

Revista de evaluación para docentes y directivos

Evaluación del desempeño docente



PORTAFOLIO

Evaluación en el aula

CALIDAD EDUCATIVA

¿Mejorará con la evaluación?

Entrevistas
Recursos electrónicos
Películas

Revista de Evaluación para Docentes y Directivos

Publicación cuatrimestral.
Hecho en México. Prohibida su venta.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

JUNTA DE GOBIERNO

SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE
Consejera Presidenta

Consejeros

EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO
TERESA BRACHO GONZÁLEZ
GILBERTO RAMÓN GUEVARA NIEBLA
MARGARITA MARÍA ZORRILLA FIERRO

Titulares

Unidad de Normatividad
y Política Educativa
FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

Unidad de Evaluación
del Sistema Educativo Nacional
JORGE ANTONIO HERNÁNDEZ URALDE

Unidad de Información y Fomento
de la Cultura de la Evaluación
AGUSTÍN CASO RAPHAEL

Unidad de Planeación,
Coordinación y Comunicación Social
LUIS CASTILLO MONTES

Unidad de Administración
MIGUEL ÁNGEL DE JESÚS LÓPEZ REYES

Unidad de Contraloría Interna
LUIS FELIPE MICHEL DÍAZ

CONSEJO EDITORIAL

Gilberto Guevara Niebla, INEE
Agustín Caso Raphael, INEE
Francisco Miranda López, INEE
Jorge Antonio Hernández Uralde, INEE
Luis Salvador Castillo Montes, INEE
José Roberto Cubas Carlín, INEE
Héctor Aguilar Camín, Nexos
Joaquín Díez Canedo, CONALITEG
Benilde García Cabrero, UNAM
Olac Fuentes Molinar, UNAM

COMITÉ EDITORIAL

Annette Santos del Real
Andrés Eduardo Sánchez Moguel
Yolanda Edith Leyva Barajas
Raquel Ahuja Sánchez
Arcelia Martínez Bordón
José Castillo Nájera
Plácido Pérez Cué
Alberto Navarrete Zumárraga
Héctor Virgilio Robles Vásquez
Arturo Cervantes Trejo
Tere Gómez Fernández

DIRECTORIO RED

Agustín Caso Raphael
Dirección general

Annette Santos del Real
Coordinación general

Alejandra Delgado Santoveña
Tere Gómez Fernández (Paralelo 21)
Coordinación editorial

Norma Orduña Chávez
Editora asociada

Mónica González Gallástegui
Asistente editorial (Paralelo 21)

Martha Alfaro Aguilar
Heidi Puon Sánchez
Diseño y diagramación

Carlos Garduño González
Hugo Soto de la Vega
Paralelo 21
Corrección de estilo

CONTENIDO

38 EJE CENTRAL Evaluación del desempeño docente

La evaluación será el medio que sustente
el ingreso, la promoción, la permanencia
y el reconocimiento de los profesores
del tramo de educación obligatoria.

4 Editorial

14 Contando la educación
¿Dónde se forman nuestros
docentes?

22 Un poco de historia
Rosaura Zapata, las bases
de la educación en México

28 Michael Scriven,
evaluación formativa

34 Desde adentro
¿Qué son y qué hacen los Consejos
Técnicos Especializados?

Caso por caso
56 FirstMath
64 La experiencia de ser maestra,
entrevista a Juana Legorreta Moreno

86 Baúl de sorpresas
Recursos electrónicos para
la elaboración, el seguimiento
y la evaluación de portafolios

92 De profesor a profesor
El paso de la teoría a la práctica
de la evaluación formativa

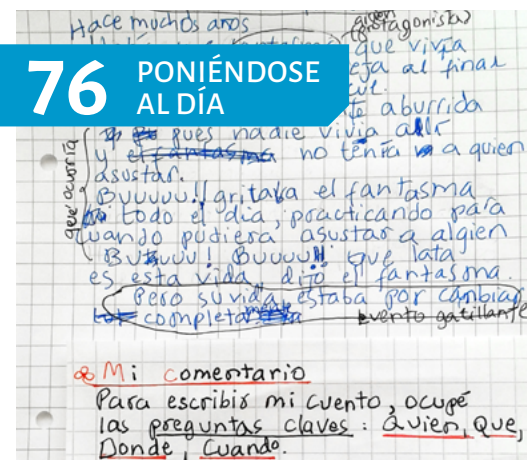
98 Recreo
Para el tiempo libre

6 CUBO DE ENSAYO



¿Mejorará la calidad educativa
con la evaluación?

76 PONIÉNDOSE AL DÍA



El portafolio como método
para la evaluación en el aula

Educación, no hay de otra

No se puede pensar en una nueva imagen del país si no se trabaja en educación, y no se puede pensar en educación sin considerar de manera preponderante a los educadores. Es con ellos con quienes están las mejores alternativas para el futuro.

En este segundo número de *Red* mostramos diferentes facetas que involucran a nuestro magisterio con el fin de aportar ideas y conceptos que puedan ayudar a replantear la educación del siglo XXI en México.

Por eso, en el artículo principal la doctora Yolanda E. Leyva Barajas y la maestra Moramay Guerra García analizan las diferentes estrategias de evaluación del desempeño docente, obligatoria para todos los maestros, y las relacionan con los contenidos, las habilidades y las responsabilidades docentes, con miras a esclarecer los puntos de la Reforma Educativa, particularmente de la Ley General de Educación (LGE), la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), enfocadas en brindar una educación de calidad.

Y como el futuro no puede negar ni olvidar su pasado, este número se remonta a la historia y presenta una semblanza de la profesora Rosaura Zapata, una mujer cuyo trabajo fue fundamental para sentar las bases de la educación en nuestro país. En ella reconocemos a muchos precursores del trabajo en las aulas.

Buscamos que esta revista sea diversa, así que presentamos también una reseña del artículo "The Methodology of Evaluation" (1967), de Michael B. Scriven, con énfasis en su concepto de evaluación formativa. Además, ofrecemos una entrevista con la profesora Juana Legorreta, de Emilio Portes Gil, en el municipio de San Felipe del

Progreso, Estado de México, quien nos cuenta sobre su experiencia en la docencia rural.

Aprovechando su presencia en México, entrevistamos a varios integrantes de los Consejos Técnicos Especializados, quienes nos hablaron acerca de su trabajo; los alcances de cada Consejo; las similitudes y diferencias de la evaluación en nuestro país con respecto a otros sistemas de evaluación en Latinoamérica, y su visión de futuro en este INEE autónomo, que todos reconocen como más fortalecido.

Una de las herramientas que destacamos en este número es el Portafolio del estudiante —con el artículo de Yulan Sun F., de la Pontificia Universidad Católica de Chile—, un método de evaluación en el aula moderno, alternativo y dinámico en el que el alumno participa activa y centralmente en el proceso de aprendizaje. Además, en la sección "Baúl de sorpresas" damos a conocer recursos electrónicos para la creación de los Portafolios.

En otra de las aportaciones que agradecemos, Pedro Flores Crespo —profesor de la Universidad Autónoma de Querétaro (FCPyS) y miembro del Consejo Técnico Especializado sobre Fomento a la Cultura de la Evaluación del INEE— abre el debate sobre la relación entre la calidad educativa y la evaluación.

Bienvenidos al número 2 de *Red*, un espacio abierto para acercarnos al apasionante mundo docente y los retos que enfrenta. Es un medio que te invitamos a hacer tuyo, para que lo comentes, hagas propuestas y nos ayudes a hacer de esta publicación un buen interlocutor para los profesores mexicanos. ●



¿Mejorará la calidad educativa con la evaluación?

Por PEDRO FLORES-CRESPO

Un efecto positivo de los cambios propuestos en materia educativa por el gobierno federal ha sido el debate que ha generado. La discusión que antes era sólo para los “especialistas” ahora también forma parte de las preocupaciones de los docentes, los grupos disidentes, las organizaciones de la sociedad civil y los medios de comunicación, entre otros.

Aunque la evaluación es un tema netamente técnico, los ciudadanos no le hemos sacado la vuelta. Esto demuestra una madurez de amplios sectores de la población que actúan fuera de las oficinas de planeación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o del INEE. Y lo más importante: se está construyendo una vigilancia civil y magisterial sobre las agencias de evaluación, lo cual no es un logro menor. La autonomía no exime al INEE de la crítica pública.

Con el ánimo de aportar más elementos para esta discusión pública, a continuación retomaré dos puntos del mencionado debate. El primero concierne al tema de la evaluación de los docentes que enfrentan adversas condiciones socioeconómicas, y el segundo se refiere a cómo la evaluación podría mejorar la calidad de la educación.

Evaluación en contextos de pobreza

De acuerdo con el Informe 2015 del INEE, *Los docentes en México*, casi todos los profesores de educación básica adscritos a las modalidades indígena, comunitaria o telesecundaria trabajan en zonas de alta y muy alta marginación. ¿Es injusto evaluar a estos docentes

Algunos puntos de este artículo se presentaron originalmente en un seminario organizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) México, y después se publicaron en Del Castillo Alemán, G., y Valentí Nigrini, G. (coord.) (2014). *Reforma Educativa: ¿Qué estamos transformando?* México: FLACSO.

Fotografía: Osiris Aquino

con el mismo instrumento que se aplica a los profesores de otras regiones mejor situadas social y económicamente hablando?

Hace tiempo, un ex gobernador de un estado norteño declaró que no era “justo” que a los mexicanos se nos evaluara y se nos comparara con otros países porque éramos “pobres”. Cuando la Reforma Educativa se puso en marcha, muchos profesores y grupos opositores recurrieron a argumentos similares al expresado por el ex gobernador. Pero, ¿será verdad que al enfrentar condiciones socioeconómicas adversas nos volvemos inmunes a cualquier evaluación y a cualquier comparación? ¿Quién nos otorga tal condición?

La situación de pobreza que enfrenten las personas y los maestros no les otorga un seguro para excluirlos de una evaluación o de una comparación

En su libro sobre la *Idea de la justicia*, Amartya Sen pregunta: “¿Puede haber una buena comprensión de la ética en general y de la justicia en particular que centre su atención en algunas personas y no en otras con la idea de que algunas de éstas son relevantes y otras no?” Sen es claro al responder: “la filosofía política y moral contemporánea niega esa posibilidad al exigir que se vea a todo individuo como política y moralmente relevante”. Entonces, si se considera a todas las personas como política y moralmente relevantes, se comete un error al querer sacar del esquema de evaluación —sea ésta educativa o normativa— a un grupo de personas que enfrenta injustas condiciones de vida y de trabajo. Esto mina el carácter de imparcialidad cuyo lugar en la ética y en la teoría de la justicia, dice Sen, es central.

La situación de pobreza que enfrenten las personas y los maestros no les otorga un seguro para excluirlos de una evaluación o de una comparación. Además, la evaluación de tipo estandarizado puede ser útil para identificar variaciones de acuerdo con las condiciones de vida de cada uno, y al excluir a quie-

nes tienen desventajas, corremos el riesgo de omitir información para discutir estrategias, programas y políticas diferenciadas. Habiendo defendido este punto, habrá que reflexionar que quizá la posición de “que a los pobres no nos evalúen” esconde un riesgo real. Si los resultados de las evaluaciones no se contextualizan o se malinterpretan —como desafortunadamente ha ocurrido—, la evaluación servirá para estigmatizar, lo cual reducirá su capacidad —también real— de funcionar como una palanca para el cambio educativo dentro del aula.

Hay que distinguir entonces entre el valor de ser sujeto de evaluación —derecho, para algunos— y el uso de los resultados de estos ejercicios, porque estos dos elementos desempeñan una función central al tratar de abatir la pobreza. Pero es importante aclarar que la evaluación estandarizada, por sí misma, no provoca desigualdades; es el mal uso de sus resultados lo que abre brechas y provoca confusiones, y el profesor tiene mucho que decir al respecto.

Los docentes, en su calidad de ciudadanos, se han preguntado si las pruebas estandarizadas son buenas o malas, si al pobre hay que evaluarlo de manera distinta o si debe estar exento de estas prácticas. También han cuestionado los instrumentos para tratar de medir el mérito del profesor, y demandado mayor información sobre cómo saber, de manera imparcial y objetiva, bajo qué criterios puede ingresarse al servicio docente, permanecer en él y ser promovido. No de menor importancia ha sido la pregunta de si la evaluación puede en verdad mejorar la calidad de la educación. Este último punto se aborda a continuación.

El poder magisterial frente a la evaluación

En México hemos adoptado un marco conceptual de lo que significa “calidad”; hemos identificado sus componentes, se han construido indicadores para dar cuenta de ella de manera objetiva y, por si fuera poco, los legisladores la han colocado en la Constitución como un derecho. Pese a estos avances, aún falta considerar, al menos, dos acciones. Primero, construir un espacio social de crítica pública más activo, y segundo, desarrollar mayor evidencia para enriquecer el proceso de la política pública. Veamos el primero de estos puntos.

El eslabón perdido de la evaluación

Tanto los críticos de la evaluación como los propios integrantes de la Junta de Gobierno del INEE han resaltado que aplicar evaluaciones a diestra y siniestra no es un camino seguro para ampliar las capacidades de los estudiantes y elevar su aprovechamiento académico. Entre la información generada por las pruebas y el cambio educativo hay un eslabón que no tiene aún los atributos para conseguir que la educación cambie. Los maestros son agentes centrales en la construcción de ese espacio social que implica:

- Una crítica para que se usen imaginativamente los resultados de evaluación.
- Debate con los grupos civiles y empresariales sobre los problemas que revelan esas evaluaciones.
- Presión al legislador para que elabore iniciativas que ayuden a contrarrestar la ineficiencia gubernamental del gobierno local, estatal y federal.
- Comunicación constante con los investigadores educativos para fundamentar críticas a la política educativa actual y formar coaliciones de apoyo a sus propuestas.
- Presencia en los medios de comunicación para hacer visibles los problemas que limitan su potencial como mentores.

La construcción del espacio social referido es un primer paso para asegurar que la evaluación sea valiosa y útil para el cambio educativo. Todos tenemos responsabilidad en ello, y el tiempo apremia; de lo contrario, la observación de que la evaluación “no sirve” o de que se gasta mucho en ella sin resultados sustantivos nos va a caer como una pesada loza.

Mayor evidencia, mejores argumentos

En otros espacios he sostenido que quizá debemos desarrollar un esquema de evaluación de políticas y programas mucho más exigente para valorar lo que realmente importa, como la ampliación de capacidades, el desarrollo de habilidades o la adquisición de conocimientos significativos para que el profesor crezca, y el desarrollo mejores prácticas en el aula. ¿Han servido los distintos programas



Pedro Flores Crespo
Profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Autónoma de Querétaro e integrante del Consejo Técnico Especializado de Fomento de la Cultura de la Evaluación Educativa

de profesionalización docente que se han puesto en marcha? Evaluar programas educativos y sociales para saber si cumplen o no con las reglas de operación o si responden a algún marco de planeación gubernamental es importante, pero tal objetivo ayuda poco a los ciudadanos a exigir, con fundamento, que la educación que se ofrezca sea de calidad, tal como marca la Constitución.

Es importante reconocer que en México la evaluación de políticas y programas se ha llevado a cabo desde hace varios años; sin embargo, pareciera que los valiosos esfuerzos en ese sentido están dispersos. Existen, por un lado, la Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP, y por otro, la Ley General de Desarrollo Social (LGDS), vigente a partir de 2004, que establece que la evaluación de la política social —que incluye, por supuesto, a la educativa— la realizarán el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política Social (CONEVAL), las universidades y las organizaciones “no lucrativas”, siempre y cuando sean independientes al ejecutor del programa. Por si esto fuera poco, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) han puesto en marcha convocatorias para apoyar proyectos de investigación educativa que evalúen el “diseño, resultados e impacto de programas y estrategias educativas”.

La evaluación estandarizada, por sí misma, no provoca desigualdades; es el mal uso de sus resultados lo que abre brechas y provoca confusiones

A este conjunto de iniciativas se suma el INEE, que desde 2002 ha considerado importante la evaluación de programas, y ahora, el artículo 25 de la nueva ley del Instituto refuerza el punto sobre la necesidad de llevar a cabo esa labor.

Ante esta multiplicidad o concurrencia de esfuerzos es justo preguntar: ¿quién ha hecho una síntesis de los resultados de evaluación de impacto de los programas como para poder discutir qué políticas y programas sobre formación docente podrían desaparecer, cambiar o continuar? Desarrollar mejor información y organizarla de manera que ilumine una discusión sobre aquellos que funcionan y los que habrán de modificarse o suprimirse es una tarea urgente en el campo de la evaluación educativa de México.

En resumen, la evaluación de políticas y programas tendría que ser no sólo más exigente en sus propósitos, sino también más articulada y sistemática y aportar así elementos para dirigir un cambio en el sector educativo. ●

¿Mejorará la evaluación la calidad educativa?

No por sí sola, como lo han remarcado distintas voces calificadas. Es necesario entonces construir un espacio social o “eslabón” que ligue la información arrojada por las múltiples evaluaciones con las posibilidades *reales* del cambio educativo. También será necesario construir “evidencia fresca” sobre la efectividad de los programas orientados a la formación docente para saber cuáles funcionan y cuáles hay que modificar o suprimir. En ello, el marco de evaluación deberá ser más exigente para valorar lo que realmente importa, como la ampliación de capacidades, el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos significativos para el desempeño libre y responsable de los docentes de México.

El debate en torno a la evaluación que originó la Reforma Educativa ha demostrado que es muy delgada la línea divisoria entre los temas técnicamente complejos y las preocupaciones diarias y cotidianas de los docentes. Esto demuestra la capacidad y la madurez de los profesores, que, a veces sin advertirlo claramente, contribuyen de manera sustancial a la mejora educativa por la vía de la crítica y la protesta pública.

GACETA

DE LA POLÍTICA
NACIONAL
DE EVALUACIÓN
EDUCATIVA EN MÉXICO

Recorrer, aprender y arribar

Año I. No. 3 / noviembre 2015-febrero 2016

Publicación cuatrimestral para contribuir al diálogo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa

¿Qué significa evaluar con enfoque de derechos?

5 experiencias:

CNDH, SENADO,
IBERO, DGEI-SEP.

4 panoramas mexicanos:

Veracruz,
Baja California,
Michoacán
y Jalisco.

5 aportes desde
la sociedad
civil: Redim,
Odisea, IIEPAC,
Educreando
y Mexicanos
Primero.



7 infografías
con la realidad
indígena
en español,
inglés, náhuatl,
totonaco, tzotzil,
maya, mayo y
yaqui.

6 visiones
internacionales:
UNICEF, Save
the Children,
IIEP-UNESCO,
FLACSO y Plan
Internacional.

4 rutas desde el
INEE, incluyendo
las nuevas
Directrices.

¿Es usted líder educativo? Indudablemente debe leerla:
www.inee.edu.mx / gacetapnee@inee.edu.mx

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

¿Dónde se forman nuestros docentes?

Escuelas que ofrecen formación inicial de docentes.
Ciclo escolar 2013-2014



- **484** Escuelas Normales
- **76** Unidades y **208** Subsedes Académicas en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
- **695** Instituciones de Educación Superior que forman en docencia

Escuelas normales

Públicas 274

(6 federales; 268 estatales)

- Beneméritos y Centenarias
- Centros Regionales
- Estatales
- Urbano Federales
- Rurales
- Experimentales
- Normales Superiores
- Centros de Actualización del Magisterio
- Interculturales Bilingües
- Educación Física, Especial y Artística

Particulares 210

- Institutos
- Normales Superiores de Educación Artística, Educación Física y Especialización
- Universidades
- Centros, Complejos y Ateneos

Entidades federativas con más escuelas normales



Particulares

20
Puebla

29
Tamaulipas

32
Guanajuato

Licenciaturas aprobadas y reconocidas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)

Licenciatura	Plan de estudios
Educación Primaria	1997 y 2012
Educación Preescolar	1999 y 2012
Educación Primaria Intercultural Bilingüe	2004 y 2012
Educación Preescolar Intercultural Bilingüe	2012
Educación Secundaria (10 especialidades: Español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera —Inglés—, Telesecundaria) (Modalidades: escolarizada para egresados de bachillerato y mixta para maestros en servicio).	1999
Educación Física	2002
Educación Especial (Áreas: auditiva y de lenguaje, motriz, intelectual y visual)	2004
Educación en Docencia Tecnológica	1984 (D.F., Morelos y Tlaxcala)
Educación Artística	1997 (Baja California) y 2002 (Yucatán)
Educación Inicial	2013 (Puebla y Yucatán)

Posgrado

- En escuelas públicas se ofrecen 63 programas de posgrado y 19 en escuelas particulares.
- 10 programas de especialidad, 61 de maestría y 5 de doctorado.

Ninguno se encuentra registrado en el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Normatividad que regula a las Escuelas Normales



1980

Manual de Organización de las Escuelas Normales Rurales.



1982

Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal.



1984

Normas que regulan las condiciones de trabajo del personal académico de base de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y las normas que regulan las condiciones de trabajo del personal no docente del Subsistema de Educación Normal.



1989

Manual de organización de las Escuelas Normales en los estados.

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)



Niveles

- Licenciatura
- Posgrados
- Especialidades
- Diplomados

Modalidades

- Escolarizada
- Semiescolarizada
- En línea

Licenciaturas de formación docente

- Preescolar
- Preescolar indígena
- Primaria
- Primaria indígena
- Secundaria
- Educación Media Superior

Otras instituciones de Educación Superior (IES)

695
planteles

ofrecen licenciaturas en docencia y en campos afines a la educación (escuelas, facultades, institutos, centros, o universidades)

Campos de formación académica

- Formación docente, programas multidisciplinarios o generales
- Formación docente para educación básica, nivel preescolar
- Formación docente para educación básica, nivel preescolar
- Formación docente para educación básica, nivel primaria
- Formación docente para educación básica, nivel secundaria
- Formación docente para educación de nivel media superior
- Formación docente para educación física, artística o tecnológica
- Formación docente para la enseñanza de asignaturas específicas
- Formación docente para otros servicios educativos
- Ciencias de la educación, programas multidisciplinarios o generales
- Didáctica, pedagogía y currículo
- Planeación y evaluación educativa
- Orientación y asesoría educativa
- Tecnología educativa
- Psicología educativa
- Sociología educativa

Estudiantes

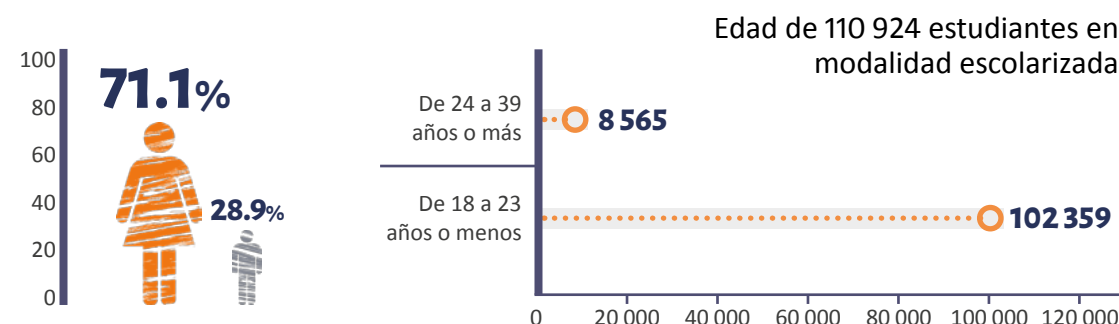


132 205
Escuelas Normales

25 770
UPN

20 180
IES

Estudiantes de escuelas normales



► La edad promedio de ingreso se ubica entre los 18 y 19 años.

Ingresos familiares



12%
Superiores a los 10 000 pesos mensuales



29%
Mayores a los 5 000 pesos mensuales y menores de 10 000



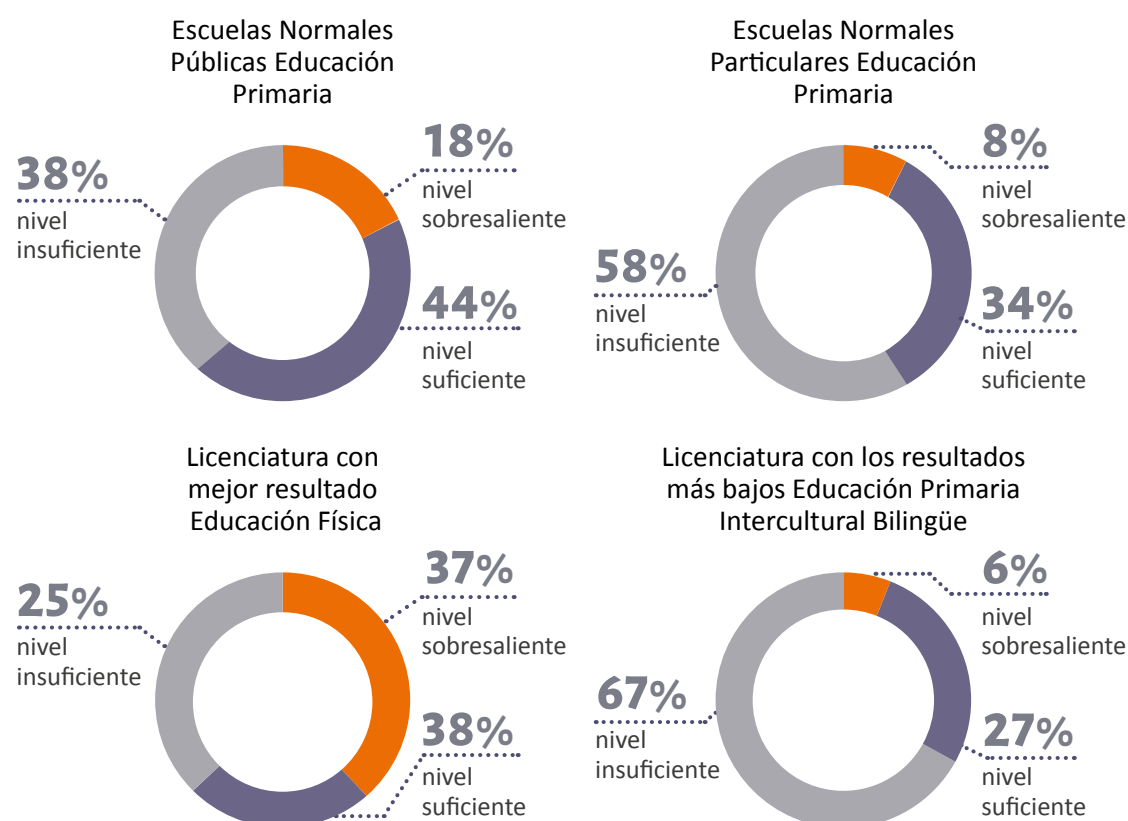
59%
Proviene de familias con un ingreso menor a 5 000 pesos mensuales



La mayoría de los normalistas procede de familias cuyo ingreso se encuentra **por debajo de la línea de bienestar mínimo**, según la escala del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), principalmente los estudiantes de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, en su mayoría indígenas.

Resultados de los estudiantes en evaluaciones intermedias y generales

Resultados en el Examen General de Conocimientos (EGC) del CENEVAL a estudiantes del último semestre de las licenciaturas en educación. 2013

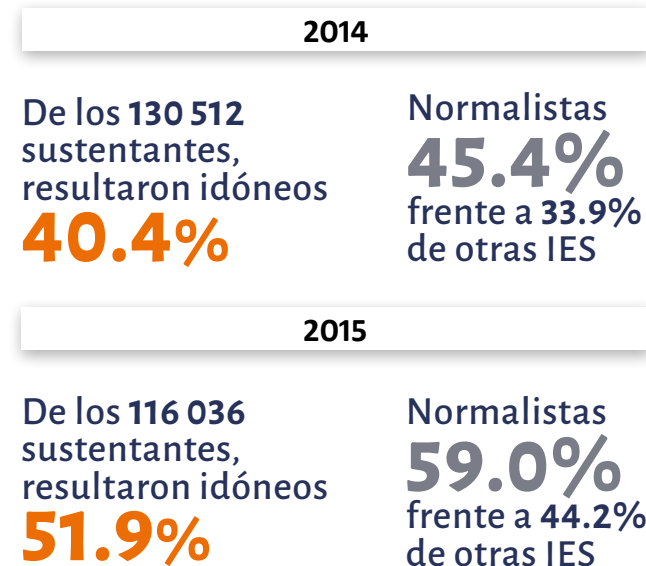


Resultados del Examen Intermedio de Conocimientos (EXI) 2013 (4º y 6º semestres). Escuelas normales

Licenciatura	Insuficiente N1		Suficiente N2		Sobresaliente N3	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Preescolar	43.3	59.7	37.9	32.4	18.8	8.0
Primaria	34.6	52.2	34.2	31.9	31.2	15.9
Primaria Intercultural Bilingüe	68.1	-	23.9	-	8.0	-
Secundaria	37.0	56.0	37.0	30.0	26.0	15.0
Secundaria mixta	47.0	65.0	37.0	29.0	18.0	6.0

► Cerca de la mitad de los alumnos obtiene resultados insuficientes en los exámenes que se aplican a mitad y término de la carrera, lo que podría ser indicativo de que no están siendo adecuadamente preparados para ejercer la docencia.

Resultados en los Concursos de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente (2014-2015)



Estas cifras **no refieren** a 100% de los egresados de las normales, solamente a los que se inscribieron a los concursos de oposición para el ingreso.

No todas las normales están en las mismas condiciones. En algunos estados **el porcentaje de idóneos es de alrededor de 15%** mientras que en otros **supera 70%**, lo que habla de escuelas normales de excelencia.

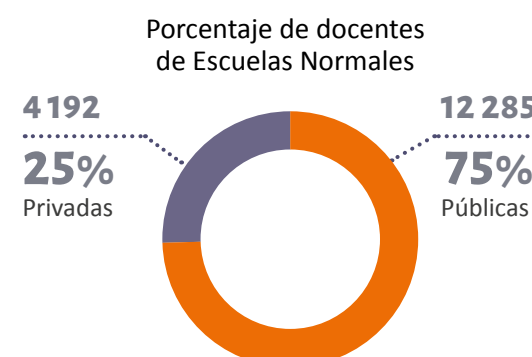
Docentes



16 477
Escuelas Normales

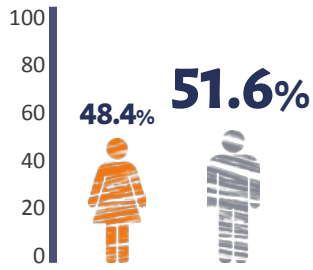
4 107
UPN

Docentes de escuelas normales



Las escuelas normales son instituciones en general pequeñas (63% de las públicas y 91% de las privadas tienen 350 alumnos o menos).

Género

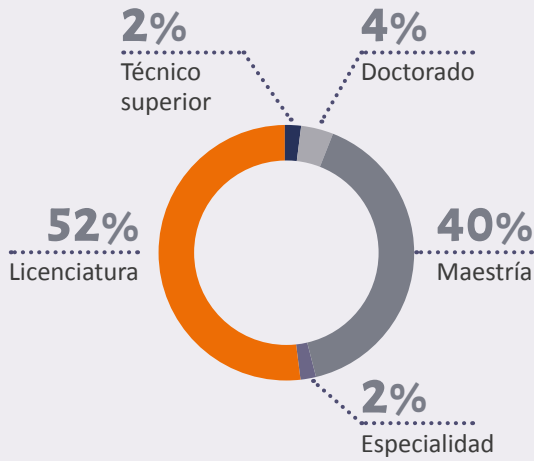


► El mayor número de profesores tiene entre 30 y 59 años de edad.



Existen indicios de que, en los últimos dos ciclos, hay menor demanda (**menos de 30%**) en la educación normal y se ha reducido su matrícula (se ocupan **solamente 72% de los lugares disponibles**).

Grado académico



Posgrado

- 69% de los profesores tiene una formación en el área de educación.
- **Más de la mitad** de éstos ha cursado alguno de los niveles de posgrado.
- **Sólo 50%** de los docentes que ha cursado un posgrado ha obtenido el grado académico.
- Existen docentes con formación en áreas de conocimiento que **poco o nada se asocian al ámbito de la educación** y la formación de docentes.

Contratación

Porcentaje en escuelas públicas

Licenciatura	Docentes	%
Tiempo completo	4 410	36
Tres cuartos de tiempo	953	8
Medio tiempo	1 869	15
Por horas	5 053	41
Total	12 285	100

Porcentaje en escuelas privadas

Licenciatura	Docentes	%
Tiempo completo	187	5
Tres cuartos de tiempo	86	2
Medio tiempo	214	5
Por horas	3 705	88
Total	4 192	100

Antigüedad en el servicio

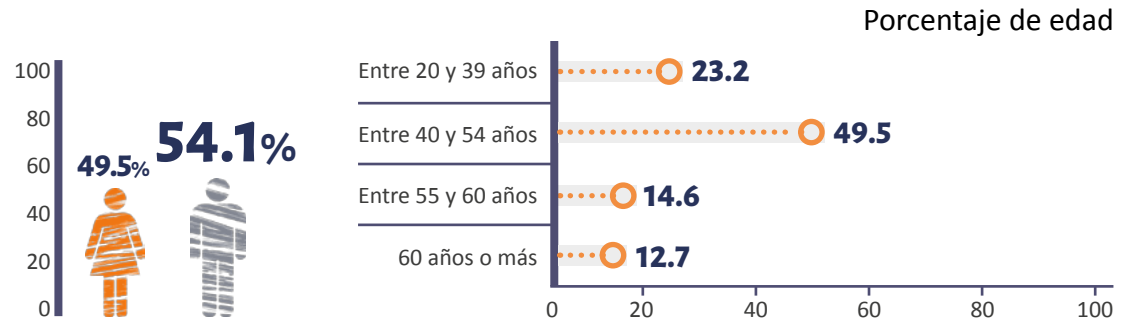


62% menos de 15 años

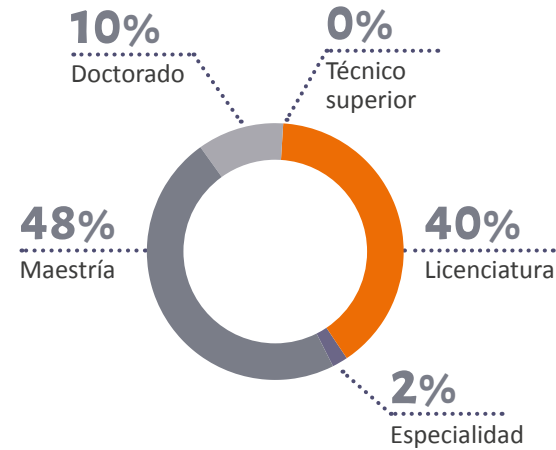
27% entre 15 y 29 años

11% 30 o más años

Docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)



Grado académico



Antigüedad en el servicio



27% entre 5 y 14 años

26% entre 15 y 24 años

17% 25 o más años

30% menos de 5 años

Contratación

Porcentaje de docentes

Licenciatura	Docentes	%
Tiempo completo	1 272	31
Tres cuartos de tiempo	84	2
Medio tiempo	886	22
Por horas	1 865	45
Total	4 107	100

Referencias bibliográficas

SEP/Subsecretaría de Educación Superior/DGESPE. (2015). Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento de las Escuelas Normales. Resumen.
INEE (2015). *Los docentes en México*. Informe 2015. México: INEE.

Rosaura Zapata

Las bases de la educación en México

Por CARLOS EDUARDO DÍAZ



Rosaura Zapata
Imagen: Archivo General de la Nación

Grandes hombres y mujeres crearon los pilares de la educación en México. Sin su trabajo y sin sus esfuerzos, el rostro de nuestro país sería hoy distinto. Una de estas mujeres fue María Rosaura Zapata Cano, quien durante más de medio siglo se dedicó a fundar las bases de la educación preescolar mexicana.

Nacida en Baja California en 1876, Rosaura vivió condiciones completamente distintas a las que hoy conocemos. México era otro país, y tenía otro sistema de gobierno, otra economía y otra sociedad. Sus actividades eran básicamente agrícolas, y los campesinos trabajaban a veces en situaciones prácticamente de esclavitud. El escenario de la educación no era mejor: alrededor de 80% de los mexicanos era analfabeta. Fue precisamente esta dolorosa realidad la que motivó a María Rosaura a dedicar su vida al servicio de los demás por medio de la educación.

A causa del trabajo de su padre, su familia se mudó a la ciudad de México. Allí, Rosaura terminó sus primeros

estudios y comenzó la carrera que marcaría su vida: se tituló como profesora de educación primaria en la recién inaugurada Escuela Nacional de Maestros. Poco después, tomaría una serie de cursos sobre psicología educativa y ciencias de la educación en la Universidad Nacional de México.

Ejerció la docencia durante algunos años hasta que en 1902 obtuvo una beca para estudiar pedagogía en San Francisco y Nueva York. Al regresar al país fue nombrada directora de la Escuela de Párvulos No. 2.

Pionera de los jardines de niños

Su obra principal comenzaría poco después, en 1904, cuando se convirtió en la pionera de los jardines de niños en México. Ese año, gracias a sus esfuerzos y a su labor de convencimiento, logró que se abrieran las dos primeras escuelas dedicadas a la educación preescolar en todo el país. Ella en persona se encargó de seleccionar a cada una de las maestras que se harían cargo de los pequeños.

Con asombrosa rapidez, su fama y su buen nombre comenzaron a difundirse, y escalaron tan alto que llegaron a los oídos de Justo Sierra,



Ilustraciones: Freepik.com



quien por entonces se desempeñaba como secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes de México.

Sierra contaba con ciertas características que le permitieron reconocer la grandeza en los ojos de Rosaura Zapata. Por un lado, había sido discípulo de Ignacio Manuel Altamirano, uno de los grandes educadores de México, y quien había luchado por la implantación de una educación primaria gratuita, laica y obligatoria cuando era diputado. Además, don Justo entendía que sin educación jamás sería posible establecer el orden que el país necesitaba, y mucho menos crear riquezas ni establecer el tan anhelado desarrollo nacional.

Por tanto, cuando se enteró de que una mujer estaba promoviendo no sólo la educación, sino la educación preescolar, de inmediato apostó por ella. Fue así como Rosaura recibió la oportunidad de viajar a Europa para nutrirse con las experiencias de los países más industrializados, educados y modernos del mundo. Recorrió Alemania, Francia, Bélgica, Suiza e Inglaterra. En especial, se empapó de la filosofía de la educación de dos grandes personajes.

Siguiendo a los grandes

El primero de ellos fue el suizo Johann Heinrich Pestalozzi, conocido en este continente como Enrique Pestalozzi, uno de los primeros pedagogos modernos gracias a sus aportaciones, como la formulación de un tipo de educación dirigida básicamente hacia las clases bajas. Para ello creó herramientas sencillas y al alcance de todos, como el uso de tablillas con letras, que lo mismo servían para conocer el idioma que para sumar o restar; el ejercicio de la memoria con base en objetos cotidianos; el uso del dibujo para ejercitar la escritura, y, finalmente, el fomento de la creatividad.

El segundo maestro cuyo pensamiento influyó a Rosaura de manera definitiva fue Federico Froebel, pedagogo alemán y creador de la educación preescolar, en particular, del concepto “jardín de niños”: el lugar al que los infantes acuden a recibir una educación especializada previa a su ingreso a la primaria. Rosaura Zapata adoptó del pensador en especial una serie de conceptos y principios que consideró indispensables para proyectar una educación moder-

na en un México analfabeto e inequitativo en todos los sentidos, como tratar con respeto y dignidad a los estudiantes, y convertir a los maestros en verdaderos guías, amigos y ejemplos de los alumnos. Igualmente, se convenció de la bondad de los tres ejes de la educación que proponía Froebel: la acción (actividades), el juego y el trabajo (tareas).

Con este caudal de enseñanzas, la maestra Zapata regresó al país en 1906 con la confianza que da el conocimiento, pero también a sabiendas de que Justo Sierra la apoyaría en las empresas que iniciara. Y eso fue lo que sucedió.

De inmediato se dio a la tarea de abrir más jardines de niños al tiempo que elaboraba planes de estudio y juegos didácticos; escribía sus memorias y pensamientos, que poco a poco se convertían en libros, y seleccionaba textos que pudieran adecuarse a esta nueva modalidad escolar.

Cuatro años después de su regreso a México, la maestra Zapata recibió una invitación para integrarse como docente en el sitio donde todo empezó: la Escuela Nacional de Maestros, institución que más adelante también dirigiría.

Un modelo pedagógico

Durante los años más álgidos de la Revolución, su labor se detuvo un poco a causa del clima de violencia que se respiraba en gran parte del país. Aun así, se dio tiempo para inaugurar la educación preescolar en diversos estados, como en Veracruz.

Tiempo después, ya con el país relativamente en calma, fue nombrada inspectora general de jardines de niños, y aprovechó la oportunidad para instaurar este modelo en todo el país. Directamente de su gestión

Gracias a sus esfuerzos y a su labor de convencimiento, logró que se abrieran las dos primeras escuelas dedicadas a la educación preescolar en todo el país

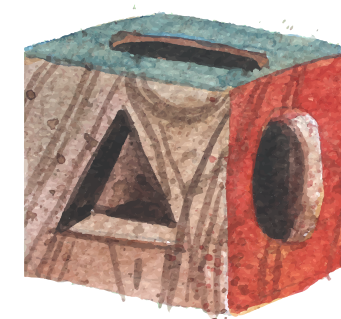




Imagen: <http://www.bcsnoticias.mx>

se abrieron centros de educación preescolar, incluso en algunas de las zonas más alejadas y pobres de la república. Así, la educación preescolar en México inició construyéndose de la siguiente manera:

Rosaura Zapata (1951:15) señala que en los primeros jardines de niños (kindergarten) que hubo en el país se realizaban “ejercicios con los dones de Fröebel, uso de las ocupaciones propiamente dichas, tales como: picar, coser, entrelazar, tejer, doblar y recortar; cuentos y conversaciones, cantos y juegos, trabajos en la mesa de arena y los relacionados con la Naturaleza, como son los de cuidado de plantas y de animales domésticos”. Como ejemplo menciona el programa elaborado en 1903 por el kindergarten “Enrique Pestalozzi”. En este programa se considera que la finalidad del jardín de niños es “educar al párvulo de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual, valiéndose para ello de las experiencias que adquiere el niño en el hogar, en la comunidad y en la naturaleza”; para lograr esta finalidad se incluyen un temario y los lineamientos para cada semana de trabajo (organizados alrededor de un centro de interés). (Moreno, 2005: 13).



Al mismo tiempo, la maestra Zapata se preocupó por la capacitación de los maestros. Organizó cursos y talleres permanentes que se convirtieron en el Instituto de Información Educativa Preescolar, cuya tarea fundamental fue unificar el plan de estudios que las aspirantes a maestras debían cursar.

A estas alturas de su vida, su fama había traspasado fronteras. Fue una de las organizadoras de los congresos panamericanos en favor del niño, y no pocas de sus aportaciones se convirtieron en reglamentos escolares en diversos países de este continente.

Apreciada labor

En 1954, se convirtió en la primera persona a la que el Senado de la República le otorgó la medalla Belisario Domínguez. Y del mismo modo, al cumplir medio siglo de destacada labor profesional, se le reconoció con la presea Maestro Ignacio Manuel Altamirano, que la Secretaría de Educación Pública otorga a los docentes que han cumplido 50 años de actividad.

Otra valiosa aportación de Rosaura Zapata son sus obras en el ámbito educativo, entre las que destacan *Cuentos y conversaciones para jardines de niños y escuelas primarias*, *Rimas para jardines de niños*, y *Cantos y juegos para Kindergarten*.

La maestra Rosaura Zapata falleció el 23 de julio de 1963 en la ciudad de México. Desde entonces, existen centros de educación preescolar y básica de todo el país que llevan su nombre. ●

Referencias bibliográficas

- Amozurrutia, Alina (2008). *101 mujeres en la historia de México*. México: Grijalbo.
- Gaxiola, Iván (2010, 25 de noviembre). Rosaura Zapata, precursora de la educación preescolar en el país. *Peninsular Digital*. Recuperado de: <http://peninsulardigital.com/sociedad/personajes/rosaura-zapata-precursora-de-la-educacion-preescolar-en-el-pais/28830>
- Medalla Belisario Domínguez. Personas galardonadas y discursos pronunciados. Recuperado de: senado.gob.mx
- Moreno, Eva (2005). ¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar? *Cero en Conducta*, XX(51), México, pp. 7-31.
- Zapata, Rosaura (1951). *La educación preescolar en México* (2a edición). México: SEP. Citado por Moreno (2005).

Michael Scriven

Evaluación formativa

Por MORAMAY GUERRA GARCÍA
y SANDRA CONZUELO SERRATO

Michael Scriven es uno de los autores cuya obra ha contribuido sustancialmente a la profesionalización de la evaluación.

Guba y Lincoln (1989) se refieren a la obra de Scriven como representativa de la llamada *Tercera Generación de la Historia de la Evaluación Educativa*, caracterizada por enfatizar la utilidad de la evaluación como un elemento de juicio para la toma de decisiones. La obra más representativa de Scriven surge durante los años sesenta, mientras los Estados Unidos se hallaban bajo el efecto de la llamada *Crisis del Sputnik*, término con el que se alude al conjunto de reacciones que hubo en ese país a consecuencia de que los soviéticos pusieran en órbita el primer satélite artificial, el Sputnik 1, en 1957, demostrando con ello que contaban

con la tecnología suficiente no sólo para enviar satélites, sino potencialmente para lanzar ojivas nucleares a distancias intercontinentales. El lanzamiento daba muestra de las capacidades científicas y tecnológicas de la URSS, ante el desánimo y el temor de los estadounidenses. En respuesta, el gobierno de los Estados Unidos pondría en marcha diferentes acciones a fin de recuperar la supremacía tecnológica y la confianza de la población, entre ellas, la modernización de los planes y programas de estudio, y el desarrollo de mecanismos para la rendición de cuentas por parte las instituciones educativas (McDonald, 1976).

Con este ánimo se promulga en los Estados Unidos en 1958 una nueva Ley de Defensa Educativa, que enfatizaba la evaluación de los programas; adicionalmente, la asociación de profesionales de la educación Phi Delta Kappa creó el National Study Committee on Evaluation y recomendó así el desarrollo de nuevos programas para preparar a los evaluadores. En 1965 se establece el Acta de Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Act, ESEA), que dio pauta a un programa de organización de la educación y enfatizó la necesidad de evaluar los proyectos realizados con el apoyo económico federal, a fin de que rindieran cuentas sobre los montos recibidos, así como para identificar elementos para justificar futuras subvenciones.

Con ello se da paso al énfasis en la rendición de cuentas carístico de los últimos años de la década de los sesenta, a fin de conocer el uso de los recursos que se estaban destinando a la mejora educativa. Para tal propósito, la legislación estatal de algunos estados de los Estados Unidos establece la obligación de controlar el cumplimiento de los objetivos educativos (Escudero, 2003).

A la par, se ampliaron las áreas de atención de la evaluación educativa para incluir los distintos factores que influyen en el proceso educativo, como el currículo, los docentes y la organización escolar. Es en este marco que el trabajo de Michael Scriven, matemático y doctor en filosofía, se constituye en un hito al contribuir, entre otras cosas, a la urgente clarificación de términos del argot de la evaluación que se empleaban de manera indistinta o con múltiples significados, comprometiendo con ello la pertinencia de las acciones evaluativas y de las decisiones surgidas a partir de ellas. En el texto “The methodology of evaluation”, Scriven (1967) señaló las deficiencias que presentaban algunas concepciones sobre cómo los instrumentos educacionales, tales como

En su ensayo “The methodology of evaluation”, Scriven ofrece precisiones para esclarecer la tarea evaluativa

los programas, los métodos y los docentes, debían ser evaluados. Si bien el texto alude a la evaluación curricular, las reflexiones del autor son susceptibles de transferirse a la evaluación de otros componentes del proceso educativo. La precisión en las concepciones permitió esclarecer la tarea evaluativa y acotar los alcances de las acciones vinculadas a la evaluación. Entre las distinciones terminológicas planteadas por Scriven se encuentran las siguientes:

- Metas de la evaluación frente a Roles de la evaluación
- Evaluación ante Estimación de logro de metas
- Evaluación instrumental ante Evaluación consecuencial
- Evaluación comparativa ante Evaluación no comparativa
- Evaluación frente a Estudios de procesos
- Evaluación formativa frente a Evaluación sumativa

Evaluación formativa

La distinción entre evaluación formativa y sumativa realizada por Scriven ha sido de particular relevancia en el campo de la evaluación debido a que brinda coordenadas para que los esfuerzos evaluativos contribuyan tanto a la toma de decisiones como a la mejora de lo evaluado. Scriven define la evaluación formativa como aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa o producto, o durante el proceso que experimenta una persona, para ayudar a mejorarlo mientras se está llevando a cabo. Busca detectar deficiencias y éxitos durante la ejecución de los programas o en las versiones intermedias de los productos, a fin de retroalimentarlos. Este tipo de evaluación puede llevarla a cabo el equipo interno del programa, y normalmente sus resultados permanecen dentro las escuelas, para el conocimiento del propio equipo y de los participantes. La evaluación formativa puede ser realizada por un evaluador interno o externo, o bien, por una combinación de éstos (Scriven, 1991).

Su finalidad es ayudar a mejorar un programa, producto o proceso que cursa una persona, mientras éste se está realizando

En su "Evaluation Thesaurus" (1991) Scriven plantea que la distinción entre evaluación formativa y sumativa se resume en una frase de Robert E. Stake:



"When the cook tastes the soup, that's formative; when the guests taste the soup, that's summative".¹

Evaluación sumativa

La evaluación sumativa o terminal, por su parte, es aquella que se realiza después de que el programa, producto o proceso que cursa una persona ha sido finalizado, y es útil para que una audiencia externa pueda obtener información respecto al logro conseguido o la eficacia del componente evaluado (Scriven, 1991). Puede ser efectuada por evaluadores externos o internos, o por equipos mixtos, aunque para fines de credibilidad se considera más adecuado que la evaluación se realice con la participación de evaluadores externos.

Ambos tipos de evaluación son complementarios en un proceso de mejora. La evaluación sumativa permite dar a conocer a actores externos información para la toma de decisiones y la sinergia de esfuerzos en atención a las áreas que así lo requieren, que pueden no estar al alcance de los actores escolares. La evaluación formativa permite que los actores directamente involucrados en el programa o proceso hagan las adecuaciones o los ajustes durante el desarrollo del mismo para su mejora continua, lo cual contribuye a la eficacia final del componente evaluado.

Las evaluaciones formativa y sumativa en la evaluación del desempeño docente

En el marco de la evaluación formativa y la sumativa del desempeño docente, la obra de Michael Scriven se vuelve un referente obligatorio, en tanto que permite las aportaciones que ambas brindan para mejorar la labor docente. Es así que la evaluación propuesta para la permanencia a partir de la Reforma incluye

tanto mecanismos de evaluación externa, sumativa, programados al término de procesos o periodos y realizados por evaluadores externos, como mecanismos de evaluación interna que se realiza en el interior de los planteles.

Como acciones de evaluación formativa en las escuelas pueden adoptarse estrategias de autoevaluación, evaluación realizada por la autoridad inmediata, o evaluación entre pares docentes, toda vez que impliquen un seguimiento cercano y constante, así como mecanismos de comunicación entre los participantes. La evaluación formativa permite que la retroalimentación pueda realizarse de forma oportuna favoreciendo el diálogo entre el evaluado y el evaluador, y que los evaluadores, los pares y las autoridades inmediatas, al poseer conocimiento de las condiciones en las que se desarrolla la labor del docente, puedan acompañarlo para identificar áreas de atención en su desempeño y trazar rutas de mejora factibles.

La propuesta de evaluación surgida de la Reforma pretende acompañar los esfuerzos evaluativos sistematizando tanto la evaluación sumativa como la formativa, de tal forma que ambas deriven en el fortalecimiento profesional de los docentes, área indispensable para el logro de la calidad educativa. ●

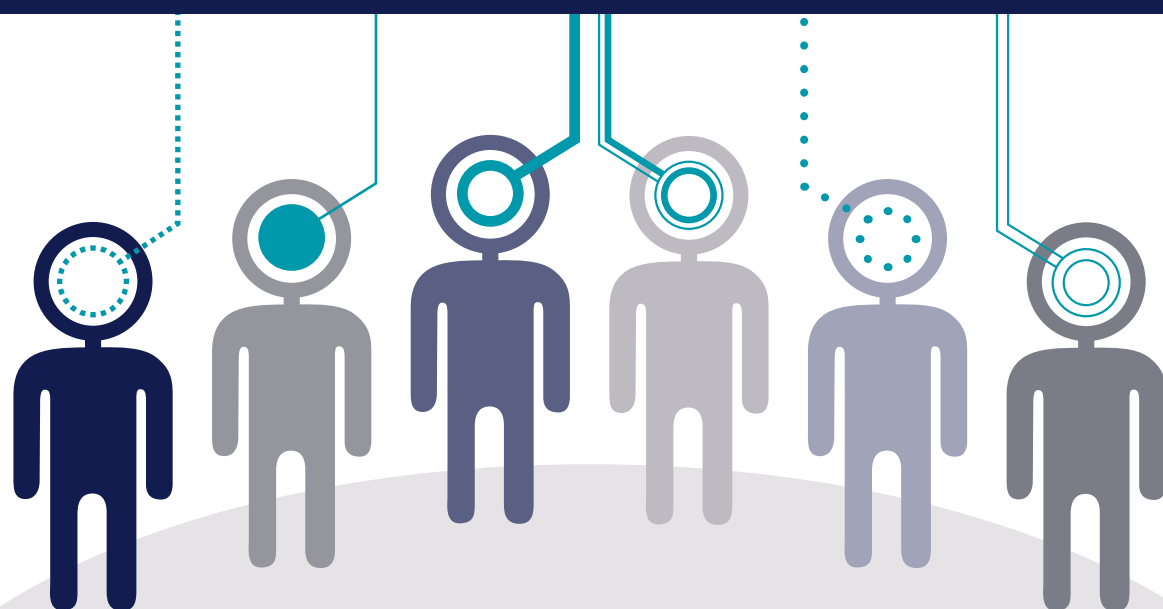
Referencias bibliográficas

- 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 (2013, 26 de febrero). *Diario Oficial de la Federación*.
- Escudero, E. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), pp. 11-43. Recuperado el 15 de abril de 2015, de: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Ley General de Educación. Última Reforma (2013, 11 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación*.
- McDonald, B. (1976). Evaluation and the Control of Education. En D. Tawney (ed.). *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. Londres: MacMillan.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation* (AERA Monograph 1, pp. 39-83). Chicago: Rand McNally and Company.
- (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage.

¹ "Cuando el cocinero prueba la sopa, es formativa; cuando los comensales prueban la sopa, es sumativa".

¿Qué son y qué hacen

los Consejos Técnicos Especializados?



El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) cuenta con diferentes órganos colegiados de consulta y asesoramiento que contribuyen al cumplimiento de sus objetivos, como los Consejos Técnicos Especializados (CONTE), que se especializan en el asesoramiento técnico y metodológico en materia de evaluación educativa y se organizan en seis colegiados:

1. Evaluación de la oferta educativa
2. Evaluación de resultados educacionales
3. Evaluación del desempeño de docentes y directivos escolares
4. Evaluación de política y programas educativos
5. Integración de información y diseño de indicadores
6. Fomento de la cultura de la evaluación educativa

Integración de los CONTE

El 3 de septiembre de 2014, bajo la coordinación de la Unidad de Planeación, Coordinación y Comunicación Social (UPCCS), el Instituto emitió una convocatoria dirigida a instituciones de educación superior; centros especializados en investigación y evaluación educativa; organismos nacionales, internacionales o extranjeros; asociaciones de profesionales, y secretarías de Educación u organismos equivalentes en las entidades federativas del país, para que propusieran candidatos a la integración de los Consejos Técnicos. En este proceso participaron 66 instancias u organismos que propusieron a 104 candidatos cuyos perfiles fueron revisados por comités internos del Instituto.

Para ser parte de alguno de los Consejos, los candidatos debían acreditar experiencia relacionada con la educación básica, media superior o ambas; la evaluación y la investigación de la educación en ámbitos como sociología, psicología, psicometría, economía y políticas públicas, o en uso de información y análisis estadísticos; asimismo, contar con producción académica probada en sus ámbitos de especialización y con reconocimiento nacional o internacional. Los candidatos con nacionalidad diferente de la mexicana además debían estar familiarizados con la situación educativa de México y de América Latina.

El 3 de noviembre de 2014 el INEE instaló formalmente los seis Consejos Técnicos.

Funcionamiento general

Cada uno de los Consejos está integrado por un presidente, un secretario de actas y cinco consejeros técnicos designados por la Junta de Gobierno del INEE para un periodo de cinco años renovable en una sola ocasión.

Los CONTE sesionan de manera ordinaria cuando menos dos veces por año y pueden hacerlo en forma extraordinaria cuando cada colegiado así lo decida. A las sesiones acuden también, en calidad de invitados, los funcionarios del Instituto que atienden tareas coincidentes con los temas de cada Consejo.

Desde la fecha de su instalación y hasta el mes de septiembre de 2015 se han realizado 18 sesiones ordinarias, además de una reunión general y varias extraordinarias. Asimismo, se ha realizado el registro de 54 acuerdos referidos a temas de carácter técnico, entre los que destacan: la precisión del alcance de las evaluaciones de las pruebas nacionales; la determinación para elegir las mejores formas para reportar resultados de las evaluaciones, y los elementos para formular una metodología de construcción de directrices, entre otros.

Para apoyar la coordinación de los seis consejos técnicos, la UPCCS da seguimiento a los acuerdos y realiza la revisión y la actualización de cada una de las disposiciones que regulan su funcionamiento.

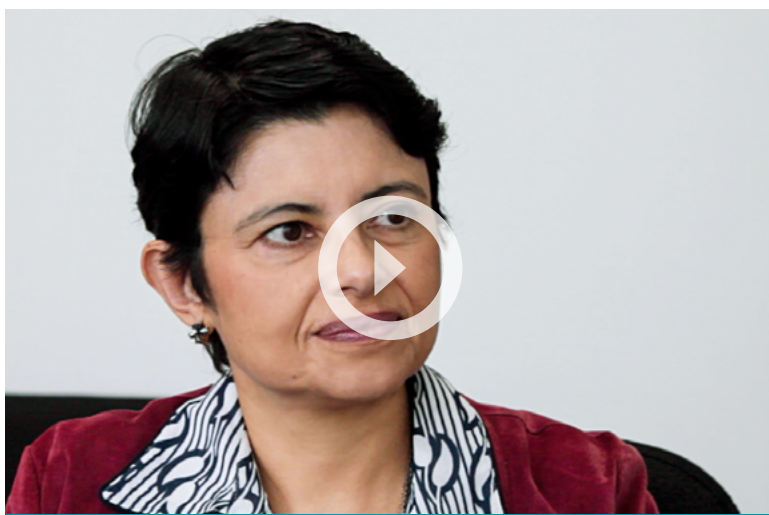
Margarita Rosa Poggi
Directora de la oficina del
Instituto Internacional
de Planeamiento de la
Educación IIPPE/UNESCO
Integrante del Consejo
Técnico Especializado
de Evaluación
de la Oferta Educativa



Eugenio González
Miembro de la
International Association
for the Evaluation of
Educational Achievement-
Educational Testing Service
(IEA-ETS)
Integrante del Consejo
Técnico Especializado
de Evaluación de
Resultados Educativos



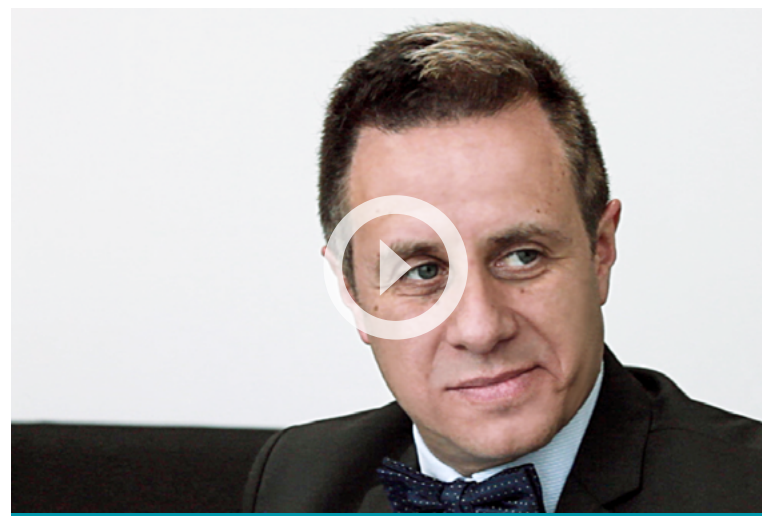
Graciela Cordero
Miembro del Instituto
de Investigación
y Desarrollo Educativo de
la Universidad Autónoma
de Baja California
Integrante del Consejo
Técnico Especializado de
Evaluación del Desempeño
de Docentes
y Directivos Escolares



Roberto Rodríguez
Coordinación de Planeación,
Presupuestación y
Evaluación de la Dirección
General de Evaluación
Institucional, Universidad
Nacional Autónoma
de México (UNAM)
Integrante del Consejo
Técnico Especializado
de Evaluación de Política
y Programas Educativos



Daniel Óscar Taccari
Colaborador de la División
de Estadística de la
Comisión Económica para
América Latina y el Caribe
de Naciones Unidas
Integrante del Consejo
Técnico Especializado de
Integración de Información
y Diseño de Indicadores



Pedro Ravela
Profesor de Filosofía
y Magíster en Ciencias
Sociales y Educación
Integrante del Consejo
Técnico Especializado de
Fomento de la Cultura
de la Evaluación Educativa



Evaluación del desempeño docente

Por YOLANDA E. LEYVA BARAJAS Y MORAMAY GUERRA GARCÍA

La Reforma Educativa responde a una política de Estado, inaplazable para diversos sectores de la sociedad.

Se establece la evaluación de docentes como la base para el desarrollo profesional de éstos

La Reforma Educativa parte de cambios a los artículos 3 y 73 constitucionales, y se concreta en las leyes secundarias que orientan una serie de acciones dirigidas a incrementar la calidad de la educación impartida por el Estado. El marco normativo actual para atender la necesidad de brindar una educación de calidad se fundamenta en la Ley General de Educación (LGE), la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

La evaluación será el medio que sustente los procesos de ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento del Servicio Profesional Docente (SPD) de los profesores del tramo de educación obligatoria. Entre las estrategias clave planteadas en la legislación propuesta se establece la evaluación de docentes y personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica como base para el desarrollo profesional de éstos. La evaluación del desempeño propuesta tiene un carácter formativo, en el sentido de que brindará información sobre las habilidades, los conocimientos y las responsabilidades profesionales de los docentes y directivos en servicio, y servirá como base para generar una oferta de formación y capacitación que contribuya a su profesionalización.

Diseñar un programa de evaluación nacional que valore el desempeño docente y directivo representa un reto inédito en nuestro país y ha implicado la definición de lineamientos, perfiles, etapas, instrumentos, calendarios y escenarios. A fin de abonar a la comprensión y la transparencia de los procesos, el presente artículo aborda la evaluación del desempeño docente, que tiene un carácter obligatorio para todos los profesores en servicio y constituye la base para la permanencia, la promoción en la función y el reconocimiento. Se describe brevemente cómo se definieron y validaron los referentes y las estrategias de

evaluación, así como un análisis sobre la alineación que guardan los contenidos, las habilidades y las responsabilidades docentes expresados en los perfiles, parámetros e indicadores (PPI), con los métodos e instrumentos que se utilizarán para la evaluación del desempeño docente.

Velar por el buen desarrollo de estos procesos de evaluación es responsabilidad del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que, en ejercicio de sus atribuciones, valida tanto la pertinencia de los PPI como el diseño de las etapas, los aspectos, los métodos y los instrumentos mediante los cuales se llevará a cabo la evaluación. Esta validación se realiza mediante protocolos de actuación e instrumentos para verificar que se apeguen a los lineamientos (INEE, 2015) y los criterios técnicos (INEE, 2014a) emitidos por el propio Instituto. Por su parte, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) es la responsable de definir y desarrollar tanto los perfiles como los métodos e instrumentos de evaluación, mismos que debe entregar al Instituto en las fechas acordadas.

Proceso de definición de los referentes de la evaluación

La construcción de los referentes para evaluar el desempeño debe contar con la participación de los docentes, en primera instancia, porque su conocimiento y experiencia es imprescindible para definir las habilidades, las actitudes y los conocimientos implicados en la docencia (Schmelkes y Mancera, 2010), y, adicionalmente, porque su participación es la vía para asegurar su compromiso con la evaluación y brindar legitimidad al esfuerzo evaluativo. La definición de referentes con los cuales valorar el desempeño es un punto de partida en el que coinciden diversos autores (Feldman e Iaies, 2010; Meckes, 2013; Ingvarson, 2013; Vaillant, 2004), así como diversas experiencias internacionales de evaluación, en

La participación de los docentes es imprescindible para asegurar su compromiso con la evaluación y brindar legitimidad al esfuerzo evaluativo

las que se han utilizado como referentes estándares de desempeño agrupados en dominios o dimensiones que aluden al conocimiento, la práctica y el compromiso profesional. Se trata de construcciones sociales que articulan los conocimientos, las habilidades y los valores que los profesores deben desempeñar en su práctica, acotando las expectativas sobre lo que se considera una docencia eficaz y profesional (Leyva, 2015). Por ello, estos referentes brindan a los docentes coordenadas útiles para regular su carrera profesional y orientan a las autoridades para la creación de oportunidades de formación y capacitación, así como de políticas dirigidas al logro de los estándares, brindando con ello un impulso significativo en favor de la calidad educativa.

Es importante destacar que la propuesta para desarrollar los PPI de desempeño docente y de personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica implicó una suma de esfuerzos institucionales estrechamente apoyados en la participación de los docentes. El INEE estableció en los lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño que los perfiles propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como referentes para la evaluación debían ser validados mediante comités académicos conformados por especialistas (docentes, directivos, supervisores y asesores técnicos pedagógicos) en las disciplinas y funciones correspondientes, quienes estarían a cargo de vigilar el cumplimiento de los criterios de idoneidad de los parámetros e indicadores de dichos perfiles.

En apego a dichos lineamientos, la CNSPD realizó un proceso de construcción de perfiles en el que participaron docentes y técnicos docentes de educación básica (EB) y educación media superior (EMS), así como asesores, directores, supervisores, jefes de sector, responsables de los niveles educativos, autoridades educativas locales y, en el caso de EMS, organismos descentralizados, así como representantes de los diferentes subsistemas. El proceso permitió desarrollar una propuesta de perfiles docentes para EB que atienden a los diferentes niveles y modalidades,¹ y otra para EMS con seis, uno para cada campo disciplinar y un perfil de técnico docente.

¹ En EB la propuesta para la evaluación del desempeño docente y técnico docente incluyó 33 perfiles, 27 de ellos nacionales y 6 complementarios. Para la evaluación del desempeño de personal en cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en EB, se desarrollaron 20 perfiles.

De forma complementaria y con el interés de ampliar los espacios para la participación del magisterio, el INEE puso a su disposición un micrositio con información acerca de la evaluación del desempeño y aplicó una encuesta en línea que buscaba obtener las opiniones respecto a qué elementos del desempeño docente deberían de ser evaluados; cómo debía realizarse dicha evaluación, es decir, qué instrumentos se valoraban como adecuados y pertinentes, y qué factores del contexto se consideraba que afectaban la práctica docente. La encuesta contó con una amplia y nutrida participación,² durante un periodo de aproximadamente seis meses, de maestros de las 32 entidades del país, tanto de EB como de EMS.

A partir del análisis de los resultados de esta encuesta y con el fin de profundizar en las opiniones de los docentes al respecto de la evaluación de desempeño, el INEE realizó en varias entidades grupos focales en los que docentes, directivos y supervisores de distintas modalidades educativas, niveles y contextos expusieron sus opiniones e inquietudes, argumentando sus puntos de vista y recomendaciones a partir de su práctica.

El diálogo con profesores de los distintos niveles y tipos educativos y diferentes regiones del país favoreció la comprensión de la complejidad de la práctica docente y la diversidad de contextos socioculturales en los que se desarrolla

Tanto la realización de la consulta mediante la técnica de grupos focales como la experiencia de haber revisado y validado los PPI entregados al Instituto por la CNSPD implicaron un proceso de diálogo con profesores de los diversos niveles y tipos educativos, así como de diferentes regiones del país, favoreciendo la comprensión de la complejidad de la práctica docente, así como de la diversidad de contextos socioculturales en los que se desarrolla. En un análisis posterior de los PPI pudo constatar que, si bien se identificaron

² El análisis de los resultados de las encuestas se llevó a cabo sólo con 37 576 profesores que las contestaron en su totalidad, 21 895 de EB y 15 681 de EMS.

La participación de los docentes se mantendrá como piedra angular en la actualización y la mejora de los PPI

elementos comunes tanto en EB como en EMS, la propuesta de perfiles recuperó los matices que adquiere el desempeño docente en cada uno de los tipos educativos, en función de sus características (Leyva, Conzuelo y Navarro, 2015). Los elementos que la consulta arrojó como esenciales en la labor docente se ven reflejados en los Perfiles de Desempeño Docente, en una o más dimensiones en las que se alude a la planeación didáctica, el dominio de los contenidos, el conocimiento sobre los alumnos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la colaboración en la escuela, el vínculo con la comunidad y los padres de familia.

Es importante resaltar que los PPI son construcciones dinámicas que deberán estar sujetas a un proceso permanente de actualización y mejora, en el que la participación de los docentes se mantendrá como piedra angular, buscando que en cada ejercicio de actualización se sientan mejor reflejados. Cuando esto sucede, se logran mayores aceptación y credibilidad en los procesos de evaluación.

La coherencia entre los conocimientos y las habilidades señaladas por los docentes y los establecidos en los PPI planteados constituye un elemento sobre el que el Instituto ha puesto particular atención, en virtud de que dicha coherencia da sustento y legitimidad a la evaluación. De igual forma ha sido prioritario para el Instituto que el esquema de evaluación considere el contexto regional y sociocultural en el que se desempeña el docente (LGSPD, artículo 60).

En términos de las dimensiones de la práctica docente, los conocimientos, habilidades y valores considerados por los maestros integran un amplio abanico de competencias, por lo que su evaluación requiere de métodos y tareas evaluativas que permitan aplicar los mismos estándares de desempeño de lo que es común a la docencia en cualquier lugar y momento, así como

la posibilidad de reconocer la diversidad, mediante la recuperación de factores del entorno escolar y sociocultural en el que se produce el hecho educativo.

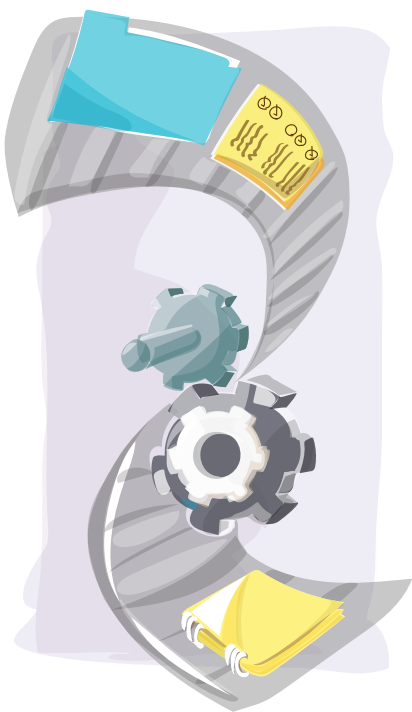
Elección de los métodos e instrumentos

Ante la complejidad de la labor docente, y con la certeza de que ningún instrumento por sí solo es capaz de reflejar las distintas habilidades y los conocimientos implicados en ella, se consideró que la evaluación del desempeño debía incluir más de un método y más de un instrumento. En sus lineamientos, el INEE estableció que los instrumentos debían ser útiles y procedentes, apegados a los perfiles autorizados, y que en su construcción debían participar tanto expertos en el campo o dominio a evaluar, como profesores con experiencia docente de cada nivel y modalidad educativa.

Observación de clase

Entre los distintos instrumentos y técnicas a los que los profesores aludieron, la observación de clase fue ampliamente comentada. Esta técnica es vista como la más pertinente para observar el desempeño de los profesores; no obstante, la mayoría advirtió sobre los riesgos asociados a su utilización. La preocupación expresada por los profesores de todos los niveles se centra en la selección y la formación de los evaluadores y la importancia de que conozcan la docencia y el contexto sociocultural en el que se desarrolla. Frente a la posible subjetividad de los juicios, los profesores proponen el uso de guías y protocolos bien estructurados, y sugieren las grabaciones en video como un elemento de respaldo que sirva en los casos en que existan controversias sobre el desempeño de los profesores. También hubo referencias claras respecto al tiempo de observación: indicaron que debe ser suficiente y hecho en diferentes momentos para que la información que se recabe sea representativa (INEE, 2014b).





Portafolios

Otro método comentado fue el portafolios de evaluación, aunque se observó que este instrumento es comprendido de forma distinta en cada nivel educativo y de acuerdo con la experiencia de uso que se tiene; los profesores de secundaria incluso lo rechazan como un instrumento apropiado, aludiendo que integrar los portafolios demanda mucho tiempo y no le encuentran utilidad como una herramienta que coadyuve a su mejora pedagógica. Entre los docentes de EMS hay un mayor conocimiento del portafolios de evaluación como una estrategia de reflexión de su práctica, útil para la mejora, de manera que lo consideran muy pertinente para la evaluación de su desempeño (INEE, 2014b); no obstante, el uso de esta estrategia requiere de esfuerzos de formación docente dirigida a unificar los conceptos en torno al portafolios, así como promover en los profesores una cultura de la documentación y la reflexión a partir de los productos generados en su labor cotidiana, tomando como referentes los parámetros de desempeño establecidos.



Exámenes

En relación con los exámenes para la evaluación del desempeño, los maestros tienden a considerarlos poco pertinentes, principalmente si se emplean como el único medio de evaluación, pues según ellos no es posible recuperar elementos del contexto en el que se produce la práctica docente. También se cuestionó la entrevista a los directores para evaluar algunos aspectos de su desempeño. Aunque existen algunas opiniones a favor, en general los profesores se inclinan hacia el rechazo sobre su pertinencia principalmente por la subjetividad implícita.

Contexto

Finalmente, en relación con la contextualización de las evaluaciones, la información más relevante proviene de los profesores que trabajan en preescolar y primaria indígenas, así como en telesecundaria;³ sus preocupaciones se relacionan principalmente con la necesidad de contextualizar su planeación, considerando los saberes de los pueblos originarios. Esta información coincide con la que se obtuvo mediante la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa, la cual, entre otros temas de interés, permitió documentar su manera de comprender y definir la buena docencia.⁴ En especial, los resultados de esta consulta nos permiten ver que algunas de las opiniones son aplicables a cualquier contexto, mientras que otras son específicas de las poblaciones indígenas y se relacionan con una preocupación por el fortalecimiento y la valoración de sus culturas, en las que la lengua tiene un papel central. Cabe mencionar que las diferentes comunidades consultadas expresaron esta preocupación (INEE, en prensa).



Es importante señalar que el propio marco normativo mandata la atención a algunas de las principales preocupaciones expresadas por los profesores. En el artículo 14, párrafo II, de la LGSPD se establece que el esquema de evaluación de desempeño, definido en el marco del SPD, debe “identificar características básicas de desempeño del personal docente en contextos sociales y culturales diversos, para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión” (DOF, 2013: 7).

³ Entre quienes contestaron la encuesta en línea del INEE, 1 762 docentes estaban vinculados a la Clave del Centro de Trabajo (CCT) perteneciente a educación indígena o de localidades con población mayoritariamente indígena, como la telesecundaria. De este total, 154 docentes se identificaron con primaria indígena, 23 docentes de preescolar indígena, y 1 585 docentes se asociaron con CCT de telesecundarias. Se llevó a cabo un análisis cualitativo de las preguntas abiertas, por separado para esta población.

⁴ En la consulta participaron 49 comunidades de 19 entidades federativas, hablantes de aproximadamente 31 lenguas indígenas. La metodología empleada se basó en los principios que fundamentan el derecho a la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos Indígenas establecidos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Asimismo, en relación con los evaluadores, el artículo 52 de la citada Ley establece que aquellos que participen en la evaluación del desempeño docente deberán estar evaluados y certificados por el INEE. Asimismo, el artículo 28 de la LINEE otorga al Instituto, entre otras atribuciones, la de definir los requisitos y procedimientos para la certificación de los evaluadores; establecer de manera conjunta con las autoridades educativas locales el número de evaluadores certificados de acuerdo con las necesidades y circunstancias del proceso en cada entidad, y definir, junto con la CNSPD, las funciones de los evaluadores que participarán en la evaluación del desempeño en el ciclo escolar 2015-2016 (INEE, 2013). En atención a estos mandatos, se publicaron las convocatorias para seleccionar, capacitar y certificar a dichos evaluadores.

Por su parte, la CNSPD elaboró una propuesta de las fases y las etapas del proceso de evaluación del desempeño, así como de las dimensiones o los contenidos a evaluarse, lo mismo que de la forma y los instrumentos con que se evaluaría (SEP, 2015a y b). Dicha propuesta se enriqueció mediante la discusión y el diálogo entre personal del Instituto y de la Coordinación en sesiones de trabajo que permitieron recuperar las opciones más pertinentes y factibles. El análisis de las características de distintos métodos e instrumentos se llevó a cabo en función de:

- Su pertinencia para brindar información acerca de los elementos considerados en los perfiles, parámetros e indicadores.
- Su utilidad para proporcionar información sobre los aspectos sustanciales señalados por la política educativa dirigida a EB y a EMS.
- Su viabilidad para aportar información sobre el desempeño docente en cualquier contexto sociocultural.
- La factibilidad de su implementación para la evaluación 2015-2016, en cada uno de los niveles, garantizando la validez y la confiabilidad de los métodos y los instrumentos a utilizarse.

El esquema de evaluación planteado, entre otros aspectos, representa un primer esfuerzo por contextualizar las evaluaciones mediante la elección de tareas evaluativas que ponen en juego las competencias docentes en situaciones reales y congruentes con las condiciones escolares y del contexto sociocultural de cada profesor. Por ello, la manera en que se definieron las etapas, los aspectos,



los métodos y los instrumentos permitirá valorar la capacidad de los profesores de adaptar y atender las necesidades específicas de sus estudiantes en su entorno.

A continuación se presenta, de forma esquemática, el modelo de evaluación de EB:



Esquema de elaboración propia, con información de SEP (2015a).

El modelo de EMS tiene algunas variantes que responden tanto a las diferencias relativas a la formación inicial de los profesores, como a la existencia de programas recientes de formación y certificación de competencias docentes que se habían venido implementando como parte de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).



Esquema de elaboración propia, con información de SEP (2015b).



Cada instrumento recoge elementos de la práctica docente cotidiana dentro del contexto en el que se desarrolla. En este sentido, **el informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales** permite recuperar tanto elementos de la práctica en relación con el cumplimiento cotidiano o la normalidad mínima de operación, como información sobre el grado de involucramiento del docente en el trabajo escolar —ya sea por medio de su participación en el Consejo Técnico Escolar o en grupos colegiados y en actividades de vinculación con la comunidad—. Se considera que la persona más apropiada para dar cuenta de estos indicadores es el director de la escuela en la que trabajan los profesores, o un superior inmediato.

El expediente de evidencias es un instrumento mediante el cual el docente —a partir de una muestra de los trabajos de sus alumnos— argumenta por escrito su toma de decisiones respecto a los elementos que consideró para diseñar las situaciones de aprendizaje y el análisis de los resultados. Con base en ello es factible apreciar la capacidad del docente para analizar su práctica de enseñanza y los resultados obtenidos. En el caso de la EMS, la variante implica que, además de los trabajos de sus alumnos, el profesor tendrá que elegir una muestra de sus productos o materiales didácticos. La parte nodal de este método de evaluación es la reflexión que el docente hace de su propia práctica. En su argumentación, los docentes, tanto de EB como de EMS, deberán incorporar información de su escuela y del contexto que la rodea, así como un diagnóstico de su grupo, ya que parte de los criterios mediante los cuales se evaluará su desempeño se orientará a valorar si su práctica reconoce y atiende las características y necesidades de su centro escolar. Los demás criterios se centran en la argumentación que el docente hace sobre su trabajo con respecto a cómo incorporó los conocimientos previos de sus alumnos a la situación de aprendizaje planteada en los trabajos, cómo atendió el enfoque del campo formativo o asignatura, los retos cognitivos que enfrentaron los alumnos, la identificación de los logros y dificultades que tuvieron frente a los aprendizajes esperados, y la manera en que retroalimentó a los estudiantes. También se incorporan aspectos de la reflexión en términos de la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar su propia práctica, a partir de la reflexión sobre los productos de sus alumnos. La reflexión del docente será revisada por un evaluador certificado por el Instituto, que llenará una rúbrica de evaluación previamente construida.

El examen de conocimientos y competencias didácticas (ECCD) que favorece el aprendizaje de los alumnos es un instrumento objetivo de opción múltiple que se aplicará a los profesores de EB. Permite apreciar conocimientos y habilidades del docente, al plantearle situaciones educativas de la vida real a partir de las cuales debe responder algunas preguntas en las que manifieste su dominio tanto de conocimientos curriculares, disciplinares, normativos y éticos, como de competencias didácticas. Para la EMS se aplican dos exámenes, el de conocimientos, que valora el dominio disciplinar —cuyos referentes son los anexos disciplinarios contenidos en el documento de *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos* de EMS—, y el de competencias didácticas, que se evalúan a partir de situaciones educativas o casos. Esta etapa se llevará a cabo en sede, y su aplicación será en línea tanto para profesores de EB como de EMS.

Finalmente, **la planeación didáctica argumentada** alude a la planeación orientada a la consecución de aprendizajes esperados de los distintos campos formativos del currículo vigente de cada nivel y modalidad educativa. La planeación permitirá apreciar el conocimiento que los profesores poseen del currículo, el enfoque y los propósitos del nivel y los campos formativos, así como de sus alumnos, las formas de organización e intervención docente, el contexto socio-cultural en el que se encuentra la escuela y la evaluación de los resultados de aprendizaje. Esta etapa de la evaluación del desempeño se llevará a cabo en sede, con la finalidad de garantizar que la planeación sea elaborada únicamente por el profesor, y la aplicación será en línea.

Hasta el momento en que inicia esta etapa de evaluación cada profesor conocerá los aprendizajes esperados a partir de los cuales tendrá que desarrollar su planeación; de esta manera, una vez que la ha elaborado, el docente tendrá la oportunidad de presentar argumentos para fundamentar sus decisiones y los efectos que espera de su intervención, con lo cual se podrá evaluar su capacidad para adaptar su planeación a las características de los alumnos y del entorno en el que se desenvuelve. Al igual que la argumentación, el plan de clase será evaluado mediante rúbricas por evaluadores certificados por el INEE.

Como puede apreciarse, una parte fundamental y complementaria de este modelo de evaluación son los evaluadores formados y certificados por el INEE, dado que está implicada una interpretación de las respuestas que producen los sustentantes. Si bien la construcción de instrumentos estandarizados, como las rúbricas, ayuda a minimizar la subjetividad de los juicios de los evaluadores, se requiere que éstos conozcan a profundidad lo que está sujeto a evaluación. Por ello, una parte importante del proceso de evaluación de desempeño consiste en convocar, seleccionar y formar a las personas más apropiadas para que cumplan la función de evaluador. Mediante evaluadores certificados que además reciban una capacitación para la comprensión y el uso de las rúbricas, podrán prevenirse riesgos potenciales de subjetividad y parcialidad en los procesos de calificación.

Una parte importante del proceso de evaluación de desempeño consiste en convocar, seleccionar y formar a las personas más apropiadas para que cumplan la función de evaluador

Comentarios finales

Como se aprecia, cada etapa e instrumento seleccionado evalúa áreas específicas del desempeño docente, logrando en su conjunto abarcar la diversidad de conocimientos y habilidades planteados por los PPI de cada nivel educativo. La evaluación de conocimientos y habilidades particulares permite identificar con mayor puntualidad las fortalezas y áreas de oportunidad que el docente posee en cada dimensión del perfil, por lo que se estará en posibilidad de brindar una retroalimentación que coadyuve a la mejora de su desempeño, en concordancia con el propósito formativo de la evaluación. Adicionalmente, los resultados de la evaluación a nivel global serán un insumo que permitirá a las autoridades educativas generar una oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional para los docentes pertinente a las necesidades detectadas.

Conviene destacar que el esquema planteado es un primer paso orientado hacia la incorporación gradual del portafolios de evaluación, que constituye una estrategia de carácter diacrónico que implica un seguimiento más cercano del desempeño a lo largo del tiempo. Incorporar el portafolios requiere de tiempo y capacitación, así como de apoyo continuo a los profesores en la etapas iniciales de su conformación, para que se convierta en una herramienta estratégica de mejora continua que implica la planeación, la intervención y la reflexión sobre la práctica docente; de otra manera, se corre el riesgo de que las evidencias que los maestros reúnan obedezcan más al cumplimiento de requisitos para la rendición de cuentas, que a un ejercicio de reflexión para el desarrollo profesional.

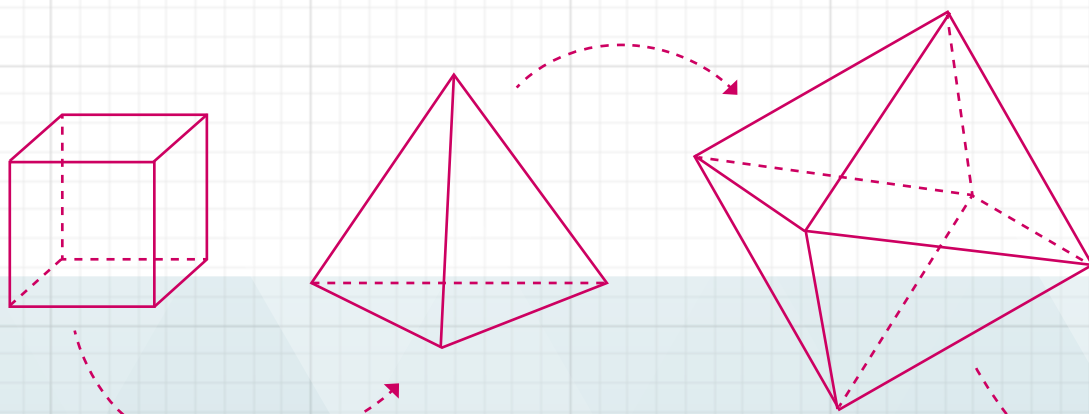
Asimismo, la incorporación de evaluadores certificados por el Instituto permite dar respuesta a la preocupación de los profesores de ser evaluados de manera objetiva y justa. Como complemento a los mecanismos de validación de los instrumentos que van a utilizarse en las distintas etapas de evaluación que lleva a cabo el INEE, la incorporación de evaluadores certificados ayuda a prevenir riesgos potenciales a la validez de los procesos de calificación. También responde a la preocupación expresada por los docentes respecto a que quienes van a evaluarlos conozcan el nivel educativo y las características del contexto en el que realizan su práctica docente, lo cual se consideró en los mecanismos de convocatoria, selección y formación de los evaluadores.

Finalmente, aunque en sentido estricto se requiere una estrategia de mayor alcance que permita contextualizar la evaluación del desempeño docente, el modelo de evaluación planteado incorpora un primer paso en el cumplimiento del compromiso para atender a una demanda realizada por los profesores, principalmente de EB, en el sentido de que se consideren elementos de su contexto sociocultural para interpretar adecuadamente su práctica. Esta demanda ha sido expresada desde todos los foros y canales de comunicación que se abrieron para conocer la opinión de los docentes respecto de la evaluación de desempeño. ●

Referencias bibliográficas

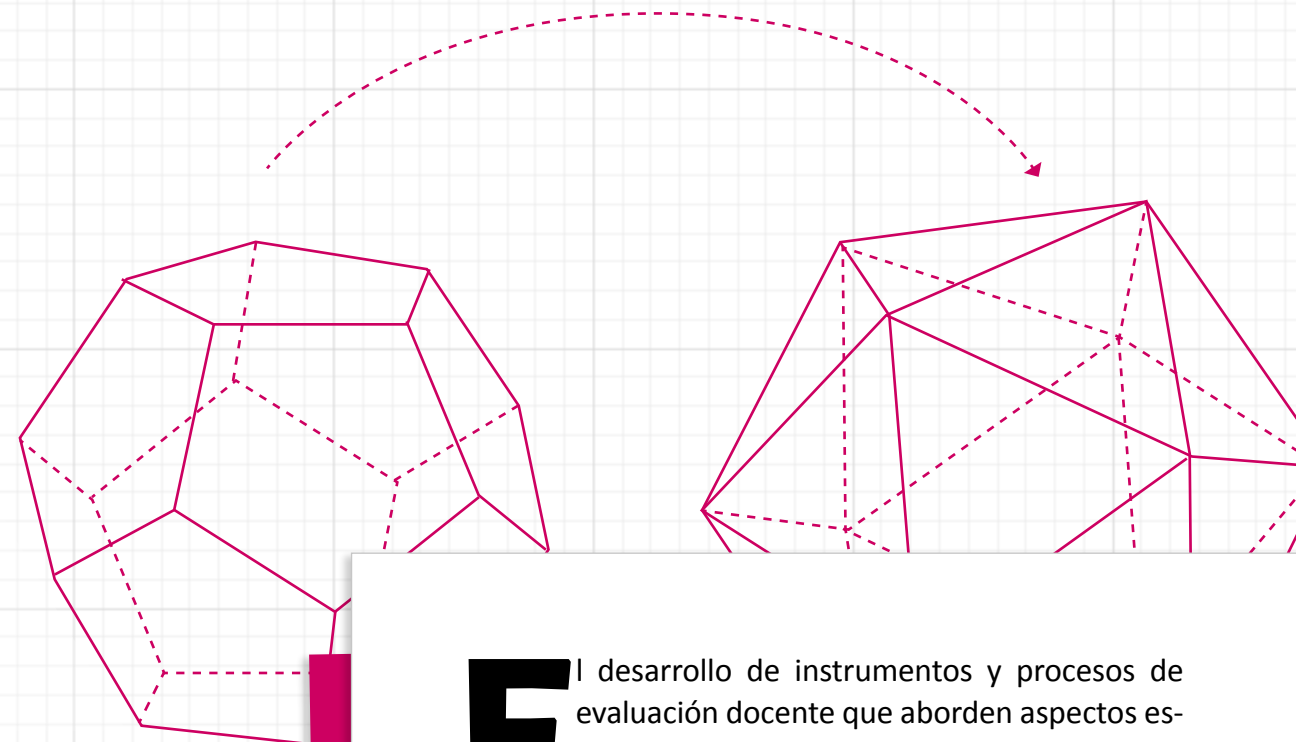
- DOF. *Diario Oficial de la Federación* (2013, 11 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Feldman, D., e Iaies, G. (2010). *Competencias docentes: un marco conceptual para su definición*. Recuperado de: <http://www.fundacioncepp.org.ar/2011/04/competencias-docentes-un-marco-conceptual-para-su-definicion/>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, México: autor.
- (2014a). Criterios Técnicos para el Desarrollo y Uso de los Instrumentos de Evaluación Educativa. 2014-2015.
- (2014b). Informe de resultados de la encuesta de opinión sobre los aspectos de un desempeño docente profesional eficaz, la evaluación del desempeño y los factores del contexto (documento inédito).
- (2015). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación Básica y Media Superior (LINEE-05-2015), artículos 13 y 38.
- *Resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa. Informe orientado a política educativa. Educación para fortalecer la cultura y la comunidad*, México: autor (en prensa).
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, 38, p. 22.
- Leyva, Y. (2015). Breve reseña sobre los marcos de la buena enseñanza y su importancia para la evaluación del desempeño docente. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, 1(1), pp. 37-40.
- Leyva, Y., Conzuelo, S., y Navarro, M. (2015). La buena enseñanza. Hacia la consolidación de un marco de la buena enseñanza en México. Perfil, parámetros e indicadores. *RED. Revista de evaluación para docentes y directivos*, 1(1). Recuperado el 21 de agosto de 2015, de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/revista_red/2407/Eje.pdf
- Meckes, L. (2013). *Estándares y formación docente inicial. Borrador para discusión*. Recuperado el 20 de octubre de 2014, de: <http://www.politicasdocentesalc.com/images/stories/actividades/EST%C3%81NDARES%20Y%20FORMACI%C3%93N%20DOCENTE%20INICIAL%20Borrador%20Lorena%20Meckes.pdf>
- Schmelkes, S., y Mancera, C. (2010). *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral para la evaluación de maestros en servicio*. Recuperado el 6 de agosto de 2015, de: <http://www.oecd.org/education/school/calidadeducativaqualityeducation.htm>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015a). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación básica*. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente-SEP. Recuperado el 8 de agosto de 2015, de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas_aspectos/VERSION_FINAL_dmi_docentes_190515.pdf
- (2015b). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación media superior. Ciclo escolar 2015-2016*. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente-SEP. Recuperado el 8 de agosto de 2015, de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/permanencia/etapas_aspectos/Etapas_Docentes_Desempeno_EMS.pdf
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL. Recuperado el 15 de agosto de 2015, de: http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf

FirstMath:



Estudiar los conocimientos y las prácticas de los maestros principiantes de matemáticas para construir los procesos de evaluación

Por ANA LAURA BARRIENDOS,
ERIKA CANCHÉ Y EMILIO DOMÍNGUEZ



El desarrollo de instrumentos y procesos de evaluación docente que aborden aspectos específicos de la enseñanza de los contenidos disciplinares que se estudian en educación básica y media superior, y que además consideren el contexto en el que trabajan los maestros, es un asunto de la mayor relevancia. FirstMath (FM) plantea una importante oportunidad para avanzar en ese sentido y es por eso que México participa en él. Se trata de un proyecto en el que colaboran investigadores de diferentes países para construir instrumentos de evaluación que permitan obtener información de los conocimientos y prácticas de maestros que enseñan matemáticas y tienen menos de cinco años de experiencia frente a grupo.¹

¹ El Centro Internacional de FirstMath se localiza en la Universidad Estatal de Michigan, y María Teresa Tatto es la investigadora principal. El proyecto ha recibido financiamiento de la National Science Foundation (NSF, DRL 0910001) para desarrollar la “prueba de concepto” o estudio de factibilidad. En México, la coordinación del proyecto se encuentra en la Dirección General de Evaluación de Docentes y Directivos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

¿Qué es FirstMath?

FM es un proyecto que estudia de qué manera los maestros principiantes de primaria, secundaria y educación media superior desarrollan conocimiento para enseñar matemáticas durante sus primeros años en la docencia en diferentes países.

Tiene como antecedente el Estudio Internacional sobre la Formación Inicial en Matemáticas de los Maestros (TEDS-M, por sus siglas en inglés),² que es el primer estudio comparativo internacional centrado en la formación inicial de los profesores de matemáticas de educación primaria y secundaria. TEDS-M tuvo dos propósitos: *a)* identificar de qué manera los países participantes preparan a los futuros profesores de matemáticas, y *b)* estudiar las características y el impacto de los programas de formación docente en matemáticas (Tatto *et al.*, 2012). FM busca continuar parte del trabajo iniciado con TEDS-M, y pretende responder:

¿De qué manera los maestros principiantes en una muestra representativa internacional difieren en términos de sus características demográficas, preparación, práctica docente, condiciones de trabajo, características de sus estudiantes y efectividad?

La importancia de FM radica en que, por primera vez, se contará con datos rigurosos, sistemáticos y representativos acerca de lo que los maestros principiantes saben de las matemáticas y de su enseñanza; sus creencias y antecedentes; los contextos de las escuelas en las que trabajan; y las oportunidades para aprender que tuvieron antes de ingresar a la docencia, así como las que se les ofrecen durante sus primeros años de servicio docente. Además, FM ofrecerá una buena oportunidad para analizar la manera en la que estas variables influyen en las prácticas de enseñanza (Tatto *et al.*, 2014).

² Los documentos generados en dicho estudio pueden consultarse en <http://www.iea.nl/teds-m.html>.

¿Por qué participar en FirstMath?

La información que se obtenga en FM permitirá a los países participantes establecer puntos de comparación internacionales. El análisis de los resultados podrá orientar la toma de decisiones en materia de política educativa respecto a los primeros años de enseñanza, una etapa compleja y de suma importancia para construir los cimientos de la práctica docente.

Asimismo, participar en este proyecto permitirá colaborar en la construcción, la aplicación y el análisis de instrumentos de evaluación que:



Se enfocan en una asignatura específica (las matemáticas) y la abordan a profundidad.



Evalúan contenidos matemáticos de tres niveles educativos (primaria, secundaria y educación media superior) de una manera tal que sea posible hacer análisis comparativos entre ellos.



Incluyen preguntas de opción múltiple y de respuesta construida.



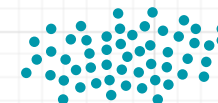
Consideran la observación en el aula para analizar la práctica docente y, por ende, la capacitación de observadores especializados en matemáticas y su enseñanza.



Se centran en una etapa específica de la vida profesional docente, que será analizada de manera profunda.



Dan cuenta de los diversos contextos en los que los maestros trabajan.



Son pertinentes para emplearse en evaluaciones a gran escala.

¿Cuáles son los instrumentos de FirstMath?

Los cuatro instrumentos que se diseñaron para obtener información sobre los maestros principiantes de matemáticas son:

1

Cuestionario de contexto

Indaga sobre los antecedentes sociodemográficos, académicos y profesionales de los maestros, sus preconcepciones sobre las matemáticas y su enseñanza, la visión de futuro en su desarrollo profesional, sus necesidades de formación en los temas de matemáticas que componen el programa de estudios, los recursos y actividades que emplean frecuentemente en la clase de matemáticas y sus percepciones sobre el trabajo en su escuela.

2

Pruebas de matemáticas

Integradas por preguntas de álgebra y funciones, geometría y medida, números y operaciones, y manejo de datos y azar. Para esos temas de matemáticas se evalúan dos tipos de conocimiento: el del contenido matemático y el conocimiento pedagógico del contenido matemático.

3

Protocolo de observación de clases de matemáticas

Permite a un observador presente en el aula tomar un registro de la disposición del salón, los contenidos matemáticos que se abordan, las actividades que se llevan a cabo, la organización del grupo, el uso de materiales y las estrategias didácticas que el maestro desarrolla. Además, el observador realiza una valoración de la calidad de las interacciones promovidas entre alumnos, maestro y contenido matemático.

4

Entrevistas a los maestros

Una se realiza minutos antes de la clase por observar y otra al término de la misma. La primera tiene como propósito que el maestro narre su plan de clase, los materiales que empleará, sus previsiones en caso de que deba hacer algún cambio y sus expectativas respecto a la probabilidad de alcanzar los objetivos que se planteó. La segunda pretende conocer la valoración que el maestro hace de su plan, el desarrollo de la clase y su propio papel.

Además, hay dos instrumentos para los alumnos.

5

Cuestionario de contexto

Busca información sobre los antecedentes familiares y escolares de los alumnos, su percepción acerca del clima en la clase y de él mismo como estudiante de matemáticas.³

6

Pruebas

Integradas por preguntas que evalúan el dominio del contenido matemático en los temas de álgebra y funciones, geometría y medida, números y operaciones, manejo de datos y azar.

¿Y el contexto?

Trabajos previos desarrollados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y por la comunidad académica internacional han identificado factores sociales asociados al logro académico de los estudiantes en matemáticas (por ejemplo, el nivel educativo de los padres). Sin embargo, mediante la propuesta de FM, estos factores pueden ser analizados a la luz de otros aspectos propios del profesor como sus antecedentes académicos, los del contexto escolar en el que trabaja, las características de sus estudiantes e, incluso, aspectos curriculares como la dosificación de los programas, la dificultad que supone la evaluación en matemáticas o los desafíos que ciertos temas plantean para ser enseñados.

Por otro lado, uno de los planteamientos de FM resulta particularmente interesante por la posibilidad de reflexión e impulso metodológico que ofrece. Éste consiste en medir de qué tamaño es el reto que tiene delante un maestro principiante para llevar a cabo su tarea docente, es decir, cómo valorar las condiciones en las que cada profesor trabaja para medir el nivel de desafío que le plantean el grupo específico de estudiantes a su cargo, el currículo que ha de enseñar y el contexto en el que trabaja.

³ Las preguntas fueron tomadas de TIMSS, 2011.

Una herramienta de esta naturaleza puede servir para que, a partir de resultados empíricos, se generen discusiones amplias en el terreno nacional y en el internacional sobre los factores contextuales que tienen impacto en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, y de esta manera avanzar en el establecimiento de políticas educativas centradas en la construcción de procesos de evaluación docente más equitativos.

Es un hecho que los maestros inician sus pasos en la docencia en las escuelas que plantean condiciones más difíciles para la labor de enseñanza, tanto en términos de infraestructura, como por el escaso apoyo por parte de la autoridad educativa o por las características de la población a la que atienden

A manera de cierre

La calidad de la experiencia profesional en los primeros años de docencia es un factor determinante en la probabilidad de abandonar la profesión docente. Es, además, un hecho poco documentado pero bien conocido que los maestros en México y en otros países inician sus pasos en la docencia en las escuelas que tienen las condiciones más difíciles para la labor de enseñanza, tanto en términos de infraestructura, como por el escaso apoyo por parte de la autoridad educativa o por las características de la población a la que atienden (Sandoval, 2014; Marcelo, 2009). Se coloca a los profesores principiantes, con poca o nula experiencia, frente a situaciones que demandan más conocimientos y habilidades docentes, y además se les pide que asuman las mismas responsabilidades que sus colegas con experiencia. En ese

sentido, resulta particularmente importante cuantificar en qué medida están enfrentando desafíos mayores que el promedio de los profesores y caracterizar estos desafíos para conocer cómo evoluciona el desempeño de los maestros en el aula a lo largo de sus primeros años de ejercicio, así como enriquecer la discusión que permita focalizar políticas de apoyo efectivo.

Como puede apreciarse, FM es un estudio complejo que supone muchos retos en su diseño, aplicación y análisis. No obstante, los países participantes están sumándose a los esfuerzos conjuntos por considerarlo un proyecto relevante que permitirá obtener evidencia empírica acerca de quiénes son los maestros principiantes, en qué contextos trabajan, qué saben, qué creen, qué apoyos tienen en sus escuelas y de qué manera articulan todo lo anterior en sus clases de matemáticas. ●

Referencias bibliográficas

- INEE (2013). Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. Artículo 66, fracciones I y IX.
- LINEE. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Diario Oficial de la Federación (2013, 11 de septiembre). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Marcelo García, C. (2009, abril). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Sandoval Flores, E. (2014). Formarse como maestro. Entre políticas públicas homogéneas y contextos educativos diversos. En C. Pelaez Paz y M. Jociles (Eds.), *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos* (pp. 241-247). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Tatto, M. T., Schwillie, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., ... Reckase, M. (2012). Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: *Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA Secretariat.
- Tatto, M. T., Reckase, M., Bankov, K., Smith, W. y Rodriguez, M. (2014). *Firstmath, the first five years of teaching. Internal work document*.
- TIMSS 2011 Assessment (2013). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Amsterdam: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat.

ENTREVISTA

La experiencia de ser maestra

Juana Legorreta Moreno

Originaria del Estado de México, la maestra Legorreta comparte con los lectores de *Red* algunos momentos de su vivencia como docente en la comunidad rural donde habita y nos explica la importancia de “ser siempre positiva y buscarle solución a las cosas” tanto en su vida cotidiana, como en el aula con sus alumnos. Hablante de lengua mazahua, nos manifiesta su preocupación por mantener viva esta lengua y mejorar sus habilidades de enseñanza.

Fotografía: Bruno Pérez Chávez



Red: Buenas tardes, maestra Juana Legorreta.
Le agradecemos mucho que nos esté recibiendo aquí en su casa.
Juanita, como le dicen, ¿verdad?

Mtra. Juana Legorreta (MJL): Sí. Buenas tardes. Bienvenidos.

Red: Muchas gracias. Vamos a empezar a hablar un poco de usted.
¿Nos quiere platicar de dónde es?, ¿dónde estudió?, ¿desde hace cuánto es maestra?, ¿a qué se dedicaba antes? Cuéntenos un poquito.

MJL: Mire, soy originaria de aquí, de Emilio Portes Gil. He vivido toda la vida aquí. Cuando inicié la preparatoria, me trasladé al municipio de San Felipe del Progreso. Allí empezó ese interés, porque como la preparatoria era anexa a la Normal, convivía con normalistas y veía su función. Entonces, ahí empezó esa inquietud por el magisterio y así fue como, terminando la preparatoria, pasé a la Normal en esa institución. Ahí estudié durante siete años.

Red: Y luego, ¿en dónde empezó a dar clase?

MJL: Egresé en el 2001. El nombramiento que me dieron fue para una comunidad que se llama San Diego Pueblo Nuevo. Recuerdo mucho esa ocasión, cuando nos dieron nuestro nombramiento, reunidos, nuestros compañeros y maestros. Muy emocionada, dije: “¡Ah! San Diego Pueblo Nuevo, cerquita”. Y me dice un compañero:

“¡No! ¡Es del otro lado!”. Y bueno, ahí inicié mi servicio, en San Diego Pueblo Nuevo. Ahí estuve durante cuatro años.

Red: ¿Y después?

MJL: Por la comodidad de la distancia, meto mi solicitud para que me ubicaran en una comunidad que se llama Tres Estrellas, pero había otra maestra que también solicitaba ese lugar y se lo dieron a ella. A mí me recorrieron un poquito a donde estoy laborando en la actualidad, en la comunidad de San José del Rincón. Ya llevo un promedio de nueve años ahí trabajando.

Red: ¿En qué año da clase?

MJL: Ahorita estoy atendiendo el segundo grado, grupo C.

Red: ¿Siempre ha dado segundo grado?

MJL: Es algo que me ha favorecido mucho porque la directora, supongo, ha visto las cualidades en mí, y me ha dado comúnmente primero o segundo. En una ocasión tuve tercer grado por lo de la Reforma Educativa, teníamos que analizar ciertos documentos y entonces me cambiaron a tercero, pero de ahí, otra vez a primero y a segundo grado.

Red: ¿Cuántos niños tiene en su salón?

MJL: Ahorita tengo veintinueve chiquitos atendiendo.

Red: ¿Y en la escuela, en total, cuántos hay?

MJL: Nuestra matrícula es amplia. Son 450 alumnos en promedio.



San José del Rincón

San Diego Pueblo Nuevo se localiza en el municipio de San José del Rincón, que se ubica en la parte noroeste del Estado de México y colinda al norte con el estado de Michoacán y el municipio de El Oro; al sur, con los municipios de Villa Victoria y Villa de Allende; al este, con el municipio de San Felipe del Progreso; y al oeste con Michoacán.

Fuente: <http://portal2.edomex.gob.mx>



Red: ¿Y de dónde son los niños?

MJL: Viene de ahí mismo, de la cabecera municipal. Pero otros tienden a bajar de otras comunidades como Fábrica, Pueblo Nuevo, Concepción del Monte o El Ejido que es San José del Rincón.

Red: ¿Y cuánto tiempo tardan ellos en trasladarse de la comunidad a la escuela?

MJL: Como tienen que caminar, un promedio de veinte minutos a media hora, algunos.

Red: ¿Se van caminando? ¿No tienen manera de transportarse?

MJL: Para quienes tienen la posibilidad, alquilan un taxi o un transporte particular; pero quienes no, tienen que caminar.

Red: ¿Cómo son los niños? Cuéntenos, ¿cuáles son sus características?

MJL: Como todos los niños: muy hiperactivos, muy activos, con las traversuras características también. En mi grupo son muy trabajadores, muy tranquilos. La verdad, estoy muy agradecida con este grupo porque, al conocerlos y llevar un seguimiento de ellos, son muy tranquilos y muy trabajadores, muy disponibles al trabajo. Tienden a presentar algunas dificultades, algunos.

Red: ¿Cómo de qué?

MJL: Por ejemplo, tengo una niña con necesidades educativas en el lenguaje. Cuando llegó a primer grado, como es de familia humilde, sencilla, no la mandaron a preescolar. Entonces, el que se involucrara con los alumnos, el que aprendiera a convivir le costó mucho. Una niña muy inquieta que iba y le agarraba las cosas a sus compañeros, era el pegar, golpear a los compañeros. Entonces, sí nos costó un poquito en ese aspecto con ella, pero ahora que ya está en segundo está más tranquila.

Red: ¿Y qué hicieron ustedes?, ¿qué pudo hacer la escuela con ella, por ejemplo, para ayudarla?

MJL: Contamos con el servicio de USAER que atiende a estos niños. Tanto el equipo como una servidora estuvimos ahí. Tanto la sensibilización para con su mamá, que le diera más apoyo, un poquito más de atención. El trabajo que se lleva acabo con ella ha dado los frutos pues ha mejorado en su conducta y también en su trabajo, en su rendimiento.



Un día de clase

Red: Ahora, platíquenos un día en su vida, un día normal de ir a trabajar. ¿Cómo es?

MJL: Mi horario de levantarme empieza entre 6 y 6:30 de la mañana para poder alistarme: la ropa, los zapatos o lo que voy a vestir en ese día. Posteriormente, me dispongo al desayuno, ya paso a la cocina, caliento, preparo, igual preparo mi lunch que me voy a llevar a la escuela. Son 10 para las 8 y ya me dispongo a salir, porque camino de aquí a la base de taxis para poder tomarlo y llegar a la cabecera municipal, San Felipe del Progreso. Una vez allí, espero a un compañero con el cual nos trasladamos a la escuela a San José del Rincón; para llegar a nuestra escuela hacemos entre 40 y 50 minutos. Entonces ya llegamos a la institución, pasamos a lo primero que es firmar nuestra entrada. Si hay algún pendiente, nuestra directora nos avisa o nos deja ahí la nota y ya nos damos por enterados y ahora sí me retiro a mi salón de clases; ahí, lo más breve que se pueda, damos a las mamás alguna información necesaria o urgente, y a iniciar a las nueve de la mañana. Mientras se van incorporando los niños, trabajamos actividades para iniciar bien el día, que pueden ser juegos, armar palabras o números, en fin. Eso nos lleva un lapso de 10 a 15 minutos; cuando se incorporan los demás, ahora sí empiezo con las actividades propias de enseñanza-aprendizaje. Dependiendo de las asignaturas que tenga contemplado, trabajamos con niños, sacamos materiales, en fin. Siendo las 11:30 del día les toca a ellos su receso. Hay dos recesos en la escuela y a ellos les toca ese horario. Salen al recreo para tomar sus alimentos y hago lo propio; si hay alguna necesidad, se da el tiempo para atenderla. Siendo las 12 del día, se da el toque para que entren nuevamente y volvemos con las actividades que son más tranquilas, como compartir o hacer un dibujo o actividades menos complejas que las de la mañana. Y siendo minutos antes de las 2, ya que terminaron de copiar la tarea o de anotar algún recado, ya dan el toque para la salida. En eso, ya las mamás están esperando a sus pequeños para llevárselos a sus casas. Y nos despedimos de los niños: “mañana nos vemos”. Cuando se va el último, veo si hay algún pendiente que tenga o alistar algunas cosas y me retiro de mi salón. Nuevamente nos trasladamos con un compañero, llegamos acá a la cabecera municipal, un promedio de 3, 3 y cuarto de la tarde. Cuando hay algún pendiente como sacar copias o hay algo que consultar en nuestro correo electrónico, alguna información que nos enviaron, pues hago eso; pero si no, me vengo a casa, llego en promedio a las cuatro de la tarde. Ya aquí hay que atender algunas cosas personales, propias del hogar. Más tarde, nuevamente, analizo qué vamos a trabajar el día de mañana o preparar algo o revisar o avanzar en otros trabajos que nos solicita la directora. A eso dedico mi tiempo y ya más tarde descanso.

Red: Y, ¿a qué hora se duerme?

MJL: 10:30, comúnmente.



Fotografía: Karina Flores

El reto de ser bilingüe

Red: *¿Cuáles podrían ser para usted los retos de ser docente? Usted platicaba que de escuchar a sus compañeros normalistas, se le antojó convertirse en maestra. Entonces, no sé si era parecido lo que usted escuchaba a lo que después se encontró en la realidad. ¿Cuáles son esos retos, esas inquietudes? Si ha tenido alguna frustración, todos tenemos frustraciones en nuestros trabajos. Platiquenos un poquito de eso, por favor, maestra.*

MJL: Los primeros años, primeramente, el habituarse, el acostumbrarse a los niños. Recuerdo mucho una ocasión que una maestra, impartiendo un curso, me decía: “¿qué es lo que más tienes presente de la escuela?”, y le digo: “el ruido”. Porque eso comúnmente nos llega a lastimar, el ruido. Pero es un ambiente en el que el niño aprovecha para desenvolverse. Entonces eso me costó un poquito, el cómo ir mediando los asuntos para que los niños aprendieran a ser disciplinados y yo también buscar las maneras para poder lograrlo. Recuerdo mucho una ocasión en la que, recién había llegado a la escuela donde laboro ahora y la directora dice: “Tiene que trabajar más en la disciplina porque entra una persona y los niños se empiezan a alborotar, hacen desorden”. Un poquito en eso, en la disciplina, y también un poquito en cuanto a los retos con los padres, cómo

hacerle para que participen más, que le den el apoyo que requiere su hijo. A veces es difícil, ya sea porque no saben leer y escribir o porque no tienen acceso a los medios para investigar alguna tarea que se les dejó, o no hay el material. Esos son los retos a los que uno se enfrenta como docente y que uno tiene que ir aprendiendo. Con los años uno va experimentando, uno va conociendo y va mediando las situaciones y vamos aprendiendo para mejorar.

Red: *¿Usted cree que desempeña mejor su trabajo ahora que antes? ¿Cómo se ve usted misma?*

MJL: Sí, he mejorado, siento que sí he mejorado. Le comentaba que estoy muy contenta con este grupo. Con las actividades que he trabajado, hemos aprendido. A medida que han pasado los años, al compartir con maestros, al asistir a cursos. Aprendí esta técnica, aprendí esto y lo aplico con mis alumnos, y eso hace que mi trabajo sea más enriquecedor. Y cuando tenga una situación de disciplina, aplicar una actividad para que se calmen los niños. Entonces, sí siento que he mejorado a medida que también la experiencia me ha permitido organizarme mejor, y eso hace que los resultados sean mejores.

Red: *Tal vez recuerde usted alguna experiencia significativa, algo que le haya sucedido a usted, que se le haya quedado grabado en su vida como profesora.*

MJL: Muchas vivencias, por ejemplo recuerdo mucho lo que viví en la primera comunidad donde empecé a trabajar, el que fuera valorado mi trabajo por parte de los padres e igualmente por los alumnos, el cariño que se va dando entre nosotros. Recuerdo mucho que los niños tenían la confianza y, como era un espacio muy amplio, nos dábamos el tiempo o la oportunidad, para jugar, caminar para hacer muchas actividades, y recuerdo que los niños lo apreciaban, se divertían. Y ahora donde estoy, como tengo más tiempo, he visto generaciones salir, he visto su crecimiento. Por ejemplo, precisamente, al platicar con algunos de ellos, ya están en la preparatoria, y el ver que se acuerdan de mí, que están agradecidos; recordar que fui parte de ese proceso me hace sentir una satisfacción que me hace ver y valorar que el trabajo que desempeño tiene sus frutos.

Red: *Son jóvenes de bien.*

MJL: Sí.

Red: Y aprendieron a leer con usted y a escribir. Sería interesante saber qué cosas leen y qué cosas escriben. Maestra, por estos rumbos prevalece la cultura mazahua y usted hace rato nos comentaba que aprendió a hablar mazahua más tardecito. ¿Qué ha significado para usted hablar mazahua? Antes solamente lo escuchaba, nos había platicado. Entonces, ¿qué significa para usted ahora el poder hablar esta otra lengua?

MJL: Para mí es un orgullo, un orgullo el poder ser bilingüe, el poder entablar un diálogo con una persona ya adulta y que me entienda, que haya esa comunicación. Sin duda, el hecho de ver a una persona que quizás por pena o porque no se podía comunicar con una persona que habla el español, poder dirigirme a ella y que me responda, que le pueda decir y preguntar; que haya ese intercambio me hace sentir esa satisfacción. También, porque a veces muchas personas tienden a sentirse rezagadas o tímidas, sin confianza, porque saben que no los van a entender. Pero al yo hablarles y ver esa respuesta, me hace sentir bien.

Red: ¿Sus alumnos saben hablar mazahua?

MJL: No. Donde laboro ya no saben hablar mazahua. Hay familiares de ellos que aún sí lo entienden, a lo mejor lo hablan, pero ellos ya no.

Red: Se ha perdido. ¿Y algunas palabras que se sepan los niños?

MJL: Sí, sí hay algunos. Recuerdo, el año pasado, cuando tuve una situación de hablar o de preguntar si sabían decir una palabra en otro idioma, decían que no. A veces piensan que a lo mejor por pena o porque que se van a reír, entonces empiezo yo a decirles algunas palabras comunes, por ejemplo, tortilla, entonces escucharon cuando yo les dije *xedyi* y entonces algunos niños reconocieron que era tortilla, porque es una palabra con la cual están más familiarizados por el uso.

Red: Porque la han escuchado en su casa, seguramente.

MJL: Exactamente.



El pueblo mazahua

La palabra *mazahua* es un vocablo nahua que significa "gente del venado". Los mazahuas proviene de la fusión racial y cultural entre toltecas y chichimecas. Según el Censo de Población y Vivienda 2010, el pueblo mazahua es el más numeroso del Estado de México, con 116 240 personas hablantes de su lengua. San José del Rincón es uno de los municipios cuya población es predominantemente mazahua, pero también es uno de los que cuentan con alto grado de marginación. Su actividad econocómica fundamental es el cultivo del maíz, complementada por la elaboración de artesanías.

Fuente: CEDIPIEM



Las cuatro C

Red: Y a lo mejor, otras más que no tiene presente de momento.

Bueno, maestra, vamos a hablar ahora de las cuatro C, palabras que empiezan con la letra C. Cambiar. Si pudiera cambiar algo de su vida como maestra, ¿qué sería y por qué?

MJL: Sin duda algo que me gustaría cambiar ahora es el hecho de no estancarse, el no quedarse en lo que ya aprendí. Porque a veces con las circunstancias o a veces el tiempo, no me doy el espacio para leer más o actualizarme. Ese aspecto, el cambio en mi persona, así como los niños que preguntan por qué esto, por qué lo otro. El seguir cultivando esa cualidad, el seguir aprendiendo, y más ahora con estos cambios que se están dando en nuestro sistema.

Red: Qué bueno, muy motivante. Otra C: Conservar. Si quisiera conservar algo de su vida como maestra, algo que nunca cambiaría, ¿qué sería y por qué?

MJL: Sería el ser positiva, siempre a lo largo de estos años que llevo trabajando y la misma experiencia en la práctica me ha hecho ver que para todo hay una solución. Esa actitud de solucionar. Si tienes una necesidad, buscar. Siempre ser positiva y buscarle solución a las cosas. Eso sí, no lo cambiaría.

Red: Muy buena actitud, muy bien. Compartir. Si quisiera compartir algo con profesores de distintas partes de México, ¿qué le gustaría decirles?

MJL: Compartir con ellos el desvivirse. Nuestras necesidades, nuestras inquietudes. El conocer, por ejemplo, de aquellos compañeros que quizás trabajan lejos, que quizás tienen que quedarse en esos lugares donde laboran, cómo es su día de labor, cómo es el desenvolvimiento de él o ella para con sus alumnos o viceversa.

Red: Nos adelantamos a la siguiente que es conocer.

¿Qué le gustaría conocer, además de lo que ya dijo?

¿Qué otra cosa le gustaría conocer de otros maestros?

MJL: Con los cambios que estamos experimentando, que nos estamos adentrando con esta Reforma Educativa, me gustaría conocer cómo les va a ellos, qué resultados han obtenido con sus alumnos al aplicar las actividades que ahora se tienen en los libros. Por ejemplo, en primer grado recibimos material, pareciera que los niños ya vienen con la habilidad de la lectura y de la escritura, cuando muchos

no la tienen, son contados los que entran ya leyendo o escribiendo. Quisiera saber cómo les va en ese aspecto, cómo resuelven, también, esas situaciones con sus alumnos.

Red: Maestra, no sé si usted quiera agregar algo para los maestros que después van a escucharla en esta entrevista o que la van a leer, algo que les quisiera decir o que no hayamos dicho aquí.

Algo en lo que quiera hacer énfasis.

MJL: Siempre he pensado que la vida es un disfrute, un goce, y ver los resultados de nuestra labor hace que nos sintamos satisfechos, que nos sintamos contentos y comentarles a los compañeros que disfruten, que es un gozo estar frente al grupo. Siempre va a haber situaciones que nos molesten, hacen que perdamos el equilibrio, pero no perder la calma, y siempre buscar la solución. Siempre dar lo mejor, es una bonita profesión que nos hace sentir alegría al ver que un niño aprendió algo nuevo o que alguien ya está leyendo. El disfrute, el goce por eso.

Red: Y por último, maestra, quiere mandar un saludo en mazahua para maestros que la puedan entender en la lengua mazahua.

MJL: Ri xit'siji ke me ri makjo porque nu padya ri zenguat'suji, nu pepji ke ri kjaji me na jo nujnuri tot'ruji ke bubu'na punkjvt'sitri o t'sixuntri ne ra paraji ra pjechiji ra xoru'ra opjuji i ra kjaji k'o ni j Judy ngekua ra pjosuji akjanu ra sooji na jo kja in mubuji.

“Me siento muy feliz porque este día puedo saludarlos. El trabajo que hacemos es muy bueno. Aquí encontramos a muchos niños y niñas que quieren aprender a leer y a escribir. Hagamos lo necesario para ayudarlos, así se sentirá bien nuestro corazón”.

Red: Maestra, Juanita, muchísimas gracias. Ha sido una entrevista muy enriquecedora. Creo que los maestros la van a valorar mucho. Me da mucho gusto haberla conocido. Muchísimas gracias.

MJL: Igualmente.

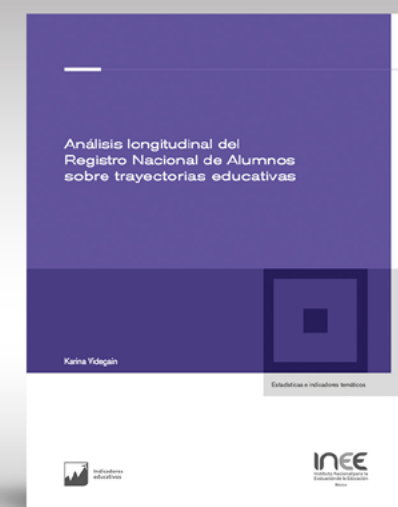
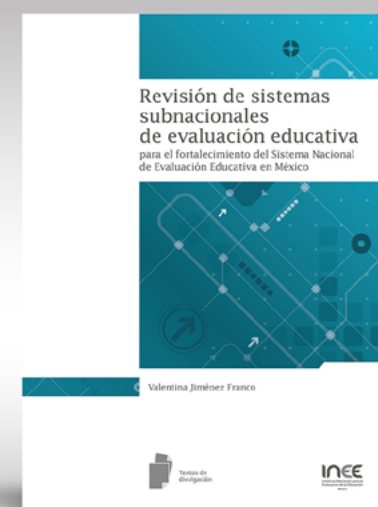
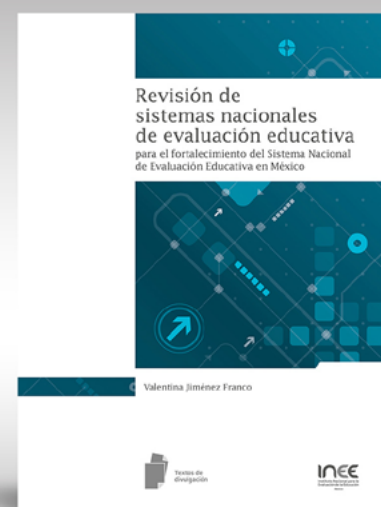
Red: Que le vaya muy bien. •



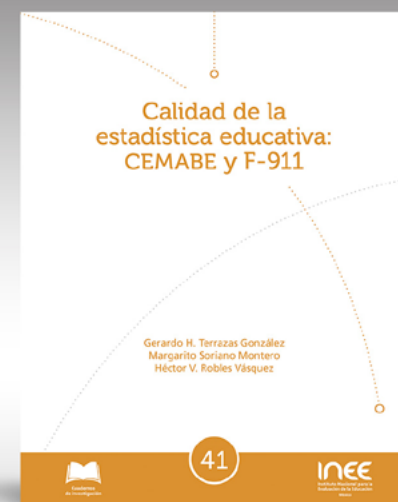
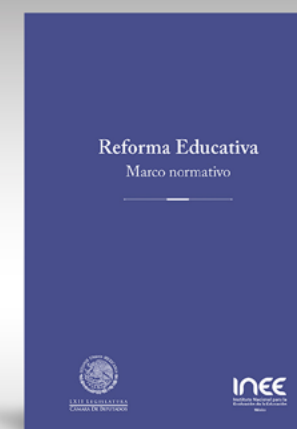
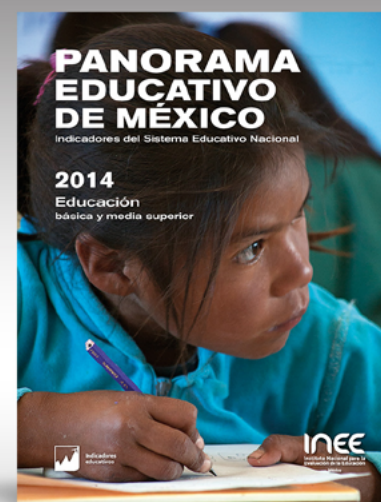
PUBLICACIONES DEL INEE

Conoce nuestros nuevos títulos

DIGITALES



IMPRESOS



El Portafolio

como método para la evaluación en el aula

Por YULAN SUN

Sobre los portafolios se ha escrito con abundancia. Este breve artículo se concentrará específicamente en el *portafolio del estudiante* como un método de evaluación en el aula. El propósito es que los docentes interesados se familiaricen con lo esencial del método y encuentren información útil para incorporarlo dentro de sus prácticas pedagógicas.

¿Qué es (y qué no es) un Portafolio?

Se suele definir al Portafolio como una compilación de trabajos que el alumno recolecta a lo largo del tiempo para aportar evidencias respecto de sus conocimientos, habilidades y disposiciones actitudinales (Mateo y Martínez, 2008). Esta compilación puede incluir varios tipos de elementos como documentos escritos, trabajos manuales, registros audiovisuales u otros; puede desarrollarse en formato físico o digital (portafolio electrónico o e-portafolio); y busca dar cuenta de los aprendizajes del estudiante con propósitos de evaluación.

Sería más preciso definir el portafolio como un **método de evaluación** que permite recoger **evidencia sobre el desarrollo y resultados de aprendizaje** del alumno, que se realiza durante un periodo de tiempo relativamente extenso, y que permite lograr una **apreciación más global y comprehensiva** sobre el aprendizaje del estudiante,



Yulan Sun
Miembro del MIDE UC, la Universidad Católica de Chile, en el equipo que asesora la implementación de la evaluación nacional de profesores e integrante del Consejo Técnico Especializado de Evaluación del Desempeño de Docentes y Directivos escolares del INEE

incluyendo su trayectoria, resultados y experiencia personal durante el proceso.

Es clave distinguir el portafolio como método evaluativo, del portafolio en su acepción común: una “cartera de mano para llevar libros, papeles, etcétera.” (Diccionario de la Real Academia Española). En ocasiones se aplica el concepto de “portafolio” para referirse a carpetas o *dossiers* que simplemente reúnen u ordenan trabajos de los estudiantes, confundiendo en ese caso el *contenedor* con el *contenido*.

Lo que define al portafolio no es su condición de contenedor para la acumulación o acopio, sino los elementos que contiene y más exactamente lo que ellos testimonian o evidencian acerca del aprendizaje. El portafolio es un objeto altamente intencionado y autodirigido que implica una selección deliberada y sistemática por parte del alumno, e incluye no sólo muestras de su trabajo sino también una narrativa en torno a ellas; por ejemplo, en forma de comentarios reflexivos. Un aspecto clave del portafolio es que los alumnos seleccionan evidencia de múltiples fuentes posibles y explican por qué cada pieza incluida debe estar allí, es decir, qué muestra en términos de su aprendizaje, y en qué forma responde al propósito y audiencia de ese portafolio.

Lo que define al portafolio [...] son los elementos que contiene y más exactamente lo que ellos testimonian o evidencian acerca del aprendizaje

Título El fantasma frustrado Poner autor.
 Hace muchos años había una fantasma que vivía
en una casa muy vieja al final
de la avenida Macul.
Su vida era sumamente aburrida
y pues nadie vivía allí
y el fantasma no tenía a quien
asustar.
Buuuu!! gritaba el fantasma
practicando para

• Mi comentario

Para escribir mi cuento, ocupé
 las preguntas claves: ¿Quien?, ¿Que?,
¿Donde?, ¿Cuándo?

La palabra clave que ocupé fue
"frustrado", que significa "privar
 a alguien de lo que esperaba". Me
 gustó porque sonaba un poco mis-
teriosa y muchos niños no saben
 lo que significa.

No me costó escribir el cuento
 porque los cuentos se parecen mu-
 cho. Pero al revisarlo, fui mejo-
 rándolo.

En un *portafolio de proceso*, los alumnos pueden incluir borradores, así como trabajos intermedios o imperfectos. Al igual que los comentarios reflexivos, éstos son piezas valiosas que los ayudan —y a su maestro(a)— a visualizar el proceso de aprendizaje, de una forma que no es posible cuando se mira sólo el producto final

Como plantea Lee Shulman (en Lyons, 2003, p. 45), "el portafolio es un acto teórico"; por esto, no pueden definirse apriorísticamente los elementos que debe contener cada portafolio, ya que su selección e interpretación están definidas por una determinada "teoría". En el caso de los portafolios docentes, será la teoría de la enseñanza que sustenta el autor; en el de los estudiantes, el conocimiento y comprensión que éstos desarrollan sobre su propio aprendizaje. Por ejemplo, un portafolio de escritura, dará cuenta de cómo entiende cada alumno el proceso de escribir, las etapas que incluye, los criterios que definen un texto de calidad, las diferencias entre tipos de textos, sus avances y dificultades como escritor(a). De igual modo, es la teoría lo que guía al docente a la hora de planificar, apoyar y evaluar este portafolio. Para hacerlo apropiadamente, es crucial que tenga una profunda comprensión del método y de los aprendizajes que quiere evaluar.

Carente de sustento teórico, sea por el lado del docente o de los alumnos, hay un riesgo considerable de caer en la trivialización: el portafolio se convierte en una recolección meramente anecdótica e insustancial para el propósito evaluativo y formativo.

Portafolio y concepción del aprendizaje

El portafolio se ubica entre los métodos de evaluación llamados *alternativos*, *no tradicionales* o *auténticos*. Al igual que las simulaciones o los proyectos de aula, nace como un contrapunto a los métodos tradicionales, especialmente pruebas de lápiz y papel o tests estandarizados, por sus limitaciones para dar cuenta de la riqueza, complejidad y heterogeneidad de los procesos de aprendizaje.

El contexto teórico de los métodos alternativos de evaluación es el constructivismo. En él se considera a los estudiantes como participantes activos y centrales del aprendizaje. Cualquiera que sea su edad o el grado que cursa, el aprendiz es un sujeto reflexivo, que enfrenta desafíos y establece una relación activa y dialógica con los conocimientos y conceptos. El aprendizaje involucra metacognición, autorregulación y autonomía. El docente debe ser un mediador efectivo, que apoya el proceso de aprendizaje que sólo puede llevar a cabo el estudiante. Esto no reduce la importancia del rol

del profesor, sino que lo hace distinto: ya no puede basar su trabajo en el supuesto de que *todo lo enseñado es aprendido*, en el monopolio de la metodología expositiva y el uso de un espectro reducido de métodos evaluativos con propósitos únicamente sumativos. En la concepción constructivista, la evaluación es un proceso continuo, que tiene lugar durante todo el desarrollo del aprendizaje (no sólo al final), su propósito más importante es apoyar ese proceso (no sólo calificarlo), e involucra tanto el aprendizaje del alumno como las prácticas del profesor, ambos se retroalimentan a partir de la evaluación formativa.

Es fácil ver por qué el portafolio es consistente con esta concepción: en él, cada estudiante tiene un rol protagónico en su evaluación, es un aprendiz activo, reflexivo y autónomo que debe analizar, tomar decisiones, seleccionar, priorizar, sintetizar, comunicar a otros, etcétera. Todo ello marca una diferencia sustancial con las formas de evaluación tradicionales.

Al desarrollar su portafolio, los alumnos deben tomar conciencia de sus logros y necesidades de aprendizaje, comprender y aplicar criterios de calidad para su trabajo, comunicarse teniendo en cuenta el punto de vista de una audiencia determinada y completar una tarea compleja que requiere un esfuerzo sostenido en el tiempo, entre otras (Davies y Le Mahieu, 2003). Por esto, el portafolio exige el uso de las habilidades metacognitivas del estudiante, al mismo tiempo que las potencia.

Cuándo usar el portafolio

Una expresión popular habla de la falta de cordura que habría al “usar un cañón para matar una mosca”. Esto aplica bien para el caso del portafolio. Sus innegables cualidades no significan que sea la alternativa más indicada o conveniente en cualquier contexto, pues como todo método tiene ventajas y desventajas.

El portafolio no debería usarse para evaluar aprendizajes relativamente simples para los que existen instrumentos bastante más “económicos” en cuanto al tiempo y esfuerzo que demandan a estudiantes y profesores. El uso del Portafolio es de elección para

▼ FIGURA 1
Aunque posee innegables beneficios, el portafolio también tiene limitaciones o desventajas:

Ventajas	Desventajas
- Permite apreciar el <i>proceso</i> de aprendizaje, no sólo su producto o logro final. - Por lo mismo, entrega <i>mejor retroalimentación para la enseñanza</i> o mediación del docente. - Favorece la <i>reflexión, la metacognición y la autonomía</i> de los estudiantes, incentivando una mayor participación y responsabilidad sobre su aprendizaje. - Proporciona <i>evidencia más auténtica y profunda</i> del aprendizaje del estudiante - Genera oportunidades para <i>conversaciones específicas y relevantes para el aprendizaje</i> entre docentes, estudiantes y familias.	- Implica una <i>alta inversión de tiempo y esfuerzo</i> para alumnos y docentes. - Requiere una comprensión muy clara del proceso evaluativo por maestros y estudiantes, sin la cual <i>puede caerse fácilmente en la confusión y la trivialización</i>. - La mayor responsabilidad que implica para el estudiante puede producir <i>inseguridad, desorientación e incluso rechazo inicial</i>.

aprendizajes complejos, multidimensionales, que toman un periodo extendido de tiempo (varios meses, un semestre, un año), y para los cuales es altamente valioso conocer el proceso y las trayectorias que siguen los distintos alumnos.

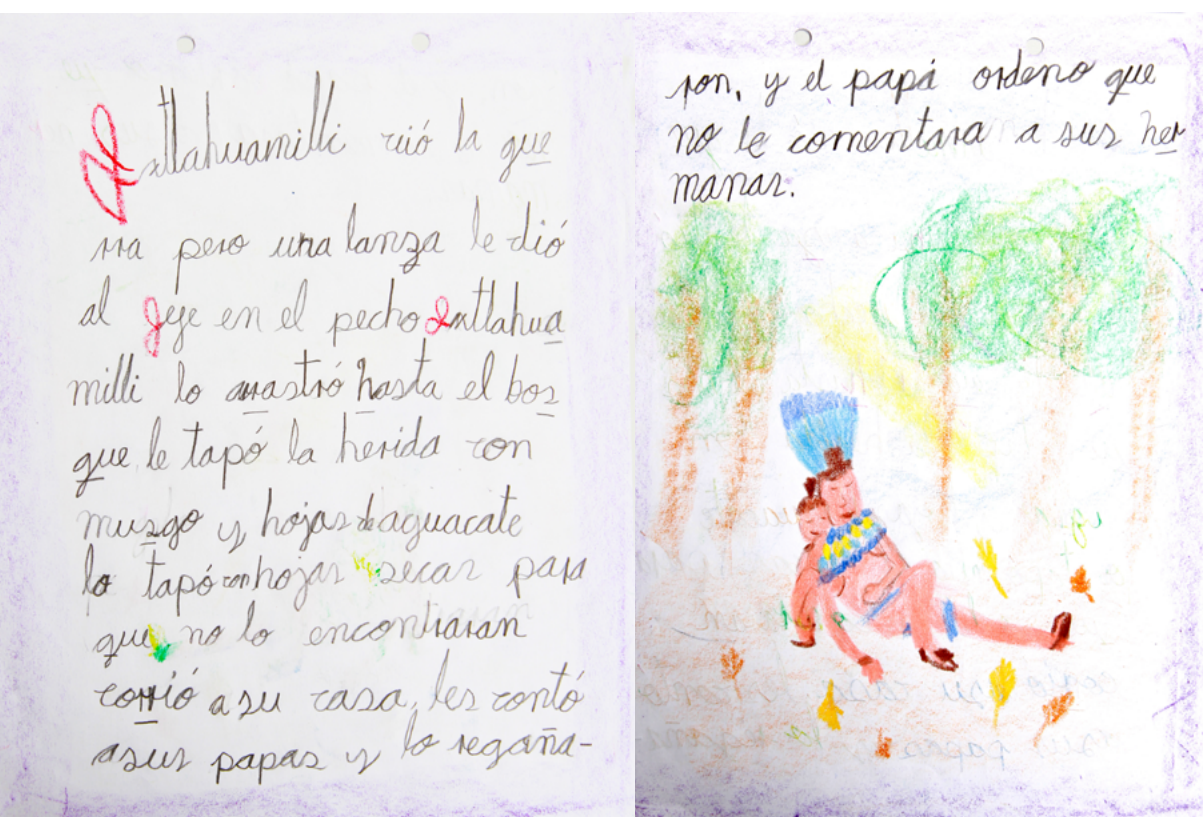
Por ejemplo, el portafolio se ha empleado con gran provecho para apoyar y evaluar el desarrollo de la escritura o producción de textos. Ésta abarca múltiples dimensiones (contenido, formato, normas ortográficas, estilo, entre otras) y se desarrolla durante todo el año escolar (y más que eso). Un Portafolio de escritura permite a maestros y alumnos atender no sólo a los productos finales, sino también a borradores iniciales o intermedios, que ayudan a visualizar la trayectoria que sigue el aprendizaje de cada estudiante. Algunos pueden avanzar más rápido, mientras otros requieren más tiempo; un mismo alumno puede mostrar facilidad para producir textos informativos, pero dificultades cuando debe escribir uno argumentativo o literario. En el portafolio, una estudiante puede elegir ciertos textos porque reflejan saltos en el avance de su escritura: diferencias en la calidad de la redacción, la claridad de la argumentación o el uso de normas de puntuación; y, en



sus comentarios reflexivos, puede analizar esta progresión lo mismo que los factores que influyeron en ella, tales como una indicación de su profesora o conocer el trabajo de un compañero. Otro alumno puede compilar aquellos textos que lo han llevado a hacer descubrimientos acerca de sí mismo como escritor; por ejemplo, que le cuesta sintetizar, que va desarrollando un “estilo” personal distinto al de sus compañeros, o que hay ciertos temas que le interesan y le resultan más fáciles. Claramente, en este caso, la riqueza y complejidad que admite el portafolio están “a la altura” de los aprendizajes involucrados. La calidad de la mediación del docente y la experiencia de aprendizaje de los alumnos pueden obtener los mayores beneficios de esta asociación.

Cómo usar el Portafolio

No hay una sola forma de usar los Portafolios, pero existen recomendaciones útiles para quien se inicia en su uso. Algunos aspectos importantes de considerar son:



Propósitos y usos

- Revise los objetivos de aprendizaje que desea evaluar. Verifique que usará el Portafolio para aprendizajes como los que se han mencionado antes: complejos, multidimensionales, que abarcan una parte importante del semestre o año escolar y siguen trayectorias variadas en los alumnos, cuyo conocimiento será relevante para que usted pueda retroalimentar y adaptar su enseñanza.
- Utilice el portafolio para hacer evaluación formativa; si bien puede incluir un componente sumativo, no es recomendable usar este método si el único propósito es asignar una nota.

Contenido y organización

- Para evitar que el portafolio se convierta en una mera recolección de materiales, es crucial que se tenga claridad sobre los aprendizajes (conocimientos, habilidades, actitudes) que deberán demostrar los alumnos y sobre los criterios con que se evaluará la calidad de su trabajo.
- Comparta esas definiciones con ellos antes de que empiecen a elaborar su portafolio. Si dispone de ejemplos concretos, preséntelos y coméntelos con los estudiantes. Utilice ejemplos variados en su naturaleza y formato, para no restringir su idea de lo que es válido seleccionar y presentar.
- Entregar información y ejemplos a sus alumnos contribuirá a aliviar los sentimientos de inseguridad que puede despertar en ellos un método nuevo, que les demanda más autonomía y responsabilidad, generando a veces incertidumbre y temor a obtener bajas calificaciones.
- Es útil entregar una estructura sencilla para que los estudiantes organicen su portafolio, lo que también facilitará su tarea a la hora de revisar y evaluar. Habitualmente esa estructura incluye: una portada, índice, una presentación o introducción breve en que el alumno explica el enfoque con que trabajó y organizó ese material, los elementos o piezas centrales seleccionados, y comentarios reflexivos que permiten entender esas piezas.

- Si se trata de las primeras experiencias con un portafolio, puede hacerlo más estructurado entregando indicaciones específicas, por ejemplo: debe presentar al menos cinco textos y para cada uno incluir un borrador previo y un comentario, siguiendo ciertas preguntas propuestas por usted (para el portafolio de escritura podría ser: ¿por qué elegí este texto?, ¿cómo es mi texto en relación con la rúbrica entregada?, ¿cómo se compara con el texto anterior?).

Durante la elaboración del portafolio

- Los portafolios cubren periodos extendidos de tiempo y es importante mediar su construcción apoyando a los alumnos, clarificando sus dudas y asegurando el aprovechamiento reflexivo del proceso. Una práctica útil es pedirles que, en puntos intermedios, hagan una autoevaluación o coevaluación de sus portafolios. Para eso puede proponerles algunas preguntas sencillas, como: ¿qué progresos demuestra el portafolio en mi aprendizaje?, ¿podría un lector comprender por qué elegí los elementos que están allí?, ¿he sido honesto(a) en mis reflexiones y al analizar mi aprendizaje?
- Las instancias de autoevaluación ayudan a los alumnos a visibilizar sus progresos y los motivan a mantener el esfuerzo sostenido que implica la elaboración de un portafolio. Además, sirven de andamiaje para desarrollar su capacidad reflexiva, al volver a mirar su propio trabajo de una manera crítica y desde distintos puntos de progreso en su aprendizaje, algo que raramente sucede con otras formas de evaluación. Esta experiencia también da una luz nueva y positiva a la apreciación de los errores como parte del aprendizaje.

Cómo evaluar el portafolio

- Como ya se mencionó, se puede usar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Lo más importante es tener claros los aprendizajes a evaluar y los criterios de calidad, y comunicarlos a los alumnos. Por ejemplo, si elementos formales como la entrega en plazo, la ortografía, la extensión u otros serán considerados, es importante que ellos lo sepan de antemano. De igual forma, debe explicitar si se trata de un portafolio *de productos*,



en cuyo caso deben seleccionar sólo sus mejores productos, o *de proceso*, en que se espera que den cuenta de los progresos en su aprendizaje. En este caso, pueden incluir trabajos menos logrados, que muestren errores o falencias, sin que eso perjudique su calificación, que se basará en el nivel más alto exhibido.

- Para asegurar una evaluación justa y confiable, lo más recomendable es evaluar el portafolio usando una *rúbrica*, elaborarla con antelación, y darla a conocer a los alumnos al iniciar su trabajo. Esto ayudará además a que mejoren sus aprendizajes. ●

Referencias bibliográficas

- Davies, A. y Le Mahieu, P. (2003). Assessment for learning: Reconsidering portfolios and research evidence. En M. Segers, F. Dochy y E. Cascallar (Eds.), *Innovation and change in professional education: Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 141-169). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lyons, N. (Ed.). (2003). *El uso de Portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Baúl de sorpresas

Recursos electrónicos para la elaboración, el seguimiento y la evaluación de portafolios

Por MÓNICA GONZÁLEZ GALLÁSTEGUI

En la sección “Poniéndose al día” de este número pueden apreciarse tanto las ventajas como las debilidades de la herramienta alternativa de evaluación denominada *portafolio*. También se habla de su origen desde la teoría constructivista, de cuándo y cómo usarlo, y se profundiza en las características así como en la importancia de sus contenidos.

Si bien es un método en el que se involucra al estudiante para que participe activamente desarrollando sus habilidades metacognitivas, también requiere, por parte del docente, una gran capacidad de planeación; organización; claridad respecto a competencias, habilidades y capacidades a evaluar; tiempo para dar el seguimiento adecuado a la evolución de cada estudiante, y creatividad para generar estrategias en conjunto

con los alumnos para lograr su desarrollo y cumplir con los objetivos planteados inicialmente.

Tomando esto en cuenta, en este artículo compartimos diversos recursos electrónicos con información y formatos, estructuras o andamiajes digitales para la generación de portafolios. Existe una gran cantidad de recursos electrónicos y de diversos tipos: libres, comerciales (se paga una licencia), pertenecientes a una institución educativa específica, gratuitos, y compartidos mediante redes sociales. A continuación brindamos ejemplos de recursos electrónicos libres o de fácil acceso por medio de redes sociales. Cabe enfatizar que la mayoría de estas herramientas requiere un uso básico del idioma inglés, pues la mayoría fueron creados y son administrados por personal cuya lengua materna es el inglés.

Mahara



Es una aplicación web libre para la creación de portafolios electrónicos. El usuario que se registra y abre una cuenta en Mahara puede crear blogs (diarios de escritura), grupos de discusión, subir archivos (imágenes, textos, videos, etcétera), así como establecer comunicación con más *software* para hacer uso de diferentes herramientas y recursos web. Puede tenerse control y supervisión sobre lo que se sube, con quién se comparte y quién visita el sitio.

Cuenta con botón de traducción para comandos simples de entrada, salida y configuración de la cuenta; sin embargo, gran parte del diseño de la plantilla del portafolio permanece en inglés. Su última versión es Mahara 15.04 y se lanzó el 17 de abril de 2015. Cuenta con un manual para el usuario disponible en la página de inicio. ●

Wikispaces Classroom

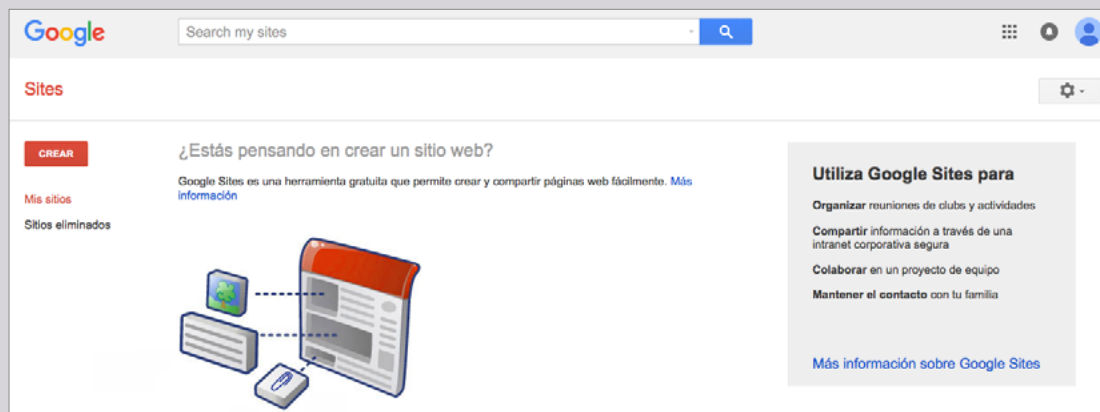


Es una plataforma social para la educación que facilita la escritura de información y su divulgación a un grupo de alumnos (y viceversa) mediante un “salón de clases digital” para que los docentes mantengan comunicación constante y efectiva con cada estudiante.

Admite el almacenaje de archivos que forman parte de la evidencia para constituir el portafolio digital del estudiante, y permite que el docente supervise y monitoree los trabajos escritos de sus alumnos individualmente o por equipos, de manera que pueda conocer la colaboración de cada miembro del grupo, a qué hora se ingresó el texto, desde qué cuenta, etcétera, todo esto en tiempo real.

Esta plataforma brinda, tanto al docente como al estudiante, una herramienta para dar seguimiento a los avances en el desarrollo de competencias de escritura que inicia desde la redacción de los borradores, continúa con los cambios realizados a partir de los comentarios del docente, y termina con las versiones finales. También es útil para crear comunidades de conocimiento, aprendizaje en la red o por vía remota, y foros de interés con objetivos específicos. No tiene costo, pero es necesario registrarse para crear el salón o el aula digital. La mayoría de la información sobre este sitio se encuentra en inglés. ●

Google Sites

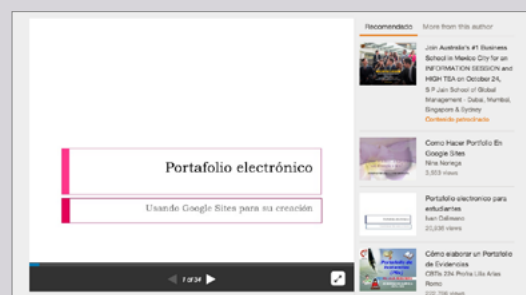


Es un recurso de Google® para tener fácil acceso y compartir información con una o más personas de forma ágil y con actualizaciones diaria. Su campo de acción se extiende a otras áreas y giros distintos al educativo, y ofrece plataformas y plantillas para casi cualquier actividad que requiera información digital en grupo, por ejemplo: intranet para empresas, perfiles de empleados, proyectos en equipo, “portafolio del alumno”, “salón de clases” y “club de estudiantes”.

Los integrantes del “aula digital” pueden trabajar en el sitio y subir archivos, descargarlos, actualizar información de cualquiera de las otras aplicaciones de Google® así como anexar contenidos en formatos libres y personalizados de cualquier tipo (videos, imágenes, presentaciones en diapositivas, documentos, hojas de trabajo, entre otros). Ofrece herramientas de supervisión y seguimiento sobre quién visita el sitio, quién actualiza información y cuándo. El *software* es accesible desde cualquier equipo de cómputo con conexión a Internet. Tiene servicios y productos gratuitos como correo electrónico, mapas y calendarios, y servicios adicionales que pueden usarse si se paga una cuota (más usuarios,

mayor capacidad de almacenaje u otro tipo de necesidades). Es posible descargar el paquete completo de Google Apps de forma gratuita por un periodo de prueba de 30 días.

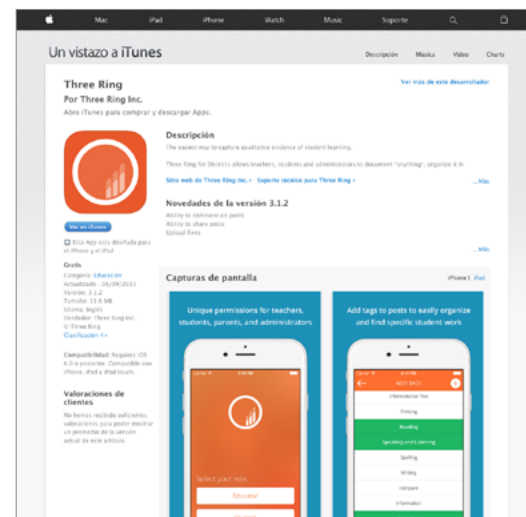
Aunque gran parte de los contenidos se encuentra en inglés, algunos de sus subsitios pueden traducirse al español. En la red hay diversos tutoriales para desarrollar portafolios en Google Sites. Por ejemplo:



Además, es posible visualizar ejemplos de portafolios de estudiantes como el que se muestra aquí. ●

Red

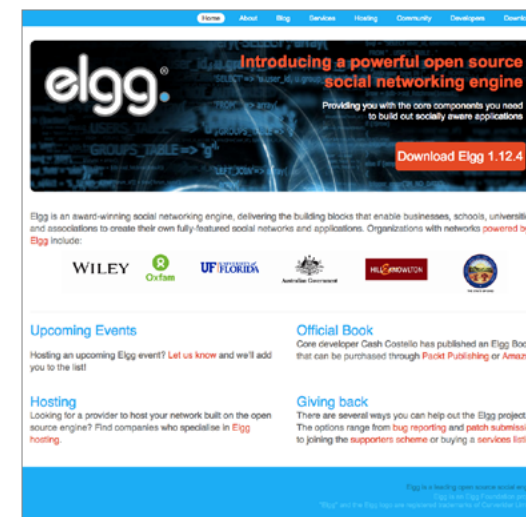
Three Ring



Es una aplicación disponible para algunos dispositivos móviles en la tienda de iTunes® que permite capturar información y evidencias cualitativas del aprendizaje de los estudiantes y compartirlas con el estudiante, los padres de familia y otros miembros de la institución educativa. El administrador del documento (alumno, docente, coordinador de área) puede organizar las actualizaciones y tenerlas disponibles en todo momento a través de la aplicación y en la web.

La aplicación es capaz de capturar fotografías, videos, audionotas y notas de la clase. Tiene capacidad de almacenaje ilimitada para crear portafolios multimedia de evidencias de clase y documentar las actividades durante las sesiones, y facilita la comunicación protegida y permitida (mediante permisos de protección) por el administrador con padres de familia, alumnos o personal administrativo del colegio. Existe una versión libre de prueba en la página de la tienda de iTunes®. La última actualización es la 3.1.2., de septiembre de 2015. ●

Elgg



Aunque este sitio no fue creado con fines exclusivamente educativos o académicos, presenta una excelente plataforma interna colaborativa para poner en movimiento el contacto y la comunicación digital de equipos de trabajo, como grupos conformados por alumnos de una misma clase, miembros del personal docente de una escuela o, bien, cualquier tipo de red de convivencia académica, profesional o social. Permite que las instituciones y asociaciones corporativas, empresariales, educativas y universitarias construyan sus propias aplicaciones a la medida (como portafolios digitales, aulas interactivas, blogs, grupos o chats de discusión, etcétera) atendiendo a las necesidades específicas que su grupo de trabajo requiere. Su descarga, instalación y uso son gratuitos, y está disponible en dos versiones, según las necesidades del usuario. La versión más actual es la 1.12.4. La mayoría de la información disponible en la red sobre este sitio se encuentra en inglés. ●

Septiembre-diciembre 2015

Eduportfolio



Es una herramienta gratuita, para estudiantes y profesores, disponible en español y en otros idiomas. El sitio está dirigido a estudiantes desde preescolares hasta universitarios, y es amigable, es decir, sencillo de utilizar. Pueden integrarse distintos tipos de archivos, como documentos de texto e imágenes, audio, video, presentaciones, páginas web, etcétera. Además, contiene una tabla de materias a manera de índice y un motor de búsqueda interno que hace muy fácil la localización de archivos dentro del portafolio. Como guía, la página muestra ejemplos de portafolios de estudiantes, profesores y asesores pedagógicos en: <http://eduportfolio.org/pages/exemples>

Otros recursos disponibles en la web o en iTunes:

<https://portfolium.com/>
<http://www.msglobal.org/ep/>
<https://www.educause.edu/>
<https://pathbrite.com/>
http://www.e-portfolio.es/que_es.php
<https://itunes.apple.com/us/app/evernote/id281796108?mt=8>
<https://itunes.apple.com/us/app/voicethread/id465159110?mt=8>
<https://itunes.apple.com/ca/app/weebly/id511158309?mt=8>

Referencias bibliográficas

- Atienza, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *Revista de Didáctica ELE*, 9, pp. 1-19.
- Bonilla, N., Figueroa, E., Guerra, C., González, P., Lucena, C., Martínez, L., López, A., Menéndez, A., Moscoso, M., Pascual, A., Quintero, I., y Zambrana, N. (2003, enero-diciembre). Portafolio electrónico para la reflexión en acción y la transformación de la educadora y el educador en formación. *Revista Tecne*, Universidad de Puerto Rico, 6(1), pp. 1-26.
- Díaz Barriga, F., Romero, E., y Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), pp. 103-117. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-diazbarrigaetal.html>
- Pérez, M. (2014, enero). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), pp. 19-35.



XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

16 al 20 de noviembre de 2015

Ciudad de Chihuahua, México

CONVOCAN

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de Chihuahua
Universidad Autónoma de Chihuahua

Aportes y reflexiones desde la investigación educativa: ¿qué sabemos, qué nos falta?

TEMÁTICAS GENERALES

- Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa.
- Diversidad, interculturalidad y sustentabilidad en la educación.
- Políticas y gestión en la educación.
- Currículum, conocimientos y prácticas educativas.
- Procesos de formación y actores de la educación.
- Tecnologías de la información y la comunicación en educación.
- Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación.

<http://congreso.comie.org.mx>

Informes

+ 52 (55) 3098-2815 / +52 (55) 5336-5947
comie@comie.org.mx

El paso de la teoría a la práctica de la evaluación formativa



Por EMANUEL ORLANDO ESQUEDA AGUILERA

Soy docente de educación primaria y, al igual que la mayoría de mis colegas, he tenido que atravesar por diversos cambios internos en mis concepciones respecto a la educación, originados por las distintas reformas educativas que iniciaron desde la Reforma Integral de Educación Básica en 2009.

A partir de ese año busqué comprender los nuevos conceptos, sobre todo, el de evaluación formativa, pues me di cuenta de lo alejadas que estaban mis prácticas de los conceptos que dominaba.

En este artículo pretendo describir el trayecto que he seguido en busca de llevar a cabo una evaluación formativa real en el aula, desde las experiencias que me hicieron buscar este objetivo, hasta mi ingreso a los Diplomados de Evaluación Formativa, que fueron clave para acercarme a lo esperado. En este artículo también doy cuenta de los inconvenientes que tanto a mí como, supongo, a la mayoría de los docentes, han representado obstáculos extras para la aplicación de la evaluación formativa.

Fotografía: Osiris Aquino

Mis experiencias previas

La llegada del Plan de Estudios 2011 implicó que en la Escuela Normal analizáramos los nuevos cambios. Entonces consideré el nuevo enfoque de evaluación como algo que realmente sería efectivo como parte central dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que no había visto, al menos, en toda mi formación, tanto básica como docente.

Al realizar este análisis me encontré con el primer inconveniente: la carga curricular. ¿Cómo realizar en tan poco tiempo una evaluación diagnóstica, dar un seguimiento formativo y, posteriormente, valorar el logro de un alumno junto con una retroalimentación para su mejora?

Mi intento por llevar a cabo una evaluación formativa se vio limitado, además, por mis concepciones erróneas en torno a este concepto y por las discrepancias con otros docentes con relación a este tipo de evaluación.

Ningún docente que busque aplicar una evaluación formativa estará en desacuerdo conmigo al decir que esto implica un trabajo extra y un compromiso mayor. Acepté el reto, pero me enfrenté con que, además de mis actividades típicas de planeación y evaluación, vendrían muchas más de tipo administrativo, trabajos que debía realizar y que restaban tiempo a lo que yo consideraba aún más importante.

Pero el principal inconveniente vino de los propios alumnos y de la comunidad. Para mis alumnos, todo se limitaba a una calificación. No importaba lo logrado durante el proceso. Para ellos, la calificación significaba sólo dos opciones: o eran alumnos excelentes o todo lo contrario. Lo mismo ocurrió con los padres de familia, para quienes, al momento de rendir cuentas, todo se reducía a la calificación que obtenían sus

La calificación es el primer obstáculo de la evaluación formativa

La educación continua le permite al docente ser capaz de identificar sus errores y mejorar su práctica

hijos. Poco importante era decirles que habían avanzado suficiente con respecto al inicio del ciclo. La puntuación debía reflejar un nivel excelente o satisfactorio para que realmente lo creyeran.

Personalmente creo que esta forma de ver la calificación es el principal obstáculo de la evaluación formativa. Los alumnos miden su aprovechamiento en comparación con los otros y esperan una calificación alta sin considerar en dónde se encuentran y hasta dónde pueden llegar. Considero que cada alumno debe ser consciente de lo que ha logrado, con base en sus propios avances, sin considerar a los demás.

Fueron todos estos inconvenientes los que me hicieron reconocer que tal vez no estaba realizando las cosas adecuadamente. Mis prácticas seguían siendo contrarias a lo que buscaba. El ingreso a los Diplomados de Evaluación Formativa me permitió ser capaz de identificar en dónde me había equivocado y, a partir de entonces, mejorar mis prácticas en evaluación.

Los Diplomados de Evaluación Formativa en el Aula

La Universidad Autónoma de Aguascalientes impartió dos Diplomados de Evaluación Formativa en el Aula a los maestros de la entidad. Sus objetivos principales fueron que los docentes dominaran los conceptos principales de la evaluación formativa y que fueran capaces de llevar dicha evaluación a la práctica, todo a través de distintas actividades que implicaban la aplicación de lo aprendido en el aula de cada docente.

Una de las dinámicas llevadas a cabo durante el primer diplomado consistía en describir o llevar evidencias de cómo realizábamos cierta práctica en el aula; a través del análisis de los referentes teóricos de eva-

luación formativa, se hacía un trabajo de reflexión para identificar hasta el momento cómo era nuestro trabajo con respecto a lo esperado con el nuevo enfoque y cómo debería ser, en caso de existir discrepancias. Esta dinámica fue muy reveladora para mí, y realmente logré llevar a cabo ese cambio conceptual que se esperaba.

En el segundo diplomado, a partir de los conceptos adquiridos, nos avocamos a la planeación, el diseño y la implementación de prácticas evaluativas. Posterior a cada práctica de evaluación, se realizaba un análisis de los resultados obtenidos, con el objetivo de que el docente reflexionara respecto a lo logrado y llevara a cabo una comparación con lo que se esperaba. El trabajo y la socialización con otros compañeros fueron también muy útiles, pues se compartieron experiencias y recibimos retroalimentaciones de otros docentes.

En este diplomado logramos distinguir las prácticas de evaluación formativa efectivas de las que no lo eran tanto.

Reflexiones y cambios

A través de los diplomados fui consciente de que, desde la planeación, el docente necesita considerar el nivel de demanda cognitiva que implica la actividad que lleve a cabo el alumno, ya que eso determina la evaluación a realizar.

Una actividad que implica un simple conocimiento de la información (que es la que más comúnmente se realiza), requeriría para su evaluación una simple prueba o test sencillo de opción múltiple; un nivel de demanda más alto, como el razonamiento, llevaría a reflexionar sobre el conocimiento para aplicarlo en distintas situaciones; o el nivel máximo, como la creación de un producto donde se pongan en práctica todos los conocimientos adquiridos, requeriría el uso de instrumentos de evaluación como la rúbrica, tal como se hace en el trabajo por proyectos en español.

Una actividad con nivel de demanda cognitiva más alto permite también que el docente brinde retroalimentación. Mientras una pregunta factual, como el cuestionar sobre fechas o conceptos, lleva a valorar con *bien* o *mal*, un producto más elaborado permite dar una

El nivel de demanda cognitiva de la actividad realizada por el alumno determina el tipo de evaluación que se requiere

La retroalimentación es más útil cuando es descriptiva y orienta a través de sugerencias y consejos para mejorar el trabajo

gran cantidad de recomendaciones y preguntas que ofrecen al alumno la oportunidad de reflexionar sobre lo aprendido.

La retroalimentación puede ser de mayor o de menor profundidad. Los docentes solemos realizar una devolución valorativa, que se centra en aprobar o desaprobar lo que hace el alumno, empleando frases o símbolos que suelen ser ambiguos, pero cuyo impacto puede ser fuerte. Sin embargo, es más útil una devolución cuando es descriptiva y que orienta a través de sugerencias o consejos de cómo mejorar el trabajo. Es incluso más significativa cuando la devolución propicia que el mismo alumno reflexione sobre su trabajo y sea capaz de distinguir lo que debería haber logrado de lo que realmente hizo.

Para que el alumno realice un análisis de lo logrado con respecto a lo que se esperaba, las rúbricas son el instrumento idóneo (ver Gomez, 2015). Para su diseño, el docente requiere realizar un trabajo de análisis del aprendizaje esperado y poder describir realmente lo que se espera, y de ahí partir para especificar cada uno de los posibles niveles de logro. De esta forma, el alumno puede comparar e identificar fácilmente en qué nivel está su trabajo conforme a lo que se señala en cada uno de ellos.

Además de las rúbricas, conocí otros tipos de instrumentos y me di cuenta de que la aplicación de exámenes no es opuesta a los enfoques de la evaluación formativa, siempre y cuando cumplan con ciertos requisitos. Los reactivos donde se preguntan contenidos exactos no proporcionan mucha información al docente respecto al aprendizaje. El diseño de reactivos de nivel de aprendizaje más alto debe cubrir ciertos criterios, con el objetivo de que el alumno realmente reflexione respecto a su aprendizaje.

Fue muy enriquecedor analizar las pruebas que realizamos los docentes antes del diplomado, así como algunas que suelen ofrecer las editoriales, e identificar que la información que brindan sobre el aprendizaje de los alumnos es muy pobre y que, incluso, el uso de este tipo de pruebas orilla a los docentes a prácticas de enseñanza y evaluación ajenas a los enfoques actuales. Por esto es imperante que los docentes (preferentemente en colaboración) diseñen sus propios instrumentos de evaluación con base en lo que ellos desean conocer de sus alumnos, tanto al inicio en la evaluación diagnóstica, como en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para cerrar

A través de este artículo exhorto a mis compañeros docentes a que reflexionen respecto a sus prácticas de evaluación y reconozcan si realmente son formativas. Este paso es esencial para lograr un cambio en su práctica. Asimismo, los invito a que sean capaces de reconocer que la formación continua es la mejor forma de realizar una transformación real. Diplomados como el que ofrece la Universidad Autónoma de Aguascalientes deberían realizarse en todo el país, pues brindan a los docentes eso que tanto necesitamos: una formación real con fundamentos teóricos sólidos y, sobre todo, centrada en la práctica. ●

La formación continua es la mejor forma de realizar una transformación real

Referencias bibliográficas

Gómez Fernández, T. (2015). Evaluación con rúbricas para el mejoramiento del aprendizaje. *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 1, 70-76. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/revista_red/2407/Aldia.pdf

Recreo

LIBROS



Edgar Morin
LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO
 Paidós, 2011, 160 pp.

Sinopsis

Si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, la sociedad humana debe transformarse. En esta evolución, la educación, en su sentido más amplio, desempeña un papel preponderante, es la “fuerza del futuro”, pues constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio.

Es necesario reconsiderar la organización del conocimiento y derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir una manera de reunir lo que hasta ahora ha estado separado. Y al realizar estas reformas hay que mantener la mirada fija a largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras, pues tenemos una enorme responsabilidad en relación con ellas. ●

CINE



Michel Franco
DESPUÉS DE LUCÍA
 México, 2012
 Género: Drama
 93 minutos, clasificación B

Sinopsis

Dirigida por Michel Franco, fue premiada como Mejor película en *Certain Regard*, Festival de Cannes 2012 y nominada a los premios Oscar como mejor película de lengua extranjera. Se trata de una cronología que narra cómo tras perder a su madre, Lucía, en un accidente automovilístico, Alejandra (Tessa la) se muda junto con su padre Roberto (Hernán Mendoza), deprimido por la muerte de su esposa, desde la costera de Puerto Vallarta hasta la capital México, D.F., para intentar cambiar de vida en un sitio lejano. Nueva en su colegio, Alejandra comienza a tener problemas, pero calla para proteger a su padre quien se refugia en su nuevo trabajo. Pero empezar de nuevo siempre es complicado cuando se ha dejado tanto atrás. ●



Christophe Barratier
LOS CORISTAS
 Francia, 2004
 Género: Lírico-musical
 96 minutos, clasificación B

Por JOSÉ LUIS GUTIÉRREZ

Esta película francesa dirigida por Christophe Barratier, narra la historia de Clément Mathieu, músico fracasado que llega a Fond de l'Étang, un internado para niños “problemáticos” para ocupar el cargo de prefecto. Pronto Mathieu se percata de la draconiana disciplina implantada por el director Rachin bajo el lema de “acción-reacción”, conforme a la cual a cada acto de desobediencia, así sea menor, hay que responder sin contemplaciones.

Mathieu discrepa de los métodos de Rachin, y pronto se le presenta la ocasión de distanciarse de su lógica de delación y castigo, lo que le abre el camino para establecer una relación distinta con los niños, fundada en la solidaridad y el respeto. Mathieu no es John Keating, el profesor

de literatura de *La sociedad de los poetas muertos*, que conscientemente desafía la pedagogía tradicional, ni el comprometido profesor Escalante de *Con ganas de triunfar*. Mathieu ni siquiera es profesor, pero su intuición le dicta una manera distinta de ejercer la disciplina y de mirar a los niños, en la cual subyace una filosofía educativa que se halla en el polo opuesto de la de Rachin. Este último ve en sus pupilos a seres irremediamente condenados al desorden y al delito, convencido como está de que se hallan dominados por malos instintos que deben ser contenidos a toda costa. En cambio, Mathieu piensa que “nunca nada está realmente perdido”, menos las personas, y menos aún si a esas personas se les brinda la ocasión de soñar y las oportunidades debidas para lograr sus sueños. Ahí radica el mensaje central de la cinta.

Por eso, mal haríamos en pensar que los principios que inspiran la rigurosa disciplina impuestos por Rachin son exclusividad de los “internados para niños problemáticos”. Fond de l'Étang es el caso límite de una concepción pedagógica todavía muy extendida, que proclama que hay seres educables y no educables, niños que de antemano tienen la batalla perdida y por los cuales no vale la pena hacer un esfuerzo. Mathieu, el improvisado prefecto, el músico fracasado que reencuentra su vocación en el canto de sus niños está ahí para recordarnos que eso no es cierto y que “nunca nada está realmente perdido”. ●

Colaboradores



Pedro Flores Crespo

Se formó como administrador en la UNAM y posteriormente en York, Inglaterra, en donde cursó la maestría y el doctorado en Ciencia Política y Problemas del Desarrollo. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Mantiene semanalmente la columna “Universidad Crítica” en el suplemento *Campus* del periódico *Milenio*. De 2005 a 2006 fue secretario técnico del Consejo de Especialistas para la Educación, que operaba como un órgano asesor del Secretario de Educación Pública. De 2007 a 2009 fue coordinador de redes de la Human Development and Capability Association. Fue el director de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (2013-2015) del Consejo del mismo nombre, y actualmente coordina un proyecto sobre movilidad social de los técnicos superiores universitarios (PROMEP).



Carlos Eduardo Díaz

Es periodista, egresado de la Escuela de Periodismo Carlos Septién García. Ha publicado artículos en diversos periódicos y revistas sobre temas políticos y culturales, especialmente sobre cine y tradiciones mexicanas. Es autor de diversos libros como *Guadalupe, la Virgen florida y Aquella voz secreta*.



Moramay Guerra García

Psicóloga educativa. Doctoranda en Psicología por la UNAM, con una estancia doctoral en la Universidad de Gent, Bélgica. Se ha desempeñado como profesora y directora en secundaria. Ha colaborado como asesora en la elaboración de materiales de evaluación y autoevaluación para libros de texto, en el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Ha sido asistente de docente en el programa de maestría en Psicología Escolar en la Facultad de Psicología de la UNAM, así como asistente de investigación sobre evaluación educativa en el Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Actualmente, es jefa de proyecto en la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos del INEE.



Sandra Conzuelo Serrato

Es licenciada y maestra en Pedagogía por la UNAM. Por más de diez años se ha desempeñado en el ámbito de la formación docente, gestión y dirección escolar. Posee 15 años de experiencia docente en educación básica y media superior. Ha sido profesora de la UNAM impartiendo Planeación Educativa en Espacios Institucionales; Dirección Escolar y Gestión Educativa, y Diseño y Evaluación Curricular. Se ha especializado en la evaluación de docentes y directivos. Sobre ese tema ha publicado diversos artículos; también ha participado en congresos en Argentina, Colombia, Perú y los Estados Unidos. Desde 2009 es miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia.



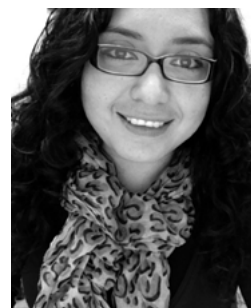
Yolanda Edith Leyva Barajas

Licenciada en Psicología y maestra en Análisis Experimental de la Conducta por la Facultad de Psicología de la UNAM. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Directora general para la Evaluación de Docentes y Directivos en el INEE y miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia. Catedrática invitada por la Universidad de Valencia en el doctorado de Métodos de Investigación, Diagnóstico e Intervención en Educación, para impartir seminarios de evaluación educativa. Sinodal de tesis de maestría y doctorado en Educación, en la Universidad de Valencia en España, y en la UABC, en México. Autora de diversas publicaciones con temas de evaluación educativa.



Ana Laura Barriendos

Maestra en ciencias con especialidad en Didáctica de las Matemáticas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Ha participado en programas de formación docente en Matemáticas y en proyectos de análisis de prácticas y desarrollo curricular. Autora o coautora de materiales para maestros como la guía para el maestro *Lee, piensa, decide y aprende*; la guía didáctica para el programa multigrado; las guías del Programa para Niños y Niñas Migrante; la guía del docente del bachillerato intercultural, y de los libros para el maestro de Matemáticas de telesecundaria, que la SEP distribuye nacionalmente. Colabora actualmente en el INEE, en la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos.



Erika Canché

Doctora en ciencias con Especialidad en Matemática Educativa en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Ha colaborado en libros de texto sobre el desarrollo del pensamiento matemático en educación secundaria y para la actividad docente. Cuenta con artículos de investigación en revistas especializadas sobre la enseñanza de las matemáticas, género y talento en matemáticas.



Emilio Domínguez

Es matemático por la Facultad de Ciencias de la UNAM; estudió la maestría en ciencias en el DIE- CINVESTAV (en proceso de titulación). Ha trabajado en proyectos educativos relacionados con la enseñanza de las matemáticas y la formación de profesores de Educación Básica desde el año 2000 para instituciones como CONAFE, Convivencia Educativa (ahora REDES de tutoría), DGTVE, ILCE, SEP-SEB y algunas secretarías de educación estatales. Actualmente se desempeña como jefe de proyecto en la junta de gobierno en el INEE.



Yulan Sun Figueroa

Psicóloga y magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Especialista en diseño, implementación y evaluación de programas educativos, con foco en evaluación y desarrollo profesional docente. Desde 2003 dirige el equipo de MIDE UC que, por encargo del Ministerio de Educación, implementa la evaluación nacional de profesores en Chile (programa Docentemás). Ha realizado publicaciones, presentaciones y consultorías en este tema dentro y fuera de Chile. Ha sido docente en distintas instituciones de educación superior de su país, y desde 2014 integra el Consejo Técnico Especializado en Evaluación del Desempeño de Docentes y Directivos Escolares del INEE.



Mónica González Gallástegui

Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica por el Centro Universitario Eleia. Licenciatura en Comunicación por la Universidad Iberoamericana. Cofundadora y miembro del Consejo Editorial de Paralelo 21 y de la revista *Mexicanísimo*. Docente para educación media superior en CCH privado al sur de la Ciudad de México.



Emanuel Orlando Esqueda Aguilera

Profesor de educación primaria desde 2013. Participante del cuerpo académico La Evaluación de los Aprendizajes en la Escuela Normal. Asistente de diplomados de Evaluación Formativa y conferencias magistrales con participaciones de Sylvia Schmelkes, Pedro Ravela y Felipe Martínez Rizo. Participante en panel de expertos “La evaluación del desempeño docente”, organizado por el Centro de Actualización del Magisterio de Aguascalientes. Actual estudiante de la maestría en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.



NÚM. 02 | SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2015
AÑO 1

Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos es una publicación cuatrimestral a cargo de la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación del INEE, bajo el cuidado de la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación. Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, deleg. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.
Tel.: +52 (55) 5482-0900
www.inee.edu.mx

Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo e ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del INEE. El contenido, la presentación, la ilustración, fotografía, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta publicación son propiedad del INEE. Número de reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2015-070917095900-203. Título de registro de marca y signo distintivo de mérito: 1568678 (Clase: 41). Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales, bajo la licencia Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.5 MX) y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2015). *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*. Publicación cuatrimestral. Núm. 2, septiembre-diciembre 2015, año 1. México.

Agradecimientos

Unidad de Planeación, Coordinación y Comunicación Social por el artículo *Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa*.

Dirección de Promoción del Uso de las Evaluaciones por la infografía *¿Quiénes son los docentes en México?*

Micrositio

Dirección General de Comunicación Social del INEE:
Plácido Pérez Cué
Pedro Rangel García
Alma Lilia Vega Castillo

Colaboraciones, comentarios y sugerencias

Si desea participar como colaborador, o tiene comentarios o sugerencias comuníquese con:

ALEJANDRA DELGADO
adelgado@inee.edu.mx
T +52 (55) 5482-0900, ext. 42012

TERE GÓMEZ
tgomez@paralelo21.com.mx

Visítenos en:



Consulte nuestro [catálogo de publicaciones](#) en línea.



Gracias por
formar parte
de nuestra

Red

Desde su lanzamiento
hemos tenido

37 758
entradas
al sitio

Las versiones
e-magazine y PDF
han sido consultadas

12 050
ocasiones

además

La sección externa
Entre notas
ha sido la más visitada
¡casi

38 000
entradas!

Espera la próxima Red:
¡Te va a atrapar!