

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: PANORAMA Y AGENDA PENDIENTE

Graciela Cordero Arroyo, Edna Luna Serrano* y Norma Xochilth Patiño Alonso**

Curriculum: doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación con especialidad en el campo de formación de profesores. Investigadora titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Sus líneas de investigación versan sobre la formación de profesores de educación básica y la evaluación de la formación de profesores de educación básica.

***Curriculum:** doctora en Educación. Investigadora titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Sus líneas de investigación versan sobre evaluación educativa, valores profesionales y métodos de aprendizaje cooperativo.

****Curriculum:** doctora en Educación. Coordinadora de Formación Continua de Maestros en Servicio del Sistema Educativo Estatal de Baja California. Sus líneas de investigación versan sobre la formación de profesores de educación básica y la evaluación de la formación de profesores de educación básica.

Recibido: 19 de diciembre de 2012. Aceptado para su publicación: 15 de junio de 2013.

Como citar este artículo: Cordero, G., Luna, E., Patiño, N. X. (julio-diciembre, 2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_evaluacion_docente_en_educacion_basica_en_mexico_panorama_y_agenda_pendiente

Resumen

El objetivo de este ensayo es analizar los tres programas de evaluación de los docentes en servicio que se aplican en México al cierre de 2012: Carrera Magisterial, Programa de Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación Universal. Se revisan y comparan sus características; se examinan sus alcances y limitaciones a la luz del objeto a evaluar y de sus lineamientos de aplicación acordados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Finalmente, se abordan estos programas en términos de sus posibilidades para determinar necesidades de formación del profesorado. Esta revisión apunta algunos temas pendientes que podrían ser considerados en el marco de la discusión actual sobre la importancia de la evaluación y la formación docente.

Palabras clave: evaluación docente, evaluación educativa, formación de profesores en servicio, política educativa.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the three teacher evaluation programs that are currently applied in Mexico: Carrera Magisterial, Programa de Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación Universal. We review and compare their characteristics, scope and limitations discussed in the light of the object to be evaluated and their application guidelines agreed by the Secretariat of Public Education (SEP) and the National Union of Education Workers (SNTE). Finally, we include an analysis of these programs in terms of their ability to determine

ne training needs of teachers. This review aims some outstanding issues that could be considered in the context of the current discussion on the importance of evaluation and teacher training.

Keywords: teachers' evaluation, educational evaluation, in-service teacher education, educational policy.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este ensayo es analizar los tres programas de evaluación de los docentes en servicio que se aplican en México al cierre de 2012: Carrera Maisterial, Programa de Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación Universal. Se revisan y comparan sus características; se examinan sus alcances y limitaciones a la luz del objeto a evaluar y de sus lineamientos de aplicación acordados entre la SEP y el SNTE. Se dedica un apartado especial a considerar las posibilidades de estos programas para determinar necesidades de formación del profesorado.

Esta revisión se consideró pertinente en el marco de la discusión actual sobre la importancia de la evaluación y la formación docente. Es un ejercicio de balance que busca identificar los componentes presentes y ausentes en los programas de evaluación, con el fin de proporcionar elementos de análisis que orienten la evaluación docente a la búsqueda del desarrollo profesional del profesorado y la mejora de la calidad educativa.

CONTEXTO GENERAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

El interés puesto en la calidad de la educación ha llevado, en el ámbito internacional, a ubicar como primer objeto de evaluación el aprendizaje de los estudiantes. En los años sesenta, el centro de valoración era el alumno como sujeto que aprende y su rendimiento (Escudero, 2003). En Estados Unidos, al final de los años sesenta y principios de los setenta, inició el movimiento de rendición de cuentas (*accountability*), que se asocia a la responsabilidad del personal docente sobre los objetivos educativos. Se registró también la evaluación de otros factores que confluyen en el proceso educativo (contenidos, organización, etcétera); no obstante, “el núcleo conceptual de la evaluación lo constituye la valoración del cambio ocurrido en el alumno como efecto de una situación educativa sistemática” (Escudero, 2003, p. 9).

La Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Educativo (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) promovió evaluaciones internacionales en matemáticas y después en ciencias. El primer estudio realizado fue el First International Mathematics Study, que se aplicó en 1964 a alumnos de trece años y a los de enseñanza preuniversitaria. A principio de los ochenta, se propuso el Second International Mathematics Study. También se plantearon evaluaciones en ciencias: en los setenta, se realizó el First International Science Study y en los ochenta, el segundo estudio de este tipo. A partir de estas experiencias, en los noventa se propuso una evaluación conjunta en matemáticas y ciencias, Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), que evalúa principalmente a los alumnos de trece años (López y Moreno, 1997). En esta misma década, se aplicó el Programme for International Student Achievement (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En América Latina, todos los países han desarrollado experiencias de evaluaciones nacionales centradas en el aprendizaje de los alumnos (Murillo y Román, 2010). La mayoría inició en la década de los noventa (o poco antes) y dan cuenta

del rendimiento de los estudiantes de educación primaria y secundaria en lengua y matemática. En los últimos años, varios países han incorporado la evaluación de ciencias naturales, ciencias sociales y, en algunos casos, aspectos del desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes (Murillo, 2010).

En la primera década de este siglo, la atención empieza a dirigirse cada vez más hacia el docente. A partir de los resultados del TIMSS y el PISA, se planteó que el actor fundamental de todo proceso educativo es el maestro, con lo cual se reconoció que la mejora del sistema educativo tiene que pasar necesariamente por este actor educativo. De tal suerte, en la actualidad en casi todos los países se han desarrollado sistemas de evaluación del docente, con repercusiones en el sistema escalafonario o en sistemas de pago al mérito, con la particularidad de que estos sistemas aparecen aislados de otros componentes del sistema, en especial de la evaluación de las escuelas (Murillo y Román, 2010).

ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN EN MÉXICO

Martínez y Blanco (2010) identifican tres períodos en la historia de la evaluación educativa en nuestro país de 1970 a 2010. El primero se desarrolló en las décadas de los setenta y ochenta y se caracterizó por el interés de la SEP en la recolección de información censal para la construcción de estadísticas a nivel nacional, así como por un incipiente desarrollo de pruebas de aprendizaje. En el segundo, que va de 1990 a 2002, el interés se orientó a la evaluación de los aprendizajes, en particular en educación básica. Se desarrollaron pruebas como la del Factor Aprovechamiento Escolar del Programa Carrera Magisterial (1994) y Estándares Nacionales (1998); asimismo, se aplicaron las pruebas internacionales del TIMSS (1995), el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (1997) y PISA (2000).

En la etapa más reciente, que data de 2002 a la fecha, se registró un avance importante al crearse el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En su momento fundacional, se planteó como su misión evaluar el conjunto del sistema educativo y no sus componentes individuales. El INEE estableció cuatro áreas de trabajo: construcción de indicadores, elaboración de pruebas, evaluación de recursos y procesos de las escuelas y proyectos internacionales. Se utilizaron los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale) (2005), que se aplican en un ciclo de cuatro años a muestras nacionales y estatales de 3º de preescolar, 3º y 6º de primaria y 3º de secundaria. Asimismo, se elaboraron instrumentos para la evaluación de recursos y procesos escolares.

En este periodo, la SEP desarrolló los Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) (2006). Este examen censal se aplicó inicialmente de 3º a 6º de primaria y 3º de secundaria. En su proyecto original, Enlace tenía un enfoque formativo para retroalimentar a maestros, alumnos y padres de familia. Luego, el examen se diseñó para todos los grados de la educación secundaria y para la enseñanza media superior. Su enfoque ha cambiado y su uso ahora está relacionado con el otorgamiento de estímulos económicos a los maestros en el marco del Programa de Carrera Magisterial.

Por otra parte, los institutos estatales fundados en el país para realizar proyectos de evaluación educativa (como ejemplos se pueden citar el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México, el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa de Chiapas y el Instituto de Evaluación Educativa de Nuevo León)

también han orientado básicamente sus esfuerzos a la evaluación del aprendizaje, ya sea con exámenes que desarrolla la SEP o construyendo sus propios instrumentos. En esta línea, por ejemplo, Sonora generó las pruebas de matemáticas para bachillerato en tecnológicos federales. Nuevo León, por su parte, diseñó, además, un sistema de información estadística e indicadores de calidad de la educación y estudios centrados en los alumnos.

En este sintético recorrido puede observarse que el objeto evaluativo por excelencia en nuestro país, de los setenta a la primera década de este siglo, es la evaluación de los aprendizajes cada vez con un nivel mayor de desarrollo y profesionalización.

En el tema de evaluación docente, se registra, como antecedente, el Programa Nacional de Carrera Magisterial, creado a partir de la firma, en mayo de 1992, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica por parte del gobierno federal, los gobiernos de los estados y el SNTE. El acuerdo plantea, entre otros principios, la revaloración de la función social del magisterio. Esto se tradujo en un sistema de promoción horizontal que se considera pionero en la línea de sistemas nacionales de incentivos docentes en el ámbito mundial (Santibáñez et al., 2006). El programa busca reconocer el desempeño de los maestros otorgando bonos salariales sin que éstos tengan que dejar su puesto. El desempeño docente se evalúa a partir de seis factores, uno de los cuales es el de preparación profesional (PP) (SEP-SNTE, 1998). Para evaluar este factor, que se definió como los conocimientos que requiere el docente para llevar a cabo su función, la SEP elaboró un examen que se ha aplicado a gran escala desde hace casi veinte años.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA PRESENTE DÉCADA

Como parte del Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, firmado entre el gobierno de nuestro país y la OCDE (2008-2010), se elaboró un diagnóstico de la situación educativa de México, en el que se comparó a nuestro país con los miembros de la OCDE. A partir del diagnóstico, se redactó el informe “Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México”, en el cual se expusieron ocho recomendaciones para consolidar una profesión docente de calidad. La última de ellas, en su orden de presentación, es implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado a la mejora. La propuesta base de este documento estuvo a cargo de Mancera y Schmelkes (en OCDE, 2010) y se fundamenta en el establecimiento de estándares útiles y aplicables que definen la buena enseñanza en nuestro país, los cuales, se espera, sean revisados y discutidos por los maestros. De manera conjunta, se plantea diseñar un sistema de apoyo para la mejora de la práctica docente.

En este marco, el gobierno mexicano realizó tres acciones importantes en 2011. Propuso ajustes a la Carrera Magisterial, que se expresaron en los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial en agosto de 2011 (SEP-SNTE, 2011d). Además, como parte de la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP-SNTE, 2008), se habían comprometido dos programas adicionales: el de Estímulos a la Calidad Docente y la Evaluación Universal, que se concretaron en 2011. Los Lineamientos del Programa de Estímulos se firmaron en marzo de 2011 (SEP-SNTE, 2011a), y la Evaluación Universal, en mayo de 2011 (SEP-SNTE, 2011c) y sus respectivos lineamientos, en marzo de 2011 (SEP-SNTE, 2011b) (es posible que exista una errata en la fecha de la firma de estos lineamientos, ya que no parece lógico que fueran firmados antes del acuerdo). Estos tres programas

han sido producto de un acuerdo político entre la SEP y el SNTE, de ahí que están suscritos por los representantes de ambos organismos.

Como puede observarse, la evaluación de la docencia cobra fuerza institucional a partir de 2011. A fin de hacer el análisis de los tres programas que se aplican actualmente en nuestro país, se hará una breve revisión de algunas de las lecciones aprendidas en este campo en el ámbito internacional.

LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DOCENTE

En este trabajo se reconoce que la evaluación docente es una práctica social que involucra aspectos políticos, teóricos, metodológicos y éticos, con implicaciones de carácter público y privado y consecuencias para la sociedad, las instituciones y los actores –docentes, estudiantes y directivos– (RIIED, 2010). Asimismo, la docencia se conceptualiza como una actividad compleja, multidimensional e incierta (Schoenfeld, 1998; Diker y Terigi, 2005).

En esta perspectiva, la evaluación del docente implica una práctica de medición compleja y multidimensional, de alto impacto por sus consecuencias sociales, y para la cual existe un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos validados en la comunidad internacional; entre éstos se citan los siguientes:

- Definir de manera clara y precisa los propósitos de la evaluación. En general, se reconoce como fin último mejorar la calidad de la docencia y se suele combinar con estímulos económicos. De esta manera, se pretende atender mediante un mismo programa las dos funciones críticas de la evaluación: control y mejoramiento. Sin embargo, los argumentos teóricos concuerdan en que un procedimiento utilizado para lograr con igual rigor ambos fines difícilmente podrá realizar evaluaciones justas, congruentes y pertinentes (Centra, 1993; House, 1998).
- Diferenciar entre la evaluación del trabajo del docente (o práctica docente) y la evaluación de la calidad de la enseñanza. La práctica docente se define como el conjunto de situaciones áulicas que configuran el quehacer del docente y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación (García-Cabrero et al., 2008). Se refleja en tres momentos: lo que pasa antes de la acción didáctica (engloba las teorías asumidas, creencias y conocimientos de la enseñanza, planeación de la clase, y expectativas acerca del grupo); lo que acontece durante la interacción didáctica (involucra a las teorías en uso, realización de la situación, mecanismos de interacción y concreción de marcos referenciales del docente); y el análisis de resultados o reflexión (logros de aprendizaje, transformaciones en los aprendices y en el profesor) (García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008). La calidad de la enseñanza, por su parte, alude “a una enseñanza sólida que permita aprender a una amplia gama de estudiantes. Dicha enseñanza cumple con las demandas de la disciplina, con las metas de enseñanza y con las necesidades de los estudiantes en un entorno dado” (Darling-Hammond, 2012, p. 4). En la calidad de la enseñanza influyen, además del profesor, los elementos contextuales y situacionales que pueden funcionar como obstáculos o facilitadores de la acción educativa para el profesorado y los estudiantes. En esta perspectiva se asume que la enseñanza de calidad no es responsabilidad indi-

vidual del profesorado y que la práctica docente no se realiza en el vacío. Al contrario, para lograr la enseñanza de calidad se requiere compartir esfuerzos, visiones y experiencias de todos los responsables; aquí la institución y los organismos que la representan tienen un papel de promotor u obstaculizador del trabajo académico de enseñar (Jornet et al., 2011).

- Diferenciar entre la evaluación del trabajo docente y la del profesorado en general. Las instituciones de educación imponen a los profesores diversas actividades, como preparación profesional, actividades de beneficio social relacionadas con el mejoramiento de la escuela y la comunidad, y otras dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos. Por ello, la evaluación de la actividad docente no debe confundirse con la del profesorado, cuyo espectro de valoración es más amplio.

- Contar con un modelo explícito de la buena práctica docente. Por un lado, todo instrumento de evaluación incorpora de manera implícita o explícita un modelo de enseñanza; por otro, el modelo permite socializar las dimensiones e indicadores de la actividad docente que se consideran deseables y de esta manera, orientar la actividad. Sin embargo, los deberes del profesor raramente son explícitos. Scriven (1988) sostiene que este hecho facilita el sesgo en las evaluaciones. Con la meta principal de reducir los sesgos, el mismo autor (1994) desarrolló un método de evaluación basado en los deberes implicados en las tareas profesionales del maestro. Otro ejemplo es el modelo de Danielson (1996), utilizado en Chile como base para desarrollar el Marco para la Buena Enseñanza.

- Incorporar diferentes fuentes de información. La complejidad de la enseñanza hace indispensable utilizar fuentes diversas de información que posibiliten una evaluación más comprensiva y discriminante de las prácticas docentes. El estudio de Murillo, González y Rizo (2007) realizado en cincuenta países de América y Europa afirma que son ocho los procedimientos de evaluación más utilizados: observación en el aula; entrevistas a los profesores; informe de la dirección del centro escolar; pruebas estandarizadas para medir habilidades básicas, conocimientos pedagógicos y académicos; portafolio del profesor; pruebas de rendimiento de los alumnos; cuestionarios dirigidos a los alumnos o sus familias; y autoevaluación. En teoría, el propósito y las consecuencias de la evaluación (uso de los resultados) definen el método y los procedimientos de evaluación idóneos.

- Considerar aspectos básicos de confiabilidad, validez y ética. Los instrumentos deben regirse por criterios psicométricos referidos a la confiabilidad de las medidas y la validez de las inferencias basadas en ellos (Messick, 1994). En el mismo nivel de importancia se encuentra el debate sobre el uso de los resultados y las consecuencias de la evaluación, que alertan sobre evitar un uso desmesurado o establecer relaciones du-dosas que hacen a un programa de evaluación inadecuado con efectos nocivos para la comunidad escolar (RIIED, 2008).

CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

En el contexto nacional se han desarrollado tres programas cuyo objeto evaluativo es el profesor de educación básica en servicio en sus diferentes niveles y modalidades (es preciso aclarar que si bien en este artículo se habla genéricamente de

evaluación docente, los tres programas incluyen profesores, directivos y asesores técnico pedagógicos):

- Carrera Magisterial
- Estímulos a la Calidad Docente
- Evaluación Universal

Los programas explican sus propósitos en sus respectivos documentos normativos: Carrera Magisterial plantea como finalidad “coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos” (SEP-SNTE, 2011d, p. 7); Estímulos a la Calidad Docente tiene como objetivo premiar y estimular a quienes están en los primeros sitios y los esfuerzos de quienes logran avances significativos en el aprendizaje de sus alumnos (SEP-SNTE, 2011a). Por su parte, Evaluación Universal pretende elaborar un diagnóstico integral de competencias profesionales de los docentes (SEP-SNTE, 2011c). Los tres programas tienen un fin último similar: “aprendizaje de los alumnos”, “logro educativo de los alumnos” y “avances significativos en el aprendizaje de sus alumnos” a través de tres vías distintas.

De acuerdo con el uso de la información derivada de estos programas, se identifican dos grandes finalidades: la compensación salarial (caso de Carrera Magisterial y Estímulos a la Calidad Docente) y la orientación hacia la formación y profesionalización de los profesores en el servicio (Evaluación Universal). En este sentido, los dos primeros son evaluaciones sumativas, en tanto que esta última pretende ser formativa. Mientras que los programas de compensación salarial son optativos, el orientado hacia la formación y profesionalización es obligatorio. Por otro lado, los programas de compensación salarial tienen alto impacto en la vida de los maestros en tanto que de sus resultados depende un incentivo adicional al salario que puede oscilar entre 20% y 200% por encima del salario base (Santibáñez *et al.*, 2006); por su parte, los resultados de Evaluación Universal no tiene ningún impacto o consecuencia en la vida laboral de los maestros. En la tabla 1 se presentan las características generales de cada programa.

Tabla 1. Comparación de las características generales de los programas de evaluación de docencia en México.

	Carrera Magisterial	Evaluación Universal	Estímulos a la Calidad Docente
Definición	Sistema de promoción horizontal.	Diagnóstico integral de competencias profesionales y de aprovechamiento escolar.	Programa de estímulos a los maestros en función del logro de los alumnos.
Propósito	Mejorar las condiciones de vida, laborales y educativas.	Focalizar los trayectos de formación continua.	Premiar y estimular a quienes logran avances significativos en el aprendizaje de sus alumnos.

Características	No obligatorio e individual.	Obligatorio e individual.	No obligatorio. Individual y colectivo
Niveles y modalidades educativas	Educación inicial, preescolar, primaria, internados, educación indígena, secundaria general, secundaria técnica, telesecundaria, educación física, artística, especial, extraescolar, centros de formación para el trabajo.	Educación inicial, preescolar, educación especial, primaria (general e indígena) y secundaria.	Educación preescolar, educación especial, primaria y secundaria.
Destinatarios	Profesores frente a grupo (vertiente 1), directivos (vertiente 2) y asesores técnico pedagógicos (vertiente 3).	Profesores, asesores técnico pedagógicos y directores.	Docentes, coordinadores, subdirectores, directores y asesores técnico-pedagógicos.
Periodicidad	Annual.	Cada tres años. Fase I. 2012. Educación primaria, primaria indígena e internados. Fase II. 2013. Secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria. Fase III. 2014. Educación inicial, preescolar, preescolar indígena, especial, artística, tecnológica y educación física (SEP, 2012e).	Annual.

Fuente: elaboración propia con base en SEP-SNTE, 2011a, 2011b y 2011d.

En estos programas se identificaron dos constructos a evaluar: aprovechamiento escolar y competencia profesional. El primero ha sido claramente definido en los programas de Carrera Magisterial y Evaluación Universal como los logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos en un grado o asignatura, en función de los programas de estudio oficiales (SEP-SNTE, 2011b y 2011d). La competencia profesional se menciona en Evaluación Universal (SEP, 2011b), pero no se define, aunque se establecen tres componentes que lo conforman: preparación profesio-

nal, desempeño profesional y formación continua.

En la tabla 2 se presentan las definiciones de cada uno de los factores/componentes (hay que señalar que Carrera Magisterial los denomina factores y Evaluación Universal, componentes) de los dos programas.

Tabla 2. Descripción de los factores/componentes de Carrera Magisterial y Evaluación Universal

Factores/ componentes	Carrera Magisterial	Evaluación Universal
Aprovechamiento escolar	Es el conjunto de logros de aprendizaje obtenido por los alumnos en un grado o asignatura, en un ciclo escolar, de acuerdo con los planes y programas de estudio oficiales.	
Preparación profesional	Evalúa las habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales que requiere el docente para desarrollar sus funciones.	
Desempeño profesional		Es la valoración de la práctica docente en el aula a través de los estándares de desempeño docente y gestión escolar que establezca la SEP.
Actividades cocurriculares	Conjunto de actividades extraordinarias que realizan los participantes fuera del horario de trabajo dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos.	
Gestión escolar	Actividades de asesoría, supervisión, seguimiento y apoyo a los docentes que realizan directivos y supervisores.	
Apoyo educativo	Acciones de acompañamiento en el aula, asesoramiento educativo, superación profesional y elaboración de materiales educativos realizados en el ámbito de trabajo del asesor técnico-pedagógico.	
Formación continua	Son las acciones secuenciales y permanentes para profesionalizar la práctica educativa con la finalidad de actualizarla e innovarla.	Es la evaluación de los trayectos formativos sugeridos de acuerdo con los diagnósticos de evaluación universal y cursados por los participantes que se desempeñan en la educación básica pública para fortalecer sus competencias académicas y dar continuidad a su superación profesional.
Antigüedad	Años desempeñados en la función de los participantes.	

Fuente: elaboración propia con base en SEP-SNTE, 2011b y 2011d.

Estos programas comparten componentes de evaluación. Como se puede apreciar en la tabla 2, el factor aprovechamiento escolar es común en los tres programas; el

de preparación profesional, en dos de ellos; y el de formación continua, si bien se define de forma distinta, hace referencia a acciones formativas similares: acreditar cursos de actualización, ya sea sueltos o integrados en trayectos formativos. En los lineamientos de Carrera Magisterial de 2011 no se incluye el factor desempeño profesional (que antes sí se incluía). Sin embargo, en este análisis se considera que éste se puede operacionalizar en función de los elementos incluidos en las definiciones establecidas en los lineamientos, a saber: actividades cocurriculares, gestión escolar y apoyo educativo.

También se intercambian instrumentos, a los cuales se les asigna diferente puntaje según el propósito del programa. En los programas de compensación salarial, el componente que mayor peso tiene es aprovechamiento escolar. Actualmente, se ha concluido que Enlace es la evaluación que se utilizará para obtener la calificación de los alumnos. En la Carrera Magisterial, el factor aprovechamiento escolar tiene el 50% del puntaje y en el de Estímulos a la Calidad Docente es el único factor que determina el estímulo para los maestros en cuyos grados se aplica Enlace. En el caso de los maestros de educación preescolar y de educación especial en cuyas aulas no se aplica este examen, su estímulo se establece por el mayor de los puntajes obtenidos en la evaluación del factor preparación profesional de la Carrera Magisterial entre alguno de los tres ciclos escolares anteriores. En cuanto a la ponderación que se da a cada uno de estos factores, la tabla 3 compara los instrumentos y pesos asignados.

Tabla 3. Comparación de pesos e instrumentos de cada uno de los factores/componentes a evaluar en los tres programas analizados

Factores/ componentes	Carrera Magisterial	Evaluación Universal	Estímulos a la Calidad Docente
Instrumentos y pesos			
Aprovechamiento escolar	Enlace* 50%	Enlace 50%	Enlace 100%
Preparación profesional	Exámenes estandarizados de acuerdo con el nivel educativo 5%	Exámenes estandarizados de acuerdo con el nivel educativo 5%	
Desempeño profesional		Estándares de desempeño docente*** 25%	
Actividades cocurriculares	Informe del Consejo Técnico (director, profesores y un representante del SNTE)** 20%		

Formación continua	Acciones secuenciales y permanentes para profesionalizar la práctica educativa Cursos formales 20%	Evaluación de los trayectos formativos sugeridos de acuerdo con los diagnósticos de evaluación universal y cursados por los participantes para fortalecer sus competencias académicas y dar continuidad a su superación profesional 20%	
Antigüedad	5%		

Fuente: elaboración propia con base en SEP-SNTE, 2011a, 2011b y 2011d.

* Se ejemplifica con el puntaje máximo para el caso de los profesores frente a grupo (primera vertiente). En el caso del personal directivo y de supervisión y para docentes en actividades técnico-pedagógicas, el puntaje otorgado al aprovechamiento escolar baja y se incrementa el de gestión escolar y apoyo educativo.

** Para el personal directivo y de supervisión y docentes en actividades técnico-pedagógicas la forma de estimar este puntaje cambia.

Como puede observarse, los pesos dados a los instrumentos en Carrera Magisterial y Evaluación Universal son similares. En el aprovechamiento escolar se otorga un peso de 50% a los resultados de Enlace en ambos casos. Se brinda también el mismo peso a los factores preparación profesional y formación continua. La única variación está en el puntaje dado a las actividades cocurriculares en la Carrera Magisterial, que tienen un peso de 20%, a diferencia del componente desempeño profesional de Evaluación Universal, que tiene 25%. El 5% restante se asigna al factor antigüedad en Carrera Magisterial. En los Estímulos a la Calidad Docente es distinto, en tanto que éstos se asignan tomando en cuenta sólo los resultados de la prueba Enlace, de ahí que se le otorgue a aprovechamiento escolar el 100% (véase tabla 3)

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Uno de los usos de la información generada en las evaluaciones de la docencia es el diseño de programas de formación de profesores en servicio. En el caso mexicano, esta actividad no es sólo entendida como una consecuencia de la evaluación, sino como un factor o componente más a evaluar.

En la Carrera Magisterial, la participación de los maestros en la formación continua es uno de los objetivos específicos del programa. Se pretende: "Privilegiar la capacitación, actualización y superación profesionales del docente, mediante su participación de procesos de formación continua que contribuyan a mejorar su desempeño" (SEP-SNTE, 2011d, p. 7). Por esta razón, la formación es un factor más a considerar para definir la calificación de carrera. Se le otorga un total de 20 puntos. De acuerdo con el anexo 7 de los lineamientos de la Carrera Magisterial, los 20 puntos sólo se consiguen cursando 120 horas de formación continua fuera de horario escolar, donde una hora acreditada de formación continua equivale a 0.1666 puntos. El incremento de horas de formación fue una de las reformas de los lineamientos de la Carrera Magisterial, de 2011, ya que antes este factor tenía un puntaje de 40 horas (SEP-SNTE, 1998 y 2011d).

Para poder obtener los 20 puntos señalados, los maestros deben tomar los cur-

sos registrados en el Catálogo Nacional de Carrera Magisterial en estricto apego a su nivel y modalidad educativa, así como la función que desempeñan (véase tabla 1). Dicho catálogo se renueva cada ciclo escolar y está compuesto en su mayoría por cursos de 40 horas, que pueden ser de contenidos independientes u opciones modulares de tres cursos de 40 horas; también hay una mínima cantidad de opciones de cuatro cursos de 30 horas cada uno; ambas opciones modulares constituyen un trayecto formativo de 120 horas. Conforme a este catálogo, las instancias estatales de formación continua establecen por ciclo escolar una convocatoria de cursos limitada a cubrir todos los niveles, las modalidades, así como las funciones de los docentes (SEP-SNTE, 2011d); son muy demandados por los profesores, ya que de su acreditación dependen los 20 puntos de la carrera.

Evaluación Universal, por su parte, fue diseñado expresamente como un programa censal de diagnóstico de necesidades de formación de profesores en servicio, a partir de los resultados de sus competencias profesionales y el aprovechamiento escolar de los alumnos. En la edición 2012, el planteamiento oficial fue que para establecer la calificación se tomaron en cuenta de manera exclusiva dos componentes de cuatro definidos en el programa, es decir, aprovechamiento escolar y preparación profesional (Aceves, 2012) (véanse tablas 2 y 3). En esta primera aplicación pareciera que la calificación que determinó el resultado final de Evaluación Universal sólo provino del examen de preparación profesional, al ser el único puntaje estimado y no combinado con el factor aprovechamiento escolar. El citado examen se aplicó por primera vez en 2012 en dos ocasiones, junio y julio de 2012, como parte del programa Carrera Magisterial y Evaluación Universal. No obstante que el acuerdo marca que esta evaluación es obligatoria, en esta primera fase el nivel de participación nacional fue de apenas 52.5% (SEP, 2012a).

El tercer componente de las competencias profesionales, los estándares de desempeño por función, aún están en proceso de elaboración, por lo que se plantea que éstos podrían ser tomados en cuenta por la Evaluación Universal en siguientes ediciones (Aceves, 2012). En cuanto al componente de formación continua, éste arrojará resultados completos a largo plazo, cuando se tenga el informe de los profesores que atendieron la recomendación formativa que acompaña el resultado del examen de preparación profesional.

La recomendación formativa de Evaluación Universal se denomina también trayecto formativo y se define como “la integración de programas de estudio para la formación continua, con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional sobre una temática o un conjunto de problemas educativos y desarrollarla durante el lapso que se considere necesario” (SEP, 2012b, p. 1). Son programas de estudio modulares de 40 o 30 horas cada uno, y se da un total de 120 horas, que es necesario acreditar durante un ciclo escolar (SEP, 2012b).

A modo de ejemplo, se cita el caso del examen de preparación profesional que se definió para profesores y asesores técnico-pedagógicos. Éste se estructuró en cuatro unidades de diagnóstico: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia. En cada una de las unidades se definió una escala independiente. Se estableció una línea de corte en el percentil 20 del puntaje correspondiente para cada unidad de diagnóstico (SEP, 2012c, p. 6). Así, se establecieron dos grupos a atender:

- Prioridad I. Los docentes con puntaje menor que esta línea de corte en alguna unidad de diagnóstico se clasificaron en esta prioridad I, es decir, para su atención inmediata. Durante la aplicación de 2012, en este nivel se ubicaron 98 856 docentes, que corresponden a 37.4% del total, quienes deberán cursar en el ciclo 2012-2013 los trayectos formativos sugeridos.
- Prioridad II. Los docentes con puntaje superiores a la línea de corte en alguna unidad de diagnóstico se clasificaron en esta prioridad, atención a corto plazo, y se ubicaron en este grupo 165 526 participantes, esto es, 62.6%, quienes deberán cursar el trayecto formativo del ciclo escolar 2012-2013 hasta 2015.

En la tabla 4 se ejemplifica la manera en que los temas evaluados en preparación profesional están alineados con los trayectos formativos definidos. Los contenidos de los trayectos para la primera fase están incluidos en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional 2012-2013 (SEP, 2012d).

Tabla 4. Trayectos formativos por unidad de diagnóstico de la fase I. Docentes y asesores técnico-pedagógicos

Unidades de diagnóstico			Número y nombre de trayectos formativos disponibles
Desarrollo Personal y para la Convivencia	8		Desarrollo personal y para la convivencia 1. Formación Cívica y Ética (1) Desarrollo personal y para la convivencia 2. Formación Cívica y Ética (2) Desarrollo personal y para la convivencia 3. Formación Cívica y Ética (3) Desarrollo personal y para la convivencia 4. Educación Física (1) Desarrollo personal y para la convivencia 5. Educación Artística (1) Desarrollo personal y para la convivencia 6. Formación Cívica y Ética (4) Desarrollo personal y para la convivencia 7. Formación Cívica y Ética (5) Desarrollo personal y para la convivencia 8
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	7		Exploración y comprensión del mundo natural y social 1. Ciencias (1) Exploración y comprensión del mundo natural y social 2. Ciencias (2) Exploración y comprensión del mundo natural y social 3. Ciencias (3) Exploración y comprensión del mundo natural y social 4. Geografía (1) Exploración y comprensión del mundo natural y social 5. Historia (1) Exploración y comprensión del mundo natural y social 6. Historia (2) Exploración y comprensión del mundo natural y social 7

Lenguaje y Comunicación	6	Lenguaje y comunicación 1. La Comprensión de Textos Orales y Escritos Lenguaje y comunicación 2. La Comprensión Lectora Lenguaje y comunicación 3. La Producción de Textos Lenguaje y comunicación 4. Procesos de Adquisición de la Lengua Lenguaje y comunicación 5. Usos de la Lengua* Lenguaje y comunicación 6. Usos de la Lengua**
Pensamiento Matemático	4	Pensamiento matemático 1 Pensamiento matemático 2 Pensamiento matemático 3 Pensamiento matemático 4
Total	25	

Fuente: SEP, 2012d.

*Ofrecido sólo para primaria indígena.

**Ofrecido para primaria regular e indígena

De acuerdo con la información disponible, sólo de la primera fase de evaluación se tendrán datos de los maestros de que cursaron su trayecto formativo en un primer corte hasta el cierre del ciclo escolar 2012-2013 (julio de 2013) y en 2015 en un segundo corte (SEP, 2012c), mientras que de la segunda y tercera fase no existe un documento con fechas precisas en que los maestros tendrán que cursar sus trayectos formativos.

Hasta aquí, es preciso señalar que estos dos programas de evaluación docente tienen implicaciones para los maestros participantes en la fase I (educación primaria, primaria indígena, internados). Puede observarse que la Carrera Magisterial pide un total de 120 horas de formación, mientras que Evaluación Universal demanda otras 120 horas en paquetes de cursos denominados trayectos formativos. Un primer análisis entre ambos catálogos da evidencia de que todos los trayectos están alineados (SEP, 2012e; SEP-SNTE, 2012). El dilema es si los profesores optarán por los cursos generales o por los trayectos, ya que ambos garantizan puntaje para la Carrera Magisterial. Es interesante advertir, entonces, cuál es el sentido de diseñar, desarrollar e implementar una evaluación de la magnitud de la Evaluación Universal si los profesores pueden dejar los trayectos para una mejor oportunidad y optar por acreditar tres cursos generales.

Además, la existencia de dos catálogos diferentes tiene implicaciones operativas para las autoridades estatales que es preciso tomar en cuenta para que los docentes realmente accedan a la oferta que el sistema nacional diseña. Es importante analizar si las instancias estatales de formación continua cuentan con la capacidad técnica (sobre todo en recursos humanos y financieros) para ofrecer a todos los profesores los cursos del catálogo de la Carrera Magisterial con el incremento actual de la carga horaria y, además, los trayectos formativos a los profesores que presentaron la Evaluación Universal, ya sea en forma inmediata (ciclo 2012-2013) o en un corto plazo (2015).

Tanto la Carrera Magisterial como la Evaluación Universal parecen partir del supuesto de que, a mayor formación, habrá una mejora del logro educativo. Sin embargo, en ambos casos pareciera que una mayor formación está estimada en el número de horas que los profesores dedican a esta actividad. No se trata úni-

camente de incrementar el número de horas de formación, sino, sobre todo, de analizar si esta oferta formativa es pertinente y si está teniendo un impacto en la mejora del desempeño de los estudiantes, que se supone es el propósito principal para el que fueron creados los dos programas. En este sentido, sería necesario evaluar la calidad de los cursos de la Carrera Magisterial y los trayectos formativos de la Evaluación Universal, ya que son por lo regular impartidos por asesores técnico-pedagógicos, que, en su mayoría, no están preparados para desarrollar esta tarea (Arnaut, 2003; Calvo 2008).

CONCLUSIONES

La evaluación de la docencia en educación básica inició en México desde 1992 como una estrategia de promoción horizontal y pago al mérito. A partir de 2011, se registran planteamientos y acciones que ponen al docente en el centro de la atención de otros esfuerzos evaluativos. Por el rumbo que ha tomado la discusión actual sobre la reforma educativa, puede pensarse que ésta será la década de la evaluación del profesorado de educación básica en nuestro país. Los planteamientos recientes, por regular el ingreso y la promoción y permanencia del profesorado de educación básica en su plaza, con seguridad se traducirán en programas e instrumentos de evaluación que se podrían sumar a los ya existentes.

En este sentido, repensar la evaluación docente en el contexto de un sistema nacional de evaluación educativa puede ser útil. Dicho proyecto empezó a desarrollarse en México a mediados de la década pasada entre el INEE y la SEP, así como por las áreas de planeación y evaluación de las entidades federativas (Martínez, 2012). Esta idea fue retomada en la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP-SNTE, 2008). En la actualidad, este planteamiento se integró como el compromiso 8 del documento “Pacto por México” (<http://pactopormexico.org/>), que se define como un “sistema de evaluación integral, equitativo y comprehensivo, adecuado a las necesidades y contextos regionales del país”.

Sin duda, organizar un sistema de evaluación educativa es necesario, tanto en lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje como a la de la docencia y sus factores e instrumentos afines. Martínez y Blanco se pronuncian por

promover la integración de los diversos esfuerzos de evaluación existentes en un auténtico sistema nacional de evaluación educativa, reduciendo el número de pruebas y evitando duplicidades innecesarias, no como una nueva estructura, sino como una red de instancias con una normatividad básica común y mecanismos eficientes de coordinación y control de calidad (2010, p. 22).

A fin de aportar a la reconceptualización de los programas actuales, se concluye este ensayo con algunas las líneas de reflexión.

En México, no contamos con un marco de la buena enseñanza que oriente las actividades del profesor por un lado, y la evaluación docente, por otro. Esto afecta las posibilidades intrínsecas de la evaluación de guiar buenas prácticas y la validez de la evaluación. En 2010, Mancera y Schmelkes (OCDE, 2010) planteaban esta necesidad y que dicho marco fuera ampliamente socializado y discutido. Por el gran peso que tiene el factor aprovechamiento escolar en los programas de evaluación, lo que ahora reconocen los maestros como el marco de su enseñanza es

un instrumento: Enlace. De esta forma, al carecer de un marco explícito o una definición conceptual de lo que se considera una buena enseñanza, éste ha sido sustituido en la práctica por un instrumento de alto impacto en la vida diaria del profesorado, que se integra a su actividades docentes al preparar a los estudiantes para responder el examen.

Se requiere examinar de manera rigurosa los tres programas existentes, lo que implica un análisis comprensivo de los alcances y límites de cada programa, a fin de aproximarse a un sistema de evaluación congruente con el propósito de mejoramiento de la calidad de la enseñanza y pertinente al contexto mexicano. A la fecha, hasta donde se sabe, sólo la Carrera Magisterial ha sido evaluada con rigor y de forma independiente. Los resultados de su evaluación indican que los “estímulos salariales asociados a la incorporación o promoción, demuestran (desde el punto de vista estadístico) nulo o poco impacto en los resultados de aprovechamiento escolar de los alumnos” (Santibáñez *et al.*, 2006, p. 116). Por otro lado, también se plantea que tanto los instrumentos utilizados para el aprovechamiento escolar y la preparación profesional como los que se usan para estimar el desempeño profesional tienen limitaciones en su diseño y procesos. Evaluación Universal, por su parte, dado lo reciente de su aplicación y por el hecho de no contar con todos sus instrumentos, sólo ha sido revisada en varios foros por distintos analistas de la educación (Rojas, 2012).

Los instrumentos utilizados en los tres programas analizados no han incorporado ninguna estrategia de evaluación del desempeño del profesor en el aula; es decir, no se cuenta con una evaluación de la práctica docente que permita identificar las fortalezas y debilidades del profesor *in situ*, por lo que la práctica docente es invisible para estos tres programas. Otros sistemas de evaluación de la docencia que son obligatorios y se aplican a la totalidad de los profesores, como es el caso de Chile, privilegian la evaluación de la práctica docente en el aula. Se reconoce que evaluar el desempeño pedagógico es sumamente complejo y costoso, sobre todo cuando se tiene un sistema educativo de las dimensiones del mexicano. Tal vez, al monitorear los instrumentos y reconocer los que sí discriminan y funcionan como indicadores potentes de validez sea posible identificar los recursos necesarios para considerar un tipo de evaluación *in situ*.

Invariablemente, se deben cuidar los criterios psicométricos referidos a la confiabilidad de las medidas y la validez de las inferencias derivadas de los instrumentos (Messick, 1994). Al mismo tiempo, el reto en torno a la validez de un sistema es combinar múltiples indicadores de manera coherente que faciliten la toma de decisiones. En este sentido, hay que reconocer que la medición manifiesta su dimensión práctica y política al resultar en una clasificación del desempeño docente como “destacado o insatisfactorio” o en la asignación de pesos a los instrumentos (por ejemplo, 50% para Enlace).

De esta forma, la propuesta es analizar la lógica de los programas de evaluación del profesorado en su conjunto, simplificar lo existente y atender la evaluación de la docencia como una práctica de medición compleja y multidimensional de alto impacto.

Un elemento más a considerar en este nuevo sistema nacional de evaluación es el uso de los resultados. El debate sobre ello y las consecuencias de la evaluación alertan sobre evitar un uso desmesurado o establecer relaciones dudosas que hacen que un programa de evaluación tenga efectos nocivos para la comunidad escolar. Además, si los resultados abonan a construir programas de formación de

profesores, es muy importante que se considere este elemento como parte del sistema, a fin de que puedan alinearse también los esfuerzos y costos de la formación. Así, es fundamental reconocer la complejidad de la docencia para no incurrir en el gran riesgo que asumen los programas de evaluación, que, al no honrarla como tal, resultan ser dañinos para la enseñanza (Stake, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceves, A. (2012, noviembre). El reto de la evaluación docente en el contexto de la calidad educativa. Conferencia presentada en el Foro Iberoamericano de Evaluación Educativa. UABC-SEE. Recuperada de <http://uee.uabc.mx/uee/eventos/primerForoRIEE/ponencias/3.pdf>
- Arnaut, A. (2003). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Serie Cuadernos de discusión: hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuaderno 17. México: Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP.
- Calvo, B. (2008, noviembre). *Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica*. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Centra, J. (1993). *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: The Jossey-Bass Migher and Adult Education Series.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistemático para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 49(2), 1-20.
- Diker, G. y Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Buenos Aires.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, 9 (1), 11-43.
- García-Cabrero, B. et al. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 124-136. Recuperado de http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- García-Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/Nu-mEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- House, E. (1998). Acuerdos institucionales para la evaluación. *Perspectivas*, XXVIII (1), 123-131.
- Jornet, J. et al. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63 (1), 125-145.
- López, J. y Moreno, M. (1997). Resultados de matemáticas. Tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias (TIMSS). España: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/timssmat.pdf?documentId=0901e72b80110725>

- Martínez Rizo, F. (2012). El proyecto del INEE y sus primeros años. En *INEE: una década de evaluación* (pp. 16-23). México: INEE.
- Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.). *Los grandes problemas de México. VII. Educación* (pp. 89-124). México: El Colegio de México.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23 (2), 13-23. Doi:10.3102/0013189X023002013.
- Murillo, F. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: hacia un planteamiento de valor agregado en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 4-9. Recuperado de <http://www.rinacenet/reice/numeros/art/vol8num4/editorial.pdf>
- Murillo, F., González, A. y Rizo, M. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, F. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie53a04.pdf>
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México.
- Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 163-168. Recuperado de http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num3_e/reflections.html
- _____. (2010). Reflexiones a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), 345-350. Recuperado de http://www.rinace.net/rie/numeros/vol13-num1_e/reflections.html
- Rojas, H. (2012, 29 de noviembre). *Urgen a modificar Carrera Magisterial y Evaluación Universal. Educación a debate*. 29 de noviembre de 2012. Recuperado de <http://educacionadebate.org/41066/urgen-a-modificar-carrera-magisterial-y-evaluacion-universal/>
- Santibañez, L. et al. (2006). *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. Santa Mónica: Rand.
- Schoenfeld, A. (1998). *Toward a theory of teaching in context*. Recuperado de <http://gse.soe.berkeley.edu/faculty/AHSchoenfeld/tic.pdf>
- Scriven, M. (1988). The state of the art in tertiary evaluation. *Research and Development in Higher Education*, 10, 2-27.
- _____. (1994). *Evaluating teachers as professionals*. Perth: University of Western Australia.
- SEP (2012a). *Docentes programados y evaluados por entidad y participación en Carrera Magisterial*. Recuperado de http://www.evalucionuniversal.sep.gob.mx/estadisticas_ok.htm
- _____. (2012b). *Trayectos formativos primaria para participantes a la evaluación universal*. Recuperado de <http://www.evalucionuniversal.sep.gob.mx/trayectos.htm>
- _____. (2012c). *Orientación para la selección de trayectos formativos y la planeación de la formación continua*. Recuperado de http://www.evalucionuniversal.sep.gob.mx/orientacion_2012.pdf

- _____ (2012d). *Catálogo Nacional 2012-2013*. Recuperado de <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/CatalogoNacional/CatalogoNacional2012-2013.pdf>
- _____ (2012e). *Información general de la evaluación universal*. Recuperado de <http://www evaluacionuniversal.sep.gob.mx/evaluacion.pdf>
- SEP-SNTE (1998). *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*. Recuperado de http://www.alianzaciciva.org.mx/guia_transparencia/files/pdf/educacion/14_LINEAMIENTOSOBRECARRERAMAGISTERIAL/LINEAMIENTOS_CARRERA_MAGISTERIAL.pdf
- _____ (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. Recuperado de <http://alianza.sep.gob.mx/>
- _____ (2011a). *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*. Recuperado de http://estimulosalianza.sep.gob.mx/docs/Lineamientos_Estimulos_Calidad_Docente.pdf
- _____ (2011b). *Evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica*. Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/lineamientos.pdf>
- _____ (2011c). *Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio en Educación Básica*. Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>
- _____ (2011d). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf
- _____ (2012). *Trayectos formativos de formación continua. Vigésima Segunda etapa. Ciclo escolar 2012-2013*. Recuperado de <http://www.sntesencion9.org.mx/?p=3825>
- Stake, R. (2008). La ventaja de los criterios, la esencialidad del juicio. En Rueda, M. (Dir.). *IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UNAM-IISUE-RIED-Conacyt.