



La evaluación del desempeño docente.

Propuestas y contradicciones

Ángel Díaz-Barriga (coordinador)

educación

iiSUE

Los trabajos reunidos en este libro son resultado de diferentes indagaciones realizadas por investigadores y profesores del Seminario de Investigación en Didáctica, del IISUE, las cuales responden a dos propósitos claros: examinar el impacto que la política de evaluación del desempeño de inicios de siglo tuvo en maestros de educación básica y, al mismo tiempo, reivindicar la imagen profesional de quienes ejercen el magisterio. Los autores sostienen que la evaluación docente reclama ser reintegrada al campo de las ciencias educativas para cumplir con una función importante: acompañar el trabajo pedagógico de los profesores en la mejora, en primer término, de su tarea docente y, en consecuencia, del sistema educativo. La evaluación no puede funcionar vinculada a los intereses del poder o de quienes pretenden, con una lógica de corte empresarial, orientar el trabajo educativo. Por el contrario, el progreso de la educación empieza en las labores cotidianas que realizan muchos docentes en el país.

La evaluación del desempeño docente.

Propuestas y contradicciones

educación

iisue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

La evaluación del desempeño docente.

Propuestas y contradicciones

Ángel Díaz-Barriga (coordinador)



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2020

Catalogación UNAM

Nombres: Díaz Barriga, Ángel, editor.

Título: La evaluación del desempeño docente : propuestas y contradicciones / Ángel Díaz-Barriga (coordinador).

Descripción: Primera edición | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020 | Serie: IISUE educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2091859 | ISBN 978-607-30-3844-7

Temas: Maestros -- Evaluación -- México | Educación -- México -- Evaluación.

Clasificación: LCC LB2838.E8295 2020 | DDC 371.144—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes externos a doble ciego, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación editorial

Jonathan Girón Palau

Edición y formación tipográfica:

Enrique Saldaña Solís

Edición digital

Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta

Diana López Font

Primera edición: 2020

Primera edición (digital): 2021

DR © Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,

Coyoacán, 04510, México, D. F.

Tel 56 22 69 86

Fax 56 65 01 23

www.iisue.unam.mx

ISBN: 978-607-30-3844-7

ISBN (PDF): 978-607-30-4574-2



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

ÍNDICE

- 9 Introducción
Ángel Díaz-Barriga
- 17 Cómo diseñar un modelo de evaluación docente
basado en estándares: las lecciones de Australia
José María García Garduño
- 63 Políticas de formación docente en educación básica
en la Reforma Educativa 2013
Yazmín Cuevas
- 101 Evaluación del desempeño docente
en educación básica: de la revalorización
a la vulnerabilidad de la profesión docente
Ángel Díaz-Barriga y Mariela Sonia Jiménez-Vásquez
- 151 Impacto de la evaluación
en los profesionales de educación básica
en el marco de la Reforma Educativa 2013
Carolina Domínguez Castillo
- 193 **Sentidos y tensiones de la evaluación educativa
en Chiapas: el caso del Ineval**
Nancy Leticia Hernández Reyes y Leticia Pons Bonals
- 235 Siglas y acrónimos
- 239 Los autores

Sentidos y tensiones de la evaluación educativa en Chiapas: el caso del Ineval

Nancy Leticia Hernández Reyes

Leticia Pons Bonals

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene el propósito de analizar los sentidos que asume la evaluación educativa para el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa (Ineval) de Chiapas, así como analizar las posibilidades para su materialización en medidas concretas. Se plantea que estos sentidos abren la posibilidad de entender la evaluación educativa como un proceso permanente de mejora continua que atiende los contextos escolares, pero que en la práctica fueron difíciles de operar a causa de problemas administrativos y de crecientes tensiones con la Dirección Estatal del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Lo que aquí se expone forma parte de los resultados parciales de la investigación denominada Innovaciones en las Escuelas a partir del Nuevo Modelo Educativo. Valoraciones desde los Actores Escolares, la cual considera, dentro de su primera etapa, la revisión de lo que el Ineval ha realizado en materia de evaluación e innovación educativas. Dicha investigación está inscrita en el Sistema Institucional de Investigación de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). La información se recabó durante el año 2017 y primer semestre de 2018. La fase de interpretación y redacción final se extendió a 2019.

El enfoque de la investigación es interpretativo, el cual siguió una ruta cualitativa que hizo posible la triangulación de información obtenida a través de los siguientes procedimientos metodológicos:

- 1) *Análisis del contenido de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)*: además de la ley por la que se creó el INEE y de sus coordinaciones estatales, así como de sus reglamentos y los del Ineval.
- 2) *Narrativas de experiencias docentes recuperadas por el Programa Estatal de Innovación Rescate de Experiencias Exitosas en Educación Primaria*: impulsado por el Ineval a través de convocatorias dirigidas a profesores de educación básica con la finalidad de reconocer el trabajo que realizan, el cual es sistematizado, escrito y sometido a evaluación de manera voluntaria.¹ Para conocer más acerca de estas experiencias se realizaron entrevistas a cuatro profesores autores, así como a dos especialistas en didáctica e investigación educativa, quienes han participado como dictaminadores de las experiencias presentadas en las diversas convocatorias.
- 3) *Reconstrucción del trayecto seguido por el Ineval en Chiapas*: a través de entrevistas realizadas a diversos actores que han intervenido en el proceso de institucionalización de la evaluación educativa en la entidad, que fueron tres directores generales, dos directores del Departamento de Evaluación, dos especialistas colaboradores del instituto en la realización de diversas funciones y la directora del INEE en Chiapas.²

1 El total de profesores participantes seleccionados en las nueve convocatorias emitidas de 2007 a 2016 fue de 51; sin embargo, cinco de ellos han participado dos y tres veces en convocatorias diferentes. En 80 por ciento de los trabajos seleccionados por los dictaminadores destacan los siguientes ejes temáticos: estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias metodológicas en el aula y su impacto en los resultados educativos. Es notoria la presencia de experiencias innovadoras desarrolladas en contextos rurales e indígenas en los que las escuelas funcionan con carencias evidentes en materia de infraestructura, equipo y materiales.

2 En las transcripciones de este trabajo los maestros que participaron en las convocatorias de experiencias escolares exitosas son referidos con la palabra *profesor*, un número para su diferenciación y la convocatoria en la que participaron mediante la abreviatura C; por ejemplo, el

A lo largo del capítulo se sostiene que la evaluación educativa debe partir del conocimiento profundo de las necesidades presentes en los contextos escolares y se asume que en México se presentan diferencias regionales significativas entre sus estados y dentro interior de éstos, por lo que las medidas homogeneizantes que proponen las reformas educativas,³ no impactan favorablemente en el cambio educativo.

La estructura de este trabajo consta de cuatro apartados. En el primero, “La evaluación educativa en contexto”, se hacen algunas notas para comprender el entorno en el que se entiende la evaluación; en el segundo, “Propuestas del Ineval”, se comentan los sentidos que asume la evaluación para este organismo: como proceso permanente de mejora, en su relación con la innovación y en su relación con la investigación; en el tercero, “Tensiones que se presentaron entre el Ineval y la Dirección Estatal del INNE”, se abordan los sucesos que pusieron en entredicho la posibilidad de la evaluación como un proceso efectivo para la mejora de la calidad educativa en el estado; finalmente, se presentan las conclusiones, las cuales invitan a los lectores a reflexionar sobre el tema.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTO

La evaluación educativa ha sido un tema recurrente en los análisis de teóricos e investigadores que muestran su importancia y relevancia para abordar aspectos relacionados con los resultados del aprendizaje (Álvarez, 1985; Villarroel, 1990; Díaz-Barriga, 1993; Gimeno, 1993; Alonso, Gil y Martínez, 1996; Vizcarro, 1997), con

profesor 4 en la convocatoria 3 sería Profesor4-C3. Para otros actores, mediante unas sigla y un número para su diferenciación: *directores generales del INEVAL* (DG), *directores del Departamento de Evaluación* (DE), *especialistas colaboradores del INEVAL* (EC), *directora del INEE en Chiapas* (DI).

3 Nos referimos particularmente a las reformas recientes justificadas en un modelo económico neoliberal: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, de 1992; las enmarcadas en el enfoque por competencias para los distintos niveles educativos impulsadas a lo largo de la primera década del siglo XXI, y la más reciente, de 2013.

la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos, así como con el funcionamiento de sus instituciones (Miguel, 1997, 1995 y 1989; Castejón, 1994; Escudero, 1997; Santos, 1993) y, recientemente, con el desempeño docente (Zorrilla, 2009; OCDE, 2011 y 2010).

En la literatura revisada se reconoce que la evaluación educativa debe tener en cuenta las condiciones que prevalecen en cada escuela, en su contexto, reconociendo la multiplicidad de factores que rodean las prácticas docentes, pues sólo así se logrará un cambio educativo efectivo que vaya más allá de la adopción de medidas provenientes de instancias ajenas.

Este planteamiento es acorde con la propuesta de Fullan (2002), para quien, ante la falta de resultados de una primera concepción sobre el cambio educativo —situada entre las décadas de 1950 y 1960— que pretendía que éste depende de que se adopten innovaciones provenientes “de fuera”, se tuvo que dar paso a otra que reconoce la necesidad de tener en cuenta los significados y las capacidades de innovación que tienen los docentes en cada contexto. Esta transición se expresa con claridad en el siguiente fragmento:

El proceso de cambio se ha caracterizado por seguir un patrón según el cual las innovaciones se desarrollan fuera de los centros para ser transmitidas a ellos, posteriormente, en función de bases universales. Los consumidores o usuarios de dichas innovaciones (profesores, padres, alumnos) tienen un papel limitado en ese proceso, siendo considerados más bien como adoptantes pasivos de lo mejor de las innovaciones más recientes. Es notorio que la primacía se otorga a las innovaciones (que a menudo acaban en sí mismas) y no a la capacidad de los usuarios para innovar. En otras palabras, en lugar de considerar la innovación como parte de un universo de significados, las escuelas se interpretan como un mundo de adoptantes. Allá donde los usuarios sí innovan se trataba, a menudo, de un hecho individual, el resultado de un proceso permitido y no de un proceso participativo (Fullan, 2002: 4).

Hargreaves y Fink (2006) se suman a las reflexiones realizadas antes por Fullan sobre el cambio educativo sostenible asegurando que éste es posible si se usa un enfoque que atienda tanto al individuo como a la sociedad. Así, el cambio educativo sostenible es “la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades que resultan de la mejora continua que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas” (Hargreaves y Fink, 2006: 46).

Estos autores proponen que el cambio está íntimamente relacionado con el liderazgo y, aunque poco se ha estudiado en Chiapas sobre este tema, se observa que, cuando se aborda, por antonomasia se identifica con la figura del director.⁴ Una evaluación del desempeño de los docentes debe potenciar sus capacidades de liderazgo, lo que implica que ellos asuman una actitud innovadora ante los problemas que enfrentan en su trabajo docente y que participen de manera activa en la construcción del currículum.

Entendemos el currículum como construcción cultural, o sea que no es “un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy, 1991: 19-20). Al tratarse de innovaciones curriculares, se complejiza aún más la innovación, ya que el currículum “no es un objeto, sino un proceso en el que nos vemos implicados porque nosotros, como estudiantes o profesores [lo] hacemos” (Francisco Beltrán Llavador, “Las determinaciones y el cambio del currículum”, citado por Margalef y Arenas, 2006: 19).

¿Qué problemas enfrenta la educación en Chiapas y cómo construyen el currículum los actores atendiendo las condiciones presentes en sus contextos escolares? Ésta es la pregunta clave que nos lleva a considerar la evaluación como un proceso pertinente que contribuye al cambio educativo.

4 Se puede consultar el estudio de Víctor Avendaño, del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa denominado “Estudio exploratorio sobre la gestión del tiempo y competencias de liderazgo de los directivos y tomadores de decisiones de nivel básico en los Altos de Chiapas”.

Problemas de la educación en Chiapas

En Chiapas los índices de logro educativo se sitúan por debajo de la media nacional. De acuerdo con las cifras publicadas por el INEE (2016), el porcentaje de alumnos de tercer grado de secundaria que no alcanza los aprendizajes pretendidos en el currículum nacional en Español es de 39.8 cuando la media nacional es de 23.4; en Matemáticas el porcentaje estatal es de 48.1 y la media nacional se sitúa en 33.7. Los estudiantes chiapanecos se encuentran en el nivel de logro educativo catalogado como *insuficiente* en estos rubros evaluados en las pruebas de Excale (Examen de Calidad y Logro Educativo) de 2012.⁵ Si se revisan los resultados de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de la OCDE del año 2012, el porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en la competencia de matemáticas es de 74.4, 19.7 puntos porcentuales más que la media nacional, situada en 54.7 por ciento. En los datos presentados en el histórico desde 2005, podemos observar que la situación se replica en mayor o menor medida, lo cual nos permite inferir que los esfuerzos del estado no se ven reflejados en el mejoramiento del logro educativo.

Un elemento que puede servir para explicar lo que sucede es que las escuelas en Chiapas se encuentran en un contexto situado muy abajo en el índice de desarrollo humano (IDH) del país, el cual se agrava en los municipios y localidades habitados por grupos indígenas, en los que la marginación y pobreza son extremas. Estatalmente, los resultados del *Informe sobre desarrollo humano México 2016* plantean la necesidad de “equilibrar el desarrollo de las entidades federativas del país. En los datos presentados en este informe, se observa que las oportunidades en entidades federativas como Oaxaca, Chiapas y Guerrero han sido menores que las del resto del país” (PNUD, 2016: 16).

Lo anterior parece complementar los datos presentados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), que se refieren a los recursos destinados a la atención

5 Los datos de 2013, 2014 y 2015 no aparecen reportados en el informe del INEE (2016).

de necesidades básicas en materia de desarrollo social en los estados de Chiapas, Jalisco, San Luis Potosí, Sinaloa y Veracruz. En el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) existe un rubro destinado a infraestructura educativa, mismo que para ese año reportó que 70 por ciento se destinó a construcción de aulas, escuelas, laboratorios y sanitarios, y el 30 por ciento restante a la reconstrucción de espacios. Este mismo fondo aportó recursos para los programas federales denominados Escuela Digna, Escuela de Tiempo Completo y Escuelas de Calidad; sin embargo, los instrumentos de evaluación no les permiten valorar el impacto de dichos fondos en la mejora de la educación, pues “dada la complementariedad de recursos, es [necesario] el fortalecimiento de los mecanismos de coordinación y colaboración entre instancias locales responsables de operar y ejercer los recursos de los fondos a fin de establecer mecanismos para integrar necesidades, atender problemáticas, convenir recursos y reportar resultados” (Coneval, 2015: 35).

El Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018 planteó como objetivo primordial atender el asunto de la educación de calidad a través de seis estrategias específicas: infraestructura física educativa, educación con responsabilidad ambiental, atención al rezago educativo, educación a todos los niveles educativos (básico, medio y superior), deporte y recreación, cultura, y ciencia, tecnología e innovación (ChGob, 2013). No obstante, las 54 líneas de acción enunciadas en dicho plan, orientadas al mejoramiento de la calidad educativa, no se reflejan en las estadísticas que presentan los organismos internacionales encargados de medirla y fijar los lineamientos para la acreditación.

Sin duda, se requiere de un esfuerzo mayúsculo y de un interés real por la mejora de los procesos educativos que signifiquen, en términos reales, salir de los últimos lugares nacionales en cuanto a aprendizajes pretendidos en el currículum nacional; pero más aún, que la educación que reciben los niños y las niñas de Chiapas abandone el modelo centrado en la acumulación de contenidos irrelevantes e innecesarios para construir currículos regionales que les permitan resolver los problemas inmediatos y construir proyectos de vida alternativos. La coyuntura política por la que atraviesa Mé-

xico, al momento de escribir estas líneas, con el cambio de gobierno y el replanteamiento de la reforma educativa, puede verse como una oportunidad del Ineval para atender esta situación que adquiere matices singulares en cada entidad.

PROPUESTAS DEL INEVAL EN CHIAPAS

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó un estudio, realizado en sistemas educativos de 21 países de América y 29 de Europa, cuya finalidad fue mostrar los rasgos característicos en cada contexto nacional (OCDE, 2006). Dicha caracterización, entre otros lineamientos de corte internacional, sirvió de base para que, al final de la primera década del siglo XXI, se emitiera un documento rector sobre la forma en que México debía tomar acciones para mejorar la calidad de sus escuelas a partir de la aplicación de procesos de evaluación (OCDE, 2010). En este documento se enfatizó la consolidación de una profesión docente de calidad y se expresó que era necesario

reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas (OCDE, 2010: 1).

Posteriormente vendría la promulgación de las leyes derivadas de la Reforma Educativa 2013 en México, entre ellas, la LGSPD.⁶ También se crearon y definieron las bases para el funcionamiento

6 La cual establece los términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio de los maestros a través de procesos de evaluación (GobMx, 2013a).

del INEE —entre las cuales se encontraba el establecimiento de lineamientos y calendarios para la evaluación y para la formación de evaluadores—, la validación de instrumentos de evaluación, así como la certificación de evaluadores. Al mismo tiempo, se le asignó al INEE la función de validar y supervisar acciones de autoridades educativas federales y locales (GobMx, 2013b).

El surgimiento del INEE trastocó las funciones y acciones que, en materia de evaluación docente, eran realizadas por diferentes instancias de evaluación en las entidades federativas de México. De esta manera, cada una planteó una modalidad de funcionamiento, atendiendo a las condiciones, recursos y disposiciones de las autoridades regionales y locales. En Veracruz, Sonora, Estado de México, Nuevo León y Chiapas existían, desde finales del siglo xx, instancias de evaluación que se transformaron en el Ineval. En Veracruz y el Estado de México su transformación fue inminente ante la armonización de la Reforma 2013 con las leyes estatales: en el primer caso desapareció el Instituto de Evaluación Educativa y se convirtió en el Instituto de Formación para el Estado de Veracruz, mientras que en el Estado de México se extinguió el Instituto de Evaluación Educativa, según decreto emitido el 8 de mayo de 2015 (INFOEM, 2015). Por su parte, los institutos de Nuevo León, Sonora y Chiapas continúan su curso.

Desde su creación, en 2004, el Ineval se concibió en Chiapas como un órgano desconcentrado y con sentido educativo, contrario a lo que sucedía en las áreas estatales de evaluación dependientes de la Dirección General de Evaluación de Políticas, las cuales a su vez dependen de la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación, con el siguiente objetivo:

dar seguimiento y evaluar las políticas educativas expresadas en los diferentes Programas de la Secretaría de Educación Pública, conjuntamente con los ejecutores, mediante la aplicación de estrategias pertinentes que provean a las autoridades de información válida, confiable, oportuna y relevante que considere el contexto político y económico de la educación, a fin de orientar la toma de decisiones sobre la política pública, y facilitar la rendición de cuentas (SEP-DGEP, 2017).

De ello se desprendieron las funciones que las instancias estatales debían cumplir en coordinación con el INEE, entre ellas el seguimiento a la aplicación de evaluaciones —por ejemplo las del Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes)—,⁷ el ingreso a los niveles de secundaria y medio superior y a escuelas normales. Estas medidas pretendían medir el aprendizaje de los estudiantes y conocer si éstos eran aptos para el nivel educativo al que aspiraban.

En el decreto de creación del Ineval se establecieron sus dos funciones específicas: evaluar la calidad del Sistema Educativo Estatal (desempeño de los actores, procesos y resultados) e impulsar la investigación para diseñar y proponer proyectos innovadores encaminados a la transformación y a la mejora del servicio educativo (ChGob, 2004). Contaba con dos direcciones: la de Evaluación Educativa y la de Calidad e Innovación Educativa.

A partir de esta estructura el Ineval perfiló las funciones de evaluación e innovación que le darían sentido a su trabajo, las cuales, como lo comenta uno de sus directores, contemplaban:

Los resultados de la evaluación, pero también de resultados de investigaciones. Entonces en esta área hay también dentro de sus funciones el impulso de la investigación, que fue lo primero que hice, y por otro lado, necesitábamos igual experiencias innovadoras. Entonces, con estos tres componentes estábamos prestos para poder generar propuestas de innovación (DG-I).

Si bien tres propuestas que planteó el Ineval en Chiapas avizoraban un sentido de evaluación educativa cercano a la definición que sostenemos en este trabajo, los problemas enfrentados evidenciaron la imposibilidad de que esta evaluación se llevara a cabo de manera satisfactoria. La primera propuesta, la *evaluación como proceso permanente de mejora*, aludía a la necesidad de evaluar la educación de manera procesual, incorporando mejoras constantes;

7 Evaluación que tiene por objetivo conocer en qué medida los estudiantes logran dominar los aprendizajes en diferentes momentos de la educación obligatoria (INEE, 2017).

la segunda, *evaluación e innovación*, se orientó a la consideración de las innovaciones educativas como productos de investigaciones realizadas por los propios profesores en el ámbito de la innovación educativa; la tercera, *evaluación e investigación*, impulsó otro tipo de investigaciones que serían realizadas por personal del instituto, a manera de diagnósticos y construcción de bases de datos, que podrían utilizar instituciones educativas, profesores, investigadores educativos u otros sectores sociales que las requirieran.

Propuesta 1: evaluación como proceso permanente de mejora

El Ineval se propuso hacer de la evaluación educativa un proceso permanente que impactara en la mejora educativa, atendiendo a las condiciones de su aplicación. De ahí su manifestación a favor de la apertura de institutos estatales cercanos al conocimiento de los resultados y de la búsqueda de soluciones prácticas en cada contexto educativo:

Se había creado el INEE a nivel nacional en su primera etapa y se aspiraba a tener un instituto en la entidad, [ya que] nosotros considerábamos [...] que entre el procesamiento de los resultados de la evaluación y el uso, unos procesaban y otros usaban, ¿no?, y éstos que usaban traducían a acciones de intervención pero dentro de la parte, esta de las interpretaciones y subjetividades había dos planos: uno de los que procesaban e interpretaban la información que lo dejaban en un plano y los otros que interpretaban la interpretación de los que habían interpretado, ahí nosotros planteábamos que había un sesgo, una desconfiguración, entonces nosotros propusimos que el Ineval fuera un instituto de evaluación e innovación educativa, o sea que tuviera las dos áreas, por eso hay una dirección de evaluación y hay una dirección de calidad e innovación educativa (DG-1).

Esta mirada lleva a reconocer un vínculo estrecho entre evaluar e innovar, en el entendido de que la evaluación permitiría al docente inducir cambios orientados hacia la mejora de su práctica y del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como se expresa en el siguiente testimonio de un director general del Ineval:

Nos sentamos a platicar con un grupo de maestros y maestras para que se pudiera convertir el Consejo Estatal Técnico de la Educación en el [INEE], dos ejes centrales, el de la innovación por un lado pero también el de la evaluación. En razón a ello se pensó en crear una estructura como órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación pero vinculado por supuesto a los niveles, a las modalidades educativas y que empezara a retomar este esquema nacional de la evaluación para que pudiera ser el espacio de aplicación de las evaluaciones nacionales y las estatales; sin embargo, creo que el elemento innovador era justamente el de recuperar las prácticas exitosas, las buenas prácticas que en torno a la educación básica y a la educación normal se daban en el estado y que permitiera documentarlas y se permitiera también estimularlas. Y esto se estableció en el programa sectorial de educación del gobierno del estado de Chiapas 2001-2006. Esos son los inicios de esta nueva estructura, esta nueva dependencia con esas dos tareas, o esos dos desafíos: la evaluación para la mejora de las prácticas educativas pero también el reconocimiento y el estímulo a la innovación educativa (DE-I).

Es evidente que la filosofía que sustentaba la evaluación para el Ineval la equipara con la revisión, reflexión y mejora de la educación, así como con la participación activa de los actores involucrados en el proceso. Este sentido se alejaba del derivado de algunos organismos internacionales, muy presente en los lineamientos de la política educativa nacional, que la contemplaba como medición del logro de ciertos estándares definidos *a priori*:

El primer paso del proceso debe desarrollar e implementar un conjunto claro de estándares docentes, bien organizados y coherentes, que definan cómo debe ser una buena enseñanza, y que especifique el

conocimiento, las habilidades y las disposiciones de que deben hacer prueba todos los candidatos docentes antes de ser acreditados para enseñar (OCDE, 2010: 5).

Para la OCDE el sentido de la evaluación es instrumental y centrado en la medición de resultados, tal como se manifiesta en la cita anterior, en la cual se asume que la mejora de la enseñanza depende del docente, de que logre alcanzar los estándares establecidos. En contrapartida, el Ineval propone una evaluación holística del proceso educativo en contexto, con la “idea de evaluar, pero evaluar con la perspectiva de mejorar, de que se regresara a los actores socioeducativos el resultado de la evaluación para que pudieran corregir las insuficiencias” (DE-I). En el primer caso, el desempeño docente, el currículum y las escuelas deben ceñirse a los parámetros establecidos desde afuera. En el segundo, en cambio, la evaluación se ajusta a las condiciones de los entornos escolares y toma en cuenta las prácticas impulsadas por los actores escolares para, en un ejercicio participativo, orientar los cambios necesarios y posibles en el contexto. Un ejemplo de esto último es la recuperación de experiencias escolares exitosas a través de las cuales los profesores someten a dictamen la sistematización y el análisis de su trabajo docente:

Porque el profesor tiene muchas estrategias. Yo estoy seguro, al menos [lo] evalúo [en] mi práctica, que en el proceso de ser profesor vas construyendo un saber y en ese saber construido teorizas las maneras en que el alumno puede aprender más. Como yo entiendo esta experiencia, que tuve con el diario de campo, como una manera de trabajar en el aula, entonces desde ahí se puede evaluar al profesor también (Profesor 4-C3).

Lo anterior se complementa con la visión de los integrantes del equipo de especialistas dictaminadores, pues consideraron que en un ejercicio de evaluación del trabajo docente no deben existir amenazas ni represalias para el profesor, sino que debe consistir en un proceso de retroalimentación que contribuya a mejorar su trabajo:

Es un trabajo de evaluación, ahí constatamos con evidencias lo que hace el maestro en el aula [...] A nosotros los evaluadores, lejos de vernos o rechazarnos, se acercan a nosotros y nos preguntan y vemos que en cada evento van mejorando su redacción, inclusive la manera de ver el mundo, porque se ve, ahora sí que, sin que ellos se percaten, asumen una posición filosófica, una posición política [...] Es muy interesante ese trabajo que hacen, ahora sí que quien haya trabajado en este asunto de innovación, porque es un trabajo de innovación, pues habría que reconocerlo y felicitarlo porque es algo muy importante que no se hace en todas partes (EC-1).

Entonces, si decimos [que] esos son los grandes problemas que ha presentado el estado, al menos en términos de evaluación, pues suena interesante que alguien se esté preocupando por recuperar las experiencias abandonadas de docentes que están trabajando, que están haciendo cosas interesantes con sus alumnos y que nadie lo sabe. Entonces el sistema educativo dice que todos están mal a partir de los resultados de evaluación, que todos los maestros no enseñan matemáticas como debían enseñarlas, o el español, y resulta que no, que hay rincones de Chiapas donde sí hay maestros responsables y preocupados por sus alumnos, haciendo, innovando, muchas veces sin saber que es innovación lo que están haciendo, desde ahí me parece un proyecto interesante (EC-2).

La recuperación de estas experiencias escolares exitosas ofrece información relevante para una evaluación educativa que busque la mejora. Por ejemplo, destacan los niveles de profesionalización de los profesores, así como la puesta en marcha de procesos de autorreflexión sobre su quehacer cotidiano.

Formación

Un rasgo característico de los profesores entrevistados para este trabajo es que la narración de su experiencia escolar exitosa significó la puesta en marcha de un proceso formativo de posgrado:

tres de ellos son actualmente doctores en educación y otro más se encuentra en proceso de obtener el grado. Esto les permite contar con mayores herramientas teórico-metodológicas para continuar innovando su práctica.

Autorreflexión

Es importante también el aprendizaje que dejan estas experiencias a los profesores, ya que la valoración que hacen de sí mismos y de su propio trabajo los lleva a asumir posiciones autocríticas y autorreflexivas sobre sus aciertos y errores y los hace conscientes de que son muchos los aspectos que intervienen en el proceso educativo y que falta mucho por hacer. En algunos casos llegan a plantear de manera clara los aportes de su trabajo y las diferentes dimensiones en las que incide:

A nivel del aula el proceso fue significativo debido a que se estableció una interacción más cercana entre el docente y los alumnos, se generó un vínculo de colaboración al compartir sus hallazgos, al deliberar sus ideas respecto al tema, al conflictuarse frente a la tarea de redescubrir muchos saberes que existen en la palabra hablada y reconciliar el valor que tienen los saberes escolares y los que existen en la memoria y el pensamiento de sus padres y abuelos (Profesor 1-C9).

Propuesta 2: evaluación e innovación

De acuerdo con los creadores del Ineval, la evaluación y la innovación educativas son dos procesos interdependientes, sobre todo cuando se plantea la investigación educativa como la posibilidad de conocer la realidad sobre la cual hay que intervenir para su transformación. Esto coloca a la investigación en el ámbito de la innovación educativa. Se trata de una intervención con sentido crítico que posibilite un cambio de fondo en los procesos para mejorarlos.

Este tipo de investigación no busca describir, predecir o prescribir, como en el enfoque positivista, ni tampoco iluminar o comprender, como en el enfoque interpretativo, sino que pretende contribuir a transformar la realidad, como lo plantea el enfoque crítico. Una investigación que implica compromiso político e ideológico, “con la justicia y la equidad, la defensa de las clases y sectores sociales discriminados, la democracia y los derechos humanos” (Lacueva, 2000: 150).

Al relacionarse con prácticas innovadoras que se ponen en marcha en las escuelas, la evaluación no sólo proporciona información valiosa sobre el contexto, también sirve de base para su transformación, promueve el trabajo en equipo y busca comunicar y recibir retroalimentaciones.

Conocimiento del contexto

Este tipo de investigación inicia con el conocimiento del contexto. De acuerdo con lo expresado por los profesores, esto requiere de una sensibilidad especial para comprender el contexto laboral, ser conscientes de los problemas de rezago y precariedad socio-económica que rodea a las familias de los alumnos que conforman su salón de clases y, en concordancia, investigar para incidir en su aprendizaje, sus vidas y en la posibilidad de vislumbrar un futuro distinto para ellos:

Yo estaba laborando en una comunidad muy reprimida, se llama Bolonchan Viejo, es una comunidad tseltal, la mayoría de los habitantes hablan la lengua originaria, están en una situación muy difícil, carecen de agua, de luz eléctrica, carecen de varios servicios. Entonces veía yo mi práctica, la de mis compañeros. Ellos decían: “Es que no saben, no entienden nada, no aprenden”, incluso con palabras despectivas. Me preocupé porque veía que les hablaba a mis alumnos y no sucedía nada. Entonces empecé a cambiar lo que había hecho hasta ese momento (Profesor 1-C6).

Investigar en solitario o en equipo

Los profesores con experiencias escolares exitosas lo han logrado trabajando solos, por sí mismos, aspecto que debe superarse pues el cambio educativo sin la participación de todos los agentes educativos no es posible si se quiere obtener resultados adecuados. Una vez iniciado este trabajo, los beneficios son considerables, como se expresa en el siguiente testimonio de un profesor que recuperó las tradiciones de la localidad para innovar su práctica:

[La mía] representa una experiencia exitosa de enseñanza por varias razones; en primera instancia se aborda la sistematización de un tema inédito, que hasta ahora no se ha hecho didáctico ni teorizado. En las localidades originarias existe una serie de conocimientos relacionados a las tradiciones, las costumbres, la medicina tradicional, el sistema de cargos, el lenguaje oral, el lenguaje ritual y ceremonial, y las formas comunitarias de organización social, que han sido campos de estudio para la investigación de especialistas, ofreciendo una visión exógena de lo que representan los pueblos originarios. Sin embargo, en las lenguas originarias existen vocablos para verbalizar los procedimientos, las ideas, las formas, las medidas y el conteo de sujetos, objetos y eventos que en conjunto representan herramientas intelectuales asociadas a la existencia y vigencia de un pensamiento lógico-matemático, y se ha retomado este aspecto fundamental de la lengua como un proyecto de innovación didáctica basado en la idea de revitalizar esos saberes, ofreciendo una perspectiva endógena desde la voz de los pobladores (Profesor 1-C9).

En algunos casos, los trabajos han sido presentados por equipos docentes y hasta equipos conformados por los asesores técnicos, jefes de sector y supervisores de zona en los cuales se puede ver una mayor transversalidad en el manejo de contenidos y mayor incidencia en la participación corresponsable de varias instancias; sin embargo, todavía son los menos:

La otra cuestión que me pareció interesante, al menos desde la experiencia que yo tuve, es que son proyectos que están centrados en temas nodales de la educación básica como son las matemáticas, la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza del español (EC-2).

Necesidad de compartir y recibir retroalimentación

Para los profesores, considerar su participación en las convocatorias representó un reto, sobre todo por someter a juicio de un grupo de dictaminadores su trabajo. El reto fue superado por la importancia que representaba para ellos dar a conocer lo realizado y que esto sirviera de guía o ejemplo para otros profesores de la región o del estado. Dentro de sus expectativas estaba la posibilidad de presentar su trabajo y que se difundiera ampliamente y, asimismo, la de tener retroalimentación por parte de los dictaminadores para poder mejorar su práctica, pues consideraron toda experiencia como experiencia de aprendizaje:

Mis expectativas, una vez enviado el trabajo, fueron muy altas, ya que esperaba lograr mi propósito de poder compartir lo que se vive en el aula, que hubiera difusión, pero, sobre todo, esperaba retroalimentación y acompañamiento de académicos que me ayudaran a mejorar mi práctica docente (Profesor 2-C3).

En mi caso, realicé la redacción de acuerdo con los criterios establecidos en la convocatoria: colocar una especie de marco teórico, la parte metodológica, cómo hice la experiencia, cómo evaluaste y los resultados obtenidos y conclusiones, realmente no me resultó complicado porque de alguna manera ya me gustaba redactar, si no hubiera tenido esa habilidad sí se me hubiera complicado (Profesor 1-C6).

Las expectativas coincidieron en la oportunidad de aprender a investigar a partir de la retroalimentación que recibirían del grupo de académicos expertos. Con todo, se puede considerar que en este

aspecto se situó la mayor desilusión de los docentes, pues al final se sintieron utilizados para que el Ineval justificara el uso de recursos y para acrecentar los informes administrativos:

Nos enteramos que nos evaluaron. Nos entregaron una hoja escrita, recuerdo que me entregaron una carpetita como un informe. Era muy escueto, no había retroalimentación. Sólo marcaba si había cubierto cada rubro, yo lo interpreté como requisito que tenían que llenar ellos para entregárselo a los autores (Profesor 1-C6).

A pesar de que consideraron que su participación en la narración de experiencias escolares exitosas no fue relevante para que otros profesores siguieran su ejemplo o para sentirse retroalimentados por los especialistas, estaban convencidos de que el ejercicio fue benéfico y que sería conveniente que trascendiera a otros espacios donde pudiera tener mayor incidencia. Los profesores opinaron que se trató de una oportunidad para lograr que poco a poco las prácticas se fueran transformando. Compartir estas experiencias en foros más amplios, con la posibilidad de enriquecerlas, podría incentivar al resto de profesores y contagiarlos de la necesidad de innovar el currículum.

Propuesta 3: evaluación e investigación

El Ineval propuso el desarrollo de investigaciones que permitieran generar bases de datos, a fin de dar a conocer información relevante sobre los procesos educativos en Chiapas. Los primeros pasos del instituto muestran que, en materia de investigación, se tenía claro el rumbo, pues entre la Dirección de Evaluación y la Dirección de Innovación existía un grupo dedicado:

Había un grupo puente donde se procesaba toda la información y ahí, por ejemplo, cuando evaluábamos ingreso a Normales y generábamos un reporte inmediato para decirles cómo estaban ingresando

sus alumnos a la escuela para que tuvieran una línea de base para ver cómo iban a salir; lo mismo les generamos en 2006. Fue el primer año que cuando se aplicó ENLACE les generamos un reporte por nivel educativo, por zona, por sector, para ver dónde ellos podían [...] localizar dónde actuar. Ese reporte lo generamos nosotros. Luego empezamos a construir una red de investigación, el asunto que tuvimos aquí fue que convoqué a la UNACH, a la UNICACH [Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas] a COCYTECH [Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas] a la UPN [Universidad Pedagógica Nacional (sede Tuxtla Gutiérrez)] y empezamos a construir un proyecto para ver qué podíamos hacer para fortalecer la investigación en la educación básica. Entonces empezamos a traer unos seminarios para los grupos técnicos académicos de educación básica. [Fue] el único año que Chiapas ha sido sede de los proyectos [...] fue el primer año que vinieron investigadores de todo el país aquí a Chiapas, y la segunda parte se trataba de construir cuáles eran las necesidades de investigación en Chiapas [...], educación indígena, rezago educativo, porque de lo que se trataba era un poco como de vincular la investigación a las necesidades educativas del estado (DG-1).

Además de ello, tenían considerado ampliar sus horizontes, llegar al mayor número de profesores y profesionales de la educación a través de diferentes foros:

Lo siguiente era un congreso estatal de investigación para definir, entre todos los que estábamos participando, algunas líneas de investigación y ver si era pertinente y había disposición para que instituciones como la UNACH se agarraran una línea y se dedicaran a hablar de rezago educativo. No agarrar a 20 estudiantes que terminan tomando la línea que quieren o que el asesor les dirige y que no tiene nada que ver con las problemáticas de la entidad. Entonces ésa era la siguiente etapa (DG-1).

No obstante, las acciones realizadas hasta entonces por el Ineval se vieron interrumpidas por varios aspectos, entre ellos, las preten-

siones de poder de alguno de los integrantes, al querer posicionarse de manera ventajosa en lo que se refería a la investigación educativa en Chiapas; otro aspecto fue el cambio de su director, lo que ocasionó que se viera coartada la posibilidad de continuidad en los trabajos:

Pero ahí empezamos a tener problemas con uno de los actores [...] él se quería apoderar del control porque implicaba posesionarse de la investigación en Chiapas; entonces otro actor estaba en la UPN, otro que estaba en ciudades rurales, uno más estaba en COCYTECH cuando se formó dicho consejo, entonces estuvimos viendo para que igual lo democratizáramos y no hubiera un control. Él quería que se hicieran algunas afirmaciones a los medios de comunicación y no estuvimos de acuerdo [...] la peor bronca fue que vino el cambio del Ineval y todo quedó trunco (DG-1).

Aunque en el Ineval se siguió considerando que la investigación era un elemento primordial en la transformación de las prácticas, sus miembros se veían rebasados ante la imposibilidad de poner en funcionamiento los resultados de diferentes evaluaciones para su análisis y posible mejora:

[La prueba] ENLACE empezó en 2004-2005 y continuó en los siguientes años. Desafortunadamente no se llegaron a superar las deficiencias que este programa evidenciaba. Por ejemplo, había que aplicarla entre los meses de abril, mayo, junio, y los resultados se recibían a fines del mes de septiembre o a principios de octubre, en los que ya nos estaban pidiendo información de base de datos y regularización de la matrícula desde principios de octubre para la aplicación del otro proceso el siguiente año y eso impedía que se diera a conocer con detenimiento, con reflexión, con análisis, los resultados para que los compañeros maestros los tomaran en cuenta y modificaran de manera paulatina su acción docente frente a estos resultados. No era operante. Se propuso que fuese como PISA, cada tres años, pero no se logró, me imagino que diferentes factores incidían para que se hicieran año con año (DG-3).

Otras acciones encaminadas a vincular los procesos de evaluación e investigación educativa en el Ineval fueron promovidas en distintos momentos. Estos intentos muestran una clara preocupación por la mejora a través de procesos investigativos, algunas veces ofreciendo los insumos informativos necesarios con la idea de que las diferentes instituciones educativas hicieran lo propio para convertir el proceso iniciado en una significativa fuente de conocimiento y transformación.

Cuando fue el examen de ingreso a Normales se dieron los resultados efectivamente, así, con los lectores, y después se entregó por cada una de las escuelas normales, un reporte con la información de cada escuela, como diciendo “Esos son los alumnos que les están llegando a primer semestre”. Me pareció formidable porque dije [que] si las escuelas normales lo aprovechan, ya tienen ahí en qué van mal sus alumnos, en qué pueden potenciarlos, todo. Y esa información para las escuelas normales serviría para darles seguimiento a sus alumnos para toda su trayectoria, y no sólo eso, lo hicimos también con el SPD [servicio profesional docente], entregamos por cada escuela normal los resultados de ingreso al servicio, en todos los rubros, fortalezas, debilidades, las escuelas que más aportaron, las que menos aportaron (DE-2).

Otras veces las acciones se vieron impedidas por diferentes factores. En lo concerniente al vínculo evaluación-investigación, uno de los aspectos de mayor relevancia fue el personal dedicado a los propios trabajos, y aunque se han realizado diferentes acciones para mantener dicho vínculo, parecen rebasados. Así lo reflejan las reflexiones de uno de los directores del área de evaluación del propio instituto:

El vínculo más fuerte era que la Dirección de Calidad e Innovación tenía que hacer un análisis de los resultados que nosotros obteníamos. Nosotros trabajábamos las evaluaciones, sacábamos los resultados, sacábamos toda la información que nos proporcionaba la base y se la pasábamos a ellos para el análisis, y a través de los resultados y de las

experiencias que tuvieran en investigación era como se vinculaban. Los tres directores que pasaron por ahí tuvimos una plática para que buscaran a la gente que está becada, o sea que se les diera una beca para especializarse, hay gente en el extranjero, se le decía [que buscaran] la relación con las dos direcciones de personal [estatal y federal] para ver qué gente está haciendo maestría, doctorado, y ver qué están investigando en torno a la educación, pero igual ahí se quedó (DE-2).

Es necesario hacer notar que la investigación educativa que se realiza en el estado parece estar ocupada de los procesos que acontecen en el nivel de educación superior, posiblemente por ser el espacio de actuación de los propios investigadores (Pons y Cabrera, 2012) o por la dificultad que encuentran, cada vez más, los investigadores para realizar trabajos en el nivel básico, pues cualquier intento de ingreso a las escuelas se interpreta, por los propios actores educativos, como una invasión o como una innecesaria incursión de agentes externos que deriva en difusión de información que puede, de alguna manera, afectarlos en los nuevos procesos de evaluación docente implementados por el gobierno federal.

TENSIONES ENTRE EL INEVAL Y EL INEE EN CHIAPAS

A partir de la reforma educativa y la consecuente definición de funciones del INEE, encontramos que los actores involucrados refieren diferentes tensiones, tanto los que han estado al frente del Ineval como de la dirección del INEE en el estado. Dichas tensiones se expresan en una indefinición o desplazamiento entre las funciones que cada instituto debía cumplir, en la desvalorización de acciones, alcances y metas realizadas por el Ineval —obviando sus antecedentes en materia evaluativa y centrando el foco de atención del problema educativo en la evaluación del docente—, en las fallas en la operación de los procesos de evaluación y, finalmente, en los intereses que priman entre las instancias que dirigen la educación

en Chiapas y las propias del INEE, lo que muestra un panorama poco alentador para hacer de la evaluación educativa un proceso de mejora continua.

Indefinición o desplazamiento de funciones

Entre los actores entrevistados se percibe poca claridad respecto de las funciones que debía cumplir cada instituto: para unos, la reforma y la creación de direcciones del INEE en los estados vino a trastocar al Ineval, tanto en la concepción que se tenía de él como en las funciones que realizaba, integrando procesos enfocados a mejorar las prácticas educativas desde varios frentes que no se coordinan entre sí:

Había sus altibajos pero más se fue puliendo el proceso, al grado que en el ideario del chiapaneco del maestro, del padre de familia, ya estaba institucionalizado el Ineval, era una dirección confiable, era una dirección que permitía, de cierta manera, regular todas estas problemáticas sociales de ingreso a las escuelas de mayor prestigio (DE-2).

Yo entiendo que el INEE va a poner sus sucursales en las entidades pero que no tienen relación con la [SEP], van a trabajar de manera coordinada con cuestiones que tengan que hacer con definiciones de política de evaluación pero de parte operativa, no son sucursales de la SEP. Son cuestiones de organización [...] no se trata de sustituir (DG-1).

Hay riesgos, porque si no ha absorbido la dirección general del INEE en la entidad al Ineval es por los problemas magisteriales que hay, si no, desde hace tiempo nos hubiéramos integrado. Ya hay una persona representante del INEE en Chiapas (DG-3).

Se han mantenido los concursos de la presentación de prácticas innovadoras, de prácticas exitosas, sin embargo, ha perdido peso o va perdiendo peso la aplicación de las evaluaciones en el sentido de que la creación a principios de este sexenio del INEE absorbe evaluaciones que

antes las venía haciendo el Ineval y también por la presencia tan fuerte que tiene el Ceneval [Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior] en términos de las aplicaciones de ingreso a bachillerato, a licenciatura y a posgrado (DE-1).

Desde la creación del INEE no existía claridad acerca de las funciones de ambos institutos, de hecho no se sabía sobre la intención de colocar una sede del INEE en Chiapas, se asistía a reuniones nacionales de coordinación y se empezó a trabajar de alguna manera dando cabida a una figura proveniente del INEE con cierta representación en el estado, pero estas indefiniciones no tardaron en provocar desencuentros.

Había una persona que estaba aquí cerca de nosotros, venía en calidad de trabajar la evaluación controlada, o la muestra, pero de todos modos tenía injerencia, era contratado posiblemente de México o del estado pero contratado desde fuera, no sé cómo le hacía, era una persona del estado con cierto nivel de preparación pero ajeno al sistema de educación. Él se presentaba como parte del INEE, que venía contratado por el INEE y que venía a trabajar la muestra, con todos los apoyos de nuestra estructura, inclusive las comisiones de su gente las hacía nuestra directora general. Llegó un momento en que dijimos “Bueno, si no es gente nuestra, ¿por qué vamos a dar comisiones?”, y ahí empezaron los roces, porque le daban poder a una persona que estaba fuera de la estructura educativa y quería tener injerencia en la estructura. No se puede, o sea no era de la estructura. Sin embargo, el INEE lo empoderaba [...] Las primeras veces se le dio un espacio, las facilidades, se le prestó personal, pero cuando vimos que la intención era otra, ya prácticamente lo fuimos haciendo a un lado. Si el INEE lo contrata que le ponga su oficina (DE-2).

Para otros, la llegada de la dirección del INEE a Chiapas no trastocó los cometidos ni las acciones de la instancia existente; al contrario, se consideró que las funciones eran complementarias, funciones que para dicha dirección son claras, tales como “la emisión de li-

neamientos, la supervisión justo en la aplicación de la evaluación y [...] la supervisión al momento de asignar plazas y nombramientos [para] que las asignaciones se den conforme a la lista de prelación” (DI). No obstante, dichas funciones complementarias aún no era claras para todos; de hecho, los actores del Ineval estimaban que

Es una asignatura pendiente, ver la complementariedad de la experiencia que tiene el Ineval, que es una experiencia de cerca o más de 15 años, con la presencia o las acciones que el INEE debe de tener, creo que hay una yuxtaposición todavía de funciones y que este sistema nacional de evaluación todavía tiene que afinarse, si bien es cierto [que] para la educación superior está muy claro en términos de los que son los comités interinstitucionales de la evaluación superior o de los Copaes [Consejos para la Acreditación de la Educación Superior] En la educación básica faltan definiciones, falta una política educativa muy clara, en términos de complementariedad en términos de lo que a nivel estatal ha sido la experiencia del Ineval y lo que a nivel nacional está retomando el INEE (DE-I).

La complementariedad de funciones, que refiere la dirección del INEE en Chiapas, fue asumida como la necesidad de trabajar “de manera muy coordinada con la misma Secretaría, Subsecretarías, Ineval, SPD, Formación Continua y pues todos los subsistemas de [educación] media superior también” (DI); aunque estas declaraciones parecen contradecirse cuando se afirma que entre sus funciones está la de “supervisar cuando es evaluación de desempeño, si es evaluación de la oferta educativa, que va también para todos los niveles, preescolar, primaria, secundaria, media superior, nos corresponde coordinar todo el proceso de aplicación” (DI), pues al existir una posición superior respecto de un trabajo coordinado, ya no se puede hablar en el mismo nivel de responsabilidad, sino de una posición de subordinación.

Además, la dirección del INEE en Chiapas consideró que dicha complementariedad debería darse en todos los niveles de trabajo y no exclusivamente en la aplicación de exámenes, refiriendo que su

incursión en las labores de evaluación en el estado no interferiría con lo que de por sí el Ineval venía trabajando:

Ellos [el Ineval] justo están trabajando un programa estatal de evaluación de mejora y que justo parte de brechas. La misma entidad federativa tiene la posibilidad de armar un programa, un proyecto a nivel estatal, tomando en cuenta la brecha, justo la disminución de algún indicador que esté afectando mucho más y, bueno, pues arman toda una serie de acciones para poder trabajar en ello, y el Ineval justo está trabajando en ese proyecto, el programa estatal de evaluación y, bueno, pues todo lo que corresponda a evaluaciones. Ésa es un poco la idea: trabajar de manera conjunta y no solamente cuando se tengan evaluaciones de Planea o cualquier otra evaluación (DI).

Los procesos de aplicación de evaluaciones de ingreso, en los diferentes niveles educativos, correspondieron al Ineval desde su creación, sobre todo que en estas actividades se intentó hacer la evaluación más significativa elaborando exámenes que impactaran de mejor manera a los estudiantes y colocando en contexto las preguntas y los contenidos para hacerla más acorde a las realidades del estado. Todo lo cual formó parte de las funciones del Ineval:

Estuvimos apoyando grandemente la construcción de reactivos. Desde la metodología del Ceneval se constituyó un equipo muy valioso en el Ineval de 15 gentes que ya prácticamente eran expertos en el diseño de reactivos, ya nos acercamos grandemente a la calidad técnica del Ceneval. [El] ingreso a normales hasta este año se hizo por el Ineval [y] la DGEF apoyado por el Ineval. Hasta ahí, ingreso a secundarias, olimpiadas del conocimiento, ingreso a preparatorias, CONALEP, concursos en telesecundaria, nosotros lo hacemos. Teníamos ya la capacidad técnica para elaborar los exámenes sobre dos perfiles: políticas públicas para docentes y el otro en procesos de aprendizaje. Ya teníamos esa capacidad técnica para hacerlo y un triunfo del equipo, porque no es mío, de que nunca nos cuestionaron ningún reactivo, nunca (DE-2).

Dentro de este contexto de indefiniciones y contradicciones, los actores del Ineval manifestaron un sentimiento de pérdida ante la llegada del INEE en 2014 a Chiapas, porque pensaban que el camino andado no había sido bien valorado —por no decir que fue desconocido o poco tomado en cuenta— a la hora de aplicar evaluaciones para las que ya existía toda una estructura y forma de trabajo, lo que les permitía cubrir las metas y seguir avanzando:

El Ineval tiene un decreto de creación donde aparece como una instancia desconcentrada que podía hacer todo eso: evaluar el sistema, evaluar a sus actores, evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje. Pero ahora el INEE se reserva esa facultad. En alguna de las cláusulas dice que lo podemos hacer siempre y cuando sea la autorización de ellos. Hasta ahorita no se ha dado porque no logran todavía implementarse las evaluaciones del SPD. Hicimos la del 2014. En este sentido, el Ineval aporta la materia prima, aporta la logística, con base a la experiencia que ya teníamos, dentro del banco de evaluadores, la estructura que ya poseíamos, la lógica, pero ellos ponen todo: el examen, la calificación, los estándares, los perfiles, ellos lo diseñan, ellos lo trabajan, pues uno nomás hace la parte operativa (DE-2).

Este sentimiento de pérdida y desvalorización da paso al próximo análisis, pues consideramos que no es cosa sencilla desaparecer por decreto toda la experiencia y el conocimiento logrados por el Ineval, que como el personal entrevistado refiere, con altas y bajas, pero sentó los cimientos manteniendo una mirada regional.

Desvalorización de acciones previas y atención en la evaluación docente

Uno de los aspectos de mayor relevancia entre las tensiones que se generaron a partir de la llegada del INEE a Chiapas a través de su dirección estatal fue el desdén con que fueron tratadas las acciones realizadas por el Ineval desde su creación. Más aún, el no reconoci-

miento de los avances en materia de evaluación docente que se había conseguido con la participación de los profesores en el programa de experiencias escolares exitosas, que representaba, hasta hace poco, una forma de acceder a la práctica de los docentes en activo.

Los avances y logros del Ineval fueron presa de dos procesos que impidieron su continuidad: por un lado, los cambios permanentes de sus dirigentes, con intenciones disímiles y un desconocimiento sobre el ámbito de la evaluación educativa; por otro, el embate de la reforma educativa y la culpabilización implícita del docente acerca de los resultados educativos en las evaluaciones estandarizadas. Sobre los cambios permanentes en la dirección del Ineval algunos de los entrevistados refieren que

Los que vinieron después igual, gente con muy poco amor a la institución, que vinieron como trabajadores y redujeron al Ineval a aplicador de instrumentos, como estaba cuando era departamento, pero todo el nivel y complejidad que le habíamos diseñado simplemente se vino abajo (DG-I).

Después de la creación del INEE, pues como que su relevancia [del Ineval] ha venido disminuyendo y por la falta de claridad en una política educativa que incorpore la experiencia local con la experiencia nacional. En el caso del Ineval habría que reconocer esa particularidad de que no solamente se ha dedicado a la evaluación, sino que dicha evaluación se fundamenta en procesos de innovación e investigación (DE-I).

Esto permitió también que la llegada de la dirección del INEE encontrara poco fortalecido al Ineval, reducido a labores de aplicación y de logística; aunque la titular del INEE haya asegurado que sus funciones eran complementarias, se percibió, por parte de los entrevistados, que los pasos dados por el Ineval no fueron tomados en cuenta en este proceso de “coordinación de acciones”:

Lo que veo es que entre la creación del INEE y la existencia del Ineval es de que en cierta manera el INEE no retomó las experiencias de los estados, o sea, trastocó totalmente lo que ya se había hecho, aquí ya teníamos bajo control el ingreso al servicio profesional a través de concurso de plazas, la convocatoria para normalistas y la convocatoria para los de escuelas particulares y privadas y, de cierta manera, el Estado daba preferencia a sus formadores de docentes a sus escuelas formadoras y, por decirlo de una manera, el sobrante se le daba a las particulares. Ahora el SPD pone [en igualdad de circunstancias] a todos. Los [solicitantes son puestos] en una sola canasta y pueden concursar, [tan es así] que en el 2014 ingresaron más alumnos de escuelas particulares, [con lo cual la vida institucional] se trastoca por una simple y sencilla razón: [se ofertan] poquitas plazas y hay una cantidad enorme de demandantes, demandantes que salen en este año, demandantes del año anterior, demandantes del rezago del rezago del rezago y que ven una oportunidad de trabajo y son 8 000, 9 000, en este año son 12 000 aspirantes para 2 000 plazas. Te van a quedar 10 000 desempleados. Eso no lo ha visualizado el SPD. Bueno, en este sentido, trastoca la vida institucional del estado, dejan de lado el Comité de Calidad que se formaba en el estado con las más altas autoridades. Todo observador de ellos es [elegido] vía convocatoria. Nadie se entera, o sea, ¿cómo va a entrar alguien si no se entera?, porque no se conocían esos procesos y nos dejaron a nosotros la parte operativa y ellos hacen todo lo técnico (DE-2).

Fallas en la operación de los procesos de evaluación

Otro de los aspectos en los que se tenía mucho avance se refiere al control operativo de la aplicación de evaluaciones de distinta índole, situación que fue obviada también por los dirigentes del INEE:

El Ineval te puede coordinar una evaluación de miles de cuadernillos en todo el estado a través de las 15 regiones. Hay una estructura

definida y diseñada con un margen de error mínimo y eso pues lo desaprovechan porque ellos quieren controlar la evaluación [y] mandan observadores, mandan aplicadores, pero desconocen la realidad del estado de Chiapas: una persona que viaje de Palenque a Marqués de Comillas con 250 pesos de remuneración no va, sólo en el pasaje se le va el dinero. Eso yo lo planteé a nivel nacional. Me dijeron que así estaba diseñado y la prueba que [...] no se logró aplicar (DE-2).

Además de la poca visión con la que operaron las evaluaciones, el sentido de éstas se difuminó cada vez más, pues mientras el Ineval, como dijimos al inicio, apostaba por una evaluación contextualizada, real, con miras a la mejora de todo el sistema educativo estatal, el INEE se mostraba más preocupado por los aspectos técnicos del proceso y por el cumplimiento de directrices por parte de la Secretaría de Educación del Estado:

Evidentemente que ahorita el control exacerbado de la evaluación está en manos del INEE, el INEE es el que define qué vale [y] qué no vale en términos de metodología, en términos de contenido para evaluar y que la SEP únicamente [pide el] servicio. Castran mucho el sentido de la evaluación para la mejora de la institución. Entonces propiamente aquí lo que se está viendo es que no hay necesidad del Ineval. Ésa es la mirada que se tiene; pero, por la mirada que se tiene de la evaluación, que no quiero decir que sea la mirada más correcta porque sí valdría la pena evaluar a nivel local, evaluar para mejorar, no evaluar para condenar, pero como el enfoque ahorita es evaluar para hostigar [...] evidentemente ya no hay necesidad de un área de evaluación. Y como todo se está concentrando en México, entonces aquí lo que requieren es gente operativa y para hacerlo no se necesita un instituto [...] porque no se le construye sentido y porque no hay mucho interés de construirle sentido. Desde la institución ya ves tú que los sentidos de las instituciones, o más bien de los que dirigen las instituciones, van apegados a los sentidos de la política marcada por la federación (DG-1).

Tras las evaluaciones que vienen para este año, para el 2017, el seguimiento de directrices, viene una directriz para educación indígena y no es menor, hay que darle atención. O sea, lo que a nosotros nos preocupa es que el secretario de Educación sí responda a la directriz en los 60 días que se le piden, y sí responde, pero lo preocupante es que queda nada más ahí establecido y nada se ejecuta y, bueno, ya dentro del programa a largo plazo de evaluación, todos los proyectos que no sean ejecutados en su segundo bimestre causan baja. Eso significa que el Estado no estaría atendiendo las recomendaciones (D1).

Los actores del Ineval en diferentes ocasiones intentaron hacerse escuchar en las instancias correspondientes en reuniones de carácter nacional, sin embargo, sus intervenciones no surtieron efecto, muestra de que, para el INEE, las instancias locales, conocedoras de su propia realidad, de sus propios procesos y conflictos internos, parecían no importar. Se evidenció así una falta de sensibilidad y de atención al conocimiento que puedan tener los estados en esta materia, mismos que han planteado opciones y alternativas de mejora de su trabajo, tal como se expresa a continuación:

En repetidas ocasiones, platicando con la consejera presidenta, yo le decía que para qué trataban de inventar el hilo negro si en Chiapas ya estaba inventado, que por qué no mejor fortalecían dentro de los estatutos y lineamientos del INEE [...] las áreas estatales de evaluación. Yo el tiempo que estuve en evaluación me pasé peleando ese punto y me decían “Ya lo estamos pensando, ya se va a dar”. Ya salí de ahí y nunca se dio. Yo quería fortalecer ese equipo que tenía, inclusive llegué a sugerirles que dentro de la estructura del SPD [hubiera] una clave de asesor técnico-pedagógico. Les dije [que] si esa clave es buena o les resuelve su vida o más o menos los mejora o los deja igual, podíamos cambiar al equipo a esa clave para que ya no sean comisionados, pero ya no sé qué paso, todos eran comisionados de diferentes niveles y modalidades, y había la oportunidad de convertirlos a ATP [asesores técnico-pedagógicos] homologándolos. Podíamos tener un equipo técnico, fuerte y con la fortaleza del INEE y las capacidades del INEE. Y también son un po-

quito celosos: pedí capacitación en lo que es el manejo de las tecnologías, análisis de datos, software. Me dijeron que sí pero no me dijeron cuándo. No hubo apoyo. Ellos están en su línea de trabajo, arriba, pero no sé cuándo piensan fortalecer las capacidades de los estados (DE-2).

Ante el sentimiento de pérdida y de poca valía del trabajo realizado hasta ahora por el Ineval, se puede argumentar que uno de los aspectos que impide la atención de los procesos de evaluación de manera coordinada son los sentidos que cobran para cada instancia los procesos de evaluación; es decir, los actores involucrados en el desarrollo de acciones encaminadas al logro de las metas establecidas y a la mejora de la calidad educativa adquieren muy diferentes sentidos: cada actor, cada institución, cada sujeto enfatizan a partir de su propia postura algo distinto, lo que abordamos a continuación.

Intereses que priman entre las instancias involucradas en la evaluación

En el proceso de reforma identificamos tres actores primordiales en los procesos de evaluación en Chiapas. El Ineval, la propia Secretaría de Educación, tanto la parte federal como estatal, y la Dirección del INEE en el estado. En el acercamiento a estos actores pudimos identificar los intereses y prioridades que cada uno privilegiaba. En primer término, el Ineval intentaba hacerse escuchar, mantener la primacía de lo conseguido hasta el momento en materia de evaluación contextualizada. Al respecto, los entrevistados opinaron que hubo grandes avances en materia de la implicación de su personal en la conformación de evaluaciones que tomaran en cuenta las condiciones locales:

Con respecto a la elaboración de exámenes de nosotros, la diferenciación grande es que la intencionalidad era para Chiapas, era para que sirviera a Chiapas y lo que viene del centro es una intencionalidad

macro, puede servir al país, vienen de otras ideas de otros países pero aquí todo era para Chiapas, ¿a quién le iba a servir? Al chiapaneco, la estructura chiapaneca, la política, las necesidades, las prioridades educativas del estado de Chiapas, los grandes rezagos y deficiencias del sistema educativo en Chiapas, eran para acá, era contribuir un poquito a que la estructura funcionara de mejor manera. Ésa era la idea, y fíjate que tuvimos muy buen resultado (DE-2).

[Tuvimos] procesos contextualizados a las políticas educativas y a las prioridades educativas del estado de Chiapas, yo no niego la calidad técnica de lo que viene del centro, pero a veces se aleja un poquito de la realidad, porque ellos tiene una visión macro, de lo que le sirve a toda la república, pero Chiapas no es Monterrey, no es Colima (DE-2).

Por su parte, las autoridades educativas del estado han prestado mayor atención al propio conflicto magisterial provocado por la aplicación de las leyes emanadas de la reforma, en específico de las condiciones del SPD y la evaluación del desempeño. Esto ha sido referido tanto por los actores del Ineval como por la directora estatal del INEE:

Lo que ha pasado, desde mi perspectiva, en términos de las políticas educativas, es que lo pragmático, o sea el conflicto recurrente de los maestros agrupados en la Coordinadora de Maestros de la Educación [Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación o CNTE], ha ocupado una parte importante de la agenda educativa, de la gestión del sistema educativo y de los funcionarios que la administran y que no hay una definición muy clara porque en otros estados, tengo entendido, el INEE ha creado una representación y aquí en el estado de Chiapas no está la representación o dicen que hay una representante [...] El delegado de la SEP nos daba el nombre de una persona pero no se ha visto claramente la presencia del INEE, sino a través de la aplicación de las evaluaciones del ingreso al servicio de la educación básica o de las evaluaciones al desempeño que marca las LGSPD (DE-1).

Aquí también tenemos una preocupación muy fuerte, porque ha habido cambios muy seguidos de secretario de Educación, a partir de marzo que se instala la dirección han cambiado tres veces. Estaba uno con el [que] parecía que se iba a caminar, pero justo nos instalamos y él se va. Después llega una profesora [con quien] no hubo oportunidad porque me parece que la atención estaba más enfocada a resolver todos los problemas políticos del estado. Se va la maestra y llega el actual y estamos viendo muy complicada la comunicación. Pareciera que la mayor preocupación fuera poder atender a los distintos grupos, y yo sé que son muchos, por ello ha sido un poco complicado establecer una agenda como tal (D1).

Por último, también estaban los intereses del INEE, que llevaron a la creación del Consejo de Vinculación formado por las autoridades o representantes de cada estado y los titulares del propio instituto. Desde su creación, se han organizado reuniones para dar a conocer las directrices sobre las acciones que deben llevarse a cabo en cada localidad, se difundió el calendario de aplicación de evaluaciones y la estrategia a seguir en cada estado. Como representante de Chiapas asistió a dichas reuniones, en varias ocasiones, uno de los actores del Ineval, quien nos deja saber lo que son y lo que sucede en ellas:

En el Consejo de Vinculación se establecía el calendario de evaluaciones, la política a seguir, las fechas, los momentos, cómo debería operarse, generalmente el INEE y el servicio profesional trabajan con manuales operativos y el manual operativo te va diciendo paso a paso qué debes hacer y qué vas a encontrar en una caja, qué vas a hacer en el primer momento, en el segundo momento, al cierre, eso es algo que yo también peleé y discutí porque hay poco margen a la creatividad, hay poco margen a moverse a las condiciones del estado (DE-2).

Son reuniones muy inducidas generalmente. Recuerdo una donde nos juntaron a los cuatro estados donde hay presencia de la CNTE y platicamos y nos sondearon sobre el panorama de cada estado y también

ahí Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas, le dijimos que estaba latente la posibilidad de un movimiento por la inconformidad que estaba generando esta situación, pero no hicieron caso (DE-2).

Es claro que para el INEE las condiciones de estos cuatro estados no le preocupaban gran cosa, ya que su mayor interés era posicionarse ahí como la instancia reguladora y supervisora de los procesos evaluativos:

Una de las tareas del [INEE es] la emisión de directrices y, en el estado, una vez que la [SEP] responde a estas directrices, nuestra gran tarea es poder dar seguimiento a todas las acciones que se tienen consideradas. Hasta este momento estamos un poco atorados, porque no vemos que ninguna acción se esté implementando o, por ejemplo, ni siquiera se ha difundido esta directriz en las escuelas, no hay una difusión en las normales de los programas que ofrecen otras instituciones de educación superior y, bueno, a veces no nos corresponde mucho pero ya estamos viendo que si no se hacen las tareas las vamos a hacer nosotros porque simplemente no se van a conocer las directrices, no vamos a hacer nada y si la evaluación no tiene un impacto de mejora entonces prácticamente no tendría ningún sentido. El sentido lo va a tener justo cuando veamos las directrices, pequeñas pero que haya acciones concretas para poder resolver el problema (DI).

Con tal multiplicidad de intereses y sobre todo que apuntan a distintas direcciones, las perspectivas de trabajo conjunto parecían difíciles. Ante esto, se vislumbró la necesidad de replantear la evaluación educativa y convocar a emprender acciones de concertación entre las instancias involucradas:

La evaluación se debe de contemplar de manera multifactorial con sustento científico [y que] los procesos [...] contemplen al contexto, porque el problema educativo, su perfil, es multifactorial y entre más factores considere el proceso evaluatorio más positivos serán los resultados que servirán de sustento para construir mejores procesos (DG-3).

[Se requiere] un convenio de coordinación con el INEE, en términos de complementariedad de los procesos de evaluación, que para el estado de Chiapas se tiene, pero no solamente con el INEE, sino con el Ceneval, con los CIEES [Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior], con los organismos acreditadores reconocidos por Copaes. Porque creo que hay que rediseñar el sistema de evaluación desde la educación básica hasta la educación superior. Y si bien es cierto que los componentes de la reforma educativa están muy cuestionados, creo que hay que trascender ese cuestionamiento en el sentido de que no debe ser una evaluación punitiva para separar o para castigar, sino que sea una evaluación para mejorar y esto pasa por la generación de una cultura de aceptar las insuficiencias que tiene el magisterio pero también [...] que la autoridad educativa estatal recobre la confianza en el seno del magisterio estatal para que la evaluación sea un acompañamiento [sin] fines de separación ni de remoción, sino [con] fines de mejorar la calidad del servicio educativo (DE-I).

CONCLUSIÓN: INVITACIÓN A REFLEXIONAR

En este capítulo hemos dado cuenta del camino recorrido por el Ineval en Chiapas, destacando las acciones llevadas a cabo en materia de evaluación contextualizada, promoción de la innovación a partir del reconocimiento del trabajo docente y sus intentos por impulsar una investigación que genere información oportuna y pertinente para orientar los procesos de toma de decisiones en materia de educación.

El impulso de estas acciones puede ser la respuesta al cuestionamiento que guió la redacción de este trabajo: ¿qué problemas enfrenta la educación en Chiapas y cómo construyen currículum los actores en sus contextos escolares, atendiendo a las condiciones institucionales, las reformas, los cambios económicos y políticos por los que atraviesan?

La innovación curricular en las escuelas parece germinar en la preocupación del profesor, en su compromiso y responsabilidad con

los niños y las niñas que acceden a experiencias escolares exitosas. Esto nos lleva a cuestionar los procedimientos y mecanismos desde los cuales se evalúan los resultados de la educación, el papel que ocupa el docente en éstos, así como la asignación de los recursos destinados a los procesos de mejora educativa. Hace falta posar la mirada en los diversos contextos socioculturales y las condiciones en las que se lleva a cabo la tarea docente para valorar cuáles innovaciones curriculares han resultado favorables, apoyando el trabajo que los docentes realizan por su cuenta.

Con respecto de los logros del Ineval, es importante estudiar las experiencias escolares exitosas, pues demuestran que muchos profesores en el estado de Chiapas, pese a las condiciones en las que trabajan, han sabido remontar las adversidades e idear nuevas formas de trabajo. Éstas pueden denominarse *innovaciones curriculares*, aunque muchas de ellas se realizan en solitario o dentro del aula, parecen tener cierta incidencia en la vida de los estudiantes y sus familias. Asimismo, pueden ser la base para promover un trabajo colaborativo, para introducir un forma distinta de evaluar el desempeño docente y generar capacidades de cambio en las escuelas.

Lamentablemente, el panorama que enfrentó la evaluación educativa en Chiapas estuvo marcado por las tensiones entre el Ineval y la Dirección Estatal del INEE y esto hizo evidente la falta de claridad en la definición de funciones, la escasa o nula coordinación que existió entre ambas instancias, la descalificación del trabajo previo y un desinterés por reconocer y recuperar mecanismos y procedimientos probados con antelación para operar los procesos de evaluación.

Ante los cambios que vaticina el actual gobierno mexicano, la desaparición del INEE puede verse como una oportunidad para revalorar el trabajo emprendido por el Ineval y profundizar en los procesos de evaluación contextualizada. En el primer informe de gobierno del actual presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, se mencionó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) como un “conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos, acciones y elementos, que contribuyen a la mejora educativa y al derecho de una educación de calidad con

equidad” (GobMX-Presidencia de la República, 2019: 146). En el mismo documento se hace referencia a los acuerdos establecidos en la primera reunión de este organismo y última del INEE, celebrada el 11 de abril de 2019, en la que se anunció que se procedería a establecer acciones de vinculación con las áreas estatales de evaluación. Esto puede abrir una puerta para replantear los mecanismos y procedimientos de la evaluación educativa en la entidad, tomando en consideración que lo que está en juego es la educación y la calidad con la que este servicio debe prestarse a la niñez de Chiapas.

REFERENCIAS

- Alonso, María, Daniel Gil Pérez y Joaquín Martínez Torregrosa (1996), “Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias”, *Investigación en la Escuela*, núm. 30, pp. 15-26, <[https://idus.us.es/handle/11441/59727;jsessionid=9FCDB415E7EFBE85123CE3D1A0FBF21D?](https://idus.us.es/handle/11441/59727;jsessionid=9FCDB415E7EFBE85123CE3D1A0FBF21D?>)>, consultado el 16 de junio de 2020.
- Álvarez, Juan Manuel (1985), *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*, Barcelona, Alamex.
- Castejón Costa, Juan-Luis (1994), “Estabilidad de diversos índices de eficacia de los centros educativos”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 24, pp. 45-60, <[https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=764099](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=764099>)>, consultado el 16 de junio de 2020.
- ChGob (2013), *Plan Estatal de Desarrollo. Chiapas 2013-2018*, México, Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno.
- ChGob (2004), *Decreto por el que se crea el órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación, denominado: Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa. Publicación No. 1610-A 2004, Tomo 2 No. 257-bis*, Chiapas, Secretaría de Gobierno.
- Coneval (2015), *Informe de resultados 2014-2015: Evaluación Piloto de los Fondos del Ramo General 33*, México.
- Díaz-Barriga, Ángel (1993), “El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje”, en Ángel Díaz-Barriga (comp.),

- El examen: textos para su historia y debate*, México, UNAM, pp. 304-314.
- Escudero, Tomás (1997), “Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos”, *Relieve*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-15.
- Fullan, Michael (2002), “El significado del cambio educativo; un cuarto de siglo de aprendizaje”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol 6, núms. 1-2, <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev61.html>>, consultado el 4 de mayo de 2017.
- Gimeno Sacristán, José (1993), “La evaluación en la enseñanza”, en José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 334-397.
- GobMx (2013a), *Ley General del Servicio Profesional Docente*, México, DOF, 11 de septiembre.
- GobMx (2013b), *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, México, DOF, 11 de septiembre.
- GobMx-Presidencia de la República (2019), *Primer Informe de Gobierno 2018-2019*, México, <<https://presidente.gob.mx/wp-content/uploads/2019/09/PRIMER-INFORME-DE-GOBIERNO-2018-2019.pdf>>, consultado el 13 de septiembre de 2019.
- Grundy, Shirley (1991), *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, Andy y Dean Fink (2006), “Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo”, *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 43-58, <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_04.pdf>, consultado el 16 de junio de 2020.
- INEE (2017), *Planea Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*, México, <www.inee.edu.mx/index.php/planea>, consultado el 19 de mayo de 2017.
- INEE (2016), *Banco de indicadores educativos*, México, <http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2014/PanoramaEducativoDeMexico/EF/Chp/2014_EF_Chp.pdf>, consultado el 17 de enero de 2017.
- Infoem (2015), *Aviso en la página web sobre la extinción del Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México*, <<http://www.infoem.org.mx/src/htm/avisoInstitutoEvaluacion.html>>, consultado el 16 de enero de 2017.

- Lacueva, Aurora (2000), “Investigar para transformar: el paradigma crítico en la investigación educativa”, *Revista de Pedagogía*, vol. 21, núm. 61, pp. 145-167.
- Margalef, Leonor y Andoni Arenas (2006), “¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular”, *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm. 47, pp. 13-31.
- Miguel Díaz, Francisco Mario de (1997), “La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 2, pp. 145-178.
- Miguel Díaz, Francisco Mario de (1995), “La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto”, *Cuadernos de Educación*, núm. 8, pp. 29-51.
- Miguel Díaz, Francisco Mario de (1989), “Modelos de investigación sobre organizaciones educativas”, *Revista de Investigación Educativa*, México, vol. 7, núm. 13, pp. 21-56.
- OCDE (2011), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México*, México, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>>, consultado el 8 de noviembre de 2016.
- OCDE (2010), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, Directorado de Educación de la OCDE, *Implementación de Políticas Públicas*, París, <<https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/8-nov-2010/Mejorar%20escuelas%20estrategias%20M%C3%A9xico.pdf>>, consultado el 16 de junio de 2020.
- OCDE (2006), *Evaluación del desempeño docente y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago de Chile, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>>, consultado el 19 de abril de 2017.
- Pons, Leticia y Juan Carlos Cabrera (2012), “Avances sobre el estado de conocimiento de la investigación educativa en Chiapas, 2003-2012”, *Devenir. Revista Chiapaneca de Investigación Educativa*, año 5, núm. 22, pp. 37-49.
- PNUD (2016), *Informe sobre desarrollo humano México 2016. Desigualdad y movilidad*, México.
- Santos Guerra, Miguel A. (1993), *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Madrid, Aljibe.

- SEP-DGEP (2017), *Dirección General de Evaluación de Políticas*, México, <<http://www.dgep.sep.gob.mx/presentDgep.aspx>>, consultado el 20 de abril de 2017.
- Villaruel, Jorge (1990), *Evaluación educativa. Estudio crítico*, Ibarra, Ecuador, Universidad Técnica de Ibarra.
- Vizcarro Guarch, Carmen (1997), “La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas”, en José Antonio León Gascón y Carmen Vizcarro Guarch (coords.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Madrid, Pirámide, pp. 129-160.
- Zorrilla Fierro, Margarita (2009), “Hacia un sistema de evaluación docente en México: Prácticas internacionales, criterios y mecanismos. Panorama general de prácticas de evaluación en México como parte de las políticas de profesionalización docente”, México, ponencia en el Taller OCDE México, 1 y 2 de diciembre.

Yazmín Cuevas. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora de la FFYL-UNAM. Sus líneas de investigación son representaciones sociales y educación y políticas docentes de educación básica. Es miembro de la Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales y del COMIE. Sus publicaciones más recientes son, con K. Rangel, “Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: entre el credencialismo y la meritocracia”, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 44, pp. 1-25, 2019, y la coordinación de *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales*, FFYL-UNAM, 2018, y de *Reforma educativa 2013. Evaluación, política y actores*, Posgrado de Pedagogía-UNAM, 2018.

Ángel Díaz-Barriga. Doctor en Pedagogía por la UNAM. Investigador emérito del IISUE. Miembro del SNI nivel III. Ha recibido seis doctorados *honoris causa* por universidades de México y Argentina. Sus líneas de investigación son didáctica, currículum y evaluación educativa. Sus publicaciones más recientes son “De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior”, *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, vol. 17, núm. 169, pp. 160-179, 2020; con M. Jiménez-Vásquez, *Reformas curriculares en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015)*, UATX/Gedisa, 2020, y la coordinación, junto con A. Colina, de *Formación de Investigadores. Una tarea de los posgrados en educación en México*, UATX/Gedisa, 2020.

Carolina Domínguez Castillo. Doctora en Educación por la UPN-Ajusco. Profesora de la UPN del estado de Chihuahua. Es miembro de la International Oral History Association. Sus líneas de investigación son la persona del profesional docente, su formación y carrera y reformas educativas y sus impactos. Sus publicaciones más recientes son “Implicaciones de la evaluación en el bienestar del profesional docente, en el marco de la Reforma Educativa 2013”, en *Memoria del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019*, 2019; “La identidad del docente: la persona y el profesional y su visión de los alumnos en el marco de la Reforma Educativa 2013”, en *Memoria. Debates en evaluación y*

currículum. *Currículum* 2019. Congreso Internacional de Evaluación, año 5, núm 5, pp. 2865-2875, 2019-2020, y la coordinación, junto con Á. Díaz-Barriga, de *La interpretación: un reto en la investigación educativa*, Newton/UATX, 2019.

José María García Garduño. Doctor en Educación por la Ohio University. Profesor de tiempo completo en la UACM. Sus líneas de investigación son currículum, evaluación y gestión escolar. Sus publicaciones más recientes son “El modelo tyleriano de currículum y el papel de los objetivos conductuales. ¿Tyler fue realmente conductista?”, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, vol. 22, núm. 22, pp. 167-176, 2019; con C. L. Slater y K. Mentz, “Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP)”, *Management in Education*, vol. 32, núm. 3, pp. 101-109, y “Los estándares de evaluación docente y la eficacia escolar”, en Á. Díaz-Barriga, *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa* 2013, IISUE-UNAM, pp. 283-326, 2017.

Nancy Leticia Hernández Reyes. Doctora en Educación por la Universidad de Málaga. Profesora-investigadora de la Facultad de Humanidades de la UNACH. Integrante del cuerpo académico consolidado Educación y Desarrollo Humano. Sus líneas de investigación son currículum, formación docente y problemas educativos regionales. Sus publicaciones más recientes son, junto con R. Martínez, “Acercamientos a la interculturalidad: el saber y la cultura en contextos indígenas” y “Retos de la formación docente de nivel básico en Chiapas. Propuestas y alternativas para la educación indígena intercultural bilingüe”, ambos en M. Vergara (coord.), *Voces y saberes de los pueblos indígenas: reflexiones y experiencias desde la interculturalidad y la educación*, Universidad de Guadalajara/ Universidad Nacional de Villa María, pp. 135-160 y 415-434, 2020, y “La formación inicial y continua de profesores de primaria en el contexto indígena tseltal. Retos para la evaluación del servicio profesional docente”, en Á. Díaz-Barriga (coord.), *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa* 2013, IISUE-UNAM, pp. 395-423, 2017.

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez. Doctora en Educación por la UATX. Profesora-investigadora del posgrado en Educación de esa universidad. Miembro del SNI nivel I. Pertenece al cuerpo académico consolidado Procesos Educativos. Sus líneas de investigación son estudios de trayectorias y mercado laboral, formación y evaluación de actores educativos,

currículum. Sus publicaciones más recientes son, con Á. Díaz-Barriga, *Reformas curriculares en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015)*, UATX-Gedisa, 2020; con A. Galaz y Á. Díaz-Barriga, “Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización”, en *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 163, pp. 156-176, 2019, y con Á. Díaz-Barriga, “La formación para la investigación en el posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala”, en Á. Díaz-Barriga y A. Colina (coords.), *Formación de investigadores. Una tarea de los posgrados en educación en México*, UATX/Gedisa, pp. 233-299, 2019.

Leticia Pons Bonals. Doctora en Sociología por la UNAM. Docente-investigadora del Centro de Investigación en Tecnología Educativa-Facultad de Psicología-Universidad Autónoma de Querétaro. Miembro del SNI nivel I, del Comie, de Reduval y de Redmiie. Sus líneas de investigación son género, educación y trabajo, problemas educativos regionales y currículum y ambientes multimodales de aprendizaje. Sus publicaciones más recientes son “Investigación educativa en posgrados virtuales del campo de la educación”, *Mendive*, vol. 18, núm. 4, 2020; con J. Espinosa, “Protagonistas de la investigación educativa. Investigador-investigado en construcción recíproca”, *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 10, núm. 1, 2020, y con J. Espinosa, “Dimensión afectiva en la educación: relatos escolares en una región intercultural”, *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 30, 2020.

*La evaluación del desempeño docente.
Propuestas y contradicciones*

Se terminó de imprimir en diciembre de 2020 en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V., ubicados en 5 de Febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, Municipio de Metepec, Estado de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizaron las familias tipográficas Sabón, diseñada por Jan Tschichold en 1967, y Myriad Pro, diseñada por Robert Slimbach y Carol Twombly.

Para papel de interiores se utilizó cultural de 90 gramos y para los forros, couché mate de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Enrique Saldaña Solís.

La edición consta de 500 ejemplares.

De: Angel Diaz-Barriga <adbc49@gmail.com>
Enviado: miércoles, 4 de septiembre de 2019 12:54 p. m.
Para: Nancy Leticia Hernández <nancylet54@hotmail.com>
CC: LAURA CEDILLO <danza_laura@yahoo.com.mx>
Asunto: Dictámenes sobre el libro evaluación del desempeño

Llegaron los dictámenes del libro. Atenderlos en un máximo de 15 días para seguir con el trabajo:

173	<i>Capítulo 5</i>
	Margaleft en texto, Margalef en Referencias (OJO. Sólo se pone et al. cuando son más de tres autores). Poner bien en texto.

174	Capítulo 5
	<i>Fechas de consulta de obras en internet</i>
	Faltan las fechas de consulta en todos los casos
	<i>Citas a bando</i>
	Poner la cita del primer párrafo a bando

DICTAMEN 1

Capítulo 5. Sentidos y tensiones de la evaluación educativa en Chiapas. El caso del Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa.

En el estudio se ofrece como alternativa el enfoque que sobre la evaluación promueve el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa (INEVAL), contraria a una concepción centrada en la medición de resultados. Destaca la inclusión de propuestas contrarias a la evaluación docente de 2013 (evaluación vs. innovación de los propios docentes; evaluación vs. investigación de especialistas), pero no tanto las recomendaciones finales porque, entre otras razones, porque el INEE ya no es un actor de la política educativa nacional.

Las evidencias en forma de testimonios son fuertes y se utiliza la triangulación para contrastar puntos de vista. Asimismo, el aparato crítico es suficiente, actual y pertinente.

En este caso, se recomienda reestructurar las conclusiones del capítulo a la realidad presente porque los autores plantean un estado de la cuestión que no es actual. Por tanto, se sugiere retomar en la parte final los planteamientos del INEVAL sobre la evaluación de manera que conecten con las orientaciones que va a adoptar el Organismo para la Mejora Continua de la Educación.

El dictamen es favorable, pero condicionado a realizar modificaciones en los puntos anteriores.

DICTAMEN 2

Capítulo 5

El capítulo es interesante, sin embargo, sería conveniente revisar algunos conceptos y afirmaciones relacionadas a cómo construyen currículo los actores en sus contextos escolares. Es decir, en cuanto al concepto de currículo y su manejo, ya que en la página 171 dice: *Tratándose de innovaciones curriculares, se complejiza aún más la innovación, ya que "el currículo no es un objeto sino un proceso en el que nos vemos implicados porque nosotros, como estudiantes o profesores hacemos currículo" (Beltrán, citado por Margaleft, et al, 2006, p. 19).*

Afirmación que se comprende sustenta una postura para el caso que se presenta, por lo cual, se considera importante este comentario. Quizá sea asunto de redacción, la cuestión está en que, siendo rigurosos conceptualmente, es complejo y hasta cierto modo erróneo suponer que *el profesor hace el currículo* sin aclarar que existen otros factores disciplinarios que sí tienen una mayor influencia como fue lo cultural, político y social en los ochentas o la economía a partir de los noventas, macro fenómenos que si impactaron o determinaron al currículo en esos momentos.

Adjunto la versión del libro que se entregó a los dictaminadores, les solicito que una vez que concluyan la revisión separen el capítulo y se lo envíen a Laura Cedillo para que integre la nueva versión del libro. También que señalen brevemente qué cambios realizaron y cuáles consideran que no eran adecuados.

Dr. Ángel Díaz Barriga
Investigador IISUE-UNAM

CORRECCIONES REALIZADAS

Capítulo 5. Sentidos y tensiones de la evaluación educativa en Chiapas. El caso del Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa

Atención a las observaciones recibidas de parte de los dictaminadores.

Páginas	Observaciones	Correcciones realizadas
5 y 34	Margaleft en texto, Margalef en Referencias (OJO. Sólo se pone et al. cuando son más de tres autores). Poner bien en texto.	Se revisó y ya no aparece et al. Se quitó una "t" que tenía de más el nombre.
32 a 35	Fechas de consulta de obras en internet. Faltan las fechas de consulta en todos los casos	Se revisó que tuvieran las fechas.
6	Citas a bando. Poner la cita del primer párrafo a bando	No se encontró ninguna cita larga que no estuviera a bando. Se eliminaron dos palabras de la cita por si esta es la que se consideraba larga.
1, 7, 31 y 33	Dictamen 1: Destaca la inclusión de propuestas contrarias a la evaluación docente de 2013 (evaluación vs. innovación de los propios docentes; evaluación vs. investigación de especialistas), pero no tanto las recomendaciones finales porque, entre otras razones, porque el INEE ya no es un actor de la política educativa nacional. Por tanto, se sugiere retomar en la parte final los planteamientos del INEVAL sobre la evaluación de manera que conecten con las orientaciones que va a adoptar el Organismo para la Mejora Continua de la Educación.	Se agregó párrafo vinculando lo expuesto con las disposiciones del actual gobierno en materia de evaluación educativa. Se agregaron unas líneas en la introducción para fijar el tiempo en que se realizó el estudio y a lo largo del texto se hicieron pequeñas correcciones para adecuar las afirmaciones al tiempo. Se agregó referencia correspondiente.
5 y 30	...sería conveniente revisar algunos conceptos y afirmaciones relacionadas a cómo construyen currículo los actores en sus contextos escolares. Es decir, en cuanto al concepto de currículo y su manejo, ya que en la página 171 dice: <i>Tratándose de innovaciones curriculares, se complejiza aún más la innovación, ya que "el currículo no es un objeto sino un proceso en el que nos vemos implicados porque nosotros, como estudiantes o profesores hacemos currículo" (Beltrán, citado por Margaleft, et al, 2006, p. 19).</i> ...siendo rigurosos conceptualmente, es complejo y hasta cierto modo erróneo suponer que <i>el profesor hace el currículo</i> sin aclarar que existen otros factores disciplinarios que sí tienen una mayor influencia como fue lo cultural, político y social en los ochentas o la economía a partir de los noventas, macro fenómenos que si impactaron o determinaron al currículo en esos momentos.	Se matizaron las afirmaciones sobre condiciones contextuales que influyen en el currículum.

REVISIONES DEL EDITOR

Dudas sobre el capítulo "Impacto de la evaluación en la persona del profesional de la educación básica en el marco de la Reforma Educativa 2013", de Carolina Domínguez Castillo

Atención: las dudas se marcan entre corchetes y en negritas. Se incluyen algunos textos para ubicarlos mejor o a veces para comparar varias opciones. Por favor, mandar las respuestas (o cualquier comentario) en este mismo documento, no en otro. Escribir las respuestas en un color diferente para que pueda distinguirlas. En lo que respecta a las direcciones web que ya no funcionan, si puedo propongo una alternativa, si no, quizás usted pueda encontrar un vínculo más actual. Si algo no se entiende o no quedó muy claro, no dude en preguntármelo. *Enrique Saldaña, email: ess@unam.mx*

Dudas sobre la bibliografía

Aboites Aguilar, Hugo (2013), "Implicaciones de la Reforma de 2012 al artículo 3° constitucional", *El Cotidiano*, núm. 179, mayo-junio pp. 27-42, <https://www.scribd.com/document/221512527/Hugo-Aboites-2> consultado el 28 de diciembre de 2014 [El vínculo original (<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17903.pdf>) ya no funciona pero se encontró la dirección que se destaca]

Abraham, Ada (1970/1975), *El mundo interior del docente*, Barcelona, Promoción Cultural. [¿qué año es? No pueden ser dos]

Aceves, L. J. (1997), "Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes", ponencia en el XX Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA), Guadalajara, 17-19 de abril. [poner el nombre completo del autor] [Verificar si no está publicada]

Arnold Cathalifaud, Marcelo (1988), "Recursos para la investigación sistémico/constructivista", *Cinta de Moebio*, abril, núm. 3, Santiago de Chile, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Chile, pp. 31-39. [Verificar si lo resaltado es correcto]

Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla. [En internet se encontró el subtítulo señalado]

Briddle, Bruce, Thomas Good e Ivor F. Goodson (1997/2000), *La enseñanza y los profesores. Vol. 1: La profesión de enseñar*, Madrid, Paidós. [Atención, el consignado era nombre, no apellido] [¿qué año es, ?, no pueden ser dos] [En internet se encontró el subtítulo señalado]

Bruner, Jerome (1988), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa. [En internet se encontró el subtítulo señalado]

Ceberio, Marcelo y Paul Watslawick (1998), *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*, Barcelona, Herder. [En internet se encontró el subtítulo señalado]

Consuegra Anaya, Natalia (2010), *Diccionario de psicología*, Bogotá, Ecoe Ediciones, <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFPbnxwc2ljY2JpYmtpb2xvZ21hfGd4OjQ0YzI0ZTNhNzliZTFiODc>, consultado el 16 de enero de 2016. [El vínculo original (https://clasesparticularesenlima.files.wordpress.com/2015/05/diccionario_psicologia.pdf) ya no funciona pero se encontró la dirección que se destaca]

- CPEIP-Mineduc (2014), Informativo General. Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. [Atención, faltan datos: autor, editorila, lugar, etc. ¿es libro?]
- Day, Christopher y Qing Gu (2012), *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas, una influencia decisiva en la vida de los alumnos*, Madrid, Narcea [En internet se encontró el subtítulo señalado]
- Moreno, Espinosa Pastora (2000), "Los géneros periodísticos informativos en la actualidad internacional", *Ámbitos*, núm. 5, Sevilla, pp. 169-190, <<http://www.ull.es/publicaciones/latina/ambitos/5/35moreno.htm>>, consultado el 4 de mayo de 2015 [El vínculo original ya no funciona, se encontró otra dirección pero se ve poco confiable, por lo que no la consigno] [Atención, solo aparece un autor no Rey, J del]
- Domínguez Castillo, Carolina (2010), "La persona del maestro a través de sus relatos docentes: una perspectiva sistémica", *tesis de doctorado en Educación, México, UPN*. [Verificar si lo resaltado es correcto]
- En Docente Mas Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, <http://www.docentemas.cl/docs/2014/informativo_general.pdf el 4 de abril de 2015. [Atención, faltan datos]
- Esteve, José Manuel (1994), *El malestar docente*, Barcelona, Paidós. Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1996/2000), *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, México, SEP. [Atención, no puede tener dos fechas] [En internet se encontró el subtítulo señalado] [En internet se encontraron datos diferentes: Editorial Amorrortu]
- Goodson, I. (2000), *Developing Chains of Change*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva Orleans, LA, abril, pp. 24-25. [Atención, faltan datos: nombre] [¿Developing es parte del título?] [¿LA?]
- Goodson, I. y Hargreaves, A. (2003), *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change*, Londres, Open University Press. [En internet se encontraron datos diferentes: no se menciona al autor señalado] [En internet se encontró el subtítulo señalado] [Verificar si los datos de editorial y lugar resaltados son correctos]
- Guerrero, Eloísa (2000), "Una investigación con docentes universitarios sobre afrontamiento del estrés y el síndrome del «quemado»", *Revista Iberoamericana de Educación de los Estados Iberoamericanos*, pp. 1-22, <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2911/3845>>, consultado el 3 de junio de 2014,. [El vínculo original (<http://www.campusoei.org/revista/lectores-pd.htm>.) ya no funciona pero se encontró la dirección que se destaca]
- Gundermann Kröll, Hans (2013), "El método de los estudios de caso", en María Luisa Tarrés (coord.) (2013), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, El Colegio de México/Flacso/Miguel Ángel Porrúa, pp. 231-264. [Verificar si lo resaltado es correcto] [En internet se encontró el subtítulo señalado]
- Hargreaves, Andy (2000), "Professionals and parents: a social movement for educational change?", en Nina Bascia y Andy Hargreaves (eds.), *The sharp edge of educational change*, Londres, Routledge/Falmer Press, pp. 217-235. [Atención en internet (página personal de Hargreaves y Google Books) se encontraron los datos faltantes y difieren mucho del original (A professionals and parents: a social movement for educational change. s/d s/d (pp1-27) Verificarlo]
- Hargreaves, Andy (2003), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador*, Buenos Aires, Amorrortu. [En internet se encontró el subtítulo señalado]
- Jackson, Philip (1975), *La vida en las aulas*, Madrid, Morota. [Verificar

si lo resaltado es correcto]

Judías, B, J. y Loscertales, A, F. (comps.) (1993), *El rol docente*. Sevilla/Bogotá, Muñoz Moya/Montraveta. **[Atención, faltan datos: nombres completos]**

Luhmann, Niklas (1991), *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, México, Alianza. **[En internet se encontraron datos diferentes: editorial ANTHROPOS ¿es correcto?]**

Punsent, Eduard (2009) *Redes 42: La receta para el estrés-neurociencia*, entrevista con Sonia Lupien, Barcelona, Redes, emisión 42, temporada 14, 18 de septiembre de 2009, en canal de Youtube *Atrévete a Saber*, <<https://www.youtube.com/watch?v=tnAYhBeWAjc&t=1173s>>, consultado el 3 de marzo de 2018. **[Atención, aunque los datos eran correctos se cambió para reflajar mejor el contenido de la referencia, por ejemplo, el autor es quien hace la entrevista, no el entrevistado y el título también era diferente. El resto de los datos se puede consignar en el texto]**

Martínez, Deolidia (1992), *El riesgo de enseñar*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. **[Verificar si lo resaltado es correcto] [En internet se encontraron datos diferentes: SUTEBA, 1993]**

Ontoria, Antonio, Juan Pedro R. Gómez y Angela de Luque (2004), *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*, Narcea, Madrid. **[En internet se encontraron datos diferentes: título un poco diferente (no Estrategias para) y los datos sobre Narcea (Philadelphia, Open University Press) creo que están errados]**

Poy, Laura (2016), "Examen a maestros, contrario al plan antienciclopédico de la reforma educativa", *La Jornada*, <<http://www.jornada.unam.mx/2016/01/07/politica/016n2pol>> Consulta 07/01/2016 **[Verificar si lo resaltado es correcto]**

Poy, Laura (2016) "La reforma educativa acumula inconsistencias", *La Jornada*, <<http://www.jornada.unam.mx/2016/07/10/politica/003n2pol>>, consultado el 10 de julio de 2016. **[Atención, se eliminó el balazo ("Nació esterilizada de todo contenido pedagógico") pues no forma parte del título]**

Redacción Omnia (2016) "Reinstalan a 20 docentes cesados que comprobaron violación de procedimientos", *Omnia*, 19 de diciembre, <<http://www.omnia.com.mx/noticia/8337/reinstalan-a-20-docentes-cesados-que-comprobaron-violacion-de-procedimientos>>, consultado el 19 de diciembre de 2016. **[Atención, se cambió el autor]**

Gimeno Sacristán, José (2006), "De las reformas como política a las políticas de reforma" en José Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Gobierno de Cantabria/Consejería de Educación/Morata, pp.23-42. **[Verificar si lo resaltado es correcto]**

Stake, Robert E. (2005), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata. **[Verificar si el nombre resaltado es correcto] [En internet se encontró un título ligeramente diferentes]**

Tenti Fanfani, Emilio y Cora Steinberg (2011), *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*, México/Buenos Aires, Siglo XXI/UNESCO-IIPE. **[Verificar si lo resaltado es correcto]**

Dudas sobre entradas en bibliografía que no se mencionan en el texto

[Atención: todas las entradas de la bibliografía tienen que ser mencionadas en el texto, lo que no ocurre con las siguientes]

- Arnold Cathalifaud, Marcelo (1988), "Recursos para la investigación sistémico/constructivista", *Cinta de Moebio*, abril, núm. 3, Santiago de Chile, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Chile, pp. 31-39.
- Briddle, Bruce, Thomas Good e Ivor F. Goodson (1997/2000), *La enseñanza y los profesores. Vol. 1: La profesión de enseñar*, Madrid, Paidós.
- Bruner, Jerome (1988), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Ceberio, Marcelo y Paul Watslawick (1998), *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*, Barcelona, Herder.
- Moreno, Espinosa Pastora (2000), "Los géneros periodísticos informativos en la actualidad internacional", *Ámbitos*, núm. 5, Sevilla, pp. 169-190, <<http://www.ull.es/publicaciones/latina/ambitos/5/35moreno.htm>>, consultado el 4 de mayo de 2015.
- Domínguez Castillo, Carolina (2017a), "El docente ante las relaciones cimbradas por la Reforma Educativa 2013", ponencia en el Congreso Internacional de Investigación Educativa. Currículo, Tlaxcala.
- Domínguez Castillo, Carolina (2017b), "El profesional docente trastocado por la Reforma Educativa 2013", ponencia en el 14 Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE, San Luis Potosí.
- Domínguez Castillo, Carolina (2017c), "Interpretación en investigación educativa a partir del enfoque sistémico", en Ángel Díaz-Barriga y Carolina Domínguez Castillo (coords.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa*, México, Newton/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 87-109
- Domínguez Castillo, Carolina (2018), "Impactos de la evaluación en el bienestar personal y profesional del docente. Reforma Educativa 2013", ponencia en el Congreso Internacional de Investigación Educativa. Evaluación, Tlaxcala.
- Dussel, Inés (2006), "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente", en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *El oficio docente*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp.143-173.
- Echeverría, Rafael (2006), *Ontología del lenguaje*, Buenos Aires, Granica.
- SM México (2014), *Cómo la infraestructura escolar influye en la calidad educativa*, <<http://ediciones-sm.com.mx/?q=blog-como-la-infraestructura-escolar-influye-en-la-calidad-educativa>>, consultado el 18 de abril de 2015.
- Goodson, I. (2000), *Developing Chains of Change*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva Orleans, LA, abril, pp. 24-25.
- Goodson, I. y Hargreaves, A. (2003), *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change*, Londres, Open University Press.
- Guerrero, Eloísa (2000), "Una investigación con docentes universitarios sobre afrontamiento del estrés y el síndrome del «quemado»", *Revista Iberoamericana de Educación de los Estados Iberoamericanos*, pp. 1-22, <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2911/3845>>, consultado el 3 de junio de 2014, .
- Gundermann Kröll, Hans (2013), "El método de los estudios de caso", en María Luisa Tarrés (coord.) (2013), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, El Colegio de México/Flacso/Miguel Ángel Porrúa, pp. 231-264.
- Hargreaves, Andy (2000), "Professionals and parents: a social movement for educational change?", en Nina Bascia y Andy Hargreaves (eds.), *The sharp edge of educational change*, Londres, Routledge/Falmer Press, pp. 217-235.
- Jiménez-Vásquez, Mariela Sonia (2014), "Capítulo III. El objeto de estudio

- y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación", en Ángel Díaz-Barriga y Ana Bertha Luna Miranda (coords.), *Metodología de la investigación educativa*, México, Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 69-106.
- Judías, B, J. y Loscertales, A, F. (comps.) (1993), *El rol docente*. Sevilla/Bogotá, Muñoz Moya/Montraveta.
- Luhmann, Niklas (1991), *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, México, Alianza.
- Martínez, Deolidia (1992), *El riesgo de enseñar*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Ontoria, Antonio, Juan Pedro R. Gómez y Angela de Luque (2004), *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*, Narcea, Madrid.
- Orozco, Víctor (2016), "El credo de las derechas", *El Diario*, 18 de diciembre, p. 10.
- Poy, Laura (2016), "Resultados "válidos y confiables", *La Jornada*, <<http://www.jornada.unam.mx/2016/03/01/politica/004n2pol>>, consultado el 1 marzo de 2016.
- Poy, Laura (2014), "Sin la diversidad requerida evaluación de 2015 al desempeño docente, dice el INEE", *La Jornada*, <<http://www.jornada.unam.mx/2014/06/25/politica/013n1pol>>, consultado el 25 de junio de 2014
- Poy, Laura (2016), "Examen a maestros, contrario al plan antienciclopédico de la reforma educativa", *La Jornada*, <<http://www.jornada.unam.mx/2016/01/07/politica/016n2pol>> Consulta 07/01/2016
- Poy, Laura (2016) "La reforma educativa acumula inconsistencias", *La Jornada*, <<http://www.jornada.unam.mx/2016/07/10/politica/003n2pol>>, consultado el 10 de julio de 2016. .
- Punsent, Eduard (2009) *Redes 42: La receta para el estrés-neurociencia*, entrevista con Sonia Lupien, Barcelona, Redes, emisión 42, temporada 14, 18 de septiembre de 2009, en canal de Youtube Atrévete a Saber, <<https://www.youtube.com/watch?v=tnAYhBeWAjc&t=1173s>>, consultado el 3 de marzo de 2018.
- Redacción Omnia (2016) "Reinstalan a 20 docentes cesados que comprobaron violación de procedimientos", *Omnia*, 19 de diciembre, <<http://www.omnia.com.mx/noticia/8337/reinstalan-a-20-docentes-cesados-que-comprobaron-violacion-de-procedimientos>>, consultado el 19 de diciembre de 2016.

Dudas sobre el texto

Duda 1

[Atención: los dos casos que siguen a este texto entran un tanto fuera de contexto: ¿quién está haciendo los comentarios que forman parte de la cita?, ¿de dónde se sacaron?, ¿los nombres son reales o simulados?, ¿solo se van a ver esos casos u otros más?, ¿los puntos suspensivos en la cita son aleatorios? Todo eso habrá que aclararlo desde el principio]

Se han seleccionado dos casos, que corresponden a dos maestras que han presentado los exámenes previstos por el Servicio Profesional Docente para los maestros en servicio. Ilustran las condiciones y vivencias en que los maestros acceden a presentar los exámenes

Duda 2

[Atención: propongo eliminar este párrafo porque se acaba de decir lo mismo unas líneas arriba]

La profesión docente, La situación de los docentes, se ha agudizado bajo la obligatoriedad de presentar evaluaciones conforme a las indicaciones del servicio profesional docente, la profesión docente está en entredicho, el maestro como persona y como profesional no fue considerado en la reforma 2013.

Duda 3

[Aquí no se entiende bien a qué se refiere, aclararlo]

El término persona del docente aparece en investigación, en el ámbito educativo en el año de 1970 con Ada Abraham, (1970/1975) quien propone el término persona en referencia a una unidad de funcionamiento con el exterior e interior de sí mismo.

Duda 4

[Aquí no se entiende bien a qué se refiere, aclararlo]

El papel del docente como persona, capaz de tomar decisiones sobre su trabajo y ser agente de transformaciones en su concreto ámbito social, se ve disminuido, a la vez que los investigadores soslayan su interés de la vida individual de los enseñantes.

Duda 5

[¿La siguiente corrección es adecuada?]

[Original]

Afirmamos que la docencia conlleva preocupaciones semejantes en cualquier nivel educativo de ahí que, aunque a nivel superior la investigación de Bain (2006) amplía nuestro conocimiento sobre lo que hacen los mejores profesores, en el plano de la evaluación de su docencia y más de las conclusiones que el investigador extrajo de su experiencia, análisis e interpretación de la información, recabada.

[Corrección]

Afirmamos que la docencia tiene preocupaciones semejantes sin importar el nivel educativo, de ahí que echemos mano de la investigación de Bain (2006) la cual, aunque se enfoca al nivel universitario, en lo concerniente a la evaluación docente amplía nuestro conocimiento sobre lo que hacen los mejores profesores. Asimismo, al trabajar la información que nosotros recabamos, aprovechamos las conclusiones, la experiencia, el análisis y la interpretación de ese investigador.

Duda 6

[¿Quiere decir que es responsable?]

Y agregaríamos que como la misma indagatoria de Bain demuestra, el docente se ocupa por la formación integral de sus estudiantes.

Duda 7

[¿La siguiente corrección es adecuada?]

[Original]

y entonces cada caso que puede ser una clase o curso, el docente podría partir de un argumento y desarrollar un ensayo donde explicara la calidad de los objetivos o propósitos de los aprendizajes

[Corrección]

. Entonces una evaluación podría consistir en una clase o un curso, en los cuales el docente podría partir de un argumento y desarrollar un ensayo donde explicara la calidad de los objetivos o propósitos del aprendizaje

Duda 8

[¿A qué se refiere con pivote?, aclararlo]

El resultado puede ser un artículo académico, que evidencie la creación de la docencia y finalmente un **pivote** de este procedimiento de posible evaluación de la docencia estaría en lo que los evaluadores van a entender por aprendizaje humano

Duda 9

[¿Entregar cómo, en un informe o algo así?]

Uno de los instrumentos empleados es la pauta de autoevaluación, con la cual se invita al docente a reflexionar sobre su docencia y valorar y evaluar su propio desempeño y **entregar** esa percepción de su propio desempeño profesional.

Duda 10

[Aquí no se entiende bien a qué se refiere, aclararlo]

Para el análisis de los datos seguimos la propuesta de Strauss y Corbin (2002) para desarrollar la teoría fundamentada, cuyo antecedente está en el trabajo de Glasser y Strauss (1967) y su descubrimiento de la teoría fundamentada, a partir de los datos empíricos, a través del método de análisis comparativo; aquí se optó por un ordenamiento conceptual.

Duda 11

[Atención: propongo eliminar esta parte porque se acaba de decir lo mismo varias veces unas líneas arriba]

Esta discrepancia estará presente en todo maestro; de ahí que, nos importa la visión, versión, sentido e interpretación que el docente encuentra en los efectos y consecuencias esta reforma.

Duda 12

[Aquí no se entiende bien a qué se refiere, sobre todo lo que viene en cursivas, aclararlo]

Los avisos a los docentes para presentar la evaluación, se dieron de manera irregular, *notificación de evaluación irregular* y la selección de docentes a ser evaluados no fue transparente sino oscura, *selección de docentes oscura*.

Duda 13

[Aquí no se entiende bien a qué se refiere, aclararlo, además es un poco repetitivo porque toda reforma laboral incide en las condiciones de trabajo]

Recordemos que los docentes de educación básica, en especial del nivel de primaria en su mayoría son mujeres, esta condición orientará las formas en que entran al proceso de evaluación. Si consideramos que como han afirmado algunos especialistas la ley de educación que marca la reforma educativa constituye una reforma laboral en las condiciones de trabajo de los maestros. Dada esta aclaración,

Duda 14

[Atención: propongo eliminar esta parte porque se acaba de decir lo mismo varias veces y la cita vuelve a repetirlo]

Que el examen y la forma de evaluarlos no responden a lo que es ser maestro ni a los que hacer el docente, como se ilustra con la narrativa docente:

Duda 15

[¿Qué quiere decir eso?]

hay ángulos y aspectos que son esenciales en la relación del maestro con sus alumnos y que van más allá de la planeación, y nos **denguearan** que la enseñanza es algo muy personal, tiene que ver con la persona del docente.

Duda 16

[Atención: nunca concluye la frase, si acordamos algo entonces pasa algo otra cosa, pero no se aclara esta consecuencia.]

La identidad docente, ha sido cuestionada frente a la Reforma a la educación 2013; **si acordamos que las reformas educativas...**

Duda 17

[Atención: en mi opinión, este tipo de transcripciones hacen que se pierda el sentido por ser más bien literarios o periodísticos y en este caso un tanto cantinflescos, ¿no sería mejor citar solo algunas frases y explicar mejor el contexto para que al lector le quede bien claro qué tiene que entender?]

Y cuando platican, pues ¿qué te paso?, o ¿cómo fue?, -nada más iba caminando y que me caigo -, pero ¿no había nada en el piso?, - no, no sé cómo - Igual, - iba manejando y te juro que no vi el carro -, dices, bueno era un descuido, ¿ibas en el teléfono o qué?, - yo iba manejando y nunca vi el carro que se hizo para atrás -, entonces cuestiones que dices ;ha caray! (G, F,15)

Duda 18

[Atención: yo quitaría este párrafo porque, lejos de reforzar el sentido, lo diluye, ya que la misma idea se ha repetido una y otra vez y una vez más me parece excesivo]

La vida familiar y personal del docente, también ha sido afectada bajo el influjo del requerimiento de evaluación del servicio profesional del docente, ¿en qué sentidos?, la mayoría de docentes son mujeres, muchas de ellas son jefas de familia, con compromisos, económicos que van desde la manutención propia y de los hijos, hasta el pago de casas u otras necesidades, ellas se han visto afectadas, porque se sienten amenazadas ante la posibilidad de perder su trabajo como docentes.

Duda 19

[Atención: propongo eliminar esta parte porque se repite lo mismo varias veces (lo de la fecha de caducidad se ha dicho cuatro veces ya)]

Planteado así, el docente está en la mira. Los docentes observan que el ambiente escolar ha cambiado, los docentes están preocupados por sus evaluaciones las cuales encierran la posibilidad de perder su trabajo, ya no cuentan con la tranquilidad de su trabajo. Se volvieron maestros con *fecha de caducidad*, por cuatro o menos años; sus estudios y experiencia docente ya no cuentan, resultaron obsoletas.

Duda 20

[Atención: de repente se habla de manera muy específica de un caso en particular cuando se está tratando del magisterio en general. Aclararlo]

Hoy en día el maestro está ya cuestionado por el alumno, por el padre de familia, quienes consideran que la evaluación -la que sea- les va a decir quien es buen maestro o mal maestro. **Tanto el padre de familia, quien trabaja en maquila como el niño**, cuentan con marcos de referencia desde su experiencia, en las evaluaciones, ellos han sido evaluados.

Duda 21

[Verificar si lo que está resaltado es correcto (creo que se necesita para dar contexto)]

Pero es parte de lo que se les ha inculcado por parte de los medios de comunicación y de la autoridad, porque cuántas declaraciones no ha hecho Nuño **[Aurelio Nuño Meyer, secretario de la SEP de 2015 a 2017]** o el presidente **[de México, Enrique Peña Nieto]** o los senadores o los diputados

Duda 22

[¿No le gustará cerrar con un párrafo más actualizado? Creo que ese no es tan válido hoy en día]

Hoy con la reforma 2013 en marcha, el docente se enfrenta a que la definición de su trabajo sea dictada por terceros, cuando el docente como profesional busca la autonomía para revelar su compromiso ante el aprendizaje de sus estudiantes. Su profesionalidad está afectada por los eventos y experiencias en torno a su evaluación profesional, lo que impacta en su accionar docente. Podemos estar frente al final de la carrera docente, para atestiguar la llegada de un "ejercicio profesional con fecha de caducidad".

Dudas sobre las referencias en texto

Duda 1

[¿Cuál de los tres títulos es? (se menciona varias veces en el artículo)]

Más adelante el docente como profesional de la educación se percibió trastocado, impactado en su identidad profesional y en sus ambientes de trabajo sus relaciones cimbradas, (Domínguez, 2017)

Duda 2

[La referencia resaltada no se encuentra en la bibliografía y faltan páginas]

"la edad, la etapa de carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total" (Fullan y Hargreaves, 1996).

Duda 3

[La referencia resaltada no se encuentra en la bibliografía]

Para Hargreaves (1999, p. 19) "La calidad, la amplitud y la flexibilidad del trabajo de los profesores en el aula están íntimamente ligadas con su desarrollo profesional, con la forma de desarrollarse como personas y profesionales"

Duda 4

[La referencia resaltada no se encuentra en la bibliografía)y se cita muchas veces]

Afirmamos que la docencia conlleva preocupaciones semejantes en cualquier nivel educativo de ahí que, aunque a nivel superior la investigación de Bain (2006)

Duda 5

[La referencia resaltada no se encuentra en la bibliografía]

Para el análisis de los datos seguimos la propuesta de Strauss y Corbin (2002) para desarrollar la teoría fundamentada, cuyo antecedente está en el trabajo de Glasser y Strauss (1967)

Duda 6

[Atención: sé que las claves son muy importantes para el trabajo, pero al lector no le dicen nada. Recomendaría poner Maestro 1, Maestro 2 etc., o bien aclarar qué quieren decir]

¿y mis alumnos? Entonces ahí es cuando los programas se equivocan, cuando la política educativa se equivoca, cuando no está tomando datos reales ahí en el campo de acción (I, F,15)

Duda 7

[La referencia resaltada no se encuentra en la bibliografía]

"existe evidencia que demuestra que los profesores de escuela primaria sostienen normalmente 200 o 300 intercambios interpersonales cada hora de su vida de trabajo" (Jackson, 1978, p. 177).

Duda 8

[La referencia resaltada no se encuentra en la bibliografía]

En éste orden de ideas, los docentes en ejercicio han enfrentado el evento del examen al servicio profesional docente como un detonante de estrés, porque de acuerdo con Lupien (2009)

Duda 9

[La referencia resaltada no se encuentra en la bibliografía]

influenciada por aspectos tanto personales como sociales, que implican al propio maestro, pero también a diferentes agentes de la comunidad educativa en la que tiene lugar el desarrollo de su profesión docente" (Arias, Baelo, y Cañón, 2018 p. 168).

Duda 10

[La referencia resaltada no se encuentra en la bibliografía]

la identidad facilita la pertenencia a un grupo a una profesión, aunque en constante movimiento, proporciona cierta estabilidad a las personas y las lleva a movilizar sus motivaciones y sus intereses (Lacub, 2011)

Duda 11

[¿Es una cita?]

Las identidades profesionales de los profesores –quiénes son, su autoimagen, los significados que se adjudican a sí mismos y a su trabajo y los significados que les atribuyen otros– están, por tanto, relacionados con las materias [...] con sus relaciones con los alumnos a quienes dan clase (Day y Gu 2012, p. 47)

Duda 12

[La referencia resaltada no se encuentra en la bibliografía]

competencia [...] la premisa de que el éxito de la reforma educativa –es más, de la educación– gira críticamente en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera" (Bruce, Good y Goodson, 2000, p. 20).

Duda 13

[Las referencias resaltadas no se encuentran en la bibliografía] [Atención: es imposible que una cita pertenezca a tres años distintos, en todo caso se tendría que elegir uno] "Enseñar bien no se reduce a ser eficiente, adquirir competencias, dominar las técnicas y poseer los conocimientos indicados. La buena enseñanza también implica un trabajo emocional. Está imbuida de placer, pasión creatividad, desafío y júbilo" (Hargreaves, 1995,1997 y 2003)

Duda 14

[Atención: las tres citas que siguen aparecen casi de la nada, sin contexto, después de las entrevistas a profesores, y como que quedan fuera de lugar. Recomendaría quitarlas o buscarles un lugar adecuado]

[Atención: es imposible que una cita pertenezca a varios años distintos, se tendría que elegir uno]

Para cerrar este punto nos acompañamos de dos autores importantes en el campo de los estudios sobre la carrera docente. "Usted no puede comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona" (Fallan

y Margraves, 2000 y 1996, p. 60). "La edad, la etapa de la carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total." (Fullan y Hargreaves, 2000 y 1996, p. 65).

Duda 15

[La referencia resaltada no se encuentra en la bibliografía]

"Usted no puede comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona" (Fullan y Margraves, 2000 y 1996, p. 60).

Duda 16

[La referencia resaltada no se encuentra en la bibliografía] [¿Por qué en dos años?]

"La edad, la etapa de la carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total." (Fullan y Hargreaves, 2000 y 1996, p. 65).

Duda 17

[En una referencia indirecta indicar el nombre completo del autor, título completo de la obra, editorial, año y páginas]

va a influir en los grupos y en la actividad individual, por lo que los resultados diversos que se producen en los centros educativos se verán influenciados por el clima en el que se haya trabajado (Boris, citado por Benito, 2005)

Dudas sobre las notas

Nota 2

[Atención: faltan datos, dar la referencia completa]

Nos apoyamos en los datos obtenidos a partir del instrumento elaborado por Ángel Díaz-Barriga y Mariela Jiménez

Dudas sobre cuadros

Cuadro 2 (Figura 1 en el original)

[Atención: hacer esta figura tal como está no le veo sentido, es solo una flecha con textos. Además se repiten todos los datos tal cual y punto por punto en el texto, lo que causa el efecto de confundir al lector. Quedaría mucho más clara, elegante y legible poner los textos en una línea y la flecha sin adornos ni pantallas. En la próxima etapa le podría enviar una muestra bien hecha, ¿le parece bien que la trabaje así?]

Dudas sobre los títulos

[Propuesta: planteo cambiar algunos títulos y eliminar otros. Sugiero esto porque el original era un tanto confuso, las categorías no eran evidentes y el lector no se podía orientar a primera vista; además algunos títulos era muy semejantes entre sí (el artículo en sí, una sección y una subsección compartían prácticamente el mismo). Los datos se repiten varias veces (se comentan en el texto, en los propios títulos, y a veces en los cuadros) y algunos títulos no se mencionan en el texto como los demás pero se incluyen.

Algunos son muy largos y. Por último, me parece que repetir las palabras *docente*, *profesional* y otras así es un poco excesivo puesto que es el tema del artículo y mencionarlás una y otra vez lo hace menos sintético. Como ya dije, algunos títulos no se mencionan en el texto cuando se describe lo que se va a tratar, por eso hago la aclaración de que no están incluidos.]

Título nivel 1	Título nivel 2	Título nivel 3	Título nivel 4	Propuesta
Introducción				Introducción
El enfoque sistémico y la persona del docente como perspectivas del estudio				Perspectivas teóricas: el enfoque sistémico y la persona del docente
Alcances de la evaluación docente, un atisbo				Atisbo a los alcances de la evaluación docente
Descripción del estudio de caso				Descripción del abordaje metodológico
Resultados: Impacto de la evaluación en la persona del profesional de educación básica				Resultados: análisis e interpretación
	La intrincada senda de la evaluación docente			La intrincada senda de la evaluación docente
		Experiencias y significados de los docentes sobre la evaluación		Experiencias y significados de la evaluación
		Notificación de selección para el examen		Notificación para el examen
		Entrada y preparación al proceso de evaluación		Entrada y preparación al examen
		Presentación al examen		Presentación del examen
		Resultados y consecuencias		Resultados y consecuencias del examen
		El docente opina: alternativas para una evaluación del docente [título no incluido]		Alternativas a la evaluación
	El impacto de la evaluación en la persona del profesional de educación básica			Impacto de la evaluación en los docentes
		Interpretación sistémica [título no incluido]		[Borrar]
		Impactos en la vida personal del docente		Impacto en la vida personal
			Identidad docente trastocada	Trastocación de la identidad
			Afectaciones a la salud de los docentes	Afectación de la salud
			Caídas y choques [parece ser un subtítulo del anterior]	[Borrar]
		Impactos en la vida profesional del docente		Impacto en la vida profesional
			Carrera y profesión docente	Carrera y profesión
			Relaciones e interacciones con alumnos, padres de familia, colegas y directivos	Interacción con alumnos, padres de familia, colegas y directivos
			3 Imagen social del docente	Imagen social
Cierre: reflexiones finales [título no incluido]				Reflexiones finales