: Escalante, P. et al. Historia mínima de la educación en México. El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010. p. 154-187.
- Loyo, E. y Staples, A. (2010). “Fin del siglo y de un régimen”. En: Escalante, P. et al. Historia mínima de la educación en México. El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010, p. 127-153
- Lundgren, U. (2013). “PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA”. Traducción de Fidel Grande y revisión técnica de Miguel A. Pereyra y Antonio Luzón. *Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 17, N° 2 (mayo-agosto), p. 16-29. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART1.pdf>
- Martínez, R; Vega, S (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVII, núm. 1-2, 1ero-2do trimestres, 2007, pp. 91-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27037205.pdf>

- Mateo, J. M. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid, España: La muralla, S.A.
- Meneses, E. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*. Centro de estudios educativos-Universidad iberoamericana. México.
- Milano, M. (1971). *Il problema della volutazione nell scuola secondari*. (s/trad.). Iter ediciones S. A. España.
- Morgan, C. (2013). Construyendo el programa para la evaluación internacional de Estudiantes de la OCDE (PISA). *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(2), agosto-mayo de 31-45. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/30006/1/rev172ART2.pdf>.
- Mueller, F. (1980). *Historia de la psicología, de la antigüedad a nuestros días*. Trad. Francisco González Aramburu. Ed. FCE. México.
- Padilla, R. (2011). El sentido didáctico de la prueba pisa: propuesta de un modelo de análisis de reactivos p. 83-120). En: Díaz-Barriga, A. (coord.) *La prueba PISA 2006: un análisis de su visión sobre la ciencia*. IISUE-UNAM. México. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-prueba-pisa-2006-un-analisis-de-su-vision-sobre-la-ciencia>
- Pedroza, L. H., & Luna, E. (12-14 de Marzo de 2015). Estándares para la evaluación del desempeño docente. Análisis de tres modelos. Segundo congreso latinoamericano de medición y evaluación educacional, 496. (I. n. (INEE), Ed.) México, México. Recuperado de <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/PonenciasCOLMEE2015.pdf>
- Perazza, R., & Terigi, F. (2008). Decisiones políticas cerca de la evaluación consideraciones sobre la experiencia y la reformulación de la evaluación del desempeño en la ciudad de buenos aires. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 1(2). Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num>.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 2000,

- Vol. 18, nº 2, págs. 261-287. Ed. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). España. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>
- Pérez, R. (2002). Evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *Revista de Educación*. 4 (2002): 43-76. Ed. Universidad de Huelva. España. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1922/b1514172x.pdf?sequence=1>
- Pescador, J. (1983). La formación de magisterio en México. Perfiles educativos. Número 3 (22), pp. 3-16. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1983-3-3-16>
- Popkewitz, T. (2014). “Epistemología social y la "razón" para la escolarización”. (C. Casillas trad.) En J. Espinosa, & A. Robert, *Epistemología social, pensamiento crítico pensar la educación de otra manera* (págs. 41-69). México, D. F.: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, École Doctorale EPIC Université Lyon, Juan Pablos.
- Popkewitz, T. (2013). “PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia”. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 17, Nº 2 mayo-agosto. P. 47-64. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev172ART3.pdf>
- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia.* (Traductor: En Red, Redactores). Ed. Morata. España.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización del nuevo docente.* Ediciones Pomares. Barcelona.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación.* (Pablo Manzano trad.). Ediciones Morata. Madrid.
- Popkewitz, T. (1992). Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación (s/trad.). *Revista de Educación*, no. 299, septiembre-diciembre España. p. 95-118.

- Prieto, M. y Manso, J. (s/f). Capítulo V La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En: monarca, H (Coord.) Dykinson Ed. Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas. Recuperado de: https://www.dykinson.com/libros/?titulo=Calidad+de+la+Educaci%C3%B3n+en+Iberoam%C3%A9rica%3A+Discursos%2C+pol%C3%ADticas+y+pr%C3%A1cticas&autor=H%C3%A9ctor+Monarca&materia=03&editorial=Dykinson&isbn=&palabras_clave=&action=buscar&buscar=buscar
- Quiñones, L (2008). La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, 2ª edición, México. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Luis_Quinones_Hernandez/publication/236610044_La_Benemerita_y_Centenaria_Escuela_Normal_del_Estado_de_Durango/links/00b7d5183df96eba30000000/La-Benemerita-y-Centenaria-Escuela-Normal-del-Estado-de-Durango.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe, España.
- Rueda, M. (2006) “Evaluación de la labor docente en el aula universitaria”. Pensamiento universitario, tercera época 100. UNAM-CESU. México.
- Rueda, M. (Coord.) (2012) La evaluación educativa: análisis de sus prácticas. Col. Estudios, posgrado en Pedagogía. UNAM. Ed. UNAM Díaz de Santos. MÉXICO.
- Santibáñez, L., y Martínez, J. F. (2010). Políticas e incentivos para maestros: carrera magisterial y opciones de reforma. En A. Arnaut & S. Giorguli (Eds.), Colmex Educación (Vol. 7, pp. 125-158). México.
- Simola, H., Rinne, R. (2013). Política educativa y contingencia: creencias, estatus y confianza detrás del milagro finlandés de PISA. Trad. Fidel Grande. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 17 número 2 mayo-agosto, p. 171-192. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729526012.pdf>
- Stobart, G. (2010) Tiempo de pruebas: usos y abusos de la evaluación. Ed. Morata, Madrid.

- Stufflebeam, D.; Shinkfield, A. (1987) Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Trad. Carlos Losilla alcalde Paidós, España.
- Tiana, A. (1996) La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, no. 10, enero-abril 1996.
- Trigo, F.; Valle Gómez, R. (2012). “La evaluación en el Sistema Nacional de Educación”. En: Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.). (2012) Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. [En línea]. México: dirección general de publicaciones y Fomento editorial, UNAM. Recuperado de <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>
- Tyler, R (1998) Principios básicos del currículo. Trad. Enrique Molina de Vedia, Editorial troquel. Argentina.
- United Artists (Productor), Chaplin, Charles (Director) (1936) Modern times Película. Estados Unidos.
- Vasilachis, I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Ed. Gedisa. España.
- Verdugo, W. (7-11 de Noviembre de 2011). Actitud docente hacia la evaluación estandarizada. X congreso nacional de investigación educativa. (C. m. educativa, Ed.) Nuevo León, Monterrey, México. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area...16/.../0615-F.pdf
- Vinas, J., & Bianco, C. E. (12-14 de Marzo de 2015). Las consignas de pruebas escritas como herramienta de evaluación del desempeño docente. *Segundo congreso latinoamericano de medición y evaluación educacional*, 496. (INEE, Ed. México. Recuperado de <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/PonenciasCOLMEE2015.pdf>
- Weiss, C. (2015). Preparando el terreno. En: Maldonado, C.; Pérez, G. (coords.). Antología sobre evaluación. La construcción de una disciplina. CIDE, México. p. 43-83. <http://www.eval.fr/wp-content/uploads/2018/07/S.1.2.-Antologi%CC%81a-sobre-evaluacio%CC%81n-01-Weiss-M.Bustelo-03.11.2017.pdf>

Documentos oficiales

DOF. (30 de septiembre, 2019). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

DOF. (30 de septiembre, 2019). Ley General del Sistema para la Carrera de los Maestros. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf

DOF. (30 de septiembre, 2019). Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lrart3_mmce.htm

DOF. (15 de mayo, 2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/legislacion/federal/reformas/DOF15052019.pdf>

DOF. (15 de mayo, 2019). Informe de la situación del INEE al 15 de mayo de 2019. INEE. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5561519

DOF. (27 de noviembre, 2015). El Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2016. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5417699&fecha=27/11/2015

DOF. (26 de febrero, 2013). DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

DOF. (20 de mayo, 2013). Plan nacional de desarrollo 2013-2018. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465

DOF. (11 de septiembre, 2013). DECRETOS: por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. por el que se expide la Ley

- del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de <https://www.dof.gob.mx/index.php?year=2013&month=09&day=11>
- DOF. (13 de diciembre, 2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013
- DOF. (9 de abril, 2012). Ley de Planeación. Recuperado de https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Ley_Planeacion.pdf
- DOF (17 de enero, 2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. SEP. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- DOF. (8 de agosto, 2002). Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/normateca-descentralizada/documentos-del-inee/normateca/normas-internas-del-inee/normas-sustantivas-del-inee/presidencia-del-inee/decreto-de-creacion-del-instituto-nacional-de-evaluacion-para-la-educacion/detail>
- DOF (19 de mayo, 1992). Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- DOF (29 de enero, 1990). Programa nacional para la modernización educativa 1990-1994. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990
- DOF (31 de mayo, 1989). Plan nacional de desarrollo 1989-1994. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf
- DOF, (21 de septiembre, 1984). Decreto por el que se aprueba el programa sectorial de mediano plazo denominado programa nacional de educación cultura recreación y

- deporte 1984-1988. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4688947&fecha=21/09/1984
- INEE. (2018). Planea Resultados nacionales 2017. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf>
- INEE. (2016). ECEA: infraestructura para el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Resultados primaria 2014. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/infraestructura-para-el-aprendizaje-y-el-bienestar-de-los-estudiantes/>
- INEE. (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Agosto. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/305/P1E305.pdf>
- INEE. (S/Fa). Breve Recorrido por la Evaluación de la Educación Básica en México. los Colección de folletos temas de la evaluación. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/217/P1C217.pdf>
- INEE, (s/fb). El proyecto PISA: Su aplicación en México. INEE. México. Recuperado de <https://docplayer.es/12470423-El-proyecto-pisa-su-aplicacion-en-mexico.html>
- OCDE (2017). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2016). PISA 2015 Resultados Clave. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE (2011a). La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas, OECD Publishing. Recuperado de www.oecd.org/education/school/47871357.pdf
- OCDE (2011b). Resultados del Informe PISA 2009: Superación del entorno social equidad en las oportunidades y resultados del aprendizaje (volumen II). España Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9810084e.pdf?expires=1522093792&id=id&accname=guest&checksum=543713A2BE98E03C2224D0A265967064>

- OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- OCDE (2007). Perspectivas de la OCDE Capital humano: Cómo moldea tu vida lo que sabes Resumen en español. Recuperado de <https://www.oecd.org/insights/38435951.pdf>
- OCDE (s/f-a). El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve. OCDE, París. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OCDE (s/f-b). Preguntas Frecuentes sobre PISA. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:63375528-1716-4821-890e-69ae6fac36ef/faqspisa-esp.pdf>
- Presidencia de México, (2012), Pacto por México. Recuperado de https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf
- SEP (2019). Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019 durante el ciclo escolar 2018-2019. SEP. México. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- SEP. (2016a). Formación y desarrollo profesional docente. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/formacion-y-desarrollo-profesional-docente-modeloeducativo2016>
- SEP. (2016b). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. proceso de evaluación para para el ingreso a la educación básica. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2016/ingreso/EAMI_Ingreso_BASICA_2016.pdf
- SEP. (2002). “La experiencia de la dirección general de evaluación en la educación básica y normal 30 años de medición del logro educativo”. SEP. Recuperado de http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/dge_SEP_historia.pdf

SEP-SNTE. (2011). Programa Carrera Magisterial. Lineamientos Generales. Disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf

SEP-SNTE. (1998). Programa Carrera Magisterial. Lineamientos Generales. Disponible en http://www.alianzaviciva.org.mx/guia_transparencia/Files/pdf/educacion/14_LINEAMIENTOSOBRECARRERAMAGISTERIAL/LINEAMIENTOS_CARRERA_MAGISTERIAL.pdf

SEP-SPD. (15 de febrero, 2018). Avances 2014-2018 alcances, beneficios y desafíos. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/300688/SPD_Avances_2014-2018.pdf

UNESCO (2004) Una educación de calidad para todos los jóvenes. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47a Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO Ginebra, 8-11 DE SEPTIEMBRE 2004. Recuperado de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NCou2-QdOTgJ:https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/educacion_calidad_jovenes_oiie.pdf+&cd=4&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx

Sitios de internet

<https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

<https://www.usnews.com/info/features/about-usnews>.

<https://www.usnews.com/info/articles/2013/05/17/celebrating-80-years>

<http://ireg-observatory.org/en/>

<https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/estructura_de_la_prueba/

<http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/caracteristicas/>

<https://www.oecd.org/acerca/>

Simulador de examen en línea. <http://simulador.ceneval.edu.mx/>

Procedimiento para la difusión y uso del Simulador en línea.
http://media.educacioncampeche.gob.mx/file/file_1f3c406d9300a43b99edcc1cf92374d2.pdf

ANEXOS

Anexo 1 Tablas de los Textos oficiales de los que se obtuvieron los datos.

Tabla 3

Textos oficiales de los que se obtuvieron los datos.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)		
Código asignado	Título del documento	Observaciones (descripción general)
PSAT001	OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris	El texto contiene aspectos técnicos y metodológicos sobre la organización, construcción, aplicación calificación y difusión de resultados.
PSAT002	OCDE (s/f-a) El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve. OCDE, París. Recuperado el 07 de marzo del 2018 de: https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf	Contiene información general sobre PISA
PSAT002	OCDE (s/f-b) Preguntas Frecuentes sobre PISA. Recuperado el 11 de mayo del 2018 de: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:63375528-1716-4821-890e-69ae6fac36ef/faqspisa-esp.pdf	Contiene información general sobre PISA
Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)		
PLNT001	INEE (2015) Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Agosto. Recuperado el 12 de mayo del 2018 de: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/305/P1E305.pdf	Documento que contiene aspectos técnicos y metodológicos sobre la organización, construcción, aplicación calificación y difusión de resultados y su uso en la elaboración de políticas.
Evaluación del desempeño del personal docente de Educación Secundaria (Básica)		
EDST001	DOF (26 de febrero del 2013) DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción	Contiene las modificaciones realizadas el 26 de febrero del 2013, en este se establecen las orientaciones generales de la educación en México.

	IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/legislacion/federal/reformas/26022013R.pdf	
EDST002	DOF (13 de mayo del 2013) Plan nacional de desarrollo 2013-2018. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013	Se utilizan las nociones y el estado de la educación que se logrará en el país con la implementación de la evaluación en general y de docentes en particular.
EDST003	DOF (11 de septiembre del 2013) Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. https://www.dof.gob.mx/index.php?year=2013&month=09&day=11	La LGE es el marco con el que se organiza la estructura y función de la educación en México, se considera a la evaluación como un elemento del sistema educativo nacional.
EDST004	DOF (11 de septiembre del 2013) Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación https://www.dof.gob.mx/index.php?year=2013&month=09&day=11	Esta ley faculta al INEE para establecer criterios y lineamientos, dirigir y coordinar las evaluaciones de todos los aspectos del sistema educativo nacional en los niveles de educación básica y media superior.
EDST005	DOF (11 de septiembre del 2013) Decreto por el que se expide la ley general del servicio profesional docente. https://www.dof.gob.mx/index.php?year=2013&month=09&day=11	La LGSPD faculta al SPD para implementar las evaluaciones de ingreso, permanencia y promoción de los docentes en los niveles de educación básica y media superior, conforme a los criterios y lineamientos establecidos por el INEE y con la participación de las autoridades competentes.
EDST006	SEP (2016b) Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. proceso de evaluación para el ingreso a la educación básica. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2016/ingreso/EAMI_Ingreso_BASICA_2016.pdf	Como su nombre lo indica, contiene la organización operativa y logística de las evaluaciones aplicables a los docentes de educación básica y media superior.

Anexo 2. Tablas de datos correspondientes al capítulo III

Tabla 3.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).

Categorías Documento	Condiciones
	<p>Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)</p> <p>La OCDE reúne a 30 países miembros comprometidos con la democracia y la economía de mercado para los que constituye un foro único de debate, desarrollo y perfeccionamiento de políticas económicas y sociales. La misión de la OCDE consiste en promover políticas destinadas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lograr la máxima expansión posible del crecimiento económico y el empleo, y un mejor nivel de vida de los países miembros, sin dejar de mantener la estabilidad financiera y, de esa forma, contribuir al desarrollo de la economía mundial; • contribuir a una sana y sólida expansión económica en países –tanto miembros como no miembros– que estén en pleno proceso de desarrollo económico; • contribuir a la expansión del comercio mundial con criterios multilaterales y no discriminatorios, dentro del respeto a las obligaciones internacionales. Además, la OCDE mantiene relaciones activas con cerca de 70 países más, con organizaciones no gubernamentales y con representantes de la sociedad civil, lo que confiere a sus actividades un alcance mundial. (OCDE, s/fa, p.2) <p>El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, creado en 1997, representa un compromiso por parte de los gobiernos de los países de la OCDE y países asociados para medir los resultados de los sistemas educativos en lo que respecta al rendimiento del alumnado, dentro de un marco común y acordado a nivel internacional. PISA es un esfuerzo colaborativo que aglutina los conocimientos científicos de los países y economías participantes, dirigido conjuntamente por sus gobiernos, basándose en políticas compartidos. Los expertos de los países participantes también forman parte de grupos de trabajo que se encargan de la vinculación de los objetivos de la política de PISA con los mejores conocimientos sustantivos y técnicos disponibles en el ámbito de las evaluaciones comparativas internacionales. A través de la participación en estos grupos de expertos, los países se aseguran de la validez internacional de los instrumentos de evaluación de PISA y tienen en cuenta los diversos contextos culturales y curriculares de los países que participan. (OCDE 2017, p.3)</p> <p>Desde su lanzamiento, más de 80 países y economías han participado en PISA, lo que representa más del 80% de la economía mundial, incluyendo 44 países de ingreso medio, 27 de los cuales han recibido ayuda extranjera. (OCDE, 2017, p.12).</p>
Categorías Documento	Estándares
	<p>Los exámenes</p> <p>Los exámenes utilizados en el proceso de evaluación no requieren otra cosa que papel y lápiz y cada estudiante cuenta con dos horas para responderlo. Cada examen es una combinación de</p>

<p>preguntas directas con una única respuesta correcta (preguntas que sólo admiten algunas palabras o algunas frases breves por respuesta, o que ofrecen múltiples opciones para que el alumno marque alguna o algunas), y preguntas que requieren que los estudiantes elaboren sus propias respuestas.</p> <p>Es importante destacar que, si bien PISA utiliza la herramienta de las preguntas de opción múltiple, una porción importante de los reactivos, particularmente los más complejos, requieren del alumno la redacción de textos e incluso la elaboración de diagramas.</p> <p>No todos los alumnos tienen el mismo examen sobre la mesa el día de la prueba; a diferentes alumnos les tocan cuadernillos distintos. Tal como se aplicó la prueba en 2006, había 13 cuadernillos de examen diferentes, cada uno de ellos con cuatro capítulos o grupos de actividades de evaluación.</p> <p>Además del examen propiamente dicho, los estudiantes deben responder un cuestionario en el que se les hacen preguntas sobre sí mismos y sobre sus hogares. Este cuestionario de contexto es una herramienta muy importante para el aprovechamiento de la prueba de PISA.</p> <p>La muestra</p> <p>Para la realización de PISA se utilizan muestras representativas de entre 4,500 y 10,000 estudiantes por país. Este tamaño de muestra permite realizar inferencias del país en su totalidad, pero no permite inferencias por regiones o estados. Algunos países solicitan sobre muestras para utilizar la prueba también en la exploración de las diferencias regionales. Tal fue el caso de México, que en el ciclo de evaluación de 2003 condujo una evaluación con 29,983 estudiantes y en el ciclo 2006 con 30,971 estudiantes. (OCDE, s/fa, p.3-4)</p> <p>Evaluar las competencias</p> <p>La evaluación de competencias no se dirige a la verificación de contenidos; no pone la atención en el hecho de que ciertos datos o conocimientos hayan sido adquiridos. Se trata de una evaluación que busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida. La clave del concepto de competencia, tal como se utiliza para el PISA y lo ha explicado el INEE, está en valorar la capacidad del estudiante para poner en práctica sus habilidades y conocimientos en diferentes circunstancias de la vida.</p> <p>Al examinar los conocimientos y habilidades cerca del final de la enseñanza básica, PISA examina el grado de preparación de los jóvenes para la vida adulta y, hasta cierto punto, la efectividad de los sistemas educativos. Su ambición es evaluar el éxito con relación a los objetivos subyacentes (definidos por la sociedad) del sistema educativo, y no con relación a la enseñanza de un cuerpo de conocimientos determinado.</p> <p>Competencia lectora</p> <p>Según el comité de expertos de la OCDE, se entiende por competencia lectora la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad. (OCDE, s/fa:6-7).</p> <p>Resultados y su significado.</p> <p>El primer ciclo de evaluación del proyecto PISA tuvo lugar en el año 2000 (y fue completada por algunos países en 2002). En aquella primera ocasión, la competencia lectora constituyó el área principal y en ella se concentró el mayor número de reactivos. Esto quiere decir que el 67.8% de los reactivos eran de lectura, 15.4% eran de matemáticas y 16.8% de ciencias.</p> <p>Los resultados de la evaluación de la competencia lectora, en 2000, se dividieron en tres rubros según el tipo de proceso que los reactivos pedían. Así se obtuvo una puntuación en recuperación de información, otra en interpretación de textos, y una más en reflexión y evaluación. Además, se ofrece una evaluación global de la competencia lectora en una escala que tiene una media de 500 puntos y en la que la gran mayoría de los estudiantes se ubican entre los 300 y los 700 puntos.</p> <p>Integrando los tres tipos de procesos evaluados, se obtuvo la siguiente escala general en el que se distinguen 5 niveles de desempeño:</p> <p>Nivel 5, el más alto (con 625 puntos o más). En él se ubican los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados. Son estudiantes que muestran una comprensión detallada de dichos textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder al reactivo. Pueden recurrir a conocimiento</p>
--

<p>especializado, evaluar críticamente y establecer hipótesis.</p> <p>Nivel 4 (de 553 a 625 puntos). Alumnos que pueden responder a reactivos difíciles, como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje. Pueden evaluar críticamente un texto.</p> <p>Nivel 3 (de 481 a 552 puntos). Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada. Ubican fragmentos múltiples de información, vinculan distintas partes de un texto y relacionan dicho texto con conocimientos familiares o cotidianos.</p> <p>Nivel 2 (de 408 a 480 puntos). Los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla.</p> <p>Nivel 1 (de 335 a 407 puntos). En ese nivel están los alumnos que sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.</p> <p>Por debajo del nivel 1 (menos de 335 puntos). Están los alumnos que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas. Por lo tanto, está en entredicho su capacidad de beneficiarse de la educación y aprovechar las oportunidades de aprendizaje durante su vida. En los informes de PISA se reporta el porcentaje de alumnos por nivel de desempeño en cada una de las áreas evaluadas. (OCDE, s/fa, pp.11-12).</p> <p>Competencia matemática</p> <p>La competencia matemática implica la capacidad de un individuo de identificar y entender el papel que las matemáticas tienen en el mundo, para hacer juicios bien fundamentados y poder usar e involucrarse con las matemáticas.⁶</p> <p>El concepto general de competencia matemática se refiere a la capacidad del alumno para razonar, analizar y comunicar operaciones matemáticas. Es, por lo tanto, un concepto que excede al mero conocimiento de la terminología y las operaciones matemáticas, e implica la capacidad de utilizar el razonamiento matemático en la solución de problemas de la vida cotidiana. (OCDE, s/fa, p.12)</p> <p>Los niveles de competencia en matemáticas</p> <p>Para efectuar la evaluación en el área de matemáticas se han establecido seis niveles de competencia tanto en la escala combinada, como en las subescalas que se refieren a los componentes particulares cantidad, espacio y forma, cambio y relaciones probabilidad). Los niveles de la escala combinada se definen como sigue.</p> <p>Nivel 6 (más de 668 puntos). Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de conceptualizar, generalizar y utilizar información basada en sus investigaciones y en su elaboración de modelos para resolver problemas complejos. Pueden relacionar diferentes fuentes de información. Demuestran pensamiento y razonamiento matemático avanzado. Pueden aplicar sus conocimientos y destrezas en matemáticas para enfrentar situaciones novedosas. Pueden formular y comunicar con precisión sus acciones y reflexiones.</p> <p>Nivel 5 (de 607 a 668 puntos). En este nivel los estudiantes pueden desarrollar y trabajar con modelos para situaciones complejas. Pueden seleccionar, comparar y evaluar estrategias adecuadas de solución de problemas complejos relacionados con estos modelos. Pueden trabajar de manera estratégica al usar ampliamente habilidades de razonamiento bien desarrolladas, representaciones de asociación y caracterizaciones simbólicas y formales.</p> <p>Nivel 4 (de 545 a 606 puntos). Los estudiantes son capaces de trabajar efectivamente con modelos explícitos para situaciones complejas concretas. Pueden seleccionar e integrar diferentes representaciones, incluyendo símbolos y asociándolos directamente a situaciones del mundo real. Pueden usar habilidades bien desarrolladas y razonar flexiblemente con cierta comprensión en estos contextos. Pueden construir y comunicar explicaciones y argumentos.</p> <p>Nivel 3 (de 483 a 544 puntos). Quienes se sitúan en este nivel son capaces de ejecutar procedimientos descritos claramente, incluyendo aquellos que requieren decisiones secuenciales. Pueden seleccionar y aplicar estrategias simples de solución de problemas. Pueden interpretar y usar representaciones basadas en diferentes fuentes de información, así como razonar directamente a partir de ellas. Pueden generar comunicaciones breves para reportar sus interpretaciones.</p>
--

	<p>Nivel 2 (de 421 a 482 puntos). En el segundo nivel los alumnos pueden interpretar y reconocer situaciones en contextos que requieren únicamente de inferencias directas. Pueden extraer información relevante de una sola fuente y hacer uso de un solo tipo de representación. Pueden emplear algoritmos, fórmulas, convenciones o procedimientos básicos. Son capaces de hacer interpretaciones literales de los resultados.</p> <p>Nivel 1 (de 358 a 420 puntos). Los estudiantes son capaces de contestar preguntas que impliquen contextos familiares donde toda la información relevante esté presente y las preguntas estén claramente definidas. Son capaces de identificar información y desarrollar procedimientos rutinarios conforme a instrucciones directas en situaciones explícitas. Pueden llevar a cabo acciones que sean obvias y seguirlas inmediatamente a partir de un estímulo.</p> <p>Por debajo del nivel 1 (menos de 358 puntos). Se trata de estudiantes que no son capaces de realizar las tareas de matemáticas más elementales que pide PISA. (OCDE, s/fa, pp.15-16).</p>
Categorías	Reglas
Documento	<p>Qué evalúa PISA</p> <p>A diferencia de otros exámenes que se han utilizado en el pasado, PISA está diseñado para conocer las competencias, o, dicho, en otros términos, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades. PISA se concentra en la evaluación de tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica.</p> <p>Evaluación cíclica</p> <p>La evaluación a través del PISA se realiza cada tres años, con el objeto de permitir a los países supervisar adecuadamente su desempeño y valorar el alcance de las metas educativas propuestas. Cada año de su realización el proyecto se ha concentrado en alguna de las tres áreas evaluadas: en la evaluación del año 2000 se dio especial atención a la competencia en lectura, en el 2003 a la competencia en matemáticas y en 2006 a la competencia en el área de ciencias. Esto quiere decir que la parte más extensa del examen se refiere al área de concentración correspondiente a ese año (Los porcentajes son aproximadamente 66% para el área de concentración y 17% para cada una de las otras áreas).</p> <p>Contexto</p> <p>La universalidad que le da a PISA el hecho de no estar ligado a currículos y planes de estudio específicos no implica una indiferencia frente al contexto. Un cuestionario dirigido al responsable de cada escuela permite recabar información sobre el contexto del estudiante: las condiciones de su entorno, su familia, sus hábitos de estudio, las condiciones de su escuela.</p> <p>Lo que evalúa y lo que no evalúa PISA</p> <p>PISA no está diseñado para evaluar el aprendizaje de los contenidos específicos fijados en los programas de las escuelas o de los distritos o regiones correspondientes. Tampoco está pensado para evaluar el desempeño de los docentes ni los programas vigentes. PISA se centra en el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a sus quince años. La adquisición de tales destrezas y conocimientos es fruto de numerosas circunstancias familiares, sociales, culturales y escolares. PISA trata de recoger información sobre esas circunstancias para que las políticas que pudieran desprenderse del análisis de los resultados de la prueba atiendan a los diferentes factores involucrados.</p> <p>Los resultados de la prueba describen el grado en el que se presentan las competencias estudiadas y permiten observar la ubicación de los resultados de cada país en el contexto internacional. En la evaluación de la competencia lectora se toman en cuenta las habilidades del alumno para acercarse a textos de diferente índole que la prueba agrupa en dos categorías: textos en prosa continua (como una narración breve, una nota periodística o una carta) y textos en prosa discontinua (con párrafos separados por imágenes, diagramas y espacios, como pueden ser los manuales de operación de algún aparato, los textos publicitarios, las argumentaciones científicas, etcétera).</p> <p>De esta forma, la evaluación de la competencia lectora se despegaba de la mera noción del texto</p>

	<p>literario y se ocupa de una variedad considerable de textos propios de las diferentes circunstancias que puede enfrentar un ciudadano contemporáneo en su vida cotidiana.</p> <p>A la vez que se pone a prueba la capacidad del alumno para discernir los tipos de texto y entender sus respectivos lenguajes, se evalúan las competencias específicamente cognitivas frente al texto: capacidad para recuperar información, para inferir nueva información a partir de la lectura realizada, para relacionar los contenidos leídos con otros y realizar una reflexión derivada de ellos.</p> <p>En resumen, se evalúa la capacidad para recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido. Los textos utilizados para los reactivos del proyecto PISA corresponden a diferentes situaciones y contextos: privado o personal (novela, carta, biografía), público (anuncios o documentos oficiales), laboral (informe o manual) y educativo (como una hoja de ejercicios). La inclusión de esta variedad de contextos tiene que ver con el compromiso de PISA de valorar las competencias en relación directa con la solución de problemas de la vida práctica, y para ello es fundamental la capacidad de comprender las funciones y circunstancias a que se refieren los materiales que se leen.</p> <p>Resumiendo, entonces, lo que PISA denomina las dimensiones del dominio de la lectura, tenemos: 1. Por la forma en que se presenta el material escrito, a) textos continuos y b) textos discontinuos. 2. Por el tipo de proceso que se evalúa en el alumno, ejercicios de a) recuperación de información, b) interpretación de textos y c) reflexión y evaluación. 3. Por el contexto o situación a la que se refiere o con la que se relaciona el texto: a) uso privado, b) uso público, c) uso laboral y d) uso educativo. La prueba de competencia lectora consiste en varios textos y una serie de preguntas relacionadas con ese texto. La competencia mínima que se evalúa en la prueba es la de localizar algún fragmento del texto que se ha leído, mientras que la más alta tiene que ver con la capacidad del alumno para reflexionar y emitir opiniones propias sobre diversos aspectos del texto. (OCDE, s/f, p.5-8).</p> <p>Competencia matemática</p> <p>Los procesos que el estudiante debe realizar corresponden con tres grados de complejidad. En los procesos que el PISA llama de reproducción se trabaja con operaciones comunes, cálculos simples y problemas propios del entorno inmediato y la rutina cotidiana. Los procesos de conexión involucran ideas y procedimientos matemáticos para la solución de problemas que ya no pueden definirse como ordinarios pero que aún incluyen escenarios familiares; además involucran la elaboración de modelos para la solución de problemas. El tercer tipo de procesos, los de reflexión, implican la solución de problemas complejos y el desarrollo de una aproximación matemática original. Para ello los estudiantes deben matematizar o conceptualizar las situaciones. En estos procesos, según lo fórmula el INEE, se requiere que los estudiantes “reconozcan y extraigan las matemáticas contenidas en la situación”</p> <p>Los contenidos de la evaluación de competencia matemática abarcan problemas de cantidad, espacio y forma, cambio y relaciones y probabilidad. Los problemas matemáticos que se plantean están situados en diferentes contextos o situaciones.</p> <p>En este caso se trata de cuatro diferentes situaciones: situación personal, relacionada con el contexto inmediato de los alumnos y sus actividades diarias; situación educativa o laboral, relacionada con la escuela o el entorno de trabajo; situación pública, relacionada con la comunidad; la situación científica, que implica el análisis de procesos tecnológicos o situaciones específicamente matemáticas. (OCDE, s/fa, p.12).</p>
Categorías	Efectos
Documento	Visibles
	<p>Los resultados</p> <p>PISA se propone ofrecer un perfil de las capacidades de los estudiantes de 1 años de todos los países donde se aplica el examen. Además, provee información sobre el contexto personal, familiar y escolar de los participantes en la muestra. El carácter cíclico (trienal) de la evaluación permite tener indicadores sobre las tendencias en cada país y en el conjunto de los países involucrados en el proyecto. En última instancia, la calidad y riqueza de los datos arrojados en el proceso de evaluación pretende constituirse en la base para la investigación y</p>

	<p>análisis destinados a mejores políticas en el campo de la educación. (OCDE, s/f-a, p.4).</p> <p>PISA se concentra en los temas que los jóvenes de 15 años podrían necesitar en el futuro, y busca evaluar lo que pueden hacer con lo aprendido. También evalúa la capacidad de los jóvenes para reflexionar sobre el conocimiento y la experiencia, y, en última instancia, para aplicar dicho conocimiento y experiencia a casos del mundo real. PISA está pensado para proveer herramientas a los países en el diseño de políticas públicas que beneficien la educación. La definición de los grados y tipos de competencia permite facilitar el diagnóstico de los aspectos que necesitan atención en un sistema educativo. El hecho de que la evaluación se repita cíclicamente facilita el seguimiento de los resultados de las políticas públicas adoptadas. (OCDE, s/f-a, p.28).</p> <p>Los propios expertos de PISA trabajan en una mejora permanente de los recursos de evaluación, y prueba de ello son los cambios y novedades que, cada tres años, presenta el examen. Fundamentalmente, lo que busca mejorar PISA ahora son los mecanismos que permitan detectar y describir los aspectos de la enseñanza que influyen en los resultados obtenidos por los alumnos. De lo que se trata, claramente, es de buscar herramientas científicas para poder decir, con la mayor precisión posible, qué es lo que está fallando cuando los resultados son bajos y qué se está haciendo bien cuando los resultados de los exámenes mejoran. (OCDE, s/f-a, p.30)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué implicaciones tienen los resultados de PISA en la vida adulta? Cuatro países – Australia, Canadá, Dinamarca y Suiza – han desarrollado estudios longitudinales que siguieron la cohorte de estudiantes que realizaron los primeros informes PISA a principios de 2000 hacia su transición a la vida adulta. Entre estos países, los estudiantes a la edad de 15 años que obtuvieron mejores resultados eran más propensos a alcanzar niveles altos de educación a la edad de 25 años. Eran, además, menos propensos de estar completamente fuera del mercado laboral, tal como indica el porcentaje de estudiantes que no están estudiando ni trabajando. Sin duda, existe una relación entre el estatus socioeconómico de los hogares de los estudiantes – incluyendo las condiciones de vida material y el nivel de formación de los padres- y el rendimiento del estudiante en PISA. Sin embargo, incluso teniendo en cuenta estos factores, los estudiantes con mejor rendimiento en PISA a la edad de 15 años tenían mejores oportunidades educativas con 25 años. Además, las respuestas de los estudiantes sobre sí mismos en los cuestionarios de PISA se ven relacionada con la perspectiva de futuro de los jóvenes. OCDE, s/f-b, p.4).
Categorías	Efectos
Documento	No visibles
	<p>A la manera del tablero de medallas de los juegos olímpicos, las tablas generales en las cuales se reporta el lugar alcanzado por cada país en las evaluaciones del proyecto PISA muestran, desde el primer ciclo iniciado en 2000, a ciertos países situados consistentemente en los lugares más altos, y a otros en la zona más baja de la escala. En buena medida, esto tiene que ver con las condiciones económicas de los países, sus trayectorias de desarrollo de las últimas décadas y las carencias que algunos de ellos tienen, debidas a la pobreza, a la precariedad de algunos servicios públicos e incluso a las secuelas culturales de antiguos procesos de colonización. (OCDE, s/f-a, p.26).</p> <p>¿Qué hacer con los resultados de PISA?</p> <p>Los resultados de PISA han sido inquietantes para muchos países. Algunos han celebrado y otros han lamentado esos resultados, pero pocos han permanecido indiferentes. El gran desafío está, sin duda alguna, en salir de las reacciones momentáneas y pasar a la más laboriosa pero prometedor tarea de analizar a fondo los resultados de las evaluaciones, y empezar a diseñar y poner en práctica políticas públicas adecuadas a la atención de los problemas descubiertos. Varios de esos problemas tienen que ver, seguramente, con las escuelas, pero muchos otros se relacionan también con las condiciones de vida de las familias, el acceso a medios de comunicación de calidad, el adecuado funcionamiento y la difusión de las bibliotecas públicas, y otras muchas cosas.</p>

	<p>Entre los hallazgos y las reacciones desencadenados por PISA se encuentra la toma de conciencia, en muchos países desarrollados –con Alemania a la cabeza–, de la fuerte disparidad interna en los resultados de la evaluación. En particular, ha sido dramático descubrir que segmentos importantes de la población estudiantil de algunos países europeos se encontraban en el nivel más bajo de evaluación de PISA, y que este fenómeno está estrechamente ligado con la migración. Los hijos de inmigrantes, en Alemania y otros países, muestran resultados muy inferiores al resto de la población.</p> <p>Realidades sociales como la descrita han obligado a los países a poner más atención en la educación y en el entorno de los jóvenes. Una respuesta muy extendida ha sido la revisión de los estándares educativos y la creación de programas para verificar su cumplimiento. Muchos países han desarrollado evaluaciones periódicas propias para hacer un monitoreo local más frecuente del cumplimiento de las metas educativas. Está claro que la evaluación intensiva no resuelve en sí misma los problemas, pero tampoco carece de utilidad porque sensibiliza a la sociedad y a las escuelas, y permite perfeccionar los exámenes y los criterios con que se aplican e interpretan. (OCDE, s/f-a, pp.29-30).</p>
Categorías	Consecuencias
Documento	
	<p>La realización de PISA y su distribución entre los miembros de la OCDE y algunos países adherentes a la iniciativa ya ha tenido resultados importantes: los gobiernos y la opinión pública han volcado su atención en el tema de la educación y nadie soslaya su prioridad; se reconoce claramente el vínculo entre la calidad de la educación y el progreso de los países, y se ha visto, objetivamente, la grave desigualdad en opciones de educación en la comunidad internacional y dentro de cada país. (OCDE, s/f-a, pp.30).</p>

Fuentes:

OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris

OCDE (s/f-a) El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve. OCDE, París. Recuperado el 07 de marzo del 2018 de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OCDE (s/f-b) Preguntas Frecuentes sobre PISA. Recuperado el 11 de mayo del 2018 de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:63375528-1716-4821-890e-69ae6fac36ef/faqspisa-esp.pdf>

Tabla 4.

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

Categorías Documento	Condiciones
	<p>Nuestro país tomó parte en la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel nacional en matemáticas y ciencias en el programa TIMSS en 1995, aunque posteriormente se retiró del estudio.</p> <p>En el año 2000 México participó por primera vez en el proyecto PISA de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y subsecuentemente en 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015. Este programa internacional ha permitido fomentar la aplicación sistemática de evaluaciones de logro educativo, en particular para conocer el aprendizaje que logran grupos de estudiantes de 15 años de cada país participante, en lectura, matemáticas y ciencias.</p> <p>Otras experiencias en el diseño y aplicación de pruebas estandarizadas para evaluar a grandes grupos de alumnos en México se han realizado desde hace varias décadas en diversas instituciones universitarias; el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), desde 1994, las lleva a cabo en los niveles de educación media superior y superior, con propósitos de admisión y de diagnóstico académico, entre otros objetivos. (INEE, 2015, p.8).</p> <p>En México, el uso de evaluaciones de logro con alcance nacional en educación básica es relativamente reciente. Al respecto pueden destacarse tres grandes proyectos evaluativos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) el desarrollo de las pruebas de Estándares Nacionales que desarrolló la Secretaría de Educación Pública (SEP) a finales de los años noventa como un primer esfuerzo a nivel nacional; 2) las evaluaciones de aprendizaje de gran escala diseñadas por el INEE, conocidas como Exámenes para la Calidad y Logro Educativos (EXCALE), que iniciaron sus aplicaciones en 2005; y 3) las Evaluaciones Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), desarrolladas por la SEP a partir de 2006. (INEE, 2015, p.9). <p>En 2013, el INEE solicitó a un comité de expertos un estudio para analizar la validez de las pruebas ENLACE y EXCALE. Además, organizó el Seminario Internacional “Hacia una nueva generación de evaluaciones estandarizadas”, a fin de fundamentar el desarrollo de las nuevas evaluaciones nacionales del aprendizaje, tomando en consideración las experiencias exitosas de otros países.</p> <p>Las experiencias nacionales de evaluación de logro educativo y la participación de México en programas internacionales con objetivos similares han proporcionado lecciones muy importantes. Para que las evaluaciones nacionales del aprendizaje cumplan con su propósito es necesario: a) que se cuide el rigor metodológico en su diseño, construcción y aplicación; b) que se norme el uso e impacto de los resultados y se garantice que la información que ofrecen sus resultados se corresponda con los propósitos para los que fueron diseñadas; y, c) que se garantice la precisión y la comparabilidad de las medidas, a fin de lograr que la información que se dé sobre los posibles cambios a lo largo del tiempo sea lo más confiable posible. (INEE, 2015, p.10).</p> <p>Con el fin de conocer qué tanto los estudiantes mexicanos dominan aprendizajes clave, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha desarrollado el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) a partir del cual se obtiene información complementaria para apoyar la mejora educativa. En la elaboración de este Plan se ha considerado como antecedente el análisis de las fortalezas y limitaciones de las pruebas EXCALE y ENLACE y se atiende a las recomendaciones derivadas de un estudio que se llevó a cabo a petición del INEE durante 2013 y 2014 por un grupo de especialistas de diferentes instituciones. (INEE, 2015, p.6).</p>

II. Propósitos de PLANEA

PLANEA tiene como propósito general conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria. Los resultados de las evaluaciones de PLANEA servirán para la mejora educativa, a partir de:

§§ Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación en términos del logro de aprendizaje de los estudiantes y de la equidad (o inequidad) que existe en los resultados educativos.

§§ Aportar a las autoridades educativas información relevante para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares.

§§ Ofrecer información pertinente, oportuna y contextualizada a las escuelas y a los docentes, que ayude a mejorar sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de todos sus estudiantes.

§§ Contribuir al desarrollo de directrices para la mejora educativa con información relevante sobre los resultados educativos y los contextos en que se dan.

Elementos que orientan la definición de PLANEA

La revisión de las experiencias de evaluación anteriores, particularmente ENLACE y EXCALE, así como la búsqueda de diseños que cumplan con los propósitos expresados y eviten los usos inadecuados enunciados, condujo a considerar los siguientes elementos para la definición de PLANEA:

1. Se toman en cuenta los aciertos y errores de las experiencias nacionales e internacionales en materia de evaluaciones estandarizadas para evaluar sistemas educativos.
2. Se centra en la rendición de cuentas a nivel nacional (qué tanto aprenden los estudiantes respecto a lo que deberían aprender, y en qué medida hay inequidad entre los aprendizajes de distintos grupos de población), y en el uso pedagógico a nivel de escuela (cómo puede la comunidad escolar mejorar los aprendizajes de todos sus estudiantes, una vez reconocidos elementos del contexto que dificultan o facilitan el logro).
3. Se utiliza un esquema complementario de los diseños muestral y censal, que mide los mismos aprendizajes.
4. La unidad de análisis para las evaluaciones censales es la escuela, mientras que para las evaluaciones muestrales son los estratos escolares seleccionados (país, entidades, tipo de servicio, etcétera).
5. Se utiliza un esquema de coordinación INEE–SEP–Autoridades estatales–Escuelas.
6. Se incorporan procedimientos para identificar el sesgo de las evaluaciones que pudiera resultar de la diversidad de género, étnica, cultural y lingüística, y para evitar comparaciones injustas.
7. Los resultados de las evaluaciones de logro escolar no tienen consecuencias adversas sobre estudiantes, docentes ni escuelas. Tampoco se considera apropiado otorgar premios por el buen desempeño en las pruebas.
8. Se implementan mecanismos para evitar los efectos inflacionarios de los resultados de las evaluaciones.
9. Hay un estricto control en la aplicación de las evaluaciones, y se señalan los casos en que los resultados no son confiables.
10. Se busca un uso eficiente de los recursos que se destinarán a las tareas evaluativas, de forma conjunta con las autoridades educativas. (INEE, 2015, pp.12-13).

III. Características generales de PLANEA

Los propósitos de PLANEA suponen que diferentes tipos de información se pongan a disposición de una serie de actores educativos, para su uso. Existen tres modalidades en el diseño de los instrumentos y las aplicaciones de PLANEA, lo que obedece a que cada una de ellas resulta más adecuada para obtener cierto tipo de información y por lo tanto, para alcanzar mejor alguno de los propósitos ya enunciados. A continuación, se presenta una breve descripción de las modalidades, y más adelante se caracterizarán de manera más completa.

1. Evaluación del logro referida al SEN (ELSEN): Tiene el propósito de informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación en términos del logro de aprendizaje de los estudiantes, aportar información relevante y utilizable a las autoridades educativas nacionales y estatales para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo, y contribuir con información relevante sobre los resultados educativos y sus contextos, a nivel de sistema,

	<p>para el desarrollo de directrices para la mejora educativa. El INEE aplica los instrumentos de esta modalidad a muestras representativas de estudiantes a nivel nacional, estatal y de diferentes estratos escolares, de los grados terminales de la educación obligatoria, en ciclos de cuatro años. Los instrumentos de esta modalidad tienen un arreglo matricial (que se describe más adelante) que permite evaluar una cantidad amplia de aprendizajes clave.</p> <p>2. Evaluación del logro referida a los centros escolares (ELCE): Su propósito es ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares y aportar información para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo, y a nivel directivo de las escuelas. Evaluará una cantidad reducida de aprendizajes clave y sus instrumentos serán aplicados anualmente por la SEP en coordinación con las autoridades educativas estatales, en todas las escuelas del país, para los grados terminales de primaria, secundaria y educación media superior. Aunque la aplicación se hará en todas las escuelas, no será administrada a todos los alumnos de los grados correspondientes. Para la educación básica se harán muestras de alumnos por escuela en los planteles en que haya más de 35 alumnos del grado a evaluar (aproximadamente 28% de las escuelas del país).</p>
Categorías	Estándares
Documento	<p>Mecanismos de control de las aplicaciones relacionadas se han considerado tres mecanismos de control para la aplicación de los instrumentos de la evaluación referida a los centros escolares:</p> <p>1. El INEE desarrolla lineamientos específicos para la aplicación de las pruebas, entre los que se indica que los aplicadores de las pruebas en un plantel no deben ser parte de esa comunidad escolar. También se dan indicaciones relativas al aseguramiento de condiciones para que los alumnos puedan mostrar lo que saben sin problemas que distorsionen los resultados. Muchos docentes frente a grupo tienen herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para realizar un diagnóstico que les permita llevar a cabo las tareas mencionadas; sin embargo, el instrumento estandarizado que se ofrece a todos los docentes de cuarto grado del país presenta algunas características adicionales que se espera sean de utilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La selección de contenidos para las pruebas es llevada a cabo colegiadamente por especialistas en el currículo de educación básica, por lo que los instrumentos presentan equilibrio en cuanto a la diversidad de temáticas consideradas. - Profesores de diferentes aulas, e incluso de diferentes escuelas, tendrán elementos en común para la reflexión y para el diálogo entre pares. - Junto con los instrumentos se proporciona a los docentes una guía que incluye los propósitos de esta evaluación, la manera de aplicarla y de analizar los resultados; con ello se propicia una reflexión amplia sobre lo que el docente puede hacer considerando los aprendizajes con los que llegan los estudiantes a su curso. <p>Esta modalidad de PLANEA será operada por la SEP. El INEE proporcionará tablas de contenidos, análisis curriculares, el banco de reactivos inicial y su valoración psicométrica para el inicio de los trabajos, acompañamiento técnico a lo largo de su desarrollo, y en su caso, la aprobación de las pruebas resultantes. Ambas instancias harán un análisis y selección de los reactivos más adecuados para los propósitos de esta modalidad y la SEP conformará y distribuirá los instrumentos a los docentes de cuarto grado de primaria a inicios del ciclo escolar. Éstos se presentarán como parte de la actividad pedagógica que realiza el docente, con la intención de que los resultados que obtenga se utilicen sólo al interior de la escuela; no se divulgarán al exterior y no servirán para la rendición de cuentas. El proyecto iniciará en el ciclo 2015-2016 con pruebas de Lenguaje y comunicación y Matemáticas y después abordará otros campos formativos. Además, la SEP ofrecerá instructivos para calificar e interpretar los resultados, y un software de apoyo opcional para la generación de reportes para el docente y la comunidad escolar. (INEE, 2015, pp.24-26).</p> <p>Anexo 4.</p> <p>Aspectos centrales del diseño de la muestra para las Evaluaciones referidas al Sistema Educativo</p>

Nacional (ELSEN)

▪ Población objetivo

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) define como población objeto de estudio a los alumnos de sexto grado de primaria y los alumnos de tercer grado de secundaria que estén cursando el ciclo escolar vigente. Para estas subpoblaciones se definen sendas muestras que son independientes entre sí. El presente Diseño muestral fue elaborado considerando el logro educativo como la principal variable de diseño. El logro educativo, por su naturaleza, no es una variable que se mida directamente por lo que se le da el nombre de 'latente'.

▪ Dominios de estudio

Para la definición de los dominios de estudio, es decir, las subpoblaciones sobre las que se darán resultados, se exploraron variables con las cuales la población de alumnos del país se pudiera desagregar bajo la perspectiva de su potencial para comunicar resultados, y que tuvieran las características técnicas necesarias para reconstruir consistentemente a futuro dichas subpoblaciones. Además, se consultaron los requerimientos y las perspectivas de otras áreas del Instituto con la intención de que dichos dominios se utilicen para otros proyectos y así complementar y contextualizar de mejor manera las evaluaciones que realiza el INEE.

Las variables exploradas para la definición de los dominios de estudio fueron:

- Tipo de servicio, sea para primaria o secundaria
- Sostenimiento de la escuela
- Entidad federativa
- Tamaño de localidad donde se ubica la escuela (INEGI)
- Índice de marginación del Consejo Nacional de Población (CONAPO)
- Escuela (primaria) multigrado: condición de la escuela de tener grupos de primaria —al menos uno— en donde se atiende más de un grado escolar en un mismo grupo (multigrado)

Las variables seleccionadas, debido a sus características para hacer una partición en el marco muestral son:

- Tipo de servicio, sea para primaria o secundaria
- Sostenimiento de la escuela
- Entidad federativa
- Tamaño de localidad (INEGI)

A continuación, se presentan los resultados de la exploración de las variables utilizadas en la definición de los dominios de estudio.

▪ Tipo de servicio y el sostenimiento

Son las clasificaciones que la SEP ha usado tradicionalmente y que se encuentran disponibles en la estadística de la Encuesta de centros escolares que cada año se realiza (Formato 911). Si bien hay otro tipo de clasificaciones como escuelas de tiempo completo, internados, etcétera, éste no está sistemáticamente identificado en la estadística de la SEP.

- Las primarias generales concentran a la gran mayoría de alumnos (86%).
- Las primarias comunitarias atienden a menos de 1% de alumnos del país.
- Las primarias privadas son casi en su totalidad generales.
- Las secundarias generales y técnicas concentran a 70% de alumnos y las telesecundarias a 21%.
- Las secundarias comunitarias, de migrantes y de trabajadores atienden respectivamente a menos de 1% de alumnos del país.
- Las telesecundarias representan 50% de las secundarias del país.
- Las secundarias privadas son principalmente generales.

Esto pone de manifiesto que, para efectos del diseño de muestras, se deben tener claros los objetivos de los estudios. En principio, PLANEA deberá aportar información sobre el estado que guardan los aprendizajes de los estudiantes en el SEN, es decir, se debe diseñar una muestra de alumnos con una distribución muy particular. Si en futuras administraciones de PLANEA, se requiere hacer inferencias sobre las características y condiciones de las escuelas del país, con diferente distribución, se deberán hacer los ajustes necesarios. Debido a que en el levantamiento de PLANEA de 2015 no será incorporado otro estudio, el diseño de la muestra se llevará a cabo con base en la distribución de alumnos.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entidad federativa <p>Se tiene contemplado que a partir de la muestra se puedan dar resultados de cada una de las entidades federativas con un nivel de precisión aceptable conforme a los estándares internacionales que más adelante se detallan. Al interior de ellas, y con un nivel de precisión menor, se podrán dar resultados de, a lo más, tres subpoblaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tamaño de localidad donde se ubica la escuela <p>El tamaño de la localidad en donde se ubica la escuela se obtuvo con información del INEGI. En la exploración de la variable de tamaño de localidad, se encontró que los alumnos tanto de sexto de primaria como de tercero de secundaria pueden ubicarse en 4 grupos (1 a 499; 500 a 2 499; 2 500 a 99 999 y 100 000 o más habitantes).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Índice de marginación del Consejo Nacional de Población (CONAPO) <p>El índice de marginación de CONAPO contempla 5 categorías: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. Para efectos del diseño muestral, estas categorías se colapsaron en tres, con la finalidad de tener grupos con suficiente población para estar en posibilidad de decir algo de ellos: alto, medio y bajo.</p> <p>Definición de Unidad Primaria de Muestreo</p> <p>Las unidades primarias de muestreo (UPM) están constituidas por la combinación de la clave del centro de trabajo y el turno (INEE, 2015:42-48).</p> <p>Precisión de las muestras</p> <p>La precisión que emplean estudios internacionales en el diseño de sus muestras como TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), IEA Civic Education Study y PISA se resume en el siguiente cuadro:</p> <p>La precisión estándar requerida para dar resultados de cualquier población consta de un tamaño de muestra efectiva de 400 alumnos para construir intervalos de confianza del 95% al estimar medias poblacionales, porcentajes y coeficientes de correlación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medias: $M \pm 0.1S$ (donde M es la estimación de la media y S la desviación estándar estimada). - Porcentajes: $p \pm 5\%$ (donde p es el porcentaje estimado). - Correlaciones: $r \pm 0.1$ (donde r es la correlación estimada). <p>Puede revisarse en (IEA, 2004), p.114, (Schulz & Sibberns, 2004), p.45 y (Murphy, Martin; Schulz, Wolfram, 2006), p.7.</p> <p>Para el presente diseño muestral de PLANEA, los dominios de estudio que cumplen con esta precisión son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nacional - Dominios primarios - Dominios secundarios - Dominios no planeados <p>Cualquier estimación hecha en otras subpoblaciones diferentes a las mencionadas tendrá que valorarse con base en el error estándar y a la desviación estándar estimadas. Debe considerarse que las subpoblaciones que se obtienen de combinar los dominios arriba citados tendrán precisiones menores respecto a los estándares previamente estimados, debido a que el tamaño de la muestra disminuye, por lo que se recomienda que las estimaciones que se obtengan se utilicen con cautela. Debe tenerse en cuenta que el tamaño de la precisión que se ha presentado únicamente considera al error debido al muestreo. No se toma en cuenta el error de medida de los instrumentos o el error de cualquier otra fuente. (INEE, 2015, p. 12)</p>
Categorías	Reglas
Documento	<p>Fundamentos legales</p> <p>Las atribuciones del INEE, establecidas en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el artículo 29 de la Ley General de Educación, y el artículo 27 de la Ley del INEE, relacionadas con el desarrollo de estas evaluaciones son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñar y realizar mediciones de los componentes del Sistema Educativo Nacional (SEN),

<p>entre otros, el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>2. Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas para realizar las funciones de evaluación que les correspondan.</p> <p>3. Convenir con las autoridades educativas la aplicación de instrumentos destinados a evaluar de manera confiable, válida y periódica el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos. (INEE,2015, p.7).</p> <p>III. Características generales de PLANEA</p> <p>Los propósitos de PLANEA suponen que diferentes tipos de información se pongan a disposición de una serie de actores educativos, para su uso. Existen tres modalidades en el diseño de los instrumentos y las aplicaciones de PLANEA, lo que obedece a que cada una de ellas resulta más adecuada para obtener cierto tipo de información y por lo tanto, para alcanzar mejor alguno de los propósitos ya enunciados. A continuación, se presenta una breve descripción de las modalidades, y más adelante se caracterizarán de manera más completa.</p> <p>1. Evaluación del logro referida al SEN (ELSEN): Tiene el propósito de informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación en términos del logro de aprendizaje de los estudiantes, aportar información relevante y utilizable a las autoridades educativas nacionales y estatales para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo, y contribuir con información relevante sobre los resultados educativos y sus contextos, a nivel de sistema, para el desarrollo de directrices para la mejora educativa. El INEE aplica los instrumentos de esta modalidad a muestras representativas de estudiantes a nivel nacional, estatal y de diferentes estratos escolares, de los grados terminales de la educación obligatoria, en ciclos de cuatro años. Los instrumentos de esta modalidad tienen un arreglo matricial (que se describe más adelante) que permite evaluar una cantidad amplia de aprendizajes clave.</p> <p>2. Evaluación del logro referida a los centros escolares (ELCE): Su propósito es ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares y aportar información para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo, y a nivel directivo de las escuelas. Evaluará una cantidad reducida de aprendizajes clave y sus instrumentos serán aplicados anualmente por la SEP en coordinación con las autoridades educativas estatales, en todas las escuelas del país, para los grados terminales de primaria, secundaria y educación media superior. Aunque la aplicación se hará en todas las escuelas, no será administrada a todos los alumnos de los grados correspondientes. Para la educación básica se harán muestras de alumnos por escuela en los planteles en que haya más de 35 alumnos del grado a evaluar (aproximadamente 28% de las escuelas del país). (INEE, 2015, pp.13-14).</p> <p>Población objetivo</p> <p>La población objetivo de las evaluaciones con instrumentos de aplicación externa (del logro referidas al SEN y de logro referidas a los centros escolares) está constituida por los alumnos que terminan el tercer grado de preescolar, el sexto de primaria, el tercero de secundaria y el último grado de educación media superior. Evaluar a los estudiantes al finalizar un nivel ofrece un buen indicador de la eficacia del proceso educativo en su conjunto, reconociendo los logros de los alumnos a lo largo de varios años de trabajo en los que se van integrando diferentes aprendizajes que conforman una red compleja de conocimientos, habilidades y competencias. Además, puede dar respuestas a nivel de la comunidad escolar, a interrogantes tales como: ¿cuáles son los aprendizajes que están alcanzando nuestros alumnos y cuáles no? ¿Qué factores del contexto familiar y económico de los alumnos están relacionados con los resultados? Para la EDC, a cargo de las escuelas, la población objetivo se constituye por todos los estudiantes que inician el cuarto grado de primaria. La evaluación de los estudiantes al inicio de un ciclo escolar ofrece a los docentes un panorama tanto de los aprendizajes que sus alumnos han adquirido como los que no alcanzaron en cursos anteriores, para buscar estrategias remediales y planear los aprendizajes subsecuentes.</p> <p>Evaluación de aprendizajes clave</p> <p>En México existe un plan de estudios para la educación básica de observancia nacional, en el que la autoridad educativa indica lo que deben aprender los alumnos de todo el país. En educación media superior se cuenta con un Marco Curricular Común (MCC) que define competencias básicas que deben desarrollar todos los egresados de ese nivel,¹⁰ con independencia del plan de estudios que cursen. Los instrumentos para la evaluación de aprendizajes de PLANEA se diseñan a partir de las habilidades y los conocimientos que el plan</p>
--

	<p>de estudios nacional, en el caso de educación básica, y el MMC en el caso de educación media superior, buscan desarrollar, identificando en ambos casos los aprendizajes clave para su evaluación. Dichos aprendizajes clave son relativamente estables en el tiempo, relevantes para el dominio de los conocimientos y habilidades del campo formativo correspondiente, y facilitadores en la adquisición de nuevos aprendizajes. PLANEA evaluará los aprendizajes clave de los campos de formación relacionados con Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, que son herramientas esenciales para el desarrollo del aprendizaje de otras áreas del conocimiento, y buenos indicadores de los resultados educativos en general. En 2017 se incorporará la evaluación de aprendizajes de Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética, en la modalidad de ELSÉN.</p> <p>Evaluación de habilidades socioafectivas Se denominan aprendizajes socioafectivos aquellos orientados a la formación social, valoral y emocional de los educandos. El currículo nacional de educación básica vigente y el MCC para la educación media superior incluyen este tipo de elementos de manera transversal al abordar temas de relevancia social como la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la prevención de la violencia escolar, la educación para la paz y los derechos humanos, entre otros. Las habilidades socioafectivas son determinantes para tener éxito en la vida escolar y en la adultez, ya que interactúan con los aprendizajes curriculares para ayudar a planear, tomar decisiones y resolver problemas, además resultan fundamentales para el desarrollo y bienestar de las personas. PLANEA incursionará de manera gradual en distintos aspectos de este ámbito de la formación de los educandos. (INEE, 2015, pp.15-16).</p> <p>La contextualización de las evaluaciones Para contextualizar las diferencias en los resultados de aprendizaje, tanto a nivel de sistema educativo como de plantel escolar, es necesario considerar los elementos del entorno personal, familiar y escolar, incorporando una perspectiva que dé cuenta de los apoyos y los obstáculos existentes en la comunidad educativa para lograr los aprendizajes de los estudiantes. Estos elementos no deberán utilizarse como justificación de resultados bajos, sino como componentes de una reflexión que valore el esfuerzo de estudiantes, docentes y directivos, tomando en cuenta los factores internos y externos que hayan dificultado o facilitado la adquisición de aprendizajes, y que permitan identificar lo que puede mejorarse. Por esta razón, junto con los instrumentos de las modalidades de evaluación del logro referidas al SEN y a los centros escolares, se aplicarán cuestionarios de contexto que permitirán analizar algunos de los elementos mencionados. Estos instrumentos podrán sufrir modificaciones a lo largo del tiempo, a partir de temas emergentes que se considere necesario tomar en cuenta. Sin embargo, existe la intención de conservar una base uniforme de información de contexto a lo largo del tiempo, que ayude a comprender los resultados comparativos. Por sus características, los cuestionarios de contexto no pueden dar cuenta con precisión de todos los elementos recién enumerados por lo que se buscará incorporar fuentes secundarias de información (por ejemplo, bases de datos nacionales como la que se genera a partir del Formato 911, o del proyecto Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje [ECEA] del INEE, que contienen información relevante sobre las escuelas y sus alrededores) que permitan completar el panorama que se ofrecerá tanto en los informes de resultados nacionales como en los escolares. (INEE, 2015, pp.17-18).</p>
Categorías	Procedimientos
Documento	<p>Anexo 1. Procedimiento previsto de aplicación A. Aplicación conjunta de los instrumentos para la Evaluación del logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN) y para la Evaluación del logro referida a los centros escolares (ELCE) Los operativos de las evaluaciones de PLANEA con aplicadores externos (las referidas al SEN y las referidas a los centros escolares) se aplican en dos días: §§Primer día, Lenguaje y Comunicación</p>

<p>§§Segundo día, Matemáticas</p> <p>Evaluación del logro referida al Sistema Educativo Nacional</p> <p>En los operativos de esta modalidad se selecciona una muestra de alumnos de la escuela, y se forman entre uno y tres grupos de aplicación dependiendo del total de estudiantes; todos los seleccionados resuelven evaluaciones de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas. En las aulas de aplicación, las personas encargadas de la administración de los instrumentos reparten las formas de examen en orden ascendente y de manera cíclica, lo que permite asumir que cada forma de examen es aplicada a una población equivalente de alumnos. Por ejemplo, para la evaluación de Matemáticas (formas 7, 8, 9, 10, 11 y 12), un aplicador reparte las formas de examen en el aula de aplicación en la siguiente secuencia: 9, 10, 11, 12, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 7, 8, 9, 10,... y así sucesivamente.</p> <p>Evaluación del logro referida a los centros escolares</p> <p>Para esta modalidad se selecciona una muestra de alumnos en cada escuela, conformando un máximo de dos grupos de aplicación, y se les administra una de las formas de la ELSN, tanto para Lenguaje y Comunicación como para Matemáticas. A continuación, se presenta un cuadro en donde se resume el procedimiento de aplicación previsto para las dos modalidades. El cuestionario del alumno que se aplica el primer día corresponde a las escalas socioafectivas de habilidades para la convivencia, mientras que el que se aplica el segundo día corresponde a la información de contexto.</p> <p>Supervisión del INEE en la evaluación del logro referida a los centros escolares</p> <p>Uno de los mecanismos de control que el INEE implementará para prevenir la inflación de los resultados de manera artificial es la supervisión de la aplicación de las pruebas de la ELCE. El INEE comparte con la SEP sus Criterios y procedimientos para la selección y capacitación de aplicadores que participen en las pruebas del Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes, en los cuales se detalla el perfil de los aplicadores, los procedimientos que deben seguirse para la selección y capacitación de aplicadores, y en los que se señala que las autoridades educativas y los organismos descentralizados establecerán mecanismos para valorar el trabajo realizado por los aplicadores a fin de contar con un registro de su desempeño; también se señala que el Instituto podrá supervisar cualquier parte del proceso de selección y capacitación de los aplicadores con la finalidad de garantizar su calidad.</p> <p>Las actividades que se realizarán para la supervisión son:</p> <p>§§Verificar la recepción de los materiales de aplicación en las Áreas Estatales de Evaluación y dar seguimiento a la distribución de los mismos al interior de la entidad.</p> <p>§§Verificar las capacitaciones operativas que se efectúen en los estados para la aplicación censal.</p> <p>§§Verificar los procedimientos operativos durante la aplicación.</p> <p>§§Verificar y dar seguimiento a los procedimientos para la recuperación y envío a procesamiento del material utilizado en la aplicación censal.</p> <p>B. Aplicación de los instrumentos para la Evaluación diagnóstica censal (EDC)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La SEP enviará a las entidades federativas el material para esta evaluación (las pruebas, hojas de respuestas y manual de aplicación, calificación y análisis de las pruebas). 2. La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) informará a los subsecretarios de educación básica de las entidades federativas sobre este programa. 3. Las autoridades educativas estatales coadyuvarán con la distribución de las pruebas a todas las escuelas, a través de la estructura educativa al inicio del ciclo escolar. 4. Las pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, deberán ser entregadas por los directores escolares a los docentes de 4º grado al inicio del curso, para su aplicación en las fechas que determine la SEB. 5. Las autoridades educativas supervisarán el cumplimiento de esta instrucción a través de la estructura educativa, los supervisores escolares y los asesores técnico-pedagógicos (ATP). 6. Los docentes de 4º grado calificarán las pruebas utilizando el software en línea diseñado por la SEP, o con el procedimiento manual establecido para ese propósito, cuyo modelo de puntuación es sencillo y comprensible. 7. Los docentes de 4º grado entregarán los resultados y el diagnóstico del grupo al director de la escuela y éste al Consejo Técnico Escolar.
--

	8. La SEB proporcionará orientación al Consejo Técnico Escolar de cómo proceder a su análisis y al establecimiento de metas y compromisos para los grupos de 3° y 4° grado de educación primaria. Los resultados obtenidos sólo serán utilizados al interior de cada escuela. (INEE, 2015, pp.31-33).
Categorías	Efectos
Documento	Visibles
	<p>Difusión y uso de resultados</p> <p>Una de las preocupaciones fundamentales de PLANEA son las necesidades de los distintos tipos de usuarios de todos los niveles del sistema educativo que se espera aprovechen los resultados de la evaluación para enriquecer sus decisiones. En tal sentido, se acompañará el proceso de diseño y aplicación de los instrumentos con un trabajo sistemático de identificación de expectativas, necesidades y usos potenciales de la información, atendiendo a los retos que suponen los distintos procesos que enfrenta cada tipo de actor al realizar su quehacer educativo —desde el diseño de políticas, planeación, gestión, monitoreo y rendición de cuentas, hasta la mejora de la enseñanza en los centros escolares. PLANEA se ha diseñado en el contexto de un nuevo marco legal para el INEE y otros actores educativos, que institucionaliza canales de comunicación directa y constante con las autoridades educativas federales, estatales y otros participantes del proceso educativo, de los sectores social, público y privado; ello ofrece oportunidades constantes para recuperar una amplia variedad de voces respecto a las necesidades de información y para poner a consideración de diversos grupos los planes de difusión y uso de los resultados.</p> <p>Esta interacción facilita el desarrollo de un sistema para diseminar los resultados y alentar el uso de la información, teniendo en cuenta la pertinencia de los contenidos, la utilidad de los resultados —tanto en lo que se refiere a formatos y niveles de desagregación como a la oportunidad en la difusión— y la adaptación de medios y lenguajes para hacerla comprensible y utilizable para las diversas audiencias en cuestión.</p> <p>A partir del diálogo con varios de los órganos colegiados del Instituto, así como algunos de sus Consejos Técnicos Especializados, se han alcanzado las siguientes definiciones respecto a la difusión y uso de los resultados de PLANEA:</p> <p>§§Los resultados de las evaluaciones se presentarán siempre de manera contextualizada, considerando tanto los factores de orden socioeconómico y cultural, como las condiciones del centro de trabajo.</p> <p>§§Se señalarán los casos en que los resultados de las evaluaciones no tengan garantía de ser confiables, recomendando su uso limitado. Esta situación puede darse, por ejemplo, si el número de alumnos participantes de un centro escolar no es suficiente, si se encuentran patrones de copia en una cantidad relevante de pruebas, o si las condiciones de aplicación no son adecuadas.</p> <p>§§Las unidades de análisis para las ELSEN son las entidades y los tipos de servicio, mientras que para las ELCE, éstos serán la unidad de análisis fundamental. Para las evaluaciones diagnósticas censales la unidad de análisis es el aula.</p> <p>§§Como se ha mencionado reiteradamente, los resultados de estas evaluaciones no deberían utilizarse para juzgar el desempeño de los docentes, realizar rankings de escuelas, justificar procesos punitivos u otros de control administrativo sobre estudiantes, docentes o escuelas, puesto que no están diseñados para ello ni aportan información suficiente para realizar estas tareas con justicia.</p> <p>A partir de los resultados de las evaluaciones con aplicadores externos (ELSEN y ELCE) se consideran los siguientes documentos informativos para distintas audiencias:</p> <p>1. Reporte de Evaluación del logro referida al SEN. Informe breve a nivel de grandes estratos, con apoyos gráficos y textos breves. Lo prepara el INEE y se entrega pocos meses después de la aplicación. Además de hacerse público, este reporte se presentará en la Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, órgano colegiado integrado por la Junta de Gobierno del INEE, por los Subsecretarios y representantes de la SEP y por los Secretarios de Educación u homólogos de las entidades federativas. El reporte debe incluir un apartado específico que muestre las diferencias en los resultados entre los grupos sociales más favorecidos y los más</p>

<p>desfavorecidos, de manera que sean muy claras las brechas que hay que eliminar para alcanzar la equidad en los aprendizajes.</p> <p>2. Reportes de la Evaluación del logro referida a centros escolares. Son preparados por la SEP con acompañamiento del INEE para la definición de la información a incorporar y la manera de presentarla, y tienen diferentes niveles de desagregación:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Dirigido a las autoridades locales: datos de escuelas agregados, y desagregados por región o municipio. b. Dirigido a supervisores escolares: datos de escuelas agregados, y desagregados por zona escolar. c. Dirigido a la comunidad escolar: datos de su escuela y de escuelas similares en su entidad (por ejemplo, modalidad, tamaño de localidad, tipo de organización, etcétera). <p>El INEE y la SEP alentarán que estos informes se utilicen tanto en los Consejos Técnicos Escolares como en los Consejos Escolares de Participación Social.</p> <p>3. Bases de datos. Se pondrán a disposición de universidades, asociaciones, y público en general, de manera que sea posible realizar análisis complementarios a los que la SEP y el INEE aporten. Este último documentará y difundirá las bases de datos de las ELSEN y la SEP las de las aquéllas referidas a los centros escolares.</p> <p>4. Informe nacional sobre el estado que guarda la educación con respecto al logro de aprendizajes.</p> <p>5. Otros informes temáticos. La SEP, el Instituto y otras instancias podrán desarrollar informes centrados en alguna temática en particular, apoyados en información empírica extraída de los resultados de las evaluaciones, por ejemplo, sobre los resultados de los estudiantes en condiciones de extra-edad con respecto a los estudiantes con un trayecto escolar regular, sobre los resultados en las escuelas multigrado, o sobre la identificación de características escolares y familiares de grupos con menores niveles de logro.</p> <p>Reportes de la evaluación del logro referida a los centros escolares</p> <p>Los reportes de la ELCE que se entregan a la escuela son un elemento central para la devolución de resultados. Que la comunidad escolar conozca sus resultados, dialogue sobre ellos y extraiga conclusiones que les permita apoyar decisiones y acciones para la mejora es uno de los propósitos centrales de PLANEA. Los reportes incluirán la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> §§Datos de la escuela y de escuelas similares en su entidad (misma modalidad, elementos sobre el nivel socioeconómico de las familias, si la escuela es de organización completa o no). §§Número de alumnos que aplicaron/número total de alumnos en la escuela. §§Confiabilidad de los resultados (porcentaje de alumnos de la muestra que participaron, detección de copia). §§Tablas o gráficas con porcentaje de alumnos por nivel de logro, por campo formativo (Lenguaje y Comunicación y Matemáticas). §§Condiciones de la oferta educativa en el plantel, variables para la reflexión de la comunidad escolar y elementos sobre el funcionamiento de la escuela. Junto con estos reportes, se entregará a la comunidad escolar una serie de materiales para facilitar la comprensión e interpretación de los resultados: §§Folleto que explica los propósitos y las características principales de las pruebas PLANEA. §§Descriptores de los niveles de logro, que indican qué es lo que ya dominan los alumnos que se encuentran en cada nivel de logro y qué aprendizajes clave están aún por desarrollar. §§Guía para entender y analizar los reportes para la comunidad escolar (en los Consejos Técnicos Escolares y en los Consejos Escolares de Participación Social), incluyendo preguntas relevantes para reflexionar en las posibilidades de mejora de los aprendizajes desde lo que la escuela puede hacer para todos los alumnos, la atención compensatoria que se puede ofrecer para los que provienen de entornos más vulnerables, y la búsqueda de mejores esquemas de atención a la diversidad. <p>Esta guía puede incluir gráficas o tablas que muestren la relación entre las categorías de contexto y el rendimiento escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> §§Guía para entender los cambios anuales y los cambios abruptos en los resultados en los resultados (esto es necesario sobre todo en escuelas de menos de 10 alumnos participantes, en que las variaciones de los resultados pueden ser muy pronunciados de un año a otro). §§Pruebas, y revisión de las pruebas, indicando cuáles son las respuestas correctas (y por qué

	<p>esas son correctas y las demás equivocadas).</p> <p>§§Acceso a página web en donde puedan consultarse los resultados históricos de las escuelas. La SEP y el INEE, en coordinación con las autoridades educativas estatales desarrollan un esquema de seguimiento que permita conocer los usos que están dando los docentes a los reportes de resultados, y las áreas de oportunidad que se tienen en la difusión de resultados. (INEE, 2015, pp.27-29).</p>
Categorías	Efectos
Documento	No Visibles
	<p>Los resultados de las evaluaciones PLANEA no deberán utilizarse para juzgar el desempeño de los docentes, realizar rankings de escuelas, justificar procesos punitivos u otros de control administrativo sobre estudiantes, docentes o escuelas, por cuatro razones fundamentales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No son sus propósitos previstos, ni es de interés del Plan servir a estos fines. Además, estos propósitos podrían, por su naturaleza, contraponerse con el de ofrecer información válida y confiable para contribuir a la mejora, disminuyendo la capacidad de PLANEA para cumplir con este último. 2. El diseño de las tres modalidades que componen el Plan no permite obtener información suficiente para ninguno de estos usos. Para juzgar el desempeño de los docentes deben incorporarse diversos elementos basados en varias fuentes, por ejemplo, instrumentos para observación en aula aplicados por personas capacitadas para ello, cuestionarios de percepción de la clase aplicados a los alumnos y ganancia en el logro de los estudiantes,⁷ entre otros. 3. La información que se ofrece a nivel de centro escolar no es suficiente para hacer un ordenamiento justo de las escuelas, puesto que los resultados de las evaluaciones tienen múltiples causas que actúan simultáneamente y que deberían considerarse al analizar la eficacia que se alcanza debido a la acción de los integrantes de un centro escolar. Este propósito y las herramientas metodológicas que se requerirían, exceden las posibilidades de PLANEA. 4. Algunos de estos usos no parecen especialmente útiles para la mejora de la educación. Por ejemplo, se dice que hacer ranqueo de escuelas las coloca en una posición de exigencia y que esto ayuda a mejorar la educación, pero en numerosos contextos, incluyendo el nacional, se ha mostrado que más bien se genera el fenómeno conocido como inflación de resultados, es decir, el crecimiento desmedido y artificial de las puntuaciones de una prueba, como reacción a las consecuencias asociadas a los resultados más que a cambios reales. (INEE, 2105, pp.11-12).
	<p>Mecanismos de control de las aplicaciones relacionadas con la Evaluación del logro referida a centros escolares Las pruebas de aprendizaje en las que puede identificarse a los individuos o a las escuelas presentan a menudo un aumento en las puntuaciones que no corresponde con los niveles reales de los alumnos, exagerándolos. “Cuando se inflan los resultados, muchas de las conclusiones más importantes que la gente desprende de ellos resultan equivocadas. Esto afecta a los estudiantes y, en ocasiones, a los maestros”. Aunque este fenómeno es más frecuente en evaluaciones de alto impacto (aquellas cuyos resultados afectan directamente a los individuos, por ejemplo, las que sirven a concursos de ingreso o para dar incentivos), el simple deseo de los miembros de una comunidad escolar por obtener buenos resultados por razones de prestigio puede causar su inflación. (INEE, 2105, p.26).</p>

Fuente: INEE, (2015) Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)

Anexo 3 Tablas de datos correspondientes al capítulo IV

Tabla 4

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

Categorías Documento	Condiciones
	<p>2. Diagnóstico general: México enfrenta barreras que limitan su desarrollo Capital humano para un México con Educación de Calidad</p> <p>Un México con Educación de Calidad requiere robustecer el capital humano y formar mujeres y hombres comprometidos con una sociedad más justa y más próspera. El Sistema Educativo Mexicano debe fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda.</p> <p>Los resultados de las pruebas estandarizadas de logro académico muestran avances que, sin embargo, no son suficientes. La falta de educación s una barrera para el desarrollo productivo del país ya que limita la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprender el entorno en el que vivimos y poder innovar.</p> <p>La falta de capital humano no es sólo un reflejo de un sistema de educación deficiente, también es el resultado de una vinculación inadecuada entre los sectores educativo, empresarial y social. Los trabajadores mexicanos en el extranjero pueden y alcanzan niveles de productividad sobresalientes bajo cualquier medida. Por ello, en México se debe proveer a nuestra población con la más alta plataforma para el desarrollo de sus habilidades.</p> <p>Los mexicanos de hoy deberán responder a un nuevo paradigma donde las oportunidades de trabajo no sólo se buscan, sino que en ocasiones deben inventarse. La dinámica de avance tecnológico y la globalización demandan jóvenes capaces de innovar. Ante esta coyuntura, la educación deberá estar en estrecha vinculación con la investigación y con la vida productiva del país. (PND 2013-2018, pp. 16-17).</p>
Categorías Documento	Estándares
	<p>VII.3. México con Educación de Calidad</p> <p>En relación con temas educativos se eligieron indicadores que servirán para medir la mejora en la calidad de la educación, a través de evaluaciones realizadas directamente a los estudiantes en las aulas y de indicadores para evaluar otros aspectos relacionados con la educación. (PND 2013-2018, p.165).</p> <p>Indicador VII.3.1. Prueba ENLACE.</p> <p>Indicador VII.3.2. Eficiencia terminal. (PND 2013-2018, p. 166).</p>
Categorías Documento	Reglas

	<p>Las cinco Metas Nacionales</p> <p>3. Un México con Educación de Calidad para</p> <p>garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito. El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. (PND 2013-2018, p.22).</p>
	“VI.3. México con Educación de Calidad: Objetivo 3.1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad. Estrategia 123
	<p>Estrategia 3.1.6. Impulsar un Sistema Nacional de Evaluación que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación.</p> <p>Línea de acción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantizar el establecimiento de vínculos formales de interacción entre las instancias que generan las evaluaciones y las áreas responsables del diseño e implementación de la política educativa. (PND 2013-2018, p. 124).
Categorías	Procedimientos
Documento	
	<p>Estrategia 3.1.1. Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico.”</p> <p>Líneas de acción</p> <p>Estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente. (PND 2013-2018, p.123).</p>
	<p>Estrategia 3.1.6. Impulsar un Sistema Nacional de Evaluación que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación.</p> <p>Línea de acción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantizar el establecimiento de vínculos formales de interacción entre las instancias que generan las evaluaciones y las áreas responsables del diseño e implementación de la política educativa. (PND 2013-2018, p. 124).
Categorías	Efectos
Documento	
	Visibles
	No visibles
Categorías	Efectos
Documento	
	Consecuencias

Fuente: DOF (13 de mayo del 2013) Plan nacional de desarrollo 2013-2018.
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013.

Tabla 5

Reforma del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Categorías Documento	Condiciones
Categorías Documento	Estándares
	<p>IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema; b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y <p>Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.</p>
Categorías Documento	Reglas
	<p>El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.</p> <p>Frac. II, d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;</p>
Categorías Documento	Procedimientos
	<p>Frac III, Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley.</p>

Categorías	Efectos
Documento	Visibles
Categorías	Efectos
Documento	No visibles
Categorías	Consecuencias
Documento	

Fuente: DOF (26 de febrero del 2013) DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/legislacion/federal/reformas/26022013R.pdf>

Tabla 6

Ley General de Educación

Categorías Documento	Condiciones
Categorías Documento	Estándares
	<p>Artículo 11.- ...</p> <p>V.- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, al organismo constitucional autónomo al que le corresponde:</p> <p>a. Coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa;</p> <p>b. Evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación básica y media superior, y</p> <p>c. Las demás atribuciones que establezcan la Constitución, su propia ley, la Ley General del Servicio Profesional Docente y demás disposiciones aplicables;</p>
	<p>Artículo 29.- Corresponde al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación:</p> <p>I.- La evaluación del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, sin perjuicio de la participación que las autoridades educativas federal y locales tengan, de conformidad con los lineamientos que expida dicho organismo, y con la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.</p> <p>II.- Fungir como autoridad en materia de evaluación educativa, coordinar el sistema nacional de evaluación educativa y emitir los lineamientos a que se sujetarán las autoridades federal y locales para realizar las evaluaciones que les corresponden en el marco de sus atribuciones.</p> <p>III.- Emitir directrices, con base en los resultados de la evaluación del sistema educativo nacional, que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad.</p> <p>Respecto de los servicios educativos diferentes a los mencionados en la fracción I de este artículo, la Secretaría y demás autoridades competentes, realizarán la evaluación correspondiente, de conformidad con las atribuciones establecidas por esta Ley.</p> <p>Tanto la evaluación que corresponde realizar al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, como las evaluaciones que, en el ámbito de sus atribuciones y en el marco del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, son responsabilidad de las autoridades educativas, serán sistemáticas y permanentes. Sus resultados serán tomados como base para que las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adopten las medidas procedentes.</p> <p>La evaluación sobre el tránsito de los educandos de un grado, nivel o tipo educativos a otro, sobre la certificación de egresados, sobre la asignación de estímulos o cualquier otro tipo de decisiones sobre personas o instituciones en lo particular, serán competencia de las autoridades educativas federal y locales, los organismos descentralizados y los particulares que impartan educación conforme a sus atribuciones.</p>
	<p>Artículo 31.- El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y las autoridades educativas darán a conocer a los maestros, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general, los resultados que permitan medir el desarrollo y los avances de la educación nacional y en cada entidad federativa.</p> <p>El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación informará a las autoridades educativas, a la sociedad y al Congreso de la Unión, sobre los resultados de la evaluación del sistema educativo nacional.</p>

<p>Categorías</p> <p>Documento</p>	<p>Reglas</p>
	<p>Artículo 3o.- El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior.</p>
	<p>Artículo 8o.- El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan-...</p> <p>IV.- Será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.</p>
	<p>Artículo 10.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, es un servicio público. Constituyen el sistema educativo nacional:</p> <p>I.- Los educandos, educadores y los padres de familia; Fracción reformada DOF 11-09-2013</p> <p>II.- Las autoridades educativas;</p> <p>III.- El Servicio Profesional Docente; Fracción reformada DOF 11-09-2013</p> <p>VIII. La evaluación educativa; Fracción adicionada DOF 11-09-2013</p>
	<p>Artículo 20.- ...</p> <p>II.- La formación continua, la actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior. El cumplimiento de estas finalidades se sujetará, en lo conducente, a los lineamientos, medidas y demás acciones que resulten de la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente;</p>
	<p>Artículo 21.- Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes y, para la educación básica y media superior, deberán observar lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente.</p> <p>Las autoridades educativas otorgarán la certificación correspondiente a los maestros que obtengan resultados satisfactorios y ofrecerán cursos de capacitación y programas de regularización a los que presenten deficiencia;</p> <p>Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realizarán actividades que propicien mayor aprecio social por la labor desempeñada por los maestros. Además, establecerán mecanismos de estímulo a la labor docente con base en la evaluación. El otorgamiento de los reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas que se otorguen al personal docente en instituciones establecidas por el Estado en educación básica y media superior, se realizará conforme a lo dispuesto en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Artículo reformado DOF 02-07-2010, 28-01-2011, 11-09-2013.</p>
	<p>Artículo 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.</p>
	<p>Artículo 34.- ...</p> <p>El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y las autoridades educativas de conformidad a los lineamientos que para tal efecto expida el Instituto, evaluarán en los ámbitos de sus competencias los resultados de calidad educativa de los programas compensatorios antes mencionados.</p>
<p>Categorías</p> <p>Documento</p>	<p>Procedimientos</p>

	<p>Artículo 12.- ... I. ... Para la actualización y formulación de los planes y programas de estudio para la educación normal y demás de formación de maestros de educación básica, la Secretaría también deberá mantenerlos acordes al marco de educación de calidad contemplado en el Servicio Profesional Docente, así como a las necesidades detectadas en las evaluaciones realizadas a los componentes del sistema educativo nacional;</p> <p>VI.- Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica. Dicho sistema deberá sujetarse a los lineamientos, medidas, programas, acciones y demás disposiciones generales que resulten de la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente;</p> <p>XII.- Realizar la planeación y la programación globales del sistema educativo nacional atendiendo las directrices emitidas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y participar en las tareas de evaluación de su competencia de conformidad con los lineamientos que para tal efecto emita dicho organismo;</p>
	<p>Artículo 13.- ... I. a III.- ... IV.- Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine, conforme a lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente;</p>
	<p>Artículo 15.- ... Para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del personal docente o con funciones de dirección o supervisión en la educación básica y media superior que impartan, deberán observar lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente.</p>
Categorías	Efectos
Documento	Visibles
Categorías	Efectos
Documento	No visibles
Categorías	Consecuencias
Documento	

Fuente: DOF (11 de septiembre del 2013) Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación.
<https://www.dof.gob.mx/index.php?year=2013&month=09&day=11>

Tabla 7

Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Categorías Documento	Condiciones
Categorías Documento	Estándares
Categorías Documento	Reglas
	Artículo 5. Para efectos de esta Ley se entenderá por: XI. Servicio Profesional Docente, al conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo que imparta el Estado y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior,
	Artículo 25. El Instituto tendrá 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 a la educación básica y a la educación media superior, tanto pública como privada, en todas sus modalidades y servicios. Asimismo, el Instituto diseñará y realizará mediciones y evaluaciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional respecto a los atributos de educandos, docentes y Autoridades Escolares, así como, de las características de instituciones, políticas y programas educativos.
	Artículo 27. Para el cumplimiento del objeto previsto en el artículo 25 de esta Ley, el Instituto tendrá las siguientes atribuciones: I. Fungir como autoridad en materia de evaluación educativa a nivel nacional; II. Coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa; III. Contribuir a la evaluación de los procesos de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los docentes;
	Artículo 28. En materia de Servicio Profesional Docente, para la educación básica y media superior que imparta el Estado, corresponden al Instituto las atribuciones siguientes: I. Definir los procesos de evaluación a que se refiere esta Ley y demás disposiciones aplicables; II. Definir, en coordinación con las Autoridades Educativas competentes, el programa anual y de mediano plazo, conforme a los cuales se llevarán a cabo los procesos de evaluación a que se refiere la Ley General del Servicio Profesional Docente; III. Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las Autoridades Educativas, así como los organismos descentralizados que imparten educación media superior, para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional docente en la educación obligatoria, en los aspectos siguientes: a) La evaluación para el ingreso al servicio docente, así como para la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, mediante concursos de oposición que garanticen la

	<p>idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan;</p> <p>b) La evaluación del desempeño de quienes ejercen funciones docentes, directivas o de supervisión, determinando el propio Instituto los niveles mínimos para la realización de dichas actividades;</p> <p>f) La difusión de resultados de la evaluación del ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional docente, y</p> <p>g) La participación de observadores de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil en los procesos de aplicación de instrumentos de los concursos de oposición para el ingreso y promoción;</p> <p>IV. Autorizar los parámetros e indicadores para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia, así como las etapas, aspectos y métodos de evaluación obligatorios;</p> <p>VI. Supervisar los procesos de evaluación y la emisión de los resultados previstos en el servicio profesional docente;</p> <p>VII. Validar la idoneidad de los parámetros e indicadores, de conformidad con los perfiles aprobados por las Autoridades Educativas, en relación con la función correspondiente en la educación básica y media superior, para diferentes tipos de entornos;</p> <p>VIII. Aprobar los elementos, métodos, etapas y los instrumentos para llevar a cabo la evaluación en el Servicio Profesional Docente;</p> <p>IX. Aprobar los componentes de la evaluación del programa a que se refiere el artículo 37 de la Ley General del Servicio Profesional Docente...</p>
<p>Categorías</p> <p>Documento</p>	<p>Procedimientos</p>
<p>Categorías</p> <p>Documento</p>	<p>Efectos</p> <p>Visibles</p>
<p>Categorías</p> <p>Documento</p>	<p>Efectos</p> <p>No visibles</p>
<p>Categorías</p> <p>Documento</p>	<p>Consecuencias</p>

Fuente: DOF (11 de septiembre del 2013) Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.dof.gob.mx/index.php?year=2013&month=09&day=11>

Tabla 8

Ley General del Servicio Profesional Docente

Categorías Documento	Condiciones
Categorías Documento	Estándares
Categorías Documento	Reglas
	Artículo 1. La presente Ley es reglamentaria de la fracción III del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio.
	Artículo 2. Esta Ley tiene por objeto: I. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior; II. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente; III. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y IV. Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.
	Artículo 3. Son sujetos del Servicio que regula esta Ley los docentes, el personal con funciones de dirección y supervisión en la Federación, las entidades federativas y municipios.
	Artículo 4. Para los efectos de la presente Ley se entenderá por: IX. Evaluación del desempeño: A la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica. XIII. Indicador: Al instrumento utilizado para determinar, por medio de unidades de medida, el grado de cumplimiento de una característica, cualidad, conocimiento, capacidad, objetivo o meta, empleado para valorar factores que se desean medir; XVII. Marco General de una Educación de Calidad: Al conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación; XX. Parámetro: Al valor de referencia que permite medir avances y resultados alcanzados en el cumplimiento de objetivos, metas y demás características del ejercicio de una función o actividad; XXI. Perfil: Al conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente; XXV. Personal Docente: Al profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo;

	<p>Artículo 13. El Servicio Profesional Docente tiene los propósitos siguientes:</p> <p>I. Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país;</p> <p>II. Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios;</p> <p>III. Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión;</p> <p>VIII. Desarrollar un programa de estímulos e Incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial.</p> <p>Las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto, en el ámbito de sus respectivas competencias, garantizarán que la evaluación del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión contribuya con la calidad de la educación y sea congruente con los objetivos del sistema educativo nacional y con la evaluación de los educandos y de las escuelas.</p>
	<p>Artículo 14. Para alcanzar los propósitos del Servicio Profesional Docente deben desarrollarse perfiles, parámetros e indicadores que sirvan de referente para la buena práctica profesional. Para tal efecto, es necesario que los perfiles, parámetros e indicadores permitan, al menos, lo siguiente:</p> <p>I. Contar con un Marco General de una Educación de Calidad y de normalidad mínima en el desarrollo del ciclo escolar y la Escuela, cuyo cumplimiento sea obligatorio para las Autoridades Educativas, Organismos Descentralizados y miembros del Servicio Profesional Docente;</p> <p>II. Definir los aspectos principales que abarcan las funciones de docencia, dirección y supervisión, respectivamente, incluyendo, en el caso de la función Docente, la planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación de los alumnos, el logro de aprendizaje de los alumnos, la colaboración en la Escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores;</p> <p>III. Identificar características básicas de desempeño del Personal del Servicio Profesional Docente en contextos sociales y culturales diversos, para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión;</p> <p>V. Establecer niveles de competencia para cada una de las categorías que definen la labor de quienes realizan las funciones de docencia, dirección y supervisión, a efecto de que dicho personal, las escuelas, las zonas escolares y, en general, los distintos responsables de la educación en el sistema educativo cuenten con referentes para la mejora continua y el logro de los perfiles, parámetros e indicadores idóneos.</p> <p>Los perfiles, parámetros e indicadores deberán ser revisados periódicamente.</p>
Categorías	Procedimientos
Documento	
	<p>Del Ingreso al Servicio</p> <p>Artículo 21. El Ingreso al Servicio en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, con sujeción a los términos y criterios siguientes:</p> <p>d) En los concursos se utilizarán los perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación que para fines de Ingreso sean definidos conforme a lo previsto en esta Ley.</p>
	<p>De la Promoción a Cargos con Funciones de Dirección y de Supervisión</p> <p>Artículo 26. La Promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, además de haber ejercido como docente un mínimo de dos años y con sujeción a los términos y criterios siguientes:</p>

	<p>I. Para la Promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica:</p> <p>a) Los concursos serán públicos y objeto de las convocatorias formuladas por las Autoridades Educativas Locales;</p> <p>d) En los concursos se utilizarán los perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación que para fines de promoción sean definidos conforme a lo previsto en esta Ley.</p>
	<p>CAPÍTULO VIII De la Permanencia en el Servicio Artículo 52. Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado. La evaluación a que se refiere el párrafo anterior será obligatoria. El Instituto determinará su periodicidad, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años y vigilará su cumplimiento. En la evaluación del desempeño se utilizarán los perfiles, parámetros e indicadores y los instrumentos de evaluación que para fines de Permanencia sean definidos y autorizados conforme a esta Ley. Los Evaluadores que participen en la evaluación del desempeño deberán estar evaluados y certificados por el Instituto.</p>
	<p>Artículo 53. Cuando en la evaluación a que se refiere el artículo anterior se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente. El personal sujeto a los programas a que se refiere el párrafo anterior, tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de doce meses después de la evaluación a que se refiere el artículo 52, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo. De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses. En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.</p>
	<p>CAPÍTULO III Del Procedimiento para la Definición y Autorización de los Perfiles, Parámetros e Indicadores. Artículo 57. En la definición de los perfiles, parámetros e indicadores para el Ingreso, Promoción, Permanencia y, en su caso, Reconocimiento se deberán observar los procedimientos siguientes: I. En el caso de la Educación Básica: a) El Instituto solicitará a la Secretaría una propuesta de parámetros e indicadores, acompañada de los perfiles aprobados por ésta; b) La Secretaría elaborará y enviará al Instituto la propuesta de parámetros e indicadores, acompañada de los perfiles aprobados por ésta, en la que incorporará lo descrito en el artículo 55, fracciones II a VI de esta Ley; c) El Instituto llevará a cabo pruebas de validación que aseguren la idoneidad de los parámetros e indicadores propuestos, de conformidad con los perfiles aprobados por la Secretaría; d) El Instituto autorizará los parámetros e indicadores correspondientes, de no existir observaciones derivadas de las pruebas de validación; e) En caso de que el Instituto formule observaciones, éstas serán remitidas a la Secretaría, la que tenderá las observaciones formuladas por el Instituto o expresará las justificaciones correspondientes y remitirá al Instituto la propuesta de parámetros e indicadores que en su opinión deban autorizarse. El Instituto autorizará los parámetros e indicadores, incorporando en su caso, las adecuaciones correspondientes, y f) Conforme a los parámetros e indicadores autorizados, incluidos los de carácter</p>

	complementario, el Instituto también autorizará cada uno de los elementos a que se refieren las fracciones III a VI del artículo 55 de esta Ley.
	<p>TÍTULO QUINTO De los Derechos, Obligaciones y Sanciones Artículo 68. Quienes participen en el Servicio Profesional Docente previsto en la presente Ley tendrán los siguientes derechos:</p> <p>I. Participar en los concursos y procesos de evaluación respectivos; II. Conocer con al menos tres meses de anterioridad los perfiles, parámetros e indicadores, con base en los cuales se aplicarán los procesos de evaluación; III. Recibir junto con los resultados del proceso de evaluación o concurso, el dictamen de diagnóstico que contenga las necesidades de regularización y formación continua que correspondan; IV. Tener acceso a los programas de capacitación y formación continua necesarios para mejorar su práctica docente con base en los resultados de su evaluación; V. Ser incorporados, en su caso, a los programas de inducción, reconocimiento, formación continua, desarrollo de capacidades, regularización, desarrollo de liderazgo y gestión que correspondan; VI. Que durante el proceso de evaluación sea considerado el contexto regional y sociocultural; VII. Ejercer el derecho de interponer su defensa en los términos del artículo 81 de esta Ley; VIII. Acceder a los mecanismos de promoción y reconocimiento contemplados en esta ley con apego y respeto a los méritos y resultados en los procesos de evaluación y concursos conforme a los lineamientos aplicables; IX. Que la valoración de los procesos de evaluación se efectúe bajo los principios de legalidad, imparcialidad y objetividad,</p>
	<p>Artículo 69. El Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección o de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior tendrá, conforme a esta Ley, las obligaciones siguientes:</p> <p>I. Cumplir con los procesos establecidos para las evaluaciones con fines de Ingreso, Promoción, Permanencia y, en su caso, Reconocimiento, en términos de lo prescrito por esta Ley; VI. Sujetarse a los procesos de evaluación a que se refiere esta Ley de manera personal;</p>
	<p>Vigésimo Segundo. La Secretaría formulará un plan integral para iniciar a la brevedad los trabajos formales, a nivel nacional, de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional.</p>
Categorías	Efectos
Documento	Visibles
	<p>Artículo 53 (último párrafo) En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.</p>
	<p>Transitorio Artículo Octavo. El personal que a la entrada en vigor de la presente Ley se encuentre en servicio y cuente con Nombramiento Definitivo, con funciones de docencia, de dirección o de supervisión en la Educación Básica o Media Superior impartida por el Estado y sus Organismos Descentralizados, se ajustará a los procesos de evaluación y a los programas de regularización a que se refiere el Título Segundo, Capítulo VIII de esta Ley. El personal que no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación a que se refiere el artículo 53 de la Ley, no será separado de la función pública y será readscrito para continuar en otras tareas dentro de dicho</p>

	<p>servicio, conforme a lo que determine la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado correspondiente, o bien, se le ofrecerá incorporarse a los programas de retiro que se autoricen. El personal que no se sujete a los procesos de evaluación o no se incorpore a los programas de regularización del artículo 53 de la Ley, será separado del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.</p>
	<p>Transitorio Artículo Noveno Será separado del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según sea el caso, el personal que: I. Se niegue a participar en los procesos de evaluación; II. No se incorpore al programa de regularización correspondiente cuando obtenga resultados insuficientes en el primer o segundo proceso de evaluación a que se refiere el artículo 53 de la Ley, o III. Obtenga resultados insuficientes en el tercer proceso de evaluación previsto en el artículo 53.</p>
	<p>Artículo 69. El Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección o de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior tendrá, conforme a esta Ley, las obligaciones siguientes: VI. Sujetarse a los procesos de evaluación a que se refiere esta Ley de manera personal;</p>
Categorías	Efectos
Documento	No visibles
Categorías	Consecuencias
Documento	
	<p>Artículo 53: ... En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente e la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.</p>

Fuente: DOF (11 de septiembre del 2013) Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. <https://www.dof.gob.mx/index.php?year=2013&month=09&day=11>