

¿Cómo usar la evaluación educativa para mejorar?

Voces desde el INEE

Teresa Bracho González
Jorge Antonio Hernández Uralde
Francisco Miranda López
Agustín Caso Raphael

Experiencias nacionales

Sonora
Zacatecas
Querétaro

Análisis y propuestas

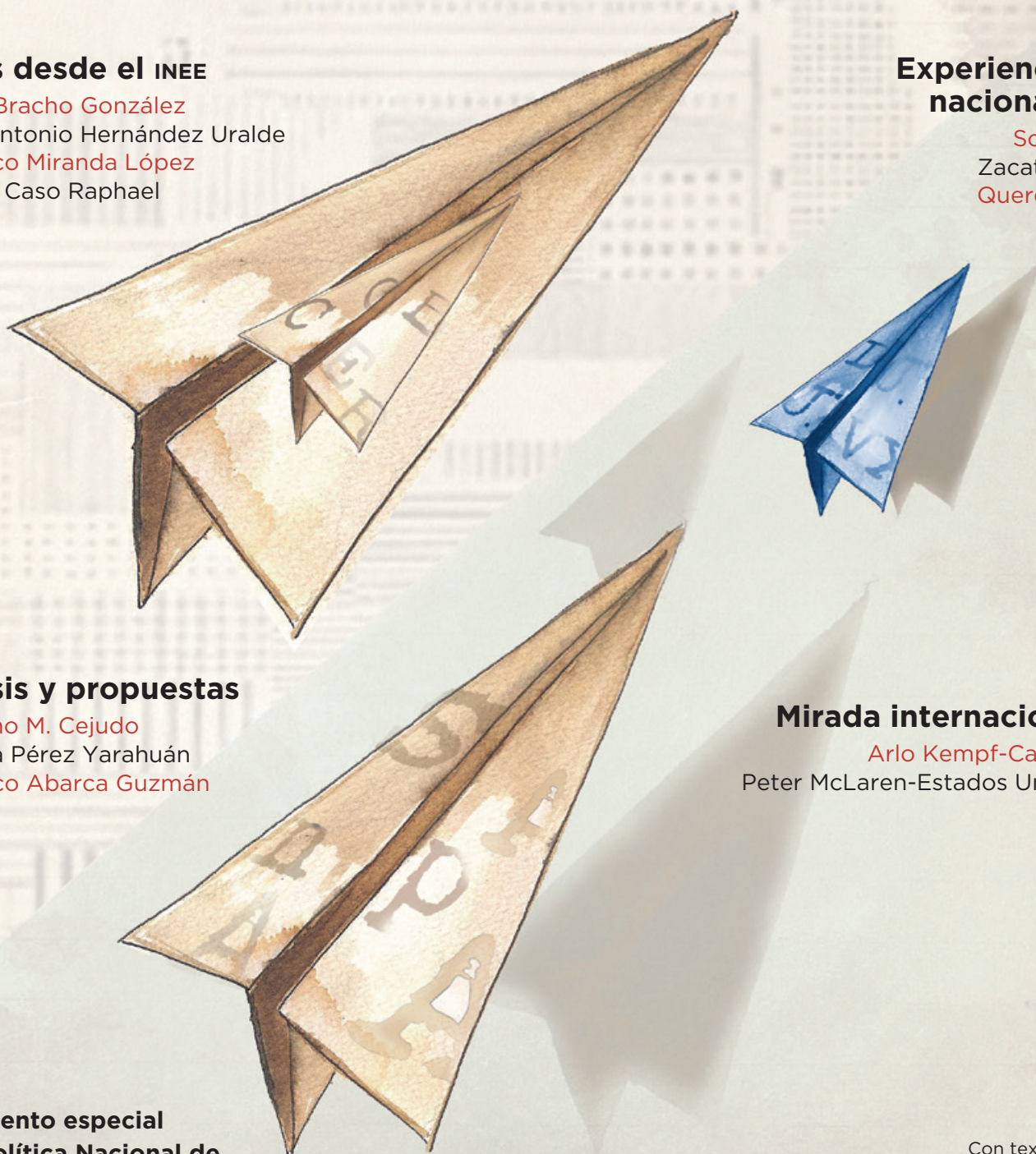
Guillermo M. Cejudo
Gabriela Pérez Yarahuán
Francisco Abarca Guzmán

Mirada internacional

Arlo Kempf-Canadá
Peter McLaren-Estados Unidos

Suplemento especial
de la Política Nacional de
Evaluación de la Educación

Con textos en
amuzgo de Guerrero
y tzotzil de Chiapas.





Cantidad

DOTS

Reflexión

Cantidad

Forma

Espacio

Relajación

Camb

EXTRADECOR

Bitácora

Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México

Año 2, No. 4 / marzo-junio 2016

DE LOS LECTORES

3

PALABRA INVITADA

6

Boaventura de Sousa Santos

DE PUÑO Y LETRA

7

Evaluar para mejorar: ¿es posible?
Consejeros de la Junta de Gobierno del INEE

DESDE EL ESCRITORIO

10

Segundo año: construir la narrativa de la evaluación

VOCES DE LA CONFERENCIA

12

Los peligros del extremismo educativo: la evaluación estandarizada de alto riesgo en la educación primaria y secundaria en Estados Unidos
Peter McLaren
Arlo Kempf

23

Las decisiones de la política de evaluación: el necesario ensamblaje entre evidencias y valores
Francisco Miranda López

ASÍ AFRONTAMOS NUESTROS RETOS

29

Retos, objetivos y trabajo: decisiones y evaluación educativa en Querétaro
José Alfredo Botello Montes

33

Panorama de la educación y la evaluación en Sonora: una ruta para vencer los retos
Ernesto de Lucas Hopkins

NUESTRA VOZ

38

Usos efectivos para la mejora: ¿cómo hacemos para que esto ocurra?
Teresa Bracho González

CARTA NÁUTICA

43

Una Política Nacional de Evaluación de la Educación para la mejora

ASÍ VAMOS

46

Evaluación educativa en las entidades: un primer mapeo

HOJA DE RUTA

48

Significado y usos de los resultados de los estudios ECEA y Planea para la mejora educativa
Jorge Antonio Hernández Uralde
Andrés Eduardo Sánchez Moguel
Raquel Ahuja Sánchez

56

Las directrices del INEE: construyendo puentes entre la evaluación, su uso y la mejora educativa
Arcelia Martínez Bordón

62

Programa de Emisión de Directrices 2016

65

Sistemas de información a la altura de la Reforma Educativa: innovación para una gestión estratégica de la información
Agustín Caso Raphael
Arturo Cervantes Trejo
Cecilia Galas Taboada

OCHO IMÁGENES

68

Avanzar y fortalecer: radiografía de las escuelas mexicanas

DE PIE EN EL AULA

70

ISO 9001-2000: certificación a la calidad educativa, ¿un proyecto para mejorar la educación en Zacatecas?
Adolfo Castruita M.

ITINERARIO

74

DOSSIER: USO DE LA INFORMACIÓN, DOS PROPUESTAS

OTRAS MIRADAS

76

¿Cómo facilitar la utilización de las evaluaciones?
Guillermo M. Cejudo
Francisco Abarca Guzmán

82

El radar de la utilización
Gabriela Pérez Yarahuán

NUESTRO ALFABETO

87

Letra E: estándares para la Evaluación Educativa, el caso de Estados Unidos y Canadá

ANTICUARIA

89

¿Acaso es inservible la historia anticuaria?

NUESTRAS PLUMAS

90

Colaboradores

ARTÍCULOS EN LENGUAS INDÍGENAS

94

Amuzgo de Guerrero

102

Tzotzil de Chiapas

Consulte la versión digital de la *Gaceta* en su micrositio del portal del INEE: www.inee.edu.mx.

Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México

Publicación cuatrimestral del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para contribuir al diálogo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

Año 2, No. 4. marzo-junio 2016

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Hecho en México. Prohibida su venta.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Junta de Gobierno

Sylvia Irene Schmelkes del Valle, Consejera Presidenta

Eduardo Backhoff Escudero, Consejero
Teresa Bracho González, Consejera
Gilberto Ramón Guevara Niebla, Consejero
Margarita Zorrilla Fierro, Consejera

Unidad de Normatividad y Política Educativa

Francisco Miranda López, Titular

Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

Jorge Antonio Hernández Uralde, Titular

Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

Agustín Caso Raphael, Titular

Unidad de Planeación, Coordinación y Comunicación Social

Luis Castillo Montes, Titular

Unidad de Administración

Miguel Ángel de Jesús López Reyes, Titular

Unidad de Contraloría Interna

Luis Felipe Michel Díaz, Titular

Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federales

José Roberto Cubas Carlin, Coordinador

La Gaceta es resultado de un trabajo multidisciplinario entre dos direcciones:

Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación (DGDME)

Arcelia Martínez Bordón, Directora general

Dirección General para la Coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (DGC SNEE)

Adriana Guadalupe Aragón Díaz, Directora general

Equipo de redacción y cuidado de la Gaceta

Francisco Miranda López
fmiranda@inee.edu.mx

Dirección general

Arcelia Martínez Bordón
amartinezb@inee.edu.mx

Coordinación

Laura Athié
lathie@inee.edu.mx

Editora responsable

Lizbeth Torres Alvarado
ltorres@inee.edu.mx

Investigación y asistencia editorial

Apoyo informativo

Juana María Islas Dossetti
Jonathan Muñoz Pérez
Érica Villamil Serrano

Apoyo administrativo

Vanessa Miramón Rendón
Lourdes Pulido Gómez
Maricela Ramos Hernández
Sergio León Edgardo Sánchez Nogales

Apoyo logístico

Gabriela Guadalupe Francescoli Villa
Aracely Fuentes Bonifacio
Martha Elizabeth Guerrero Santillán
Margarita María Antonia Mayoral García
Leticia Montalvo Montoya
Erika Yosselin Neri Mayoral
Eugenia Sánchez Orozco

5 ediciones monográficas en versión impresa y digital, traducidas al español, inglés y a 13 lenguas indígenas que viajan cuatrimestralmente a 22 países de América y Europa, son una buena ruta. La *Gaceta* continúa su trayecto e inicia con este número 4 un segundo año editorial, abre paso a la evaluación a través de la palabra, construye su propia narrativa y describe la ruta compuesta de innumerables realidades para mejorar la educación. Busca, como lo escribiera el poeta Stéphane Mallarmé, “el pliegue oscuro del encaje, infinito, tejido por miles; cada uno según la hebra o la prolongación ignorada de su secreto, que une los lazos distantes donde reside un lujo, para inventariar y presentar: quimera, nudo, follajes”.

Agradecimientos

Difusión, micrositio y redes

DIRECCIÓN GENERAL DE COMUNICACIÓN

SOCIAL DEL INEE

Plácido Pérez Cué

Judith Bonfil Sánchez

Guillermo Abraham Cornejo Medina

María Azucena Díaz Valerio

Julieta Gómez de la Riva

Pedro Rangel García

Esther Saldívar Chávez

Olga Karina Osiris Sánchez Hernández

Alma Lilia Vega Castillo

Encuesta, estadística y apoyo informático

DIRECCIÓN GENERAL DE INFORMÁTICA

Y SERVICIOS TÉCNICOS DEL INEE

José Eduardo Moreno Fernández

José Arteaga Romero

Abel Pacheco Ortega

César Sandoval Hernández

Recursos financieros y materiales

DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

Y FINANZAS

Sergio Alberto Ferráez Pérez

Arlen Herrera Mendoza

Marco Antonio Sosa Illán

Alfredo Torre Álvarez

Registros y derechos de autor

DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

Agustín Eduardo Carrillo Suárez

Marco Antonio Mora Beltrán

Edwin Cuitláhuac Ramírez Díaz

Fernando Colmenero Reyes

Gestión de contenido y desarrollo editorial

LACANTI

Efrén Calleja Macedo

Dirección editorial

Benito López Martínez

Dirección de arte

María Magdalena Alpizar Díaz

Coordinación editorial

Mary Carmen Reyes López

Asistencia editorial

Ilustración

Pp. 7-61: Josué Sánchez González

Pp. 6, 62-90: Enrique Torralba

Fotografía

Graciela Zavala Segreste

Infografía

VLA

Corrección

Yvonne Cartín Cid

Traducción al inglés

Fred Rogers

Traducción a Lenguas Indígenas

Unión Nacional de Traductores Indígenas

Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México.

Año 2, No. 4. marzo-junio 2016,

es una publicación cuatrimestral del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a cargo

de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE, desarrollada en coordinación por la DGDME

y la DGC SNEE, para contribuir al diálogo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Barranca del

Muerto No. 341, Col. San José Insurgentes, Deleg. Benito Juárez, 03900, Ciudad de México. Tel.: (55)

6270-6600. www.inee.edu.mx. Editora responsable:

Laura Athié | lathie@inee.edu.mx. **Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo:** 04-2015-

052609471000-203, ISSN: 2448-5152, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Licitud de Título y Contenido, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación en trámite.

Permiso SEPOMEX en trámite. Impresa en Impresos Santiago, Trigo 80-B, Col. Granjas Esmeralda, 09810, Ciudad de México. Teléfonos: (55) 5646-2401, 02 y 03, cha@impresosantiago.mx. Este número se terminó de imprimir el 4 de marzo de 2016 con un tiraje de 2 mil ejemplares más reposición.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del INEE. El contenido, la presentación, la ilustración y la fotografía, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta publicación son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2016) *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*. Publicación cuatrimestral del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación para contribuir al diálogo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. No. 4. Marzo-junio 2016. México.

Comentarios y sugerencias: gacetapnee@inee.edu.mx

Visita la página del INEE y el micrositio de la Gaceta: <http://www.inee.edu.mx>

Twitter @INEEMX

INEE Youtube <http://goo.gl/fHRDvC>

INEE Facebook <http://goo.gl/axitPa>

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



Visita la página del INEE y el micrositio de la Gaceta: <http://www.inee.edu.mx>



Twitter
@INEEMX



INEE Youtube
<http://goo.gl/fHRDvC>



INEE Facebook
<http://goo.gl/axitPa>



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

BIENVENIDOS

Porque evaluar es recorrer, aprender y arribar, la *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México* es una embarcación para compartir la travesía en aras de que todos reciban, por derecho, una educación de calidad.

Colaboraciones y sugerencias

¿Buscas información o tienes comentarios? Comunícate con nosotros:

Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación:
Arcelia Martínez Bordón
amartinezb@inee.edu.mx

Dirección General para la Coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa:
Adriana Guadalupe Aragón Díaz
aaragon@inee.edu.mx

Gaceta:
Laura Athié
Editora responsable
lathie@inee.edu.mx
gacetapnee@inee.edu.mx
T + 52 (55) 6270-6600,
ext. 22011 y 24004.

Barranca del Muerto No. 341,
Piso 5. Col. San José Insurgentes,
Deleg. Benito Juárez, C. P. 03900,
Ciudad de México.

¿Qué nos dicen los lectores y qué les respondemos?

Toda pregunta merece una respuesta, por ello, agradecemos los valiosos comentarios recibidos a través de los seis esquemas de retroalimentación de la *Gaceta*.¹ Por falta de espacio, reproducimos y respondemos sólo algunos:

Los felicito por lograr cumplir su primer aniversario, [la *Gaceta*] ha sido de mucho apoyo y motivo de reflexión por todos los artículos que han publicado. Es un instrumento útil de información y de nuevas perspectivas en la educación, espero que cumplan muchos años más. Aprovecho la ocasión para cumplir mi deseo de recibirla [...]. Acabo de contestar una encuesta en la página del INEE, y al final dice que, si queremos recibirla, anotemos nuestro nombre y correo electrónico, lo cual me pareció una grandiosa idea.

GENOVEVA BERAZA CASTILLO

Coordinación de Inglés en Educación Básica

Las secciones que más me gustan son el “Dossier” y “Sin pasaporte”, porque ofrecen información relevante nacional e internacional. La *Gaceta* me permite compartir con mis compañeros información de la evaluación desde diversos puntos de vista. Retomo sus artículos para mis clases porque me permiten dar seguimiento a lo que está ocurriendo respecto a los ámbitos de la política nacional de evaluación. Sé que es complicado, pero deseo que me envíen el No. 2 y el No. 3, a mis colegas les agrada más en vivo y a todo color. Es muy bueno el trabajo de los artículos, espero no disminuya la calidad de los mismos. Felicidades.

ÉRIKA MONTSERRAT MENDOZA CORTÉS

Área de Desarrollo Educativo

Secretaría de Educación del Estado de México

Estimada Érika, gracias por su mensaje. Nos alegra el enorme interés que muestra en la publicación. El tiraje de la Gaceta es pequeño, por lo que nos resulta imposible entregar una edición impresa a cada lector interesado; sin embargo, las versiones digitales le ofrecen muchas posibilidades para leer, compartir con sus colegas e incluso exponer algún tema relacionado con los temas de cada edición. Le invitamos a que nos comparta los correos electrónicos de sus compañeros para hacerles llegar cada número.

¹ Encuesta en micrositio de la *Gaceta* en el Portal del INEE, encuesta telefónica y por correo, visitas a las oficinas del INEE, mensajes a través de gacetapnee@inee.edu.mx y redes sociales.

Con la *Gaceta* califico mi modo de evaluar y me retroalimento. Todas sus secciones son interesantes y oportunas desde el enfoque que se perciba, porque tienen información actual y permanente de primera mano. El artículo que más me gustó de la edición No. 3 fue “Derecho a la educación en México” (Modelo de las 4 A), de María Mercedes Ruiz, porque narra el derecho y la obligación dentro de la sociedad [...] en la educación. La *Gaceta* nos permite conocer y aprender más sobre los temas de la educación en México y el mundo.

CARLOS MARTÍN VELASCO

Director de escuela telesecundaria
Secretaría de Educación de San Luis Potosí

Mi trabajo se relaciona con el desarrollo de evaluaciones. Utilicé mucho el No. 2 de la *Gaceta* (*Enfoques, métodos e instrumentos: ¿Qué y cómo evaluar en el marco de la Reforma Educativa?*) para ser objetiva en la realización de los instrumentos de evaluación. Tengo más claros los objetivos y retos de la nueva reforma.

EMILIA PEÑA NOLASCO

Docente, Conalep

Congratulaciones por el número de marzo-junio 2015, No. 1, con el tema: *Formación, trabajo y desempeño docente: ¿Qué sabemos y qué necesitamos transformar?* ¡Excelente!

ELIANA YUNES

Profesora asociada del departamento de Letras, PUC-Río
Directora de la Cátedra UNESCO de Lectura, Brasil

Leí todas las ediciones de la *Gaceta* y he quedado prendada de la sección “Desde el escritorio” del No. 0. Qué sublime manera de escribir. Me invadió la melancolía y ahora quiero hablar yámano para que la lengua no muera. Muchas felicidades. Confieso que ahora seré una lectora asidua de la publicación. Excelente trabajo. Excelente equipo.

MELINA ORTEGA P.

Consultora de alta gerencia
Ensenada, Baja California

Felicidades por traducir la *Gaceta* a otros dialectos (lenguas indígenas). La sección que más me gusta es “De pie en el aula”, porque se involucra a diferentes actores de la sociedad civil, desde distintas perspectivas y paradigmas. También me gustó la sección “Itinerario”, porque puntualiza eventos y

recursos informativos de interés. Es conveniente ver el todo desde el punto de vista nacional y globalizado para tener un enfoque completo de la evaluación. Me gustaría ver el lado humanizado en la *Gaceta*. Me gustó el artículo “Recuperar la rectoría”, del Dr. Gilberto Guevara Niebla, del No. 3, porque se atreve a comentar, entre otras cosas, la situación monopolista sindical y me encantó cómo concluye su artículo. [...] La encuesta de la *Gaceta* está dirigida a quienes toman decisiones y directivos, no a profesores. Estoy de acuerdo con Javier Treviño en la edición No. 2, que dice que es importante darle voz a los docentes, y con Yulan Sun en el No. 1, cuando habla de “recoger experiencias en distintos niveles (aula, escuela sistema)”. A los maestros nos dejan solos. Hay indicadores educativos desde un enfoque de derechos citados en el No. 3 de la *Gaceta* que coinciden con la inclusión de los docentes. La evaluación no me asusta, sino el cómo, las formas. En la página 8 de este No. 3 se pregunta: “¿Qué acciones le corresponden al Estado mexicano, cuáles a la sociedad civil y cuáles a los padres de familia?” Esto evidencia que no aparecen los profesores como parte de esas acciones, su participación es omitida. Me hubiera gustado leer, en la sección “Voces de la conferencia”, los argumentos de los organismos o instituciones disidentes, opositores a la evaluación, sería interesante la argumentación y contraargumentación basada en razones. Sé que es polémico, pero quedaría de manifiesto la libertad de expresión.

ELIZABETH LÓPEZ OSEGUERA

Docente SEMS
Jalisco

Estimada Elizabeth, gracias por darse el tiempo de escribir sus inquietudes en torno al tratamiento de los temas en la Gaceta. Tiene usted razón, concordamos con los que aluden a dar voz y presencia en el ámbito de decisión sobre la evaluación educativa a los docentes, supervisores y directivos cercanos a las escuelas. A partir de esta edición No. 4, incluimos colaboraciones desde la supervisión, específicamente con un texto de Zacatecas en la sección “De pie en el aula”, que podrá leer en la página 70. La Gaceta se distribuye, además, a todos los directivos de las escuelas normales de México, a quienes se dio espacio en el No. 1, así como a responsables de niveles medios de las instancias educativas y de evaluación. Le invitamos a colaborar con nosotros a través

de un texto, en el cual pueda expresar ampliamente sus puntos de vista. Consulte las bases en la página 10 de esta revista.

La *Gaceta* da sustento a mi trabajo, estoy mejor informado de temas que no son muy conocidos. He tomado decisiones para realizar el seguimiento de los docentes sobre su forma de evaluar. Me gustaría que incluyera temas sobre Consejos Técnicos Escolares y Rutas de Mejora argumentadas, así como el para qué y cómo planificar en la escuela.

REYNALDO GARCÍA URIBE

Pedagogo

Secretaría de Educación del Estado de México

Gracias por compartir esta información. La *Gaceta* es el órgano informativo de gran calidad que estábamos esperando. Felicitaciones en su primer aniversario. Que cumplan muchos años más al servicio de la educación de México.

TEODOMIRO PELAYO GÓMEZ

Coordinador de Formación y Actualización Docente

Secretaría de Educación de Jalisco

La *Gaceta* me parece atractiva e innovadora; sin embargo, falta contrastar el ámbito rural verdadero con el ámbito urbano, vincular el ámbito educativo como verdaderamente es. Considero que falta analizar más a fondo el ámbito rural, y no aparentarlo solamente.

JESÚS ADULFO JÁCOME BASURTO

Docente, Telebachillerato de Veracruz (TEBAEV)

Estimado Jesús Adolfo, su preocupación es compartida por el INEE y por quienes elaboramos esta Gaceta. Los ejes de la Política Nacional de la Evaluación de la Educación (PNEE) buscan orientar las tareas evaluativas hacia tareas de equidad contextualizadas a la realidad de las escuelas y las entidades. Lo invitamos a que revise la sección "Carta náutica" en la página 43 de este No. 4 y a que consulte el Documento Rector de la PNEE en el portal del INEE (www.inee.edu.mx), en donde podrá conocer los planteamientos del Instituto al respecto. Esperamos que esté atento a nuestro No. 5 (julio-octubre 2016), que abordará el tema: "Contexto, diversidad y evaluación educativa: ¿Hacia una educación justa e incluyente?".

La sección que más me gusta de la *Gaceta* es "Voces de la conferencia", porque se desarrollan temas desde la perspectiva oficial, lo que me sirve de referente. "De pie en el aula", en cambio [no me agrada], debido a que en la educación de adultos no se trabaja en el aula, ya que se trata de educación extraescolar o informal, y las experiencias me resultan un tanto lejanas a las que trabajo en el INEA. El tema nodal de la *Gaceta* No. 3, *¿Qué significa evaluar con enfoque de derechos?*, es importante. Elaborar indicadores para su medición es necesario, ya que implica referentes y compromisos nacionales e internacionales. En el INEA trabajo con vertientes diversificadas como la indígena, Braille y otras en las que la equidad y la inclusión son referentes necesarios. De los tres números he tomado algunas partes que considero relevantes para mi quehacer profesional, planteamientos que llevo a cabo y que [también] están planteados por el INEE. En el INEA se están impulsado constantemente los derechos a la educación de la población más vulnerable. Incluyan la educación de adultos en los contenidos de la *Gaceta*.

FRANCISCO VÁZQUEZ MALAGAMBA

Subdirector, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)

Ciudad de México

Estimado Francisco, gracias por su correo y las referencias críticas que hace a nuestro No. 3, dedicado a la evaluación con perspectiva de derechos, pues, sin duda, pasar de la palabra a la acción en un enfoque que corresponde e involucra a todos no puede dejar de lado a los adultos. Le invitamos a que revise nuestro dossier en la página 76 esta edición No. 4. Encontrará eco de sus opiniones.

Fe de erratas: La fecha 23 de febrero, colocada en el Calendario de la *Gaceta* que acompaña la edición No. 3, dice: Aniversario del INEE. Debe decir: 26 de febrero, fecha de la publicación del decreto en el Diario Oficial de la Federación, a partir del cual el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. La corrección actual se encuentra en la edición digital ubicada en el micrositio en el portal del INEE: www.inee.edu.mx



¿Cómo luchar contra las líneas abismales usando instrumentos conceptuales y políticos que no las reproduzcan? ¿Cuál sería el impacto de una concepción postabismal del saber sobre nuestras instituciones educativas? Ninguna de estas cuestiones tiene respuestas definitivas. Esto requiere que pensadores y actores se vean en un contexto similar al de San Agustín cuando en sus *Confesiones* expresó elocuentemente: *quaestio mihi factus sum*, "me he convertido en una cuestión para mí mismo". La diferencia ahora es que el asunto no es la confesión personal de errores pasados, sino la participación solidaria en la construcción de un futuro personal y colectivo, sin estar seguro de que los errores pasados no serán repetidos.

Boaventura de Sousa Santos

Descolonizar el saber, reinventar el poder

<http://goo.gl/2sr3w0>



Evaluar para mejorar: ¿es posible?

Para que la conexión entre resultados de la evaluación y la mejora educativa ocurra, es necesario que las autoridades educativas de todos los niveles de decisión y los docentes desarrollen competencias para comprender su contenido y alcances, que se reconozca su valor e importancia, que se considere como una actividad de rendición de cuentas y que se distinga el mérito técnico y el papel profesional de las instancias de evaluación.

Documento Rector de la Política Nacional de Evaluación de la Educación

CONSEJEROS DE LA JUNTA DE GOBIERNO
INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN
DE LA EDUCACIÓN

La educación es un derecho humano y un factor decisivo para desarrollar las capacidades de la gente, así como sus potencialidades de realización, disfrute y gozo de la vida.¹ La evaluación educativa, por su parte, se piensa como una herramienta que puede ayudar a mejorar y, por lo tanto, a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos.

Pero, más allá de los buenos deseos y las grandes expectativas, lo cierto es que la relación entre evaluación y mejora educativa no ocurre de manera automática. Ello puede obedecer a que la evaluación no sea pertinente y relevante, o bien a que no se enfoque adecuadamente, lo que produce resultados no cruciales. Puede ser también que no sea oportuna o que tarde mucho tiempo en generar resultados, con lo cual se pierde el momento valioso para incidir. Si no es socializada debidamente, puede, además, generar resistencias.



En el número 4 de la *Gaceta* nos hemos propuesto abordar varias inquietudes: ¿Qué usos tiene la evaluación que está produciendo el SNEE, la del INEE en primer lugar, pero también la que realizan las autoridades educativas?, ¿se utiliza?, ¿quién lo hace y cómo? ¿Sirve para mejorar la educación?

En todos los casos, lo más importante es que, para que la evaluación sirva para la mejora, es necesario que se conozca y se utilice. Si se guarda en un cajón, se diluyen sus posibilidades de influir en la toma de decisiones. Así que hacerla visible, difundirla, colocarla en donde se necesita y con los agentes correctos; usarla apropiadamente para los fines y con los alcances que sus objetivos y sus características técnicas permiten; saber cuáles son sus consecuencias y aportar evidencias que apoyen las diversas intervenciones educativas, constituyen el camino y los pasos que precisa el movimiento de evaluación para la mejora que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) impulsa en el marco de la Reforma Educativa en México.

En el INEE estamos convencidos de que los resultados de las evaluaciones son un insumo indispensable para la construcción de la Política Educativa Nacional, y que para que ésta se construya de la mejor manera, se necesitan las voces de todos los actores del ámbito federal y local para reflejar con mayor claridad la realidad, las problemáticas y las posibles soluciones que requiere un país tan diverso y pluricultural como México. La evaluación es sólo un medio y no un fin. No basta con hacer buenas evaluaciones, hay que utilizarlas. Por lo tanto, la mayor apuesta del Instituto es que la evaluación sirva para mejorar, es decir que, como lo mandata la Ley, ayude a la toma de decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad.

Con este objetivo en la mirada, en el número 4 de la *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México* nos hemos propuesto abordar varias inquietudes: ¿Qué usos tiene la evaluación que está produciendo el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), la del INEE en primer lugar, pero también la que llevan a cabo las autoridades educativas? ¿Cuáles son los mayores alcances y retos de esta evaluación?, ¿se utiliza?, ¿quién lo hace y cómo? ¿Qué podemos hacer para fomentar un mayor uso? ¿Sirve para mejorar la educación?

De manera más puntual, las preguntas que guiaron este número fueron: ¿Qué tipo de evidencias obtenidas con la evaluación suelen ser utilizadas para el diseño de políticas y programas? ¿Cuáles son los mayores desafíos en materia de difusión y uso de dichas evidencias? ¿Qué se necesita para que los decisores y agentes educativos se apropien de estas evidencias y resultados, y los utilicen para mejorar? ¿Cómo se pueden usar los resultados de las pruebas Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) y de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), para la planificación de rutas de mejora en las escuelas y zonas escolares? ¿Qué se necesita para que las evaluaciones que lleva a cabo el INEE se usen más para la planeación educativa?, ¿deben ajustarse sus diseños?, ¿es necesario difundirlas de otra forma? ¿Con quiénes se necesita dialogar para que aumente el aprovechamiento de la evidencia que produce el Instituto? ¿Qué características debe tener el diseño de un sistema de información para garantizar su uso óptimo por parte de los decisores? ¿Qué elementos plantea el modelo para la construcción de directrices para incidir en la mejora de la educación?

A partir de las inquietudes anteriores, en esta edición ofrecemos perspectivas que provienen de experiencias locales —desde Querétaro, Sonora y Zacatecas—, acompañadas de dos propuestas de especialistas nacionales que proponen usos para la información surgida de la evaluación. Estas páginas reciben también la opinión de Peter McLaren y Arlo Kempf, dos de los teóricos más influyentes de la pedagogía crítica, quienes nos muestran los límites de la evaluación estandarizada, usando como referente la experiencia de Estados Unidos.

Además, la *Gaceta* presenta la voz de los titulares de unidad del INEE, de una consejera de la Junta de Gobierno, Teresa Bracho, así como la de otros funcionarios del Instituto,

quienes, en el marco de la conexión necesaria entre evidencias y valores sustantivos, describen los avances en nuestro propio sistema de evaluación, dan propuestas para el uso y difusión de las evaluaciones, y analizan los resultados del Planea y de ECEA. Estas reflexiones son acompañadas por un texto que muestra los elementos del proceso de construcción de directrices, lo que puede ayudar a potenciar el uso de estas evaluaciones para la mejora de la educación, mediando la incidencia en las políticas educativas.

El contenido de esta primera edición 2016 incluye una nota dedicada a la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE), que estará presente en todos los números subsecuentes porque constituye el marco de referencia del movimiento de evaluación para la mejora educativa que el Instituto quiere impulsar. Por su relevancia, el lector recibe un suplemento especial sobre el mismo tema, desarrollado con la participación de todos los consejeros de la Junta de Gobierno del INEE, así como de dos expertos del Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación (IPE), de la UNESCO Buenos Aires, y del David Rockefeller Center for Latin American Studies de la Universidad de Harvard, quienes proporcionan una visión sobre los alcances y desafíos que plantea la implementación de esta política nacional, a partir del análisis de su Documento Rector recientemente publicado.

Es importante tener como referente que 2016 es un año crucial para la educación en México. Nos encontramos justo a la mitad de un sexenio marcado por una reforma educativa que puso en marcha ambiciosos procesos de evaluación en la búsqueda de la profesionalización de los docentes, y planteó, asimismo, la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), probablemente con características únicas en el mundo. Éste destaca por impulsar fuertemente el desarrollo de mediciones y evaluaciones —no sólo de aprendizajes, sino de componentes, procesos y resultados—, en un esfuerzo sistemático por vincular la evaluación con elementos regulatorios y técnicos para garantizar su transparencia, equidad, justicia y objetividad. También desea posibilitar la coordinación institucional entre las autoridades educativas y promover estrategias de uso para incidir en las políticas, programas y la mejora de los servicios educativos, así como en la calidad y equidad de sus resultados.

En 2015, hubo cambios importantes en la evaluación de los logros y aprendizajes de los estudiantes con Planea, implementado por primera ocasión en los grados termi-

Es importante tener como referente que 2016 es un año crucial para la educación en México. Nos encontramos justo a la mitad de un sexenio marcado por una reforma educativa que puso en marcha ambiciosos procesos de evaluación y planteó la creación del SNEE, probablemente con características únicas en el mundo.

nales de la educación primaria, secundaria y media superior. Conocimos la opinión de las comunidades indígenas con respecto a la educación y evaluación que reciben, por medio de la *Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos Indígenas sobre Evaluación Educativa*; y se mostraron las condiciones en que se encuentran las escuelas primarias de nuestro país, a partir de los resultados de ECEA. A finales de ese mismo año, y con base en los resultados de los concursos de ingreso, el INEE emitió sus primeras directrices orientadas a impulsar mejoras en la formación inicial de los docentes de educación básica.

Cabe preguntarse, por tanto, si todo este trabajo puede tener un impacto en las decisiones de política educativa, así como cuándo podría ocurrir esto y qué se necesita para conseguirlo. Las plumas invitadas en este número profundizan, no sólo sobre la evaluación educativa *per se*, sino también sobre sus alcances, los desafíos frente a su utilización y sus posibilidades de influir en la mejora de la educación y de las políticas educativas.

Deseamos que el debate que abra esta *Gaceta* No. 4 sea constante, invite a la reflexión y, al mismo tiempo, tienda puentes para renovar ideas y prácticas que afiancen el nuevo movimiento de evaluación para la mejora educativa que se ha puesto en marcha en nuestro país. €

1 Véase Amartya Sen (1999). *Desarrollo y libertad*. México: Planeta, en: <http://goo.gl/wgw3u1>.

Segundo año: construir la narrativa de la evaluación



El arte de contar —sucesos, tragedias, los enormes problemas por los que atravesamos o las maneras en que solemos enfrentar la realidad— es tan viejo como el mundo: páginas con tinta, correos, blogs, libros, informes con gráficos y cifras, documentales. Historias que abren voz, que explican, que conjuntan inquietudes comunes, que responden y despejan dudas. Palabras que van armando una narración para que nuestro lector recuerde y se lleve, al final de cuentas, una experiencia nueva y ciertas dudas para reflexionar.

Divulgar, comunicar, difundir. Hoy se le llama *storytelling*, ayer y siempre narrar alguna historia. Como lo es-

cribe Mo Yan, Premio Nobel de Literatura 2012 —cuyo nombre en chino significa “no hables”—, es simplemente contar para que el resto del mundo sepa:

Quando se está escribiendo, se debe ser justo, respetar a todos los personajes igual que se respeta a las personas reales. Entiendo que en el corazón del ser humano existe un espacio que no se puede definir; es un espacio grisáceo que da la gran posibilidad de elaborar una obra que, siempre y cuando se haya elegido correctamente y descrito vívidamente este espacio grisáceo e incierto, podrá tener calidad.¹

Es así como sucede en la *Gaceta* que inicia hoy un segundo año editorial y decide no callar, sino seguir contando, encontrar ese espacio gris para articular, en cada página, la narrativa de la evaluación, el devenir de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la obra de los autores, que son también actores, expresada a lo largo de cinco ediciones.

Esta forma de hacer que las palabras difíciles pasen inadvertidas para que alguna idea compleja pueda comprenderse, se llama narrar. Se trata de un mensaje que abre miradas y nos permite dar registro de nuestro acontecer después de conocer la historia de otros.

Más allá de los números se encuentran las palabras, y tras las palabras existen las personas: el maestro que nos cuenta que no se ha sentido representado aquí, el titular educativo que expone su plan de acción, el especialista que propone, en estas páginas de la *Gaceta*, modelos evaluativos para encontrar solución a los grandes desafíos de la educación en México. Cada *autor-actor* lee y cuenta. Entre todos han ido tejiendo el relato de una política histórica: la Política Nacional de Evaluación de la Educación. ¿Qué es lo que nos han pedido quienes escuchan esta historia?

1. **Quisiéramos tener respuesta a nuestras inquietudes**, nos han dicho a través de las encuestas y correos. He aquí que, a partir de 2016, la *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa* incluye, en la sección “De los Lectores”, un diálogo con aquellos que buscan certezas.
2. **Necesitamos comprender más sobre la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE)**. Por tanto, en este No. 4 y en los subsecuentes, se incluye una sección especial que informará, cada cuatro meses, sobre las decisiones y los trabajos logrados en torno a los siete ejes de la PNEE: “Carta náutica”.
3. **Nos gustaría interactuar, tenemos opiniones y propuestas**. Es así que la *Gaceta* se vuelve interactiva e incluye, en su micrositio renovado, dos cápsulas con entrevistas en video con los especialistas de cada número; espacios para comentar y foros para esta narración común: <http://www.inee.edu.mx>.
4. **Buscamos información para decidir**, queremos saber qué aconteció con cada una de las preguntas que se han planteado en las ediciones pasadas. Entonces, como tomar decisiones requiere de insumos, dos veces

al año se incluirá un suplemento especial como el que acompaña a este No. 5, titulado: *El SNEE y la Política Nacional de Evaluación de la Educación. Avances y perspectivas*.

5. **Debemos tener voz, los decisores somos muchos y estamos en diversos espacios de acción**, han insistido. Es así que la *Gaceta* recibe sus palabras, con el fin de que todos los narradores que trabajan en cada localidad, en cada escuela, en los centros de investigación, en los institutos, en las supervisiones, en las oficinas de evaluación y en las instancias de educación sean representados también y lanza un aviso:

¿Deseas colaborar como autor? Toma nota:

Edición	Temática	Cierre
<i>Gaceta</i> No. 5 (julio-octubre 2016)	Contexto, diversidad y evaluación educativa: ¿Hacia una educación justa e incluyente?	15 de mayo de 2016
<i>Gaceta</i> No. 6 (noviembre 2016-febrero 2017)	Evaluación y capacidades locales: ¿Es posible reconstruir el federalismo?	15 de agosto de 2016

Características de las colaboraciones: En versión digital (archivo de Microsoft Word), interlineado doble, letra arial de 12 puntos, título en 14 puntos bold. Máximo 12 cuartillas. Deberán enviarse antes de la fecha de cierre a lathie@inee.edu.mx. Toda colaboración pasará por la opinión del Comité editorial.

Al construir juntos esta narrativa de la evaluación, que llega a 22 países y a miles de lectores, hacemos lo que dice Yan: “Leer lo antes posible sobre la sociedad y la vida que conjuntamente forman un gran libro invisible”, en el que con sólo unas páginas se puede entender el cómo, el quién y el para qué de lo hecho. “Lo que hice fue muy sencillo —dice el ganador del Nobel—, contar mis cuentos a mi manera”. €

- 1 Mo Yan, *Cuentacuentos*. Discurso Nobel. 7 de diciembre de 2012. © Fundación Nobel 2012. <https://goo.gl/d0GiZC>

Los peligros del extremismo educativo: la evaluación estandarizada de alto riesgo en la educación primaria y secundaria en Estados Unidos

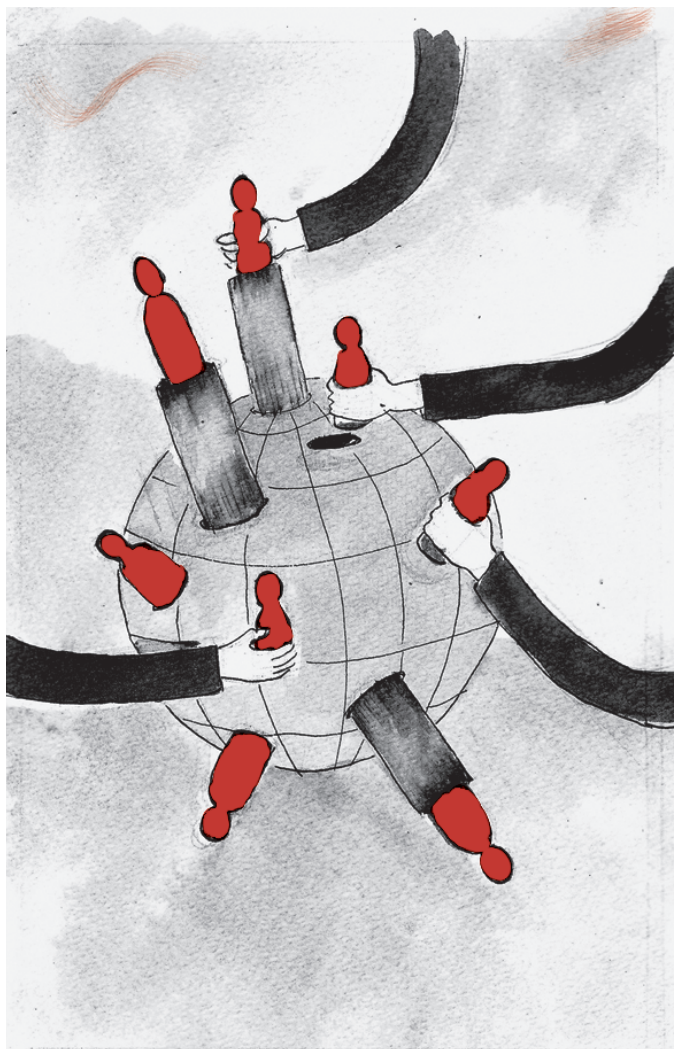
“Escribimos este artículo con humildad, como una modesta misiva a los interesados en la educación en diversos contextos latinoamericanos [...]. Éstos son tiempos difíciles para los legisladores. La cuestión de cómo usamos la evaluación y las pruebas en nuestras escuelas es fundamental para nuestra visión y filosofía educativas”, dicen Peter McLaren, fundador de la pedagogía crítica, y Arlo Kempf, experto en aprendizaje, en este análisis puntual de lo que denominan como un Movimiento Global de la Reforma Educativa.

PETER McLAREN

College of Educational Studies. Chapman University
University of California, Los Angeles (UCLA)
peter.mclaren1@gmail.com

ARLO KEMPF

Coordinador de Educación Secundaria, Programa para la Maestría en Educación, Departamento del Currículo, la Enseñanza y el Aprendizaje, Ontario Institute for Studies in Education (OISE) University of Toronto
arlo.kempf@utoronto.ca



Introducción

Los últimos quince años han visto un rediseño radical de la educación en Estados Unidos. Entre los elementos más significativos de esta transformación se encuentran la expansión y la aceleración en el uso de pruebas estandarizadas de alto riesgo. A pesar de las grandes preocupaciones en cuanto a la precisión, el bienestar de los estudiantes y la inclusión social y económica de los varios interesados, el uso de pruebas se encuentra actualmente en su nivel más alto, y se correlaciona con una serie de consecuencias negativas para los estudiantes de primaria y secundaria en Estados Unidos. Mientras que las recientes reformas educativas, incluyendo la llamada *Every Student Succeeds Act* (Ley Todo Estudiante es Exitoso, ESSA, por sus siglas en inglés), pueden constituir un distanciamiento de los enfoques de talla única dirigidos a entender el éxito

del estudiante, que permanece en una red compleja de pruebas locales, estatales y regímenes de evaluación. Además, la cultura de los datos que impulsa la rendición de cuentas persiste a lo largo de la educación en dicho país, con los profesores, administradores, escuelas y distritos observados a través del estrecho prisma de los resultados de las pruebas.

Al reconocer las diversas realidades educativas que existen a nivel nacional, subnacional e intranacional a lo largo de América Latina, el presente artículo constituye una humilde advertencia general a los legisladores y otros interesados latinoamericanos acerca de los peligros inherentes al uso excesivo de la evaluación estandarizada.

En la primera sección, presentamos el contexto actual de los exámenes de alto riesgo en Estados Unidos, con una mirada a la cantidad, la frecuencia y la duración de dichas pruebas. La siguiente sección sitúa las prácticas de aplicación de pruebas estandarizadas a nivel primaria y secundaria en ese país en el contexto internacional. La tercera sección aborda las políticas de evaluación, los mitos que las rodean y los fundamentos que sustentan tanto los controvertidos exámenes de alto riesgo como la rendición de cuentas impulsada por los datos. A continuación, se consideran las implicaciones para la educación en Latinoamérica y, finalmente, se ofrecen conclusiones breves.

El contexto actual de las pruebas estandarizadas de alto riesgo a nivel primaria y secundaria en Estados Unidos

Numerosas pruebas estandarizadas y de amplio alcance (ST's por sus siglas en inglés) son utilizadas en Estados Unidos para medir el aprendizaje, la comprensión y la aptitud en los niños. Algunas de ellas son diagnósticos dirigidos a evaluar los conocimientos y las capacidades de los estudiantes con el fin de orientar las actividades pedagógicas y los enfoques posteriores. Propiamente, estas pruebas no pueden ser calificadas como de alto riesgo, ya que generalmente no tienen impacto alguno en el avance o no-avance de los estudiantes, y es poco probable que el rendimiento de éstos en las evaluaciones afecte el financiamiento o la reputación de la escuela, así como el sueldo de los maestros, de tal modo que podemos dejar dichas evaluaciones de lado en el presente análisis y centrarnos exclusivamente en las ST no-diagnósticas y en las pruebas que son utilizadas a través de los distritos o estados de Estados Unidos.

Al reconocer las diversas realidades educativas que existen a nivel nacional, subnacional e intranacional a lo largo de América Latina, el presente artículo constituye una humilde advertencia general a los legisladores y otros interesados latinoamericanos acerca de los peligros inherentes al uso excesivo de la evaluación estandarizada.

En este país, la cantidad de pruebas varía de un estado a otro y de un distrito a otro. Aunque muchos estados administran las pruebas estandarizadas en el primer y segundo grados, otros comienzan con ellas desde la edad preescolar (de los tres a los cinco años aproximadamente) y continúan hasta el último año de preparatoria (de los 16 a los 18 años aproximadamente). Además de las pruebas encargadas por los estados y los distritos, la Iniciativa de Estándares Estatales de Núcleo Común (CCSS por sus siglas en inglés) establece las directrices para el currículo, la entrega y la evaluación (incluyendo las ST) en los estados que han adoptado dicho núcleo (es decir, una gran mayoría de los estados a partir de enero de 2016). En diciembre de 2015, el presidente de Estados Unidos, Barack Obama, firmó la antes llamada Ley Todo Estudiante es Exitoso, la cual es una reforma de la anterior Ley Ningún Niño se Queda Atrás (NCLB por sus siglas en inglés). Si bien es posible que la CCSS y la ESSA puedan reducir, en última estancia, la cantidad de pruebas estandarizadas, es evidente que el nivel de uso actual de estas evaluaciones de alto riesgo no tiene precedentes en la historia de Estados Unidos. Un estudio realizado por el Centro Americano para el Progreso (2014) encontró que los estudiantes presentaban hasta veinte pruebas estandarizadas al año, con un promedio de diez al año, específicamente desde el tercer hasta el duodécimo grado.¹ Estas cifras corroboran la investigación llevada a cabo por la Federación

El estudio de la Federación Americana de Maestros encontró que, cada año, aproximadamente 20 de los días que deberían ser dedicados a la enseñanza son usados para la preparación y aplicación de pruebas, y para actividades administrativas. Uno puede afirmar, sin riesgo de ser contradicho, que en Estados Unidos al menos 10% del tiempo en las clases es dedicado a actividades relacionadas con las ST y que varias jurisdicciones les dedican 20% o más.

Americana de Maestros.² Además, el estudio de Kempf (2016) sobre los profesores en Chicago encontró que éstos administran en promedio once pruebas estandarizadas al año, mientras que la revista *Education Week* sugiere que en muchos distritos escolares urbanos los estudiantes presentan un promedio de 113 pruebas estandarizadas desde preprimaria hasta duodécimo grado.³ Aunque no hay muchas jurisdicciones en Estados Unidos donde los estudiantes presenten menos de cinco pruebas estandarizadas al año, la investigación mencionada indica que hay muchas jurisdicciones en las que los alumnos presentan 20 o más exámenes en ese lapso. Hablando en términos generales, los aumentos cuantitativos en el uso de pruebas estandarizadas corresponden a los incrementos en los tiempos asignados en el salón de clases para prepararse para ellas. Un artículo publicado en el *New York Times* en 2014 describe la situación en Florida, donde “en el presente año, muchas escuelas dedicarán un promedio de 60 a 80 días, de los 180 que componen el ciclo escolar, a la preparación y presentación de pruebas estandarizadas (ST). En algunos distritos se programó la aplicación diurna de pruebas a por lo menos unos cuantos estudiantes.”⁴ La exsubsecretaria

de Educación de Estados Unidos, Diane Ravitch, conjeturó que, a finales de 2013, muchos distritos estaban asignando “20% del año escolar a la preparación de pruebas”. El estudio de la Federación Americana de Maestros encontró que, cada año, aproximadamente 20 de los días que deberían ser dedicados a la enseñanza son usados para la preparación y aplicación de pruebas, y para actividades administrativas.⁵ Uno puede afirmar, sin riesgo de ser contradicho, que en Estados Unidos al menos 10% del tiempo en las clases es dedicado a actividades relacionadas con las ST y que varias jurisdicciones les dedican 20% o más.

La evaluación de los estudiantes de primaria y secundaria en Estados Unidos desde una perspectiva comparativa internacional

Estados Unidos es un caso atípico a nivel internacional, no sólo en cuanto a la cantidad de pruebas estandarizadas que aplica, sino también en cuanto al grado en que éstas se utilizan para determinar el éxito educativo (en numerosos niveles). Los estudiantes de ese país presentan más pruebas estandarizadas y con más frecuencia que la mayoría de los alumnos alrededor del mundo. Son usadas no sólo para determinar el éxito y la capacidad del estudiante, sino también para evaluar maestros, escuelas, distritos y estados bajo la bandera de la rendición de cuentas impulsada por los datos. Mientras que Estados Unidos ocupa un extremo del espectro en cuanto a su aplicación, Finlandia se encuentra en el otro. Dicha nación escandinava utiliza una sola prueba estandarizada al final del nivel secundario, mientras que los británicos de 16 años de edad, por el contrario, presentan una serie de evaluaciones de alto riesgo (entre 15 y 20 exámenes) para determinar el tipo de educación secundaria que recibirán y, posteriormente, sus posibilidades de acceder a la educación superior o universitaria.

El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), publica estadísticas educativas para 65 países alrededor del mundo, y ofrece una amplia mirada internacional sobre el uso de las pruebas estandarizadas. Unas cifras que nos permiten obtener un panorama comparativo al respecto son las que publica PISA sobre la educación media superior y superior. Según la OCDE, el término *educación media superior* es aplicado a la escolarización de

Los estudiantes de ese país presentan más pruebas estandarizadas y con más frecuencia que la mayoría de los alumnos alrededor del mundo. Son usadas no sólo para determinar el éxito y la capacidad del estudiante, sino también para evaluar maestros, escuelas, distritos y estados bajo la bandera de la rendición de cuentas impulsada por los datos. Mientras que Estados Unidos ocupa un extremo del espectro en cuanto a su aplicación, Finlandia se encuentra en el otro. Dicha nación escandinava utiliza una sola prueba estandarizada al final del nivel secundario.

alumnos, comenzando “entre los 10 y los 13 años, y terminando entre los 13 y los 16 años. Es obligatoria en todos los países miembros y asociados de la Organización, y marca el final de la enseñanza obligatoria en un determinado número de países”.⁶ Típicamente, dura entre dos y tres años, iniciando a los 15 o 16.

Mientras que PISA no ofrece datos sobre las ST en el nivel básico (dividido por la OCDE en los niveles de preprimaria y primaria), sus conclusiones en alumnos mayores son importantes. PISA diferencia entre las evaluaciones y los exámenes. Las primeras “consideran el rendimiento de los estudiantes con el fin de tomar decisiones sobre su enseñanza posterior o de resumir su desempeño con fines estadísticos” y “no tienen consecuencias directas tangibles para los estudiantes”.⁷ En cambio, los exámenes “determinan el camino de los estudiantes hacia los niveles superiores educativos (por ejemplo, la transición de la educación media básica a la educación superior), la selección para diferentes programas (por ejemplo, los programas voca-

cionales o académicos), o para programas universitarios”.⁸ Mientras que los 65 países aplican, como mínimo, algún tipo de prueba o evaluación en los niveles medio superior y superior, existe una variación significativa en Estados Unidos, pues es uno de los pocos países que aplica exámenes nacionales/estatales y de otro tipo en los dos niveles mencionados. A pesar de que utiliza relativamente pocas pruebas de acceso de alto riesgo para determinar las oportunidades que tendrán los estudiantes en los niveles secundaria y postsecundaria, ningún otro país aplica pruebas a nivel preprimaria con tanta intensidad.

Los mitos de la rendición de cuentas, la imparcialidad y la equidad: desafíos y argumentos en favor de las pruebas estandarizadas en Estados Unidos

Entre las justificaciones más comunes ofrecidas para el uso de pruebas estandarizadas en los Estados Unidos se argumenta que éstas miden imparcialmente tanto los logros de los estudiantes como sus habilidades y aprendizajes en determinada área o áreas del conocimiento; que proporcionan a los estudiantes de bajos ingresos y a las minorías raciales la oportunidad de tener acceso a una educación equitativa (moderando los impactos educativos asociados con la raza y los ingresos), y que promueven la rendición de cuentas a los contribuyentes sobre el uso de los impuestos que pagan. Vale la pena examinar cada una de estas justificaciones antes de proseguir.

Imparcialidad

La barrera más notable para la imparcialidad u objetividad es la inexactitud. En los Estados Unidos, un sinnúmero de trampas en los exámenes ha dado lugar a serias dudas acerca del uso de los resultados de las pruebas estandarizadas. Sin embargo, estas prácticas fraudulentas no constituyen el mayor problema. Con el fin de que las ST sean objetivas, tienen que ser claras (diseñarse para medir lo que pretenden medir) y precisas (estar basadas exclusivamente en el salón de clases y en los aprendizajes del estudiante, sin interferencias), y deben estar razonablemente libres de sesgos sociales, asegurando que la cultura y los ingresos no privilegien a ningún estudiante, no impidan que los candidatos se preparen para ellas, y no perjudiquen los esfuerzos de ningún maestro para preparar a sus alumnos. En cuanto a la claridad, Alfie Kohn, conocido crítico estadounidense

Entre las justificaciones más comunes ofrecidas para el uso de pruebas estandarizadas, se argumenta que éstas miden imparcialmente tanto los logros de los estudiantes como sus habilidades y aprendizajes en determinada área o áreas del conocimiento; que proporcionan a los estudiantes de bajos ingresos y a las minorías raciales la oportunidad de tener acceso a una educación equitativa (moderando los impactos educativos asociados con la raza y los ingresos), y que promueven la rendición de cuentas. Vale la pena examinar cada una de estas justificaciones.

de las ST, argumenta que “las pruebas basadas en normas nunca fueron destinadas a medir la calidad del aprendizaje o de la enseñanza”, y sugiere que “el principal objetivo de estas pruebas es clasificar y no evaluar, difundir resultados ni medir la calidad de un estudiante determinado o una escuela específica”.⁹ En las escuelas, las pruebas basadas en normas comparan el rendimiento de un estudiante con el de todos los demás que toman la misma prueba, lo cual no es lo mismo que evaluar sus aprendizajes o conocimientos, y no dice nada acerca del progreso académico de un alumno en particular.¹⁰

Numerosos investigadores académicos han argumentado que las ST a menudo no cumplen adecuadamente con estándares de fiabilidad y validez.¹¹ En pocas palabras, no podemos asegurar que los datos derivados de éstas sean fiables en lo que se refiere a la medición de la capacidad académica de cada niño en particular. CReATE, un grupo

de investigadores de Chicago, explica la diferencia entre la fiabilidad y la validez utilizando la metáfora de dos básculas rotas, una de las cuales registra un peso diferente cada vez que uno se sube a ella (es decir, no es fiable), mientras que la otra siempre registra diez libras de más (lo que quiere decir que es confiable, pero no tiene validez).¹² El académico estadounidense William Popham señala que la validez es el componente más importante de cualquier evaluación,¹³ pero, de acuerdo con la opinión emitida por muchos especialistas de diferentes convicciones políticas a lo largo de los últimos 25 años, las pruebas estandarizadas no han cumplido con este criterio.

El mito de la igualdad de oportunidad

Kempf (2016) comenta que muchas evaluaciones estandarizadas inevitablemente miden lo que los alumnos han aprendido fuera de la escuela. Por ejemplo, la estudiante de tercer año que pasa los domingos en un campamento privado de ajedrez tiene una ventaja cuando llega a la escuela sobre su compañero que pasó el domingo en una escuela bíblica. Ambos habrán ganado conocimientos, pero uno de ellos está adquiriendo ideas, lenguaje y procesos analíticos que son validados y reconocidos como conocimientos legítimos dentro de la escuela. En lo que se refiere a la evaluación, no se trata de decidir si alguno de los conocimientos antes mencionados es mejor que el otro, sino de indicar que uno de los alumnos llegará a la escuela equipado con una herramienta a la que la mayoría de los estudiantes no tiene acceso, la cual le permitirá lograr el éxito, y que nuestras pruebas estandarizadas podrían equiparar esta ventaja con inteligencia.¹⁴

Por lo tanto, además de no dar cuenta de las diferencias económicas y culturales, entre otras, dentro de las poblaciones estudiantiles, la evaluación estandarizada puede convertir las diferencias sociales en ventajas o desventajas académicas. Cuando los resultados de las pruebas se utilizan para juzgar a las escuelas, a los distritos escolares y —cada vez más— a los profesores, por cosas sobre las cuales éstos ejercen poco o nulo control, queda claro que las evaluaciones juegan un papel peligroso. A veces, todos estos elementos son juzgados de manera favorable o desfavorable con base en los resultados de exámenes estandarizados. A menudo, los resultados exitosos se relacionan con mayores ingresos de los padres, mientras que los resultados bajos se corresponden con mayores niveles de pobreza.¹⁵

Publicado en 2011, el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias a Nivel Internacional (TIMSS, por sus siglas en inglés) reportó grandes variaciones entre los resultados obtenidos por estudiantes blancos, afroamericanos y latinos en las pruebas de Lectura y Matemáticas.¹⁶ Además, no se ha registrado ninguna disminución en la brecha entre los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional de Progreso Educativo (*National Assessment of Educational Progress*), en ambas materias, desde 2004.¹⁷ Tomando las tasas de graduación como indicadores de éxito, se registró un declive de 20% en los alumnos en escuelas con altos niveles de pobreza, mientras que las tasas para escuelas con bajos niveles de pobreza no cambiaron.¹⁸

Rendición de cuentas

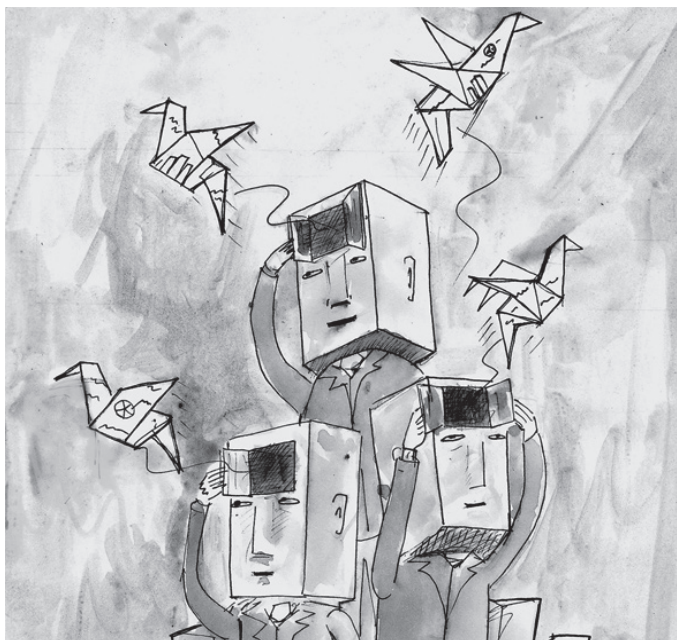
Como Kempf ha sostenido en otras publicaciones,¹⁹ el principal argumento en favor de la evaluación estandarizada consiste en la afirmación de que favorece la rendición de cuentas. Dicho razonamiento es bastante convincente, ya que nadie negaría que los profesores están obligados a cumplir con estándares altos, que los estudiantes deben recibir una buena educación y ser atendidos, que las contribuciones fiscales deben gastarse de manera prudente, que los burócratas cuyo rendimiento es inadecuado deben mejorar o ser despedidos, o que necesitamos contar con herramientas precisas que nos permitan medir el grado de buen funcionamiento de nuestros sistemas educativos. Aunque estos argumentos sensatos constituyen justificaciones simples y seductivas en favor de la estandarización, no existe evidencia alguna de que ésta permita alcanzar los objetivos antes mencionados. De hecho, el uso excesivo de ST puede convertirse en una desventaja profesional para aquellos profesores y administradores que trabajan con estudiantes que obtienen resultados bajos en dichos exámenes. Esto se debe a que la medición de las capacidades de profesores y estudiantes mediante evaluaciones estandarizadas puede causar que aquéllos prefieran enseñar exclusivamente a las poblaciones estudiantiles con probabilidad de obtener resultados altos en las pruebas, y se alejen de las que no sean tan prometedoras.

Después de más de quince años durante los cuales el uso de las pruebas de alto riesgo ha ido en aumento, todavía no se ha logrado ningún avance en la garantía de la rendición de cuentas. Además, de acuerdo con Kempf,²⁰ la evaluación estandarizada no ha producido mejoras tales como un mayor apoyo para los estudiantes con necesida-



des de aprendizaje diversas, un currículo más inclusivo, más acceso por parte del profesor a los resultados de las investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje, o más aplicación de dichos resultados. De hecho, en gran parte, la estandarización ha impedido estos tipos de mejora en vez de promoverlos, por lo que existe una dolorosa brecha entre las exhortaciones generalizadas a fomentar la rendición de cuentas y el logro de la mejora educativa. Aunque no existe duda alguna acerca de los muchos problemas que enfrenta la educación en Estados Unidos, tampoco hay evidencia de que la estandarización los resolverá.

Desde una perspectiva internacional más amplia, el pedagogo finlandés Pasi Sahlberg sugiere que ya estamos viendo un Movimiento Global de Reforma Educativa (GERM por sus siglas en inglés) y argumenta que aquellos sistemas que han experimentado los mayores niveles de estandarización (es decir, que han avanzado hacia la rendición de cuentas con base en pruebas, la estandarización, la posibilidad de elegir entre diferentes escuelas y el pensamiento basado en el modelo de capital humano) han tenido un declive en el logro académico.²¹ Citando 12 años de datos (OCDE/PISA) —de 2000 a 2012—, Sahlberg asocia el deterioro en los niveles de aprendizaje en Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, los Países Bajos y Suecia con el enfoque GERM, adoptado por todos ellos en diferentes medidas.²² En Estados Unidos en particular, más de 25% de los estudiantes no alcanza el nivel



mínimo en Matemáticas, además de que dicha nación ocupa el vigesimoséptimo lugar entre los países de la OCDE.²³ Aunque la estandarización no se relaciona con la mejora académica, existen datos sobre la igualdad socioeconómica que sí se vinculan con mejores resultados en las evaluaciones OCDE/PISA,²⁴ conclusión apoyada por los trabajos de Wilkinson y Pickett.²⁵ Estados Unidos no sólo exhibe los mismos niveles de desigualdad que tenía a fines del siglo XVIII,²⁶ sino que también muestra rezago en su logro educativo.

Andy Hargreaves, pedagogo internacionalmente reconocido, conjetura que “la rendición de cuentas es lo que queda cuando se sustrae la responsabilidad.”²⁷ Como lo ha sugerido Kempf,²⁸ el impulso para fomentar la rendición de cuentas “desprofesionaliza” el trabajo del profesor, hace que nuestro sistema educativo se centre en la competitividad, y enajena a los estudiantes y a sus padres de los elementos constructivos, experienciales y sociales del aprendizaje. A nivel internacional, Estados Unidos es muy atípico en lo que refiere a la evaluación, ya que aplica más exámenes con más frecuencia que cualquier otro país. Aunque utiliza menos pruebas decisivas (como son los exámenes de ingreso a la educación media superior o superior) que algunos otros países, su intensa aplicación de exámenes estandarizados desde preprimaria distingue su cultura educativa. La mayoría de sus profesores evalúa a sus alumnos con frecuencia, pero los resultados no ten-

drían sentido alguno si se expresaran en simples términos numéricos. Frecuentemente, el contexto, la fecundidad y los retos, fortalezas y oportunidades identificados en el trascurso de las evaluaciones y pruebas más útiles y nutridas se pierden en el salón de clases estandarizado.

Ya es un lugar común entre los teóricos de la pedagogía que la educación constituye una actividad política que va de la mano con la vida económica. Dada la cruda realidad de la persistente pobreza que caracteriza a los Estados Unidos, y el triste hecho de que muchos de los nuevos puestos de trabajo creados por la economía transnacional pagan poco más que el salario mínimo, incluso si los padres pobres logran criar a sus hijos del mismo modo que sus homólogos de clase media, no existe garantía alguna de que dichos hijos podrán salir de la pobreza por medio de la educación. De los estudiantes que se matriculan en los colegios y universidades de primera categoría, 74% pertenece a familias ricas, es decir, al cuartil superior de las familias por sector de ingresos.²⁹ La mayor parte del crecimiento económico que ocurre en Estados Unidos beneficia a los ricos, mientras que los trabajos mal pagados están volviéndose parte integral de la economía de dicho país. Hasta la fecha, uno de cada cuatro estadounidenses ocupa un puesto con un sueldo de hambre. De hecho, para reformar la educación, sería más efectivo pelear por el derecho a un trabajo decente y dignamente remunerado que implementar las actuales políticas basadas en la evaluación.³⁰

¿Cuáles son las implicaciones morales y educativas del uso de pruebas de opción múltiple basadas en la memorización y el dominio de estrategias para la presentación de exámenes? Esto tomando en cuenta nuestro mundo contemporáneo, en el cual los medios electrónicos y digitales moldean nuestras redes neurales, actúan como mediadores de nuestros sistemas perceptuales-emocionales, reorganizan nuestros sentidos y estructuras neurosicológicas, y aceleran nuestra respuesta orientadora sin importar el contenido, todo lo cual, más adelante, tiene el efecto acumulativo de fomentar en los estudiantes fallas de concentración y memorización.³¹ Aunado a lo anterior está el hecho de que muchos estudiantes de familias pobres generan altos niveles de hormonas del estrés, lo cual puede perjudicar su desarrollo neural desde muy temprana edad.³² ¿Cuáles son las implicaciones de las evaluaciones estandarizadas de alto riesgo en un mundo digitalizado donde los administradores de las escuelas se esfuerzan más por au-

mentar la capacidad de las computadoras que por las cada vez más endebles habilidades de concentración de los estudiantes que resultan, entre otras cosas, del uso intensivo de estos procesadores? Las diferencias económicas pueden afectar muchos aspectos del desarrollo infantil, incluyendo el cerebral, el logro educativo y la salud mental. Los profesores no deberían tener que cargar con todos estos problemas solos, ya que ni siquiera el mejor podría superar estos obstáculos, aunque tuviera un excelente programa de estudios y poseyera excepcionales habilidades pedagógicas. No hay otra manera de decirlo: luchar para reformar la educación equivale, precisamente, a pugnar por la justicia económica.

Consideraciones para América Latina

El mayor obstáculo para el éxito y la prosperidad no es la falta de una buena educación o la carencia de evaluaciones y rendición de cuentas adecuadas, sino la desigualdad socioeconómica. Ésta es una verdad global que tiene particular resonancia en América Latina. Por lo tanto, si los países de dicha región siguen los pasos de Estados Unidos en cuanto a las pruebas de alto riesgo, es probable que empeoren los problemas nacionales y subnacionales en lugar de ayudar a resolver las dificultades que afectan a los interesados en la educación en la región. La solución al problema de implementar la reforma educativa y elevar la calidad de la vida social en general en Estados Unidos se relaciona estrechamente con la protección de los derechos económicos y con otros que no siempre están ligados a la reforma educativa. Éste también es el caso en todos los países de América Latina. Dicha reforma en contextos democráticos debe, en última instancia, mejorar las oportunidades educativas para las mayorías populares, y reestructurar la sociedad con la promesa de lograr la democracia política mediante la extensión de la democracia educativa hacia el terreno de lo socioeconómico, a través de un proceso político de autoemancipación popular. Mientras que, a efectos de lograr este noble objetivo, son muchos los esfuerzos que se pueden hacer, la administración de pruebas de alto riesgo no se encuentra entre ellos.

La evaluación está claramente relacionada con el mercado global, y es un instrumento para educar a la gente con el fin de integrarla a formas específicas de fuerza laboral que sirvan a los intereses de la economía capitalista transnacional. Sin embargo, críticos como John Marsh (2011) señalan que la educación debe ser tratada como un fenómeno político y no de mercado, y creemos que este

Uno de cada cuatro estadounidenses ocupa un puesto con un sueldo de hambre. De hecho, para reformar la educación, sería más efectivo pelear por el derecho a un trabajo decente y dignamente remunerado que implementar las actuales políticas basadas en la evaluación.

argumento tiene sus méritos. Marsh destaca que, aunque Estados Unidos no genera muchas más personas pobres que otras naciones, los países europeos tienen menores tasas de pobreza debido a la implementación de más programas sociales dirigidos a los pobres y los desempleados. Sin programas de gobierno, 26.7% de la población sueca viviría en la pobreza; sin embargo, debido a una fuerte red de seguridad social que incluye políticas concentradas en la educación, la tasa de pobreza en aquel país es de 5.3%.³³ Sin lugar a dudas, la educación ayuda a algunas personas a ingresar al mercado laboral e, indirectamente, creará unos cuantos puestos de trabajo más, pero lo que necesitamos es la generación directa de empleos, salarios más altos y mejores programas de redistribución.

Citando a varios investigadores, Marsh señala que entre los niños cuyos padres tienen niveles idénticos de educación, aquéllos que vivían en países con desigualdades obtuvieron peores resultados en las pruebas de alfabetización de adultos. En general, los niños cuyos padres poseen títulos universitarios tienen el mismo desempeño que ellos, ya sea que vivan en Finlandia (uno de los países económicamente más equitativos) o en Estados Unidos (uno de los económicamente menos equitativos del llamado mundo desarrollado). Pero los niños estadounidenses cuyos padres sólo asistieron a la escuela preparatoria están destinados a obtener peores resultados en las pruebas de alfabetización que los niños finlandeses cuyos padres tienen el mismo nivel educativo que sus homólogos en Estados Unidos. Esto debido a la desigualdad económica, la

La educación se ha convertido en la única respuesta a las injusticias que se derivan de la disparidad económica, y para nosotros esto constituye uno de los peores crímenes del capitalismo. En nuestra opinión, la única manera de mejorar la educación es por medio de la creación de una mayor igualdad y equidad económica. Ésta es una lección que todos los sistemas capitalistas (tanto en América Latina como en otras partes del mundo) necesitan aprender, aunque Estados Unidos parece hacer caso omiso de ello.

baja calidad de la vida familiar, los deficientes servicios de salud, la inseguridad, los altos índices de adicción a estupefacientes, entre algunos otros factores.³⁴

La educación se ha convertido en la única respuesta a las injusticias que se derivan de la disparidad económica, y para nosotros esto constituye uno de los peores crímenes del capitalismo. En nuestra opinión, la única manera de mejorar la educación es por medio de la creación de una mayor igualdad y equidad económica. Ésta es una lección que todos los sistemas capitalistas (tanto en América Latina como en otras partes del mundo) necesitan aprender, aunque Estados Unidos parece hacer caso omiso de ello. Al enfocarnos en la evaluación y la rendición de cuentas, sólo exacerbaremos las condiciones ya de por sí nefastas que predominan en las comunidades marginadas y entre la clase trabajadora a lo largo de América Latina.

Conclusiones

En el presente artículo hemos intentado —aunque sea brevemente— resaltar y examinar los peligros del actual enfoque de

la educación y la evaluación de estudiantes que predomina en la educación primaria y secundaria en Estados Unidos.

Escribimos este artículo con humildad, como una modesta misiva a los interesados en la educación en diversos contextos latinoamericanos. Reconocemos que Estados Unidos tiene mucho que aprender de los grandes éxitos de varias jurisdicciones educativas de América Latina, así como de los desafíos concomitantes a los que se enfrentan los legisladores y los decisores en estas regiones. Éstos son tiempos difíciles para ellos, y la cuestión de cómo usamos la evaluación y las pruebas en nuestras escuelas es fundamental para nuestra visión y filosofía educativas. Las preguntas en torno a las pruebas nunca son superficiales, ya que están ligadas a cuestiones filosóficas más urgentes acerca de la naturaleza misma del conocimiento. Por ejemplo, ¿cómo podemos construir sistemas explicativos viables para la clasificación e interpretación de las evaluaciones basados en las descripciones fenomenológicas subyacentes en las vivencias de los estudiantes, ya sea a través de inferencias lógicas o mediante teorías críticas/dialécticas? Ésta es una tarea importante a la que se enfrentan no sólo los diseñadores de las pruebas, sino también los interesados en la educación en todos los niveles. En vez de simplemente aliarnos con las interpretaciones ideológicas compatibles sobre la evaluación, debemos estar dispuestos a cuestionar todas nuestras suposiciones fraudulentas. Hay que arriesgarnos con nuevos entendimientos que vayan en contra de nuestras opiniones arraigadas.

Las políticas relacionadas con las pruebas de alto riesgo deben permanecer abiertas a la reflexión desinteresada, lo cual implica un cuestionamiento de los dogmas en cuanto a los méritos contemporáneos de dichas pruebas y la necesidad fundamental de ellas. Necesitamos ser capaces de “descondicionar” las creencias y suposiciones de nuestra epistemología operativa, “desreificar” y desautomatizar la realidad cotidiana, y reconsiderar los atributos condicionados que abarrotan nuestras observaciones comunes sobre la medición y la evaluación de lo que consideramos más pertinente para el proceso de aprendizaje. Sin contar con esta descolonización epistémica como guía, estamos condenados a repetir y afianzar los peores elementos del capitalismo en la educación, lo cual es una carga agotadora que resulta más dolorosa para aquéllos que ya están en los márgenes del poder y el éxito educativos. €

- 1 Melissa Lazarín, *Testing Overload in America's Schools* (Washington, DC: Center for American Progress, 2014), 2. Arlo Kempf, *The Pedagogy of Standardized Testing: The Radical Effects of Standardization in US and Canadian Education*, (New York: Palgrave, 2016), 15-17.
- 2 Howard Nelson, *Testing More, Teaching Less, What America's Obsession with Student Testing Costs in Money and Lost Instructional Time* (Washington, DC: American Federation of Teachers, 2013), 6-7.
- 3 Arlo Kempf, *The Pedagogy of Standardized Testing: The Radical Effects of Standardization in US and Canadian Education*, (New York: Palgrave, 2016), 15-17. Matthew Lynch, "Education Officials to Re-examine Standardized Testing," *Education Week*, octubre 22, 2014, recuperado el 23 de octubre de 2014: <http://goo.gl/s6czCW>
- 4 Lizette Álvarez, "States Listen as Parents Give Rampant Testing an F," *New York Times*, noviembre 9, 2014, recuperado el 10 de noviembre de 2014, <http://goo.gl/QeLhYd>.
- 5 Howard Nelson, *Testing More, Teaching Less, What America's Obsession with Student Testing Costs in Money and Lost Instructional Time* (Washington, DC: American Federation of Teachers, 2013), 6-7.
- 6 Organization for Economic Cooperation and Development, *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway* (Paris: OECD, 2011), 9. Arlo Kempf, *The Pedagogy of Standardized Testing: The Radical Effects of Standardization in US and Canadian Education*, (New York: Palgrave, 2016), pp. 15-17.
- 7 Organization for Economic Cooperation and Development. *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices Volume 4* (Paris: OECD Publishing, 2013), 147. Arlo Kempf, *The Pedagogy of Standardized Testing: The Radical Effects of Standardization in US and Canadian Education*, (New York: Palgrave, 2016), 15-17.
- 8 Organization for Economic Cooperation and Development. *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices Volume 4* (Paris: OECD Publishing, 2013), 147.
- 9 Alfie Kohn. "Standardized Testing and its Victims," *Education Week*, septiembre 27, 2000, recuperado el 1 de octubre de 2014, <http://goo.gl/7ejJKN>.
- 10 Arlo Kempf, *The Pedagogy of Standardized Testing: The Radical Effects of Standardization in US and Canadian Education*, (New York: Palgrave, 2016), pp. 15-17.
- 11 Véase: Chicagoland Researchers and Advocates for Transformative Education. *Research Brief 1: Testing Today in Context: History, Impact, and Alternatives* (Chicago: CReATE, 2012), 4, recuperado el 10 de enero de 2014, <http://www.createchicago.org/>; Pasi Sahlberg, *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (New York, NY: Teachers College Press, 2011); Richard Thorndike, *Measurement and Evaluation in Psychology and Education* (8th ed.) (Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2011); Howard Wainer, *Uneducated Guesses: Using Evidence to Uncover Misguided education Policies* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2011); James Popham, *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know* (Boston, MA: Pearson, 2011); James Popham, "Instructional Insensitivity of Tests: Accountability's Dire Drawback," *Phi Delta Kappan* 89 (2007):146-155; James Popham, *The Truth About Testing: An Educator's Call to Action* (Alexandria, VA: ASCD, 2001); Linda Darling-Hammond, *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity will Determine our Future* (New York, NY: Teachers College Press, 2010); Alfie Kohn, *What Does it Mean to be Well Educated?* (Boston, MA: Beacon Press, 2004); Alfie Kohn, "Standardized Testing Separating Wheat Children from Chaff Children," AlfieKohn.Org, 2002, recuperado el 3 de mayo de 2013, <http://goo.gl/AwhS6w>; Peter Sacks, *Standardized Minds: The High Price of America's Testing Culture and What we can do to Change it* (Cambridge, MA: Perseus, 1999); *et al.*
- 12 Chicagoland Researchers and Advocates for Transformative Education. *Research Brief 1: Testing Today in Context: History, Impact, and Alternatives* (Chicago: CReATE, 2012), 4, recuperado el 10 de enero de 2014, <http://www.createchicago.org/>.
- 13 William Popham, *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know* (Boston, MA: Pearson, 2011), 83.
- 14 Arlo Kempf, *The Pedagogy of Standardized Testing: The Radical Effects of Standardization in US and Canadian Education*, (New York: Palgrave, 2016), 18.
- 15 See: Arlo Kempf, *The Pedagogy of Standardized Testing: The Radical Effects of Standardization in US and Canadian Education*, (New York: Palgrave, 2016), pp. 15-17; James Popham, *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know* (Boston, MA: Pearson, 2011); James Popham, *The Truth about Testing: An Educator's Call to Action* (Alexandria, VA: ASCD, 2001); Richard Murnane and John P. Papay, "Teachers' Views on No Child Left Behind: Support for the Principles, Concerns about the Practices," *Journal of Economic Perspectives* 24, No. 3 (2010): pp 151-166; Wayne Au, *Unequal by Design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality* (New York: Routledge, 2007); Linda Darling-Ham-

- mond, "Race, Inequality and Educational Accountability: The Irony of 'No Child Left Behind,'" *Race Ethnicity and Education* 10 (2007): 245-260; David Hursh, "Exacerbating Inequality: The Failed Promise of the No Child Left Behind Act. *Race Ethnicity and Education* 10, No. 3 (2007): pp. 295-308; Kate Menken, "Teaching to the Test: How No Child Left Behind Impacts Language Policy, Curriculum, and Instruction for English Language Learners," *Bilingual Research Journal* 30, No. 2 (2006): pp. 521-546; Rod Paige, "No Child Left Behind: The Ongoing Movement for Public Education Reform. *Harvard Educational Review* 76, No. 4 (2006): 461-473; John Rogers, "Forces of Accountability? The Power of Poor Parents in No Child Left Behind," *Harvard Educational Review* 76 (2006): 611-641; Jennifer Booher-Jennings, "Below the Bubble: 'Educational Triage' and the Texas Accountability System," *American Educational Research Journal* 42 (2005): 231-268; Frances Contreras, "Access, Achievement, and Social Capital: Standardized Exams and the Latino College-Bound Population" *Journal of Hispanic Higher Education* 4 (2005): 197-214; Jo Boaler, "When Learning no Longer Matters—Standardized Testing and the Creation of Inequality," *Phi Delta Kappan* 84 (2003): 502-506; Mary Barksdale-Ladd, and Karen Thomas, "What's at Stake in High-Stakes Testing: Teachers and Parents Speak Out," *Journal of Teacher Education* 51 (2000): 384-397; et al.
- 16 Provasnik, Stephen, et al., "Highlights from TIMSS 2011: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth- and Eighth-Grade Students in an International Context," National Center for Education Statistics, 2012, recuperado el 2 de mayo de 2014: www.nces.ed.gov/TIMSS.
- 17 National Center for Education Statistics (2012), *The Nation's Report Card: Trends in Academic Progress 2012*, recuperado el 21 de octubre de 2014, <http://goo.gl/cazHB1>.
- 18 National Center for Education Statistics (2012), *The Nation's Report Card: Trends in Academic Progress 2012*, recuperado el 21 de octubre de 2014, <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp>.
- 19 Arlo Kempf, The Pedagogy of Standardized Testing: The Radical Effects of Standardization in US and Canadian Education, (New York: Palgrave, 2016), pp. 14-20.
- 20 Arlo Kempf, The Pedagogy of Standardized Testing: The Radical Effects of Standardization in US and Canadian Education, (New York: Palgrave, 2016), pp. 14-20.
- 21 Pasi Sahlberg, "Global Educational Reform Movement is Here!" (PasiSahlberg.com, N.D.), recuperado el 6 de septiembre 2014, <http://goo.gl/52GsWm>.
- 22 Pasi Sahlberg, "What Canada can Learn from Finland" (2014 R.W. Jackson Lecture, Toronto, Ontario, 17 de abril de 2014). 'Webcast' disponible en: <https://webcasts.welcome2theshow.com/OISE/2230>.
- 23 Pasi Sahlberg, "What Canada can Learn from Finland" (2014 R.W. Jackson Lecture, Toronto, Ontario, 17 de abril de 2014). Webcast disponible en: <https://webcasts.welcome2theshow.com/OISE/2230>.
- 24 Organization for Economic Cooperation and Development, *PISA 2012 Results: Excellence through Equity Giving Every Student the Chance to Succeed, Vol. II*. PISA, OECD Publishing, pp. 57-60, recuperado el 10 de agosto de 2014, <http://goo.gl/EbEYRQ>. Richard Wilkinson and Kate Pickett. *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better* (London: Allen Lane, 2009).
- 25 Richard Wilkinson and Kate Pickett, *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone* (Londres: Penguin, 2010).
- 26 Pasi Sahlberg, "What Canada can Learn from Finland" (2014 R.W. Jackson Lecture, Toronto, Ontario, 17 de abril de 2014). 'Webcast' disponible en: <https://webcasts.welcome2theshow.com/OISE/2230>.
- 27 Andy Hargreaves and Dennis Shirley, *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009), p. 62.
- 28 Arlo Kempf, The Pedagogy of Standardized Testing: The Radical Effects of Standardization in US and Canadian Education, (Nueva York: Palgrave, 2016), pp. 14-20.
- 29 John Marsh, *Class Dismissed? Why We Cannot Teach or Learn Our Way Out of Equality* (Nueva York: Monthly Review Press, 2011), p. 89.
- 30 John Marsh, *Class Dismissed? Why We Cannot Teach or Learn Our Way Out of Equality* (Nueva York: Monthly Review Press, 2011), p. 86.
- 31 Norman Doidge, *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science* (Nueva York: Viking, 2007), pp. 309-10.
- 32 John Marsh, *Class Dismissed? Why We Cannot Teach or Learn Our Way Out of Equality* (Nueva York: Monthly Review Press, 2011), p. 57.
- 33 John Marsh, *Class Dismissed? Why We Cannot Teach or Learn Our Way Out of Equality* (Nueva York: Monthly Review Press, 2011), p. 182.
- 34 John Marsh, *Class Dismissed? Why We Cannot Teach or Learn Our Way Out of Equality* (Nueva York: Monthly Review Press, 2011), p. 210.

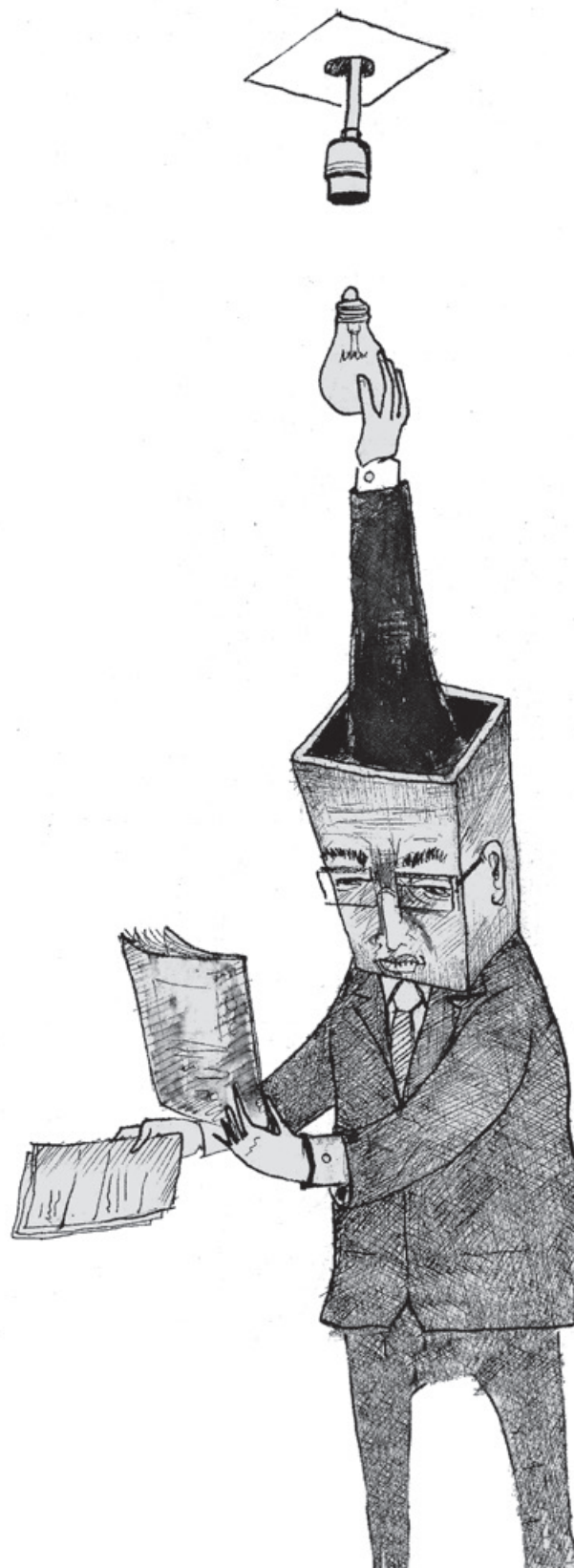
Las decisiones de la política de evaluación: el necesario ensamblaje entre evidencias y valores

“Los valores abren horizontes y líneas de deseabilidad pública y humana, en tanto que las evidencias pueden marcar los obstáculos y posibilidades para la acción”, dice el autor, que aborda las aristas que enrutan las decisiones de los actores políticos. “La evidencia ofrece diagnósticos puntuales sobre una situación, pero los valores generan los resortes sociales para orientar intervenciones resolutorias y justificar las transformaciones no sólo posibles, sino necesarias tanto en la política de evaluación como en la educativa”, asegura.

FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ
Titular de la Unidad de Normatividad
y Política Educativa del INEE
fmiranda@inee.edu.mx

La toma de decisiones ocurre en distintos ámbitos y abarca diversas jerarquías. La manera en que se define conceptual y metodológicamente lo que es o debe ser dicho proceso, depende del marco de referencia del cual se parta y del peso que en éste se asigne al papel del conocimiento, a los valores o al análisis dentro del mismo.

Si se parte de la creencia acerca del papel que desempeña el conocimiento o la racionalidad en dicho proceso, entonces, el dato será fundamental para constatar lo que se piensa de la realidad en la toma de decisiones.



Sin embargo, la misma creencia en la racionalidad y el *valor* otorgado a las evidencias parece suponer también un encuentro con los valores. Por lo tanto, el análisis de las decisiones exige la comprensión de la forma en que se ponen en juego los hechos y los valores, así como la manera en que interactúan las convicciones, las ideas y los intereses con la realidad, y viceversa (Parsons, 2013).

Las recientes discusiones sobre el análisis de política pública han sido dominadas por la convicción creciente de que las decisiones que las ponen en marcha tienen que estar sustentadas en evidencias. Una influencia importante al respecto es el denominado enfoque de Políticas Basadas en Evidencia (PBE), el cual plantea que la toma de decisiones y la elección entre opciones de política pública deben estar basadas en el uso explícito e intencional de la mejor evidencia disponible, derivada de hechos, datos y relaciones fundadas en constancias empíricas que no dependan de la subjetividad de uno o pocos actores, sino, por el contrario, de la medición objetiva a través de metodologías y técnicas pertinentes y confiables (Davis, 2000; Aguilar, 2005; Bracho, 2010).

Pese a que este planteamiento tiene importantes elementos de fundamentación y credibilidad, lo cierto es que no resuelve del todo el papel que juegan otros elementos de orden valorativo en el proceso decisorio. Si bien las tesis de la PBE coadyuvan a la cientificidad de las decisiones frente a las amenazas —reales o potenciales— de las actuaciones caprichosas, ideológicas, voluntaristas o irracionales, no contempla que todo proceso de decisión para elegir cauces para la acción pública implica también una afirmación de valores. Es decir, no vislumbra otras lógicas que, basadas en principios y valores, también dan racionalidad y, sobre todo, sentido a las decisiones que se toman, mismas que pueden desempeñar un importante papel regulador y potenciador de las evidencias y de los modelos que en ellas se sustentan para tomar decisiones de política pública (Simon, 1984; Majone, 1989; Bracho, 2011).

Lo que queremos subrayar en este breve ensayo es la necesidad de extender el razonamiento de la PBE hacia las decisiones racionales en relación con valores y no sólo respecto a fines, con la convicción de que ello permitirá dar un mayor sentido a la evidencia y a sus usos frente a los problemas, debates y compromisos públicos que en la órbita de los estados modernos y de las formas de gobernar *por políticas públicas*, exige, entre otros procedimientos, la

participación ciudadana, el respeto y promoción de los derechos humanos, la solución de problemas públicos, la gobernabilidad democrática, la transparencia y la rendición de cuentas. Todos ellos, por lo demás, valores y principios sustantivos que se tornan imperativos de atención en las decisiones públicas.

A propósito de estas exigencias, a continuación se realiza una breve desagregación de significados que giran alrededor de las nociones de evidencia y valores, a efecto de reconocer sus alcances y limitaciones.

La reflexión desde las evidencias

Es posible sostener al menos tres ideas centrales que subyacen a la noción de evidencia y que dan sentido a sus pretensiones de validez para fundamentar decisiones. En primer lugar, la noción de *dato duro*, que se opone a la subjetividad, la arbitrariedad y la parcialidad de las decisiones; enseguida, la evidencia como *método* que apela a la rigurosidad de su construcción frente a los simplismos y juicios mecánicos; y, en tercer término, la evidencia como *afirmación* objetiva que subraya la necesidad de la mensurabilidad de los problemas como condición necesaria para dimensionarlos, manipularlos y, en función de ello, construir escenarios resolutivos.

Al asumir como evidencia un *dato duro*, se piensa haber recogido información relevante que no depende de la subjetividad de las personas, es decir, se asume la existencia de información que no es sensible a la percepción u opinión de éstas, derivadas ambas de la simpatía, referencia o empatía que puedan tener respecto a determinado hecho o situación. El dato duro tiene la característica de ser y existir independientemente de las personas y, pese a que puede ser causa de sus mismas acciones o comportamientos, aparece como realidad externa, objetiva y condicionante de su propio pensamiento y actuación (Hitch y McKean, 1962; Alain y Smith, 1971; Quade, 1982; Corzo, 2013). Por esta razón se considera que, cuando una decisión se basa en la mayor evidencia disponible, tiene más garantía de efectividad respecto a lo que busca resolver o enfrentar, toda vez que no es susceptible a los juicios personales, desavenencias entre individuos o grupos u opiniones de los agentes o sujetos que participan en su elaboración, implementación y resultados.

Por otro lado, en la literatura internacional es común asociar la evidencia a un procedimiento o método para producirla. Ésta no es sinónimo de *dato duro*, pues éstos se

encuentran, en tanto que la evidencia siempre se construye: no está circulando en el mundo en espera de ser atrapada. Antes bien, es resultado de una intencionalidad y de un método en el que se ponen en juego distintos dispositivos conceptuales, marcos disciplinarios, recursos técnicos y esquemas operativos específicos, distintos y, en muchos sentidos, más complejos que los necesarios para el análisis de datos (Aguilar, 2005; Muñoz y González, 2010). Con el método, por lo tanto, se da validez a la evidencia al permitir hacerla replicable y susceptible de contrastación, por lo que no depende de quien la postula o la sostiene, sino de las distintas operaciones intelectuales y técnicas que la fundamentan y que la pueden hacer *falseable* a partir de distintos mecanismos de prueba o refutación.

Finalmente, fuertemente asociado a la idea de *dato duro* y *método* aparece el término de magnitud como una manera de pensar las evidencias. Medir y hacer observables los rasgos de la realidad a través de escalas numéricas corresponde a los rasgos más definitorios de todo aquello que puede ser considerado como evidencia. Por lo tanto, al establecer magnitudes objetivas se puede dimensionar y definir con mayor certeza el tamaño del problema, desagregarlo o ponerlo en una condición analítica que permita someterlo a esquemas lógicos o matemáticos de simulación, con la finalidad de profundizar en su conocimiento, crear escenarios de experimentación y predictibilidad, o bien, asociarlo con otras variables para analizar la *moldeabilidad* de su comportamiento. Así, las decisiones serán más eficientes en la medida en que se sustenten en la mensurabilidad de los problemas, la precisión de su magnitud y de su variabilidad potencial, lo que en conjunto permite definir intervenciones precisas para reducirlos o reorientarlos (Aguilar, 2005; Muñoz y González, 2010). Pero, además, hace posible establecer criterios y mecanismos para verificar el grado de avance mostrado por las intervenciones para enfrentar el problema, disminuirlo, delimitarlo o, en su caso, resolverlo.

La postulación desde los valores y principios

Así como en nuestra vida cotidiana la concepción que tengamos acerca de lo bueno o lo malo, lo correcto o incorrecto, lo justo o lo injusto, influye en nuestras decisiones o acciones, así también las concepciones o ideas que la sociedad y los principales actores políticos tengan sobre determinados valores influyen en la orientación que ten-

Estos principios funcionan como una especie de enrutador en el proceso de valoración de la realidad que percibimos. Con intensidades diferentes, estos enrutadores hacen las veces de canalizadores de sentido de todo aquello que vivimos comúnmente en nuestra vida privada, en el espacio público o en la vida política o institucional.

gan las decisiones públicas que se tomen. Estos principios funcionan como una especie de enrutador en el proceso de valoración de la realidad que percibimos. Con intensidades diferentes, estos enrutadores hacen las veces de canalizadores o generadores de sentido, por lo menos en términos iniciales, de todo aquello que vivimos comúnmente en nuestra vida privada, en el espacio público o en la vida política o institucional.

En la vasta literatura sobre el campo de estudios de los valores, es posible reconocer al menos tres ideas centrales que conviene tener presentes en el marco de los procesos decisorios y de política pública: primera, los valores se interpretan como principios al convertirse en pilares éticos, fundamentos ontológicos y guías para conducir nuestro comportamiento; segunda, los valores operan como resortes sociales, es decir, como vasos comunicantes entre la vida colectiva y política, así como entre la vida individual y de pequeños grupos; y tercera, los valores actúan como criterios de valoración de las conductas de los demás.

Como principios, los valores delimitan el espacio de significados que definen la actuación de las personas. También interpelan a los sujetos a partir de la aceptación

Se trata de un esquema decisorio combinado donde aparecen racionalidades de fines y de valores. Dicho de otra forma: las políticas y las decisiones que de ellas emanan son el resultado de un proceso combinado, tenso y potencialmente equilibrado entre la construcción y uso de evidencias, y la definición de sentido.

de los contenidos y orientaciones que prescriben (Aguilar, 2007; Weimer y Vining, 2010; Bracho, 2011; Arellano y Blanco, 2013, Merino, 2013). Crean, por tanto, identidad, afinidad y cohesión, y pueden constituir motivos suficientes para actuar en una dirección u otra. De esta forma, los valores se refieren a las bases, orígenes, pilares o razón de ser de las cosas, y a partir de ellos crean vínculos estrechos entre individuos y grupos que tienen o buscan tener elementos comunes que los identifiquen y que pueden ser conocidos en cualquier ámbito físico, cultural, social o histórico.

Los valores no sólo funcionan como principios en el sentido mencionado, sino también como resortes sociales, es decir, como instrumentos de comunicación, contención y desarrollo entre los individuos y la sociedad. Cumplen este papel cuando orientan los actos individuales hacia espacios sociales de significados más amplios como los grupos, las comunidades, las naciones o los estados (Schwartz, 1999; Lindblom, 1992; Asthama, Richardson y Halliday, 2002). Los valores operan aquí como importantes

mecanismos funcionales de reproducción del orden social, ya sea para afianzar la identidad y la afiliación de los individuos con agregados sociales más amplios, o bien para lograr la congruencia entre los criterios de ordenamiento social o político y los criterios de comportamiento individual o de grupo.

Por último, los valores están estrechamente asociados a criterios con base en los cuales se interpreta y valora la realidad, así como los actos humanos. Tales criterios permiten fundamentar la emisión de juicios y traducirlos en ciertas calificaciones sobre el estado, carácter o resultados de alguna cosa, evento o proceso de la realidad material, social y humana. Además, al operar de esta forma, los valores no sólo sirven para ubicar el lugar que podemos darle a las cosas dentro de determinadas categorías, sino que también en su interior pueden ser susceptibles de algún tipo de calificación de grado o nivel que permita establecer la cercanía o lejanía que determinados rasgos o características de dichas cosas tienen respecto a ciertos valores deseados.

Ensamblaje en la política de evaluación

Como podrá advertirse de las consideraciones anteriormente planteadas, la conclusión inicial sobre las bases de las decisiones, especialmente las de orden político, tiene que caminar por la ruta de un esfuerzo articulado en favor de decisiones eficaces, pero al mismo tiempo legítimas. Al final de cuentas se trata de un esquema decisorio combinado donde aparecen racionalidades de fines y racionalidades de valores, integradas en estrategias de generación de valor público. Dicho de otra forma: las políticas y las decisiones que de ellas emanan son el resultado de un proceso combinado, tenso y potencialmente equilibrado entre la construcción y uso de evidencias, y la definición de sentido, significado y contenidos estructurales a partir de la orientación de principios o valores sustantivos.

Si bien las evidencias dan soporte empírico a la racionalidad entre medios y fines, que es consustancial a toda decisión política, los valores pueden ampliar el margen de conocimiento e información que aquellas pueden aportar, al exigir mayores datos y mediciones respecto a cumplimientos básicos de deberes morales, legales o humanos. Pero lo contrario también puede ser cierto: las evidencias pueden delimitar la fiebre ideológica o política que determinados decisores tengan por atender problemas públicos y los medios postulados como necesarios,

a partir de su fundamentación técnico-científica o su comparabilidad internacional o histórica en un marco de deliberación pública.

Los valores abren horizontes de deseabilidad pública y humana, en tanto que las evidencias pueden marcar los obstáculos y las posibilidades para la acción. Las evidencias aportan elementos para la identificación de la factibilidad política, pero los valores pueden abrir frentes colectivos para trascender restricciones y abrir mundos de experiencia posible. La evidencia ofrece diagnósticos sobre una situación o problema, pero los valores generan los resortes sociales para orientar intervenciones resolutorias y justificar las transformaciones no sólo posibles, sino necesarias.

En suma, la relación entre evidencias y políticas públicas no puede ser de ninguna forma ni lineal ni mecánica. Como afirma Eugene Bardach (1980), en materia de política pública, ninguna metodología es válida de manera universal y, por ello, más que buscar el anarquismo metodológico, habría que caminar, en la medida de las posibilidades que ofrezca el contexto, hacia la pluralidad. Ello supone diversas mediaciones que no son sólo técnicas, sino que involucran diversos criterios de orden ético, político y social. La búsqueda de equilibrios fundamentales entre decisiones técnicamente sólidas, que gocen de una amplia aceptación social y que, además, sean fiscalmente responsables e institucionalmente transparentes es, probablemente, uno de los aspectos más delicados en las decisiones de política pública. Esto aunado a la necesidad de que estas decisiones sean participativas, consideren el punto de vista de los involucrados o beneficiados y que además respondan a los criterios de legitimidad en que se basan los gobiernos democráticos y cumplan con los requisitos de transparencia y rendición de cuentas.

Para la política de evaluación, lo anterior es especialmente relevante porque el objetivo no es sólo tomar decisiones eficaces y legítimas que hagan de la evaluación un instrumento pertinente, justo, adecuado y transparente para dar cuenta de una situación o estado de la educación, sino también apoyar las decisiones de política educativa.

Con la política de evaluación, al tiempo que se pretende llenar vacíos propios de la evaluación misma, también se aspira a contribuir a la mejora. Es decir, por un lado, se desea construir una relación entre evidencias y valores que permita dar cuenta del estado que guardan los componentes, procesos y resultados del sistema educativo nacional;

La búsqueda de equilibrios fundamentales entre decisiones técnicamente sólidas, que gocen de una amplia aceptación social y que, además, sean fiscalmente responsables e institucionalmente transparentes es, probablemente, uno de los aspectos más delicados en las decisiones de política pública.

y por otro lado, establecer conexiones lógicas, empíricas, valorativas y políticas entre el estado del problema y la propuesta de acción política, lo cual supone pasar a otro terreno que no es estrictamente de la evaluación, sino de la planeación, la gestión gubernamental y la hechura de políticas.

La relación entre evidencias y valores en las políticas de evaluación parece suponer procesos muy semejantes a la hechura de políticas de gobierno. Sin embargo, aun cuando las evidencias sean las mismas o los referentes valorativos sean comunes a los actos públicos tanto en la política de evaluación como en la política educativa, lo cierto es que siempre existirán “diferencias marginales” que marcarán los espacios de efectividad, credibilidad y de sentido de las acciones públicas de mejora educativa, tanto de su calidad como de su equidad.

En el extremo, esta dinámica podría llevar a diversas tensiones sobre la construcción de evidencias y la postulación de valores sustantivos, a los cuales se agregarán los problemas asociados a las “competencias de legalidad” que

Lo cierto es que siempre existirán “diferencias marginales” que marcarán los espacios de efectividad, credibilidad y de sentido de las acciones públicas de mejora educativa, tanto de su calidad como de su equidad.

sin duda marcarán los alcances de la fuerza de una evidencia (el dato, la metodología y la mensurabilidad) y su relación condicionada con un valor sostenido (como principio, resorte social o criterio de valoración), frente al estado de un problema educativo y el debate público que éste pueda generar.

Al final del día, ni los problemas ni los debates públicos podrán permanecer ajenos al ensamblaje entre las evidencias y los valores. Ahí se cifrarán los alcances de una buena política de evaluación que deberá ser, al mismo tiempo, tanto eficaz como legítima. €

Referencias

- Aguilar, L. F. (2005). Estudio introductorio, en Majone, G. *Evidencia, argumentación y persuasión de la formulación de políticas*. México: CNCPYAP/FCE.
- Aguilar, L. F. (2007). *El estudio de las políticas públicas*. México: Porrúa.
- Alain, C. E. y Smith, W. (1971). *How much is enough*. Nueva York: Harper and Row.
- Arellano, D. y Blanco, F. (2013). *Políticas públicas y democracia*. México: Instituto Federal Electoral.
- Asthama, S., Richardson, S. y Halliday, J. (2002). Partnership working in public policy provision. *Social Policy and Administration*, Vol. 36, No. 7, pp. 780.
- Bardach, E. (1980). *The Implementation Game*. Cambridge: The MIT Press.
- Bracho, T. (2010). Políticas públicas basadas en la evidencia. La política pública como acción informada y objeto de investigación, en Merino, M. y Cejudo, G. (Comps.). *Problemas, decisiones, soluciones. Enfoques de política pública*. México: FCE/CIDE.
- Bracho, T. (2011). El papel de los valores en la evaluación de políticas para sistemas educativos complejos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50).
- Corzo, F. (2013). *Diseño de políticas públicas*. México: Grupo Editorial y de Investigación Polaris.
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26 (3 y 4), pp. 365-378.
- Hitch, C. J. y McKean, R. (1962). *The Economics of Defense in the Nuclear Age*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lindblom, Ch. (1992). *El proceso de elaboración de políticas públicas*. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas.
- Majone, G. (1989). *Evidence, Argument and Persuasion in the Policy Process*. Yale University Press.
- Merino, M. (2013). *Políticas públicas. Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*. México: CIDE.
- Muñoz, M. y González, J. (2010). *Valoración de la calidad de la evidencia y fuerza de las recomendaciones*. Barcelona: Sociedad Española de Medicina Familiar y Comunitaria.
- Parsons, W. (2013). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Flacso.
- Quade, E. S. (1982). *Analysis (or Public Decisions)*. Amsterdam: North-Holland.
- Schwartz, S. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology*, 48 (1), pp. 23-47.
- Simon, H. (1984). *La nueva ciencia de la decisión gerencial*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Weimer, D. y Vining, A. (2010). *Policy Analysis: Concepts and Practice*. USA: Routledge.

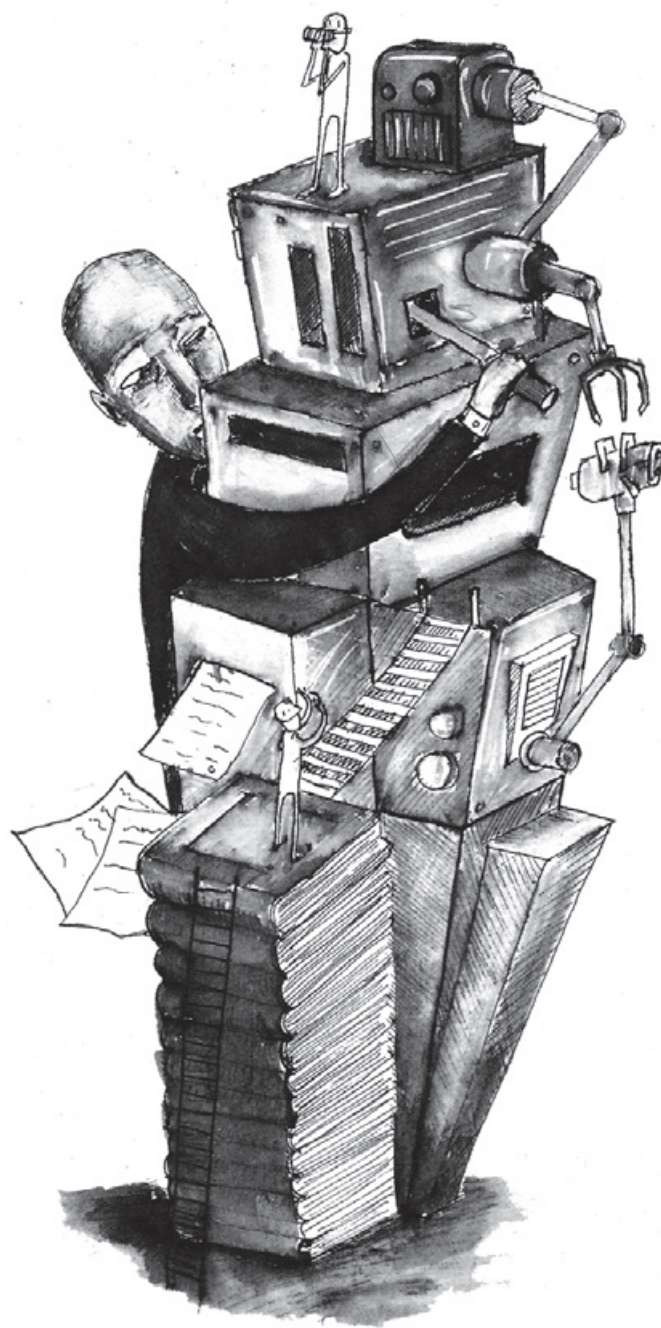
Retos, objetivos y trabajo: decisiones y evaluación educativa en Querétaro

En entrevista para la *Gaceta*, **José Alfredo Botello Montes**, secretario de Educación de Querétaro, habla directamente de la experiencia y los retos que su estado enfrenta en materia de evaluación educativa. El presente texto no se centra únicamente en evaluación docente, sino también en el diseño de políticas y programas educativos, así como en el uso de la información, frente a los resultados recientes logrados por medio de la evaluación.

La Secretaría de Educación del Estado de Querétaro (SEQ) cuenta con varios objetivos estratégicos, aclara el licenciado José Alfredo Botello Montes, titular de dicha institución:

I. Calidad educativa. Mejorar las condiciones que permitan que las niñas, niños, jóvenes y adultos adquieran los conocimientos, desarrollen las habilidades, los valores y las actitudes necesarios para alcanzar una vida personal, familiar y social plena; ejercer una ciudadanía responsable y comprometida, así como continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

II. Equidad. Asegurar el acceso, permanencia y terminación en todos los tipos, formas y niveles educativos, atendiendo de manera prioritaria a los alumnos, grupos y localidades con mayores desventajas.



**Tabla 1. Resultados Planea 2015
para el estado de Querétaro**

		Lugar nacional de ubicación	% de alumnos ubicados en los niveles II al IV	Media Nacional
Sexto de primaria	Lenguaje y Comunicación	9°	54.6%	50.4%
	Matemáticas	8°	43.2%	39.5%
Tercero de secundaria	Lenguaje y Comunicación	4°	76.3%	70.5%
	Matemáticas	3°	42.5%	34.6%

Nota: Corresponde a la evaluación Planea en educación básica, aplicada en Querétaro en junio del 2015 en 1 833 escuelas a un total de 53 220 alumnos, a los alumnos de los grados terminales de primaria y secundaria, en Matemáticas y Lenguaje y Comunicación, además de un cuestionario sobre habilidades para la convivencia. Fuente: SEQ.

III. Cobertura. Ampliar y flexibilizar las oportunidades de acceso, permanencia y terminación en todos los tipos, formas y niveles educativos; garantizar a la población el acceso a los bienes y servicios culturales, deportivos, recreativos, científicos y tecnológicos.

IV. Gestión institucional. Consolidar el funcionamiento y vinculación del sistema educativo estatal con el fin de asegurar la eficacia de las políticas educativas, su evaluación continua, la transparencia y eficiencia en el uso de los recursos, así como la rendición de cuentas, cubriendo las necesidades y expectativas de los alumnos y de la sociedad, centrando la gestión en el aula y en las escuelas.

Botello, quien asegura que su cargo es una grandísima oportunidad de servir a otros en esa importante área del Estado Mexicano, habla de los principales insumos que se han logrado reunir en Querétaro por medio de la evaluación educativa, y cómo éstos han sido utilizados para diseñar las políticas y programas en curso:

“Desde luego, la evaluación que está realizando actualmente el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) es un insumo muy importante, pues nos da resultados que inciden en el ámbito internacional y nacional,

**Cuadro 1. Resultados de Querétaro
en Planea 2015 en EMS**

Según los resultados arrojados por la aplicación de la prueba Planea 2015 en educación media superior:

En Lenguaje y Comunicación (Comprensión lectora), 42.2% de los alumnos se ubicaron en los niveles de desempeño más altos (niveles de dominio III y IV). A nivel nacional, el promedio fue de 36%. Los mejores resultados por estado fueron para Puebla, Baja California, Durango, Jalisco, Querétaro (5° lugar) y Aguascalientes, respectivamente.

En Matemáticas, 22% de los alumnos se ubicaron en los niveles de desempeño más altos. A nivel nacional, el promedio fue de 18.8%. Los mejores resultados por estado fueron para Durango, Puebla, Sonora, Sinaloa, Baja California, Querétaro (6° lugar) y Chihuahua, respectivamente.

Fuente: SEQ.

principalmente en el área del Lenguaje y Comunicación, y Pensamiento matemático (ver tabla 1 y cuadro 1).

“Por su parte, el Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje (Planea) se convierte en un insumo muy importante para la medición de los resultados del sistema educativo local, en virtud de su orientación hacia la valoración de la adquisición de competencias básicas, no sólo de aprendizaje, sino también curriculares. Con la Reforma Educativa de hace un par de años, que se ha estado implementando en México, es fundamental conocer de manera puntual cómo se están comportando nuestros docentes, tanto en formación como en servicio, en las evaluaciones referidas, respecto a su idoneidad para el desempeño de su función.

“Además, Planea nos ayuda a conocer cómo van avanzando nuestros alumnos y cuáles son las áreas de oportunidad de mejora continua de nuestro sistema educativo estatal, así como de nuestro desempeño en el ámbito nacional e internacional”.

En lo referente a las áreas de oportunidad detectadas y al diseño de políticas y programas para mejorarlas, el ex diputado federal y local nos comenta:

Cuadro 2. Resultados del Concurso de Nuevo Ingreso 2015 para Docentes de Educación Básica

Del 11 al 19 de julio presentaron su examen por computadora 2 341 aspirantes de los 2 729 inscritos a la Convocatoria de Ingreso en Educación Básica en el Estado de Querétaro (85.78% de asistencia).

De los evaluados, 69.76% obtuvieron “Idóneo” (1 633 aspirantes de los 2 341), por lo que se ocupó el primer lugar nacional con mayor porcentaje de aspirantes así evaluados, pues el promedio nacional de “Idóneos” fue de 51.91%.

Como “No idóneos” fueron evaluados 30.24% (708 aspirantes). El promedio nacional de “No idóneos” fue de 48.09%.

De los “Idóneos”, 16.15% se ubicó en Muy Alto Desempeño, 24.86% en el grupo de Alto Desempeño, 27.72% en el grupo con Buen Desempeño y únicamente 1.03% en el grupo con Desempeño Suficiente.

De los egresados de Escuelas Normales que fueron evaluados en la entidad, 72.88% de aspirantes obtuvo resultado “Idóneo”; por lo que se ocupa el cuarto lugar nacional con un mayor porcentaje de egresados de Escuelas Normales con resultado “Idóneo”.

Únicamente 26.01% del total de egresados de Escuelas Normales que presentaron su prueba en la entidad fueron catalogados como “No idóneos”, uno de los porcentajes más bajos de las 32 entidades federativas.

Fuente: SEQ.

“Es necesario trabajar con los docentes, el personal administrativo y los propios alumnos en lo referente a cómo mejorar el lenguaje, la comunicación y el pensamiento matemático, que son temas muy importantes.

”Este último lo damos por hecho, es decir, ya es parte de un currículo al que no se le ha dado la importancia que tiene. Sin embargo, de ahí proviene todo el pensamiento lógico, por eso es en donde mayormente estamos realizando talleres, y va a ser una de las políticas públicas que vamos a implementar en este año: poner mucho énfasis en lenguaje y pensamiento matemático.

”En cuanto a la comunicación, el tema es un área de oportunidad derivado de la Reforma Educativa: están los Consejos Técnicos Escolares (CTE), donde participan padres de familia, maestros y la autoridad, para incidir de manera propositiva en la mejora continua escolar. También son aprovechados por el personal directivo y los maestros para analizar de qué manera se está comportando la comunidad educativa en la implementación de las políticas necesarias para la mejora” (ver cuadro 2).

“Debemos aprovechar los instrumentos que hoy se tienen a la mano, como los Comités Técnicos Escolares y los de Zona. Independientemente de ello, está la relación directa que deben tener los directores escolares con el personal ad-

ministrativo, los maestros y los padres de familia. He notado que estos últimos no están inmersos de manera permanente o recurrente en lo que acontece al interior de las instituciones. Considero que otra área de oportunidad es ver de qué manera los incorporamos en este proceso, para que no sean ausentes permanentes en el proceso de desarrollo escolar de sus hijos. Yo veo una gran actitud de los maestros para facilitar esa vía.

”Por otro lado, y de acuerdo con el tamaño de nuestro sistema educativo estatal, existe el desafío de la movilidad en los planteles con motivo de las jubilaciones (ver tabla 2). Es difícil cubrir la necesidad de maestros frente a grupo, es uno de los grandes retos que tenemos, invitar a los nuevos docentes por medio de las convocatorias para los exámenes nacionales para incorporación al Servicio Profesional Docente, de manera que tengamos maestros aptos, que entren en ese relevo generacional”.

El tema de la difusión es, sin duda, fundamental en el ámbito de la evaluación educativa. Al respecto, el licenciado José Alfredo Botello, quien ha desempeñado diversos cargos públicos en el estado de Querétaro, indica:

”Aunque tenemos poco tiempo de haber asumido esta responsabilidad (octubre de 2015), uno de los objetivos es que nuestros CTE se constituyan en forma, y podamos darles insumos con esta información, a manera de

Tabla 2. Cobertura del Sistema Educativo de Querétaro

Nivel	Cobertura rangos de edad nuevos ¹			Cobertura rangos de edad tradicionales ²		
	Matrícula	Población *	%	Matrícula	Población *	%
Preescolar	85 065	112 116	75.9	85 065	112 116	75.9
Primaria	248 608	227 087	109.5	248 608	264 884	93.9
Secundaria	120 780	113,458	106.5	120 780	113 548	106.4
Media superior	75 932	113 568	66.9	75 932	113 320	67.0
Profesional medio	219	113 568	0.2	219	113 320	0.2
Bachillerato	75 713	113 568	66.7	75 713	113 320	66.8
Superior **	65 790	185 466	35.5	65 790	183 815	35.8

Fuente: Indicadores de Inicio de Ciclo Escolar 2014-2015. Resumen Estadístico Indicadores de Inicio de Ciclo Escolar. Portal de Educación. Gobierno del Estado de Querétaro.

* Proyecciones de población Conapo, abril 2013 / ** Licenciatura y técnico superior escolarizado.

retroalimentación. Esto por medio de materiales que proporciona esta Secretaría, así como la Secretaría de Educación Pública (SEP). Pero también queremos considerar la participación de los integrantes de esos Comités. Es un gran reto, incluso a nivel nacional”.

Botello Montes, quien también ha sido docente en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), campus Querétaro, hace hincapié en las fortalezas de su estado:

“La gran fortaleza que me he encontrado es un personal docente y administrativo muy profesionalizado, sus ascensos se han realizado vía la carrera magisterial. He encontrado incluso doctores o maestros en educación que están frente a grupo o frente a alguna escuela. Hay una gran preparación y un gran ánimo en nuestro personal.

”En lo referente a nuestra oficina de educación básica, encontramos tres distintas áreas de planeación, que serían las responsables de las tareas de evaluación. Por un lado estaba primaria; por otro, preescolar, y por otro, secundaria; no había un vínculo. Hoy estamos llevando a cabo una

reingeniería de la administración de este recurso humano para concentrarlo en una sola área y que exista gran comunicación. De esta forma, tendremos un nuevo sistema de evaluación uniforme que atienda todas las áreas de educación y no un rompecabezas. Buscamos trabajar en conjunto, como un cuerpo en donde estén comunicados los brazos, la cabeza, las piernas, todo”.

El licenciado Botello también aborda el tema de la Política Nacional de Evaluación de la Educación y los Diálogos con las Autoridades Educativas para su conformación:

“La Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa es un excelente esquema implementado por el INEE. Tuve la oportunidad de acudir a la reunión del mes de octubre, y ahí me encontré con un mecanismo de participación y diálogo. Nos mostraron números respecto a las acciones que deberían implementarse y recibimos retroalimentación para la toma de decisiones.

”En cuanto a los Diálogos, considero que la participación no debe ser únicamente del Secretario de Educación, sino del personal que está directamente relacionado con la actividad, y que debe existir retroalimentación de nuestra parte hacia el resto de las autoridades educativas, para hacerles saber nuestra perspectiva de la aplicación. En general, me parecen muy positivas estas reuniones de entendimiento, acercamiento e intercambio para que no se dé una situación de *divorcio* entre la política pública federal y la estatal.

”Nuestro objetivo final es entregar a la sociedad buenos ciudadanos, bien formados, bien educados. Ésa es una gran tarea que tenemos que hacer Federación, estado y, desde luego, los municipios”. €

- 1 Rangos de edad nuevos: preescolar: población de 3, 4 y 5 años; primaria: 6 a 11 años; secundaria: 12 a 14 años; media superior: 15 a 17 años; superior: 18 a 22 años.
- 2 Rangos de edad tradicionales: preescolar: población de 3, 4 y 5 años; primaria: 6 a 12 años; secundaria: 13 a 15 años; media superior: 16 a 18 años; superior: 19 a 23 años.



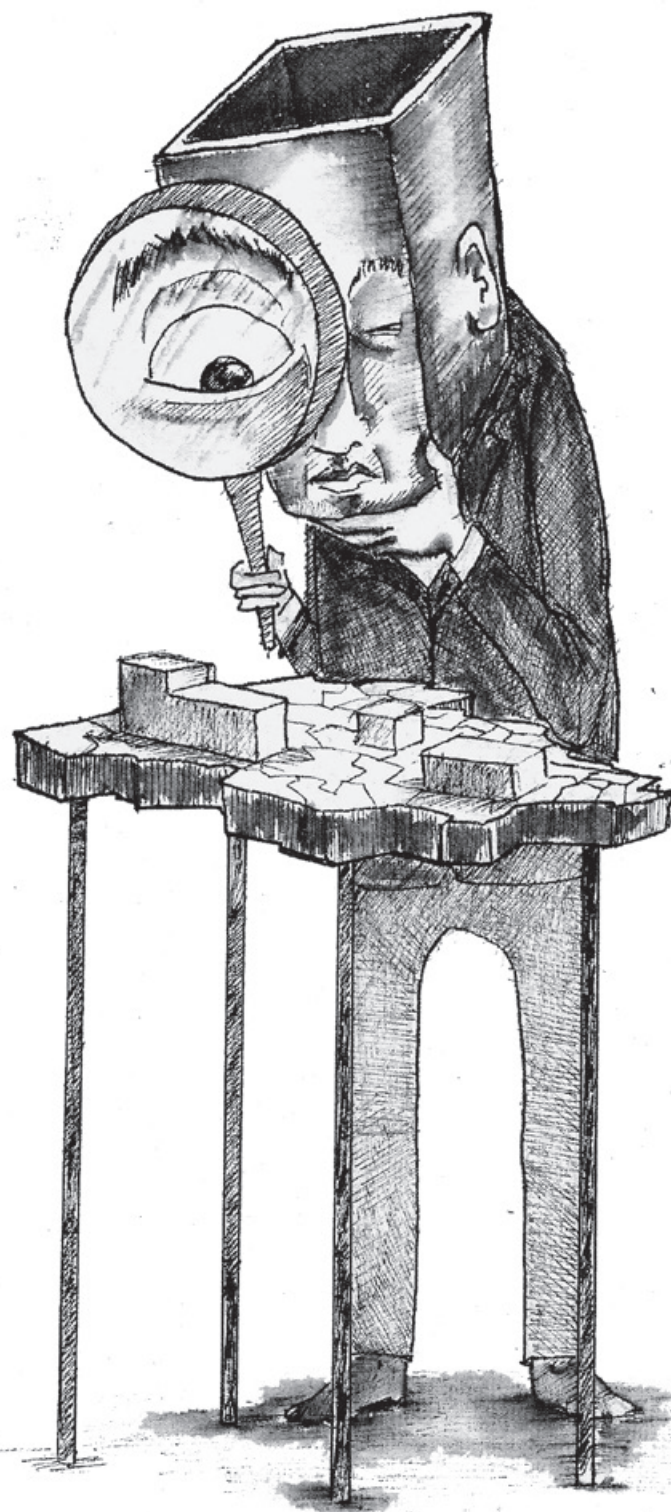
Conozca el portal de educación de la SEQ:
<http://www.queretaro.gob.mx/educacion/>

Panorama de la educación y la evaluación en Sonora: una ruta para vencer los retos

“Mejorar la calidad educativa requiere un sistema de evaluación que genere información relevante para la toma de decisiones”, dice en entrevista para la *Gaceta*, el licenciado **Ernesto De Lucas Hopkins**, secretario de Educación y Cultura del estado de Sonora, quien habla sobre las estrategias que impulsa para que la entidad vuelva a ser líder en materia de educación.

Construir opciones educativas de calidad requiere que el Estado afronte el reto de implementar acciones para recuperar niveles de eficiencia, eficacia y equidad en la generación de políticas de gobierno —señala Ernesto De Lucas Hopkins, actual secretario de Educación y Cultura del estado de Sonora—. En nuestro país, el Gobierno del presidente Enrique Peña Nieto impulsa una Reforma Educativa cuyo objetivo fundamental es conformar un sistema educativo de calidad para todos, tal como quedó explicitado a partir de la modificación del artículo tercero constitucional, aprobado por todos los integrantes de las Cámaras de Diputados y Senadores de la República.

Además, con la descentralización que da autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se han legitimado e institucionalizado los sistemas de evaluación para promover la calidad educativa. En este sentido, la nueva administración estatal, liderada por la gobernadora Claudia Pavlovich Arellano, ha colocado la calidad como un elemento transversal para el diseño de políticas



y programas educativos, sin subestimar los retos que enfrenta Sonora en materia de cobertura y atención a la demanda, principalmente en el nivel medio superior y superior.

La evaluación para mejorar

La pretensión de mejorar la calidad del sistema educativo estatal —afirma quien ha desempeñado diversos cargos públicos en Sonora por más de una década— requiere un sistema de evaluación que genere información oportuna y relevante para la toma de decisiones, y que rinda cuentas, tanto de los resultados como de los procesos educativos. Los insumos que se derivan de la evaluación deben utilizarse para diseñar políticas públicas tendientes a generar acciones para elevar la calidad de la educación y fomentar la equidad en la distribución de oportunidades educativas. Algunos de los principales insumos son generación, análisis y difusión de información y conocimiento educativo; diseño y operación de un sistema de indicadores para valorar el estado de la calidad de la educación en la entidad; realización y promoción de estudios e investigaciones que sustenten el diseño de programas específicos acordes a las necesidades de nuestro estado, como el fortalecimiento a la infraestructura y equipamiento, la formación y desarrollo profesional, y los programas compensatorios, entre otros. En el marco de la reforma actual, otro insumo muy importante lo conforman los niveles de logro de los aprendizajes de los alumnos y la idoneidad de los actores educativos.

Finalmente, una prioridad de este gobierno es incluir entre los insumos para el diseño de políticas públicas y educativas, en particular, la eficiencia y eficacia en el uso de los recursos públicos, y que los resultados de las mismas tengan congruencia con el Plan Estatal de Desarrollo 2016-2021 y se concreten en el Programa Sectorial de Educación para el Estado de Sonora.

Los retos en el uso de la información

Ahora bien, con respecto a los retos frente a la evaluación —señala quien también fuera diputado federal—, es importante aclarar que elaboramos un diagnóstico amplio y profundo del sector, tanto de manera sistémica (insumo, proceso y producto) como por tipo y nivel educativo. Asimismo, se evaluaron las diferentes políticas y programas implementados por el Gobierno que nos precedió. Sin embargo, no fue una tarea fácil, ya que nos enfrentamos

Los insumos que se derivan de la evaluación deben utilizarse para diseñar políticas públicas tendientes a generar acciones para elevar la calidad de la educación y fomentar la equidad en la distribución de oportunidades educativas.

a la falta de información y a la alteración de la misma, lo que daba poca certeza y claridad a nuestro punto de partida.

Por lo anterior, es un reto generar información certera y oportuna que permita a esta administración y a las venideras tomar decisiones pertinentes en materia de política educativa, las cuales posibiliten tener elementos para evaluar el desempeño del Gobierno. Por ello, proponemos la reactivación de una institución de evaluación estatal que trabaje de la mano con el INEE para generar y difundir los insumos para el diseño e implementación de acciones, en especial de las que se requieren para cumplir con las atribuciones que le competen en la puesta en marcha de la Reforma Educativa, tales como la propuesta de perfiles, parámetros e indicadores de carácter complementario; la selección y capacitación de los evaluadores conforme a los lineamientos que el INEE expide; la emisión y difusión oportuna de convocatorias e implementación de los diferentes procesos de evaluación en apego a la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) y los lineamientos derivados de la misma y establecidos por el Instituto; la difusión de resultados y recomendaciones para el diseño de ofertas de formación continua y desarrollo profesional

pertinentes a los mismos, y la suscripción de convenios con instituciones públicas autorizadas, entre otras más que son fundamentales para mejorar la calidad de la educación.

De la administración anterior (2009-2015) —destaca De Lucas, quien fungió como director nacional de ProMéxico y del Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME)— recibimos un sistema educativo con serias deficiencias en programas de formación y desarrollo profesional de los docentes y en infraestructura, entre otros rubros importantes. Por tanto, la calidad educativa que antaño distinguía a Sonora, revelada a través de las diferentes evaluaciones externas, se diluyó.

Por otra parte, la falta de información sobre la Reforma Educativa y la poca claridad y transparencia en la implementación de la LGSPD y sus procesos dividieron al magisterio (con fuerte impacto social) e incidieron negativamente en la cultura y el clima laboral requeridos para establecer acuerdos y estrategias que hubieran permitido operar exitosamente las acciones emanadas de esta Reforma, incluyendo la difusión y la capacitación de todos los actores implicados. La consecuencia fue una implementación caótica de las mismas, por lo que no se aplicaron de manera oportuna ante el malestar generalizado del magisterio.

La falta de transparencia en el ejercicio de los recursos públicos destinados a la educación llevó a la paralización de programas y obras educativas, particularmente en el nivel medio superior; hablando de los subsistemas descentralizados, el Gobierno del estado los recibió sumergidos en serios problemas financieros. Finalmente, un aspecto por demás preocupante fue la caída de los resultados del logro educativo de los alumnos sonorenses.

El diseño del Programa Sectorial de Educación

Como podemos apreciar —afirma el maestro en Leyes y Gobierno por el Washington College of Law—, el estado en que recibimos el sistema educativo sonorenses al iniciar la presente administración implica grandes retos que necesitan una política pública que los enfrente y atienda, a partir de estrategias y líneas de acción que tengan como prioridad restaurar la confianza del ciudadano sonorenses, involucrando a la gente en las decisiones gubernamentales y promoviendo la cooperación en todos los órdenes de la vida pública. Esto quedó establecido en el Plan Estatal de Desarrollo 2016-2021, documento que concibe la confianza como un reto centrado en la eficiencia, entendida ésta como el Gobierno que responde a las necesidades de la po-

La falta de transparencia en el ejercicio de los recursos públicos destinados a la educación llevó a la paralización de programas y obra educativa. Un aspecto por demás preocupante fue la caída de los resultados del logro educativo de los alumnos sonorenses.

blación, a partir de una actuación centrada en la responsabilidad, en el adecuado manejo de los recursos públicos y en la aplicación de políticas públicas innovadoras que se rijan por tres atributos esenciales: transversalidad, igualdad y competitividad.

Lo anterior debe concretarse en el Programa Sectorial de Educación 2016-2021, que dará rumbo a nuestro sistema educativo y en el cual será de vital importancia contar con un sistema de evaluación estatal que permita la toma de decisiones oportuna y retroalimente los programas educativos (un sistema de indicadores dinámico y confiable).

Tenemos claro que, para recobrar la calidad educativa con que contábamos los sonorenses, será necesario garantizar la normalidad mínima del sistema educativo estatal; fortalecer la autonomía de la gestión de las escuelas pero con el total apoyo del gobierno estatal; recuperar y ponderar los programas de formación y el desarrollo profesional de los trabajadores de la educación en el marco de la Reforma Educativa; trabajar con la Federación para implementar los programas de rehabilitación, mantenimiento y construcción en materia de infraestructura educativa, así como equipamiento y dotación de materiales, y rescatar

los programas de acompañamiento y los compensatorios que llevaron a Sonora a ser líder en logro educativo, y que permitan abatir el rezago y el abandono escolar.

Las estrategias

Con base en los principales retos mencionados —comenta De Lucas Hopkins—, hemos trabajado bajo las siguientes estrategias:

- a) Transparencia en el ejercicio de los recursos públicos destinados a la educación, así como en los sistemas de información que permitan recobrar la confianza de los ciudadanos en sus autoridades. Desburocratización de los procesos para hacer realidad la descarga y simplificación administrativa.
- b) Difusión de la Reforma Educativa y cumplimiento de las leyes secundarias y procesos inherentes a la misma, a partir de la creación de la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente (CESPD) y de la vinculación interinstitucional con la Autoridad Educativa Federal (AEF) y el INEE. Capacitación para que los docentes cumplan en tiempo y forma con los diferentes procesos de evaluación del desempeño. Nutrir la participación en la evaluación para el ingreso y la promoción, transparentando los resultados. Programas compensatorios incluyendo becas y uniformes escolares, mediante la transparencia en el ejercicio de los recursos y la simplificación de los procedimientos.
- c) Fortalecimiento de la infraestructura: rehabilitación y mantenimiento de espacios educativos, así como equipamiento y dotación de materiales y mobiliario.
- d) Programa de acompañamiento para análisis de resultados de evaluación de los aprendizajes para el diseño e implementación de programas específicos en cada escuela y cada grupo, que tengan como base la mentoría y tutorías para estudiantes en riesgo de rezago y abandono escolar.
- e) Fortalecimiento de la calidad educativa, con un programa de trabajo que incide en las escuelas con los resultados más bajos en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) que puso en operación el INEE a partir del ciclo escolar 2014-2015.

Ahora bien, en el marco de la Reforma Educativa —continúa Ernesto De Lucas, quien fue presidente del Comité Directivo Estatal del PRI en Sonora en 2008—, la calidad y la

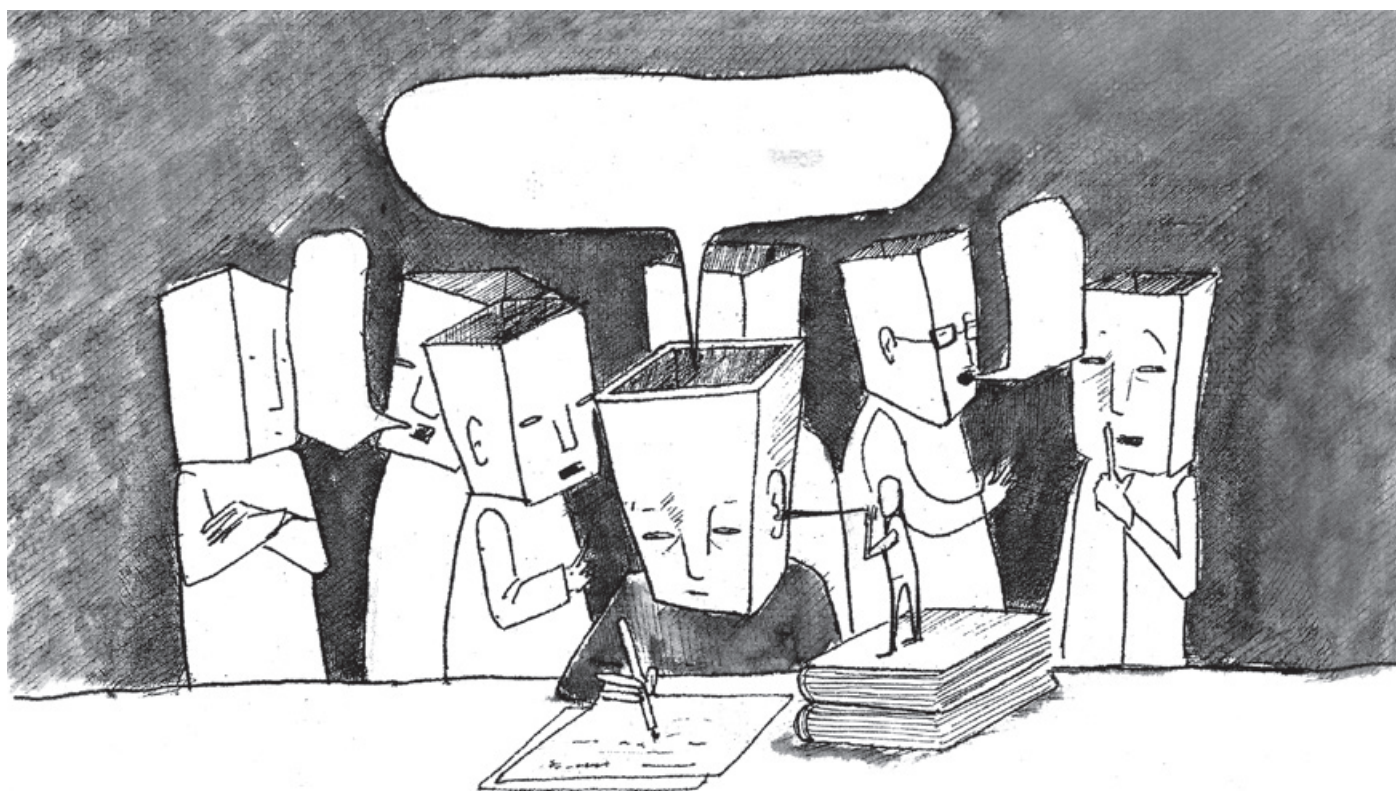
La Secretaría considera que el monitoreo y seguimiento a la mejora educativa deben estar asociados prioritariamente a todos aquellos elementos que permitan alcanzar el máximo logro en los aprendizajes de los alumnos: materiales educativos, métodos, organización, infraestructura, equipamiento y labor de los maestros y directivos.

equidad fungen como ejes rectores sobre los cuales debe sustentarse la educación en nuestro país y, por tanto, en nuestro estado.

La Secretaría de Educación y Cultura de Sonora considera que el monitoreo y seguimiento a la mejora educativa deben estar asociados prioritariamente a todos aquellos elementos que permitan alcanzar el máximo logro en los aprendizajes de los alumnos: materiales educativos, métodos, organización, infraestructura, equipamiento y labor de los maestros y directivos.

Es innegable que la política nacional para la mejora de la calidad educativa se basa en la Reforma, por lo que compete al gobierno estatal cumplir eficazmente las atribuciones que la LGSPD otorga a la Autoridad Educativa Local para operar con eficiencia y eficacia. Para ello, es imprescindible la vinculación y comunicación constante con la AEF y el INEE, con el fin de contribuir al cabal cumplimiento de la LGSPD y de los lineamientos que de ésta se derivan o, en su defecto, proponer acciones de perfeccionamiento y mejora, con base en las experiencias y especificidades de cada entidad, sin perder de vista el propósito común de fortalecer y elevar la calidad del sistema educativo local y nacional.

Algunas estrategias que se consideran fundamentales para la mejora de la calidad educativa en la entidad son:



- a) Rescatar y fortalecer al Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora (IEEES).
- b) Consolidar la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente.
- c) Formular políticas públicas a partir de los resultados arrojados por el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial.
- d) Establecer como prioridad un programa de formación y desarrollo profesional docente y directivo para educación básica y media superior.
- e) Formular programas educativos focalizados a partir de los resultados arrojados por las evaluaciones externas.

Hoy trabajamos en el diseño de estrategias para revertir los resultados de Planea, que representan un gran reto, ya que en educación primaria, Sonora quedó en el lugar 18 en Lenguaje y Comunicación, y en el penúltimo lugar en Matemáticas, mientras que en secundaria, los resultados fueron menos alentadores al colocarse nuestra entidad en el lugar 27 en ambos rubros.

Para enfrentar este desafío, nos dimos a la tarea de identificar aquellos centros escolares que obtuvieron los más bajos resultados, con el fin de establecer estrategias

que involucraran a directivos, profesores, estudiantes y padres de familia, sin dejar de fortalecer a aquellos planteles con buenos resultados. Aunque dichas estrategias aún se encuentran en proceso, estamos seguros de que nos permitirán obtener mejores resultados porque tenemos la experiencia de años anteriores en la implementación de programas de apoyo y acompañamiento basados en los resultados de evaluación que llevaron a Sonora a ser líder en logro educativo.

En este sentido, considero que una experiencia exitosa que debe ser difundida y replicada es el Programa Nueva Escuela, diseñado a partir de la emergencia del Sistema de Evaluación Estatal en 2004, con base en la legislación de la evaluación del estado y la creación del Instituto de Innovación y Evaluación Educativa del Estado de Sonora (IEEES). Es necesario que la esencia de este programa de acompañamiento y fortalecimiento de la gestión escolar se recupere y fortalezca para volver a posicionar a Sonora como líder en calidad educativa. €



Conozca más sobre la Secretaría de Educación y Cultura del Sonora: <http://goo.gl/hDRw3P>

Usos efectivos para la mejora: ¿cómo hacemos para que esto ocurra?

“Para que se materialice la promesa que encierra la evaluación como instrumento de mejora se requiere que no sólo se produzca en forma rigurosa, justa y oportuna, sino que es imprescindible que sea usada de manera efectiva por todos los actores involucrados, con una intención clara y explícita de servir de guía y evidencia para sustentar decisiones dentro de cada ámbito de actuación”, dice la autora, quien presenta una *Herramienta para identificar usuarios potenciales de las evaluaciones*.

TERESA BRACHO GONZÁLEZ

Consejera de la Junta de Gobierno del INEE
teresa.bracho@inee.edu.mx

Referirse a los usos efectivos de la evaluación es aludir a las acciones deliberadas, ejecutadas por diferentes receptores o usuarios de la información (actores), que retoman —en diferentes grados y para distintos propósitos— los resultados, métodos o conceptos de la evaluación educativa como *insumos relevantes para sustentar sus decisiones y acciones de mejora en sus contextos particulares de actuación*.

En sus orígenes, a finales de la década de 1960, el uso de la evaluación se refería a la forma en que ésta y la información que se deriva de ella impactan el programa evaluado. Sin embargo, como lo explica Carol Weiss, ahora estamos



conscientes de dimensiones más amplias en la evaluación: se pueden usar muchos de sus elementos —no sólo los resultados—, tales como las ideas y visiones, marcos teóricos, procesos metodológicos o incluso el diseño de los estudios. En este caso, el uso engloba un conjunto de elementos susceptibles de producir una amplia gama de efectos para muchas clases de usuarios (Weiss, 1998).

En los hechos, poco a poco hemos transitado de tener una variedad de reportes de evaluación con poca relevancia o utilidad para los posibles usuarios, que solamente se concentraban en cumplir con la normativa o los requerimientos, hacia evaluaciones que cada vez toman más en cuenta a dichos usuarios. A pesar de esto, aún falta mucho para llegar a un punto óptimo en el que éstas atiendan todos los aspectos relevantes y se ocupen de todos los usuarios posibles.

Por eso, el tema de promover usos significativos de la evaluación educativa vinculados con la mejora del sistema tiene importantes asuntos pendientes. Muchas veces nuestra preocupación como evaluadores se ha centrado en la científicidad de nuestro quehacer como especialistas, lo que nos ha impulsado a enfocarnos en temas como el rigor de los instrumentos de medición y sus métodos de análisis, así como los problemas propios de asegurar la integridad y seguridad de los datos. Por supuesto que es nuestra responsabilidad hacerlo. Es condición necesaria para la mejora, pero no es suficiente. Debemos también adoptar una visión de políticas auténticamente públicas en la que se busque involucrar a todos los actores desde todos los niveles para incidir en la solución de los problemas. Existen creencias o supuestos implícitos en relación con los usos de información provenientes de la evaluación educativa que, si se examinan desde perspectivas como la de las políticas públicas, podrían decirnos cosas interesantes y pertinentes acerca de los alcances y los límites de nuestro trabajo como evaluadores del sistema educativo hasta el presente.

Para que la evaluación se convierta efectivamente en un factor que contribuya a la mejora de este sistema, se requiere invariablemente su uso efectivo en todos los niveles y por parte de todos los actores en sus contextos particulares de actuación. Pero, ¿cómo hacemos para que esto ocurra? ¿Necesitamos hacer algo distinto para que la evaluación en verdad sirva? Desde mi punto de vista, los evaluadores necesitamos modificar nuestras visiones y prácticas en por lo

Debemos también adoptar una visión de políticas auténticamente públicas en la que se busque involucrar a todos los actores desde todos los niveles para incidir en la solución de los problemas.

menos tres sentidos: *a)* considerar el tema de los usos de la evaluación desde la concepción o génesis de ésta, es decir, desde la planeación de la evaluación, lo que denomino *Fase cero*; *b)* trascender la visión “tradicional” que subyace a nuestra conducta como evaluadores, y *c)* atender el tema de los usos de la evaluación como una “intervención de política pública”.

a) Fase cero: considerar el tema de los usos de la evaluación desde su concepción

Es esencial que este tema esté en la agenda, es decir, en las preocupaciones explícitas de los evaluadores, desde el momento mismo de la génesis de las evaluaciones. Esto implica modificar por lo menos dos conductas típicas. La primera es pensar en los usos de la evaluación una vez que ésta ha concluido, ideando en ese momento (y no antes) qué tipos de reportes, publicaciones y mecanismos de difusión se elaborarán. Pensar así hace que se pierda una oportunidad que no siempre se puede revertir, porque la información que se levante durante la evaluación puede no adaptarse posteriormente a diversos usos si esto no se contempló desde el momento de su diseño. La segunda es pensar que nuestro trabajo como evaluadores concluye con la publicación y difusión de los resultados, bajo el supuesto implícito de que los usos con incidencia en la mejora del sistema en sus diferentes niveles se producirán de manera

Una vez que el tema ha entrado en agenda desde la concepción de la evaluación, y que hemos revisado nuestras visiones en relación con nuestra práctica, el otro punto fundamental consiste en atender el uso de la evaluación como una intervención de políticas públicas, en lugar de dejar que el asunto sea una respuesta afortunada.

espontánea a partir del interés, comprensión y asimilación de parte de los diversos actores interesados en la marcha del sistema educativo. En suma, propongo que el acto de “comunicar” la evaluación vaya más allá de la publicación y difusión que tradicionalmente se ha hecho en México.

b) Revisar la visión “tradicional” que subyace a nuestra conducta como evaluadores del Sistema Educativo Nacional (SEN)

Vinculado con lo anterior, es posible afirmar que, por la misma naturaleza especializada de nuestra tarea, hemos sido víctimas de un conjunto de falacias que no hemos hecho explícitas en nuestro quehacer y, por lo tanto, no hemos discutido suficientemente. Si queremos usos efectivos de la evaluación para la mejora, necesitamos trascender, al menos, las siguientes premisas implícitas:

1. Lo esencial es producir con calidad: nuestro problema como evaluadores se centra principalmente en generar información con la calidad idónea, y esto se resuelve desarrollando instrumentos y procesos que aseguren un alto rigor científico.

2. El acceso y la comunicación se resuelven con la publicación y difusión: la sola publicación y difusión de los resultados científicamente controlados hace accesible y comprensible la información proveniente de las evaluaciones a los actores del SEN.
3. Los usuarios tienen capacidad plena para comprender la información producida: las evaluaciones educativas se han hecho principalmente pensando en ser usadas por científicos.
4. El evaluador “sabe”: dada su formación y experiencia, es el que mejor sabe qué hay que evaluar, qué se puede evaluar y cómo debe hacerse.

Algunas de estas premisas pudieron ser funcionales cuando la visión de la evaluación se circunscribía a informar a los más altos niveles de los sistemas educativos sobre la marcha del conjunto (rendición de cuentas). Fueron tal vez hasta razonables cuando había que construir un respeto y credibilidad hacia la evaluación externa (o a la inclusión del evaluador científico-profesional en la arena de los asuntos públicos). Pero en un contexto donde hemos modificado y enriquecido nuestra manera de mirar los sistemas educativos, y en un espacio donde el acceso a la información pública se ha convertido en un derecho en sí mismo, una práctica de la evaluación basada principalmente en las premisas enunciadas (u otras parecidas) nos aleja de materializar el ansiado vínculo entre ésta y la mejora del sistema educativo y nos conduce al terreno de las falacias que debemos combatir.

c) Atender el tema de los usos de la evaluación como una intervención de política pública

Una vez que el tema ha entrado en agenda desde la concepción de la evaluación, y que hemos revisado nuestras visiones en relación con nuestra práctica, el otro punto fundamental consiste en atender el uso de la evaluación como una intervención de políticas públicas, en lugar de dejar que el asunto sea una respuesta afortunada, espontánea y directamente vinculada sólo al interés de los diversos usuarios de la información producida por las evaluaciones.

Y, a reserva de que se requiere una discusión más amplia entre los diversos actores que conformamos el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), pongo sobre la mesa por lo menos dos insumos iniciales para esa discusión. El primero se refiere a si consideramos el

tema de usos como una política en sí misma, y no como consecuencia natural o afortunada de la evaluación (tal como he dicho más arriba). El *no uso* o indiferencia, falta de comprensión, rechazo o mal uso de los resultados de la evaluación son *el problema que debe resolver esta política en particular*.

Lo segundo es que, como corresponde a la consideración de cualquier intervención pública, se precisa un análisis riguroso y participativo (para que sea realmente “público”) de las necesidades, expectativas y posibilidades de uso de *todos los actores del SEN con capacidad de incidencia en la mejora del mismo*. Esto implica pensar desde el más alto nivel hasta los alumnos y los padres de familia, atendiendo a los contextos específicos de actuación de cada grupo. Para ello, se ofrece a continuación una herramienta sencilla, entre muchas posibles, para que construyamos estos procesos de identificación, caracterización, diálogo y construcción de significados en relación con las evaluaciones.

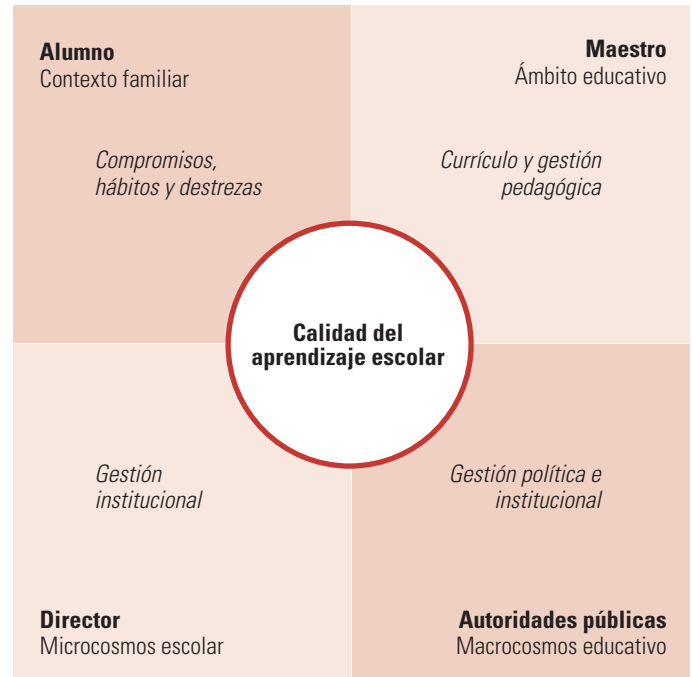
Herramienta para el análisis de los usuarios dentro de una política destinada a incentivar los usos efectivos

Como se expresa en este texto, la atención a los usuarios es fundamental y esto toma especial relevancia cuando se trata de la evaluación en educación. Si queremos informar sobre una acción pública en sus distintos componentes y niveles, hay que generar evidencias en los medios y lenguajes de cada nivel de usuarios, atendiendo a sus posibilidades efectivas de apropiación, interpretación y uso de evidencias en cada contexto particular de actuación.

Lo que resulta esencial es que los productores de la evidencia (evaluadores) deben estar conscientes de este asunto como punto de partida para diseñar estrategias que produzcan resultados capaces de incentivar usos que se reflejen en mejoras de nuestros sistemas educativos.

La siguiente propuesta toma, en primera instancia, las “áreas de observación” (figura 1) que solemos utilizar en la investigación para analizar la calidad de los servicios educativos, que de manera clara sintetiza el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, iniciativa coordinada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO) y que es utilizada en la aplicación de sus pruebas de logro (PERCE,¹ SERCE² y TERCE³). En una segunda etapa, propongo “hacer un espejo” (figura 2) y considerar

Figura 1. Áreas de observación usadas en la investigación educativa

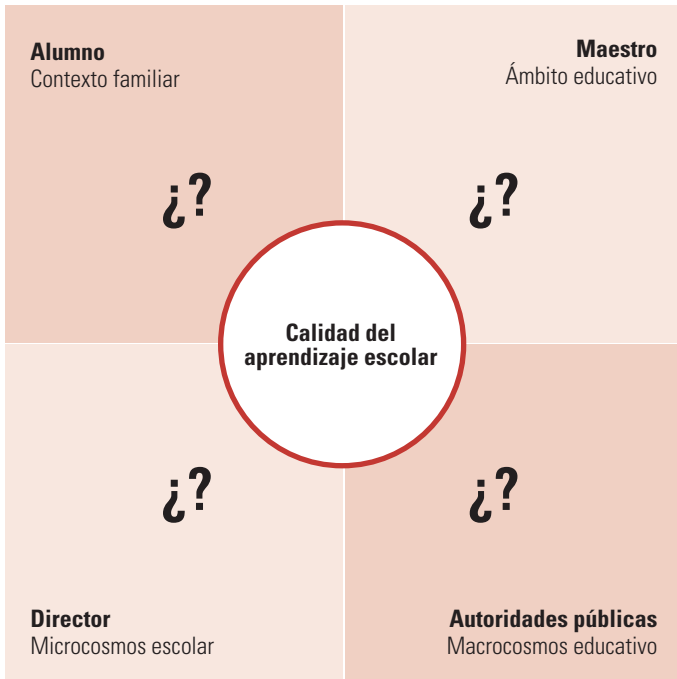


Fuente: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), 2000:12.

a estos mismos agentes y actores como los usuarios potenciales iniciales de cualquier evaluación sobre la calidad de la educación (recordemos que en este caso lo tomamos de una evaluación de logro): alumnos, maestros, directivos y autoridades. Si son ellos quienes tienen algún rol en la calidad (y pueden llevar a cabo acciones para mejorar la educación que se imparte en el aula), son también a quienes debemos privilegiar en la comunicación de resultados y a quienes debemos tener en mente cuando efectuamos cualquier evaluación.

La idea es sencilla, pero puede enriquecer la primera entrada para definir los productos que surjan de los resultados de la evaluación. Por ser un tópico que estimo debe definirse en el marco del SNEE, esa parte del esquema sugerido aparece con signos de interrogación. Definir qué clase de evaluaciones deben priorizarse y como podrá aprovecharse la información que se obtengan de ellas para promover la calidad de la educación, dependerá, entre otras cosas, de la consulta con los usuarios principales potenciales.

Figura 2. Herramienta para identificar usuarios potenciales de las evaluaciones dentro de una política de usos efectivos: los actores en su contexto



Fuente: Elaboración propia basada en LLECE 2000:12.

Es necesario enfatizar que este tema es de la mayor importancia estratégica, especialmente en el contexto de las reformas que en los actuales momentos están en curso en el SEN, ya que para que se materialice la promesa que encierra la *evaluación como instrumento de mejora* se requiere que no sólo se produzca en forma rigurosa, justa y oportuna, sino que es imprescindible garantizar su uso efectivo por todos los actores involucrados —cada uno en el nivel que le corresponda—, con la intención clara y explícita de servir de guía y evidencia para sustentar decisiones de mejora dentro de cada ámbito particular de actuación.

Los usos de la evaluación educativa justifican ser un objeto de estudio en sí mismo. Son un tema distinto, aunque íntimamente relacionado con la generación o producción de la evaluación. Los usos efectivos y deseados, es decir, aquellos que se traducen en mejoras del sistema educativo, no ocurrirán de manera espontánea, automática o natural por parte de las diversas audiencias, reales o potenciales.

Para que se materialice la promesa que encierra la *evaluación como instrumento de mejora* se requiere que no sólo se produzca en forma rigurosa, justa y oportuna, sino que es imprescindible garantizar su uso efectivo por todos los actores involucrados.

Tenemos un margen de maniobra muy importante desde la oferta, para fomentar o estimular una demanda más amplia y reflexiva, donde los usos deseados se conviertan en rutas de trabajo que produzcan mejoras. Es tiempo ya de trabajar en ese sentido. €

- 1 Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, llevado a cabo entre 1995 y 1997.
- 2 Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, llevado a cabo entre 2002 y 2008.
- 3 Tercer Estudio Regional Explicativo y Comparativo, aplicó en 2013 pruebas en Lectura, Escritura, Matemáticas y Ciencias Naturales a más de 134 mil niños y niñas de tercero y sexto grados de educación primaria de 14 países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, más el estado mexicano de Nuevo León.

Referencias

- Latin American Laboratory for the Assessment of the Quality of Education, LLECE (2000). *First international comparative study of language, mathematics, and associated factors for students in the third and fourth grade of primary school*. Second report. Santiago de Chile: UNESCO. Disponible en <http://goo.gl/BgYhBh>. Consultado en febrero de 2016.
- Weiss, C. H. (1998). Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation? *American Journal of Evaluation*, N° 1, 21-33.

Temática. Una Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE) que impacte en la mejora de la calidad de la educación obligatoria en México.

Objetivo principal. Presentar un panorama breve de referencia sobre el proceso de construcción, situación actual y perspectiva de la PNEE, que sirva a los tomadores de decisiones, con el propósito de delinear la ruta en materia de evaluación educativa a partir del Documento Rector de la Política Nacional de Evaluación Educativa (DR PNEE).


1. El DR PNEE como punto de partida

El documento es resultado de ejercicios de reflexión, diálogo y consenso, en el que se presenta una visión de largo alcance que coadyuve a garantizar el derecho a la educación de calidad, además de significar un nuevo pacto entre el INEE y las autoridades educativas federal y locales.

Desde 2014, se han llevado a cabo los Diálogos con las Autoridades Educativas, mismos que fueron concebidos como espacios de conversación cercana y de alto nivel entre los integrantes de la Junta de Gobierno del INEE y las autoridades educativas, respecto a la implementación de la Reforma Educativa y los desafíos que enfrenta la evaluación del Sistema Educativo Nacional (SEN). Su objetivo ha sido contribuir explícitamente a la construcción articulada de una agenda común de la PNEE.

En 2015, los esfuerzos del INEE para dar continuidad a la construcción de la PNEE, se enfocaron en cuatro aspectos: *a)* análisis y diálogo abierto con los actores del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) sobre la pertinencia de incorporar el enfoque del derecho a la educación de calidad como el marco de referencia de la PNEE; *b)* definición de los Ejes de la Política Nacional de Evaluación de la Educación; *c)* establecimiento de los ámbitos de trabajo y tareas a desarrollar por parte de cada una de las autoridades que forman parte del SNEE, a partir del análisis

jurídico de las atribuciones y competencias de los actores involucrados en la evaluación educativa; y *d)* discusión del documento rector de la PNEE con las autoridades educativas federal y estatales y al interior de la Conferencia.



UNA POLÍTICA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA MEJORA

2. Ventajas de contar con una PNEE

La PNEE se vislumbra como herramienta para la mejora educativa que orientará y distribuirá la función de evaluación entre los integrantes del SNEE, brindará claridad y certeza con respecto a las atribuciones que por Ley competen a cada actor y permitirá articular esfuerzos tanto a nivel estatal como nacional, con respecto a las metas de evaluación y sus alcances en el corto y mediano plazo.¹

En este sentido, la PNEE es un esfuerzo por potenciar el

papel de la evaluación educativa, con el objetivo de fungir como interfaz entre ésta y el uso de sus resultados para la mejora educativa.

Cabe destacar que al hablar de la PNEE hacemos referencia a tres componentes principales que le darán sustancia: *i)* el Documento Rector de la misma,² *ii)* los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME),³ y *iii)* el Programa de Mediano Plazo del SNEE.⁴

3. ¿Cómo usar la PNEE para mejorar?

La PNEE asegurará la objetividad, transparencia, certeza e imparcialidad de las tareas de evaluación que se llevan a cabo en todo el país, desde las federales hasta las locales.

A su vez, permitirá generar canales institucionales de coordinación y cooperación que hagan más eficaz la acción pública que se desarrollará en el marco del SNEE; esto se traduce en mayor articulación entre las Áreas Responsables de Evaluación (AER) y la autoridad estatal y federal; y entre éstas con otras AER, con Instituciones de Educación Superior (IES), y con organismos internacionales y de la sociedad civil, lo cual favorecerá la realización de sus proyectos y actividades.

Asimismo, generará mecanismos institucionales y de intervención para propiciar la mejora de los servicios educativos en las entidades federativas, con base en el uso de los resultados de las evaluaciones. En otras palabras, permitirá contar con estrategias para la mejora basadas principalmente en la información de las evaluaciones.

Por último, por medio de las directrices, la PNEE ofrecerá apoyo normativo que, sin violentar la ley, permita cumplir mejor los mandatos establecidos jurídicamente. Esto hace referencia a la orientación de la toma de decisiones de política educativa, con el fin de impulsar la mejora de la calidad educativa. Es importante destacar que dichas orientaciones pueden ser a solicitud de las autoridades educativas.

4. ¿Qué sigue en la ruta de la PNEE para 2016?

Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa

Los PEEME, definidos en párrafos anteriores, serán elaborados por las entidades federativas, con el apoyo del INEE. Para ello se requiere del trabajo colegiado de las autoridades educativas estatales tanto en educación básica como en media superior, con el fin de integrar un solo programa estatal que incluya los dos tipos educativos.

Programa de Mediano Plazo del SNEE

Derivado de un ejercicio de revisión, análisis e integración, el Programa de Mediano Plazo del SNEE (PMP SNEE) incorporará los elementos fundamentales del PEEME que desarrolle cada entidad federativa, donde se verán reflejadas las tareas nacionales y las que les correspondan a cada una

Diagrama 1. Elementos que dan forma a la PNEE



Política Nacional de Evaluación de la Educación

de dichas entidades. Precisaré actividades, tiempos, responsables y metas de la autoridad educativa federal, las autoridades educativas locales y del INEE. €

1. **Proyectado al 2020.**
2. Incluye los ejes de política de evaluación que ordenan y orientan la ruta de trabajo, las líneas de acción y la perspectiva 2020, que atenderán el mandato constitucional de contribuir a la mejora de la calidad y la equidad de la educación obligatoria, en un marco de colaboración entre todos los actores e instituciones implicados en el SNEE.
3. Instrumento de planeación para el análisis y orientación de las acciones de evaluación y mejora educativa en las entidades federativas. Es un programa institucional que permitirá el establecimiento de proyectos, objetivos, acciones y metas de evaluación y mejora. Articulará uno o más proyectos de evaluación que la entidad federativa considere relevantes con base en su diagnóstico.
4. Tendrá la finalidad definir las bases jurídicas, conceptuales y metodológicas, así como las rutas de trabajo operativo para llevar a cabo los procesos de evaluación que se definan en el marco del SNEE. Establecerá los objetivos, las líneas de acción, las metas y el calendario de las actividades de los procesos de evaluación que en su momento se definan.

2) La ruta de la PNEE: etapas de enero a julio 2016

1. Diagnóstico

2. Problemización

3. Proyectos y propósitos

4. Acciones

5. Cronogramas e indicadores

6. Metas

Nota: Cada una de las etapas recibirá retroalimentación por parte del INEE, y ajustes por parte de las autoridades educativas estatales.

¿Le gustaría conocer más sobre la PNEE? Consulte el suplemento especial de esta Gaceta: *El SNEE y la Política Nacional de Evaluación de la Educación: Avances y perspectivas.*

RUTA DE TRABAJO PARA EL DESARROLLO DE LOS PEEME 2016

1) Las regiones



3) El calendario

Actividades y entregables	Fecha
Primera versión de Diagnóstico	Enero
Retroalimentación INEE a Diagnóstico	Febrero
Ajustes a Diagnóstico	
Reunión regional: primera etapa PEEME	Febrero
Primera versión de Problemатización	Marzo
Retroalimentación INEE a Problemатización	
Ajustes a Problemатización	Abril
Primera versión de Proyectos y propósitos	
Retroalimentación INEE a Proyectos y propósitos	
Ajustes a Proyectos y propósitos	Abril
Reunión regional: segunda etapa PEEME	
Segunda reunión Comité INEE-SEP para el desarrollo de los PEEME	Mayo

Actividades y entregables	Fecha
Primera versión de Acciones	Mayo
Retroalimentación INEE a Acciones	
Ajustes a Acciones	Junio
Primera versión de Metas	
Retroalimentación INEE a Metas	Junio
Ajustes a Metas	
Reunión regional: tercera etapa PEEME	Junio
Primera versión de Cronogramas e indicadores	Julio
Retroalimentación INEE a Cronogramas e indicadores	
Ajustes a Cronogramas e indicadores	Julio
Tercera reunión Comité INEE-SEP para el desarrollo de los PEEME	
Cuarta reunión Comité INEE-SEP para el desarrollo de los PEEME	Octubre

EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LAS ENTIDADES: UN PRIMER MAPEO

La Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE) sólo puede ser el resultado de la identificación de prioridades desde lo local hacia lo nacional. ¿Cómo son las Áreas Estatales de Evaluación (AEE) en México? A continuación, algunos aspectos clave sobre las condiciones institucionales en las que se lleva a cabo la evaluación educativa en las entidades federativas del país, como punto de partida para encontrar oportunidades y espacios de colaboración.¹

¿Cómo son las Áreas Estatales de Evaluación?

Año de creación

23 de **33** AEE fueron creadas entre **1993** y el año **2000**.

Tamaño

Están constituidas por sus **33** titulares (jefes de departamento, subdirectores, directores o directores generales), y sus equipos (**663** funcionarios).

11 AEE tienen entre **4** y **13** integrantes; **13** más, entre **14** y **27**, y las **9** restantes de **28** a **63**.

Antigüedad por sector de sus integrantes

20 AEE se crearon antes de **1999**; sin embargo, sólo **13%** de su personal tiene más de **16** años de antigüedad. Cerca de la mitad de los integrantes del AEE son de recién ingreso en el área de evaluación.

Fuente: Documento Rector de la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE) del INEE: www.inee.edu.mx

¹ La información fue proporcionada por medio del Cuestionario sobre el Perfil de las Áreas Estatales de Evaluación, por los titulares de 32 Áreas Estatales y la Administración Federal de Servicios Educativos del D. F. Su recopilación estuvo a cargo de la Dirección General para la Coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa del INEE. Se utilizó un cuestionario conformado por 26 reactivos —cinco de los cuales fueron preguntas abiertas—, construido a partir de una adaptación de la metodología de Análisis de la Capacidad Institucional, que permite identificar o sugerir factores críticos.

² Periódicas o sólo por una ocasión.

Formación académica y antigüedad de los titulares

26/33 titulares tienen estudios de posgrado (**22** de maestría y **4** de doctorado).

30/33 titulares tienen más de **10** años de antigüedad laboral en el sector educativo.

18/33 titulares tienen **5** años o menos a cargo del AEE y **10/33** titulares tienen más de **10** años de antigüedad laboral en evaluación.

Formación académica, antigüedad en los sectores de evaluación y/o educación de los equipos

Respecto al nivel de estudios:

15/663 cuentan con doctorado (**2%**); **132/663** con maestría (**20%**) y **364/663** con licenciatura (**55%**); **152** más tienen estudios hasta educación media superior (**23%**).
5 AEE clasificaron más de **35%** de sus integrantes con plazas docentes (Campeche, Chiapas, Guerrero, Michoacán y Durango).

Experiencia en evaluaciones estatales

Sólo **7/33** AEE declaran no haber realizado ninguna evaluación por iniciativa estatal desde su creación (Baja California, Baja California Sur, Campeche, Puebla, Sonora, Sinaloa y Veracruz).

De **2002 (34)** a **2006 (88)** casi se triplicó el número de evaluaciones realizadas por iniciativa propia a nivel nacional.

5 AEE han llevado a cabo, por más de **10** años consecutivos, evaluación de aprendizaje a alumnos (Aguascalientes, Coahuila, Colima, Nuevo León y Quintana Roo).

Por lo menos en una ocasión, **26** AEE reportan haber realizado evaluación sobre alguna de las características de los componentes del SEN.

Actividades de las AEE

66% de sus integrantes tienen como actividad principal la operación y sólo **5%** lleva a cabo actividades de evaluación; **21%** se dedica al análisis de información y **8%** realiza actividades de gestión.

Distribución de recursos financieros para procesos de evaluación

16/33 AEE tienen un presupuesto que se encuentra etiquetado desde el Presupuesto de Egresos Estatal para hacer frente a los procesos de evaluación.

De la vinculación externa

A nivel federal, sobresale la relación que las AEE mantienen en su mayoría con la Dirección General de Evaluación de Políticas Educativas de la Secretaría de Educación Pública, seguida por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y en tercer lugar con la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas. En segundo plano, del INEE destacan las Unidades de Normatividad y Política Educativa, la de Planeación, Coordinación y Comunicación, y la de Evaluación del Sistema Educativo Nacional.

De la vinculación interna

Destacan por frecuencia de mención, en primer lugar, las Subsecretarías u homólogas de educación básica y media superior, así como la Subsecretaría de Planeación, con su secretario u homólogo y los encargados de niveles educativos en las entidades.

¿Cómo se vinculan con otras instancias?

Significado y usos de los resultados de los estudios ECEA y Planea para la mejora educativa

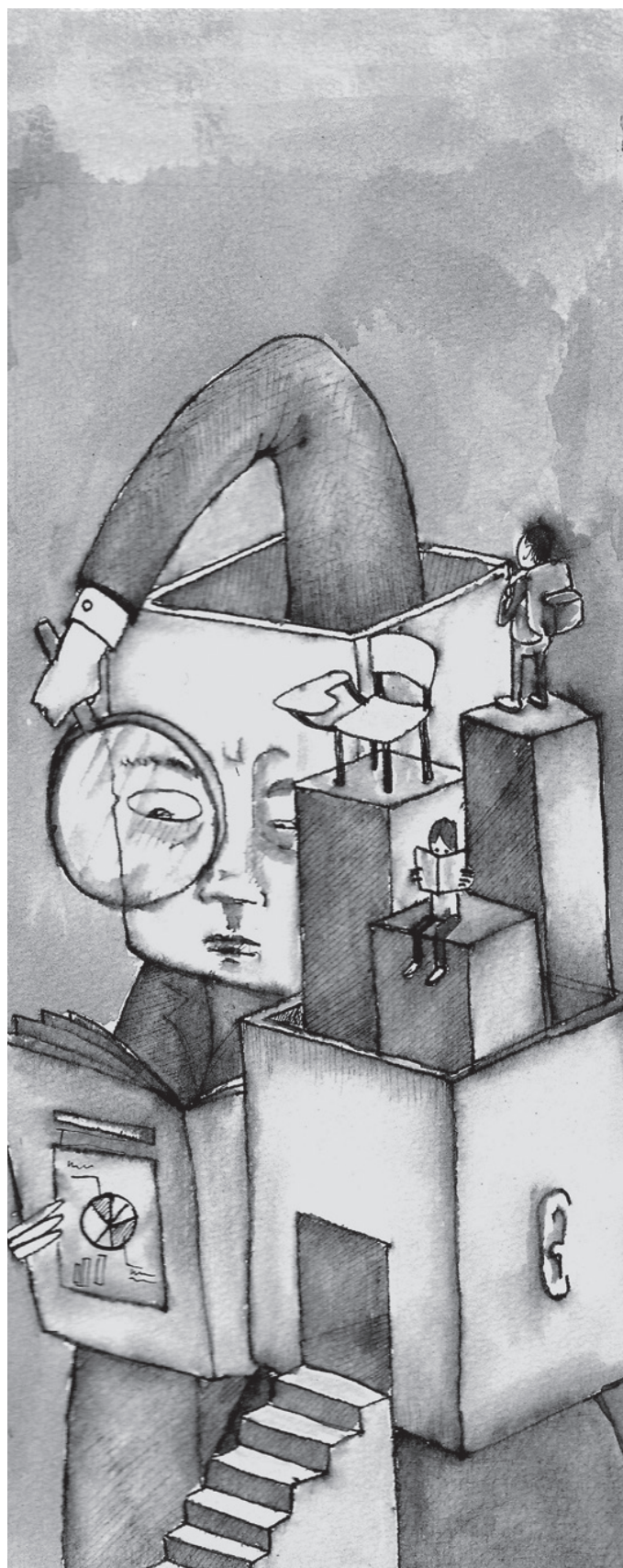
JORGE ANTONIO HERNÁNDEZ URALDE
Titular de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional (UESEN) del INEE
johernandez@inee.edu.mx

ANDRÉS EDUARDO SÁNCHEZ MOGUEL
Director General de Evaluación de Resultados Educativos de la UESEN del INEE
asanchez@inee.edu.mx

RAQUEL AHUJA SÁNCHEZ
Directora General de Evaluación de la Oferta Educativa de la UESEN del INEE
rahuja@inee.edu.mx

Introducción

A finales de 2015, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó los resultados iniciales de la Evaluación de Condiciones básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) y la Evaluación de los Aprendizajes de Educación Básica, inscrita en el Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Aunque cada una de estas evaluaciones tiene propósitos distintos e independientes (ECEA busca conocer en qué medida las escuelas de la educación obligatoria del país cuentan con condiciones básicas para su operación y funcionamiento. Planea se orienta a conocer en qué medida los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria), los principales resultados de ambos estudios, que se esbozan en este escrito, muestran aspectos de la realidad educativa del país que están íntimamente relacionados entre sí. Primero se mostrarán los resultados principales respecto al apren-



dizaje en sexto de primaria, con base en la aplicación de la prueba Planea. Posteriormente, las condiciones básicas de las escuelas primarias en el país a partir de los resultados de ECEA. Finalmente, se harán algunas reflexiones sobre las intersecciones entre estos estudios y sobre los usos que se puede dar a la información que ofrecen.

Aprendizajes en primaria

Planea se aplicó a estudiantes de sexto de primaria al finalizar el ciclo escolar 2014-2015. El INEE administró la prueba a una muestra representativa que se utilizó para obtener los resultados nacionales que se comentarán a continuación. La Secretaría de Educación Pública (SEP) la aplicó en todas las demás escuelas primarias del país, con la intención de proveer a cada centro escolar de los resultados alcanzados por sus estudiantes, debidamente contextualizados. Las pruebas se refieren a los campos formativos de Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático, que son los lenguajes fundamentales en los que se basan muchos otros tipos de aprendizaje, y, por tanto, dos áreas curriculares que sirven como indicador o *proxy* de otras áreas (es difícil pensar, por ejemplo, que los estudiantes tengan buenos desempeños en Ciencias si sus habilidades en Lengua y Matemáticas son bajas).

En términos generales, los resultados de Planea en primaria confirman los bajos niveles de desempeño en el Sistema Educativo Nacional que ejercicios de evaluación previos como Excale o ENLACE venían mostrando.

Respecto a Lenguaje y Comunicación, casi la mitad (49.5%) de los alumnos se encuentra en el nivel de logro 1, lo que significa que tienen fuertes limitaciones para realizar tareas fundamentales del lenguaje, que son aprendizajes esenciales en el currículo de la educación primaria, tales como comprender información contenida en textos expositivos¹ y literarios, y contrastar los propósitos comunicativos de diferentes tipos de texto. Estas últimas tareas pueden ser realizadas por una tercera parte de los alumnos (33.2%) que se encuentran en el nivel de logro 2, que refiere a un nivel de dominio de aprendizajes clave del currículo apenas indispensable.

Cerca de 15% de los alumnos de sexto de primaria se encuentran en el nivel de logro 3, lo cual significa que pueden llevar a cabo inferencias, como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula, elaborar oraciones temáticas que recuperan la esencia del texto y la intención del

En términos generales, los resultados de Planea en primaria confirman los bajos niveles de desempeño en el Sistema Educativo Nacional que ejercicios de evaluación previos como Excale o ENLACE venían mostrando.

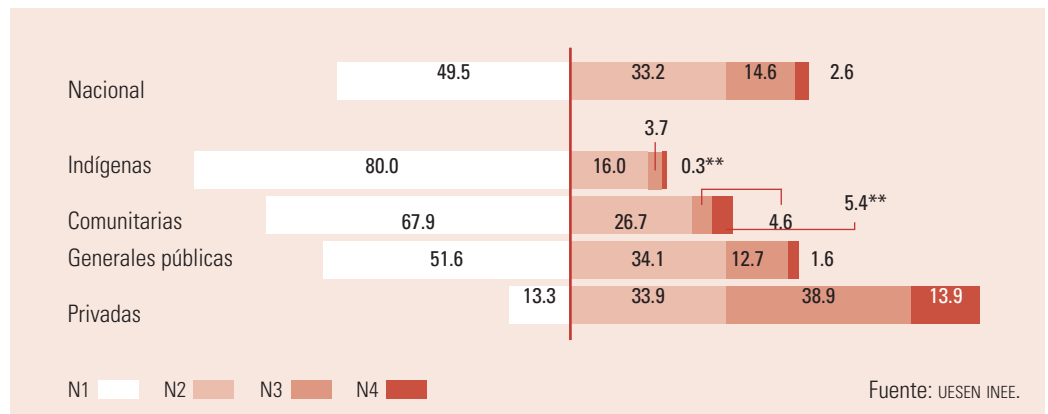
autor, así como distinguir datos, argumentos y opiniones. Sólo 3% de los alumnos se encuentra en el nivel de logro 4, es decir, pueden llevar a cabo habilidades del más alto nivel cognitivo, como comprender textos argumentativos y deducir la organización de una entrevista, entre otras.

Respecto a Pensamiento matemático, poco más de 60% de los alumnos se encuentra en el nivel 1, lo que significa que aún no alcanzan aprendizajes fundamentales para el desarrollo del pensamiento matemático, como resolver problemas con las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación, división) utilizando números naturales, identificar elementos geométricos como alturas, paralelas, ángulos rectos en figuras sencillas, o resolver problemas de aplicación de perímetros. Además, 19% de los alumnos de sexto se encuentran en el nivel 2 (en el que los alumnos muestran que sí pueden realizar las tareas mencionadas), mientras que cerca de 14% se encuentra en el nivel 3, en el que, además, pueden resolver problemas aritméticos con números decimales, comparar fracciones y multiplicarlas por un número natural e identificar sucesiones geométricas crecientes a partir de la regla, entre otros. Finalmente, sólo cerca de 7% de los estudiantes que terminan sexto de primaria alcanzan el nivel de logro 4, que implica que pueden, además de lo mencionado, resolver problemas aditivos con números fraccionarios, y otros que implican dividir o multiplicar números fraccionarios por naturales, resolver problemas de aplicación de áreas, así como calcular promedios y medianas.

En síntesis, una cantidad muy importante de estudiantes que están concluyendo su educación primaria en el país no están alcanzando niveles satisfactorios de aprendizaje. La representación de los aprendizajes de la población estudiantil en cuatro niveles de desempeño nos permite apreciar diferencias muy importantes entre los alumnos que asisten a distintos tipos de escuela. Las gráficas 1 y 2 muestran estas diferencias tanto en Lenguaje y comunicación como en

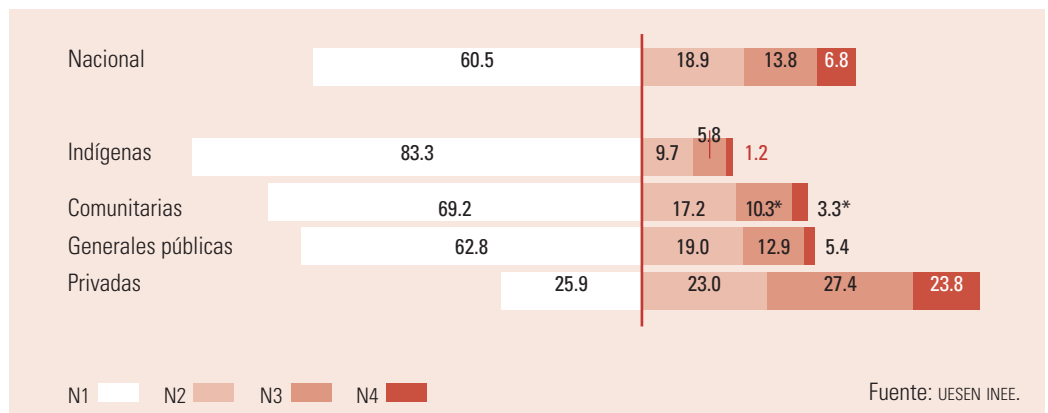
Pensamiento matemático, respectivamente. Como puede observarse, los tipos de escuela que operan en entornos más vulnerables (escuelas indígenas y comunitarias) tienen un nivel de logro mucho menor que las escuelas generales públicas y las privadas, en tanto que 8 de cada 10 alumnos en las escuelas indígenas, y 7 de cada 10 en las escuelas comunitarias se encuentran en el nivel de logro 1, tanto en Lenguaje y comunicación como en Pensamiento matemático.

Gráfica 1. Porcentaje de alumnos por nivel de logro en Lenguaje y comunicación: nacional y por tipo de escuela. Sexto grado de primaria, 2015



Una cantidad muy importante de estudiantes que están concluyendo su educación primaria en el país no están alcanzando niveles satisfactorios de aprendizaje.

Gráfica 2. Porcentaje de alumnos por nivel de logro en Pensamiento matemático: nacional y por tipo de escuela. Sexto grado de primaria, 2015



Otra manera de acercarse a la desigualdad de los resultados de aprendizaje, con desventaja para las poblaciones más desfavorecidas, es analizando las diferencias en la distribución de los niveles de logro, considerando el nivel

de marginación de la localidad en la que se encuentra la escuela. La gráfica 3 muestra la distribución de los niveles de logro en Lenguaje y comunicación, según el nivel de marginación de la localidad. Puede observarse que las

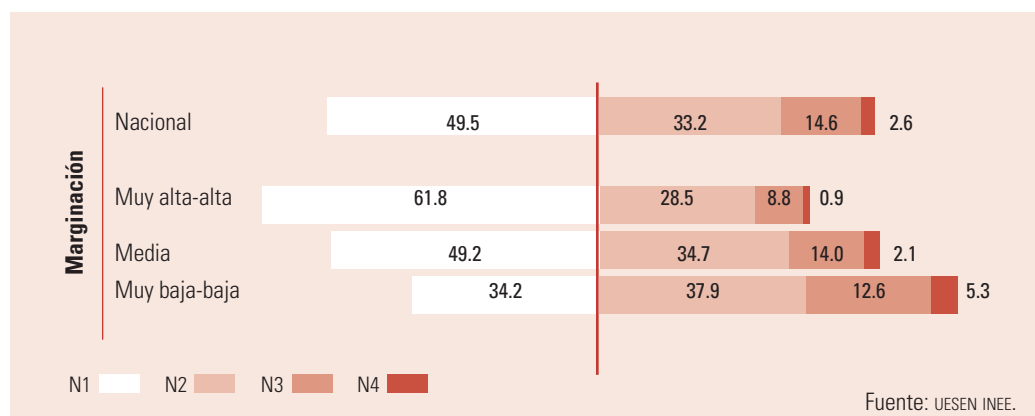
localidades con muy alta o alta marginación presentan los niveles de logro más bajos, y que los niveles de logro más altos se encuentran en las de marginación muy baja o baja. Una tendencia similar se encuentra al analizar los resultados de Pensamiento matemático.²

Todos estos datos apuntan a que la desigualdad en los resultados de aprendizaje se relaciona, en gran parte, con la forma en que opera el sistema educativo, que ofrece servicios distintos a poblaciones diversas y que, por lo que se muestra, lejos de ayudar a compensar las desigualdades sociales de origen, contribuye a profundizarlas. En el siguiente apartado se presentan algunos de los resultados que muestran esa otra cara de la moneda.

Condiciones básicas de las escuelas en primaria

ECEA es una evaluación cuatrienal sobre las condiciones de operación y funcionamiento de las escuelas, que valora si cuentan con los recursos y procesos básicos (no necesariamente los óptimos) para que los niños y niñas puedan aprender. Las *condiciones básicas* son aquellas que toda escuela debiera tener, es decir, que deberían estar aseguradas para todos los estudiantes del país, y tienen que ver tanto con recursos materiales (como infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo) como con el personal que trabaja en las escuelas y con algunos procesos escolares como la colegialidad del trabajo de los docentes, la participación de los padres de familia, el uso del tiempo y la convivencia escolar.³

Gráfica 3. Distribución porcentual de los alumnos por niveles de logro en Lenguaje y Comunicación según nivel de marginación. Sexto de primaria, 2015



¿Le gustaría conocer más sobre estas evaluaciones?
Visite sus micrositios en el portal del INEE:



ECEA: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/ecea>



Planea: <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>

En el caso de primaria, ECEA se aplicó por primera vez en noviembre de 2014 a una muestra representativa de las escuelas del país, considerando seis tipos de centros escolares: generales no multigrado (públicas), generales multigrado (públicas), indígenas no multigrado, indígenas multigrado, comunitarias y privadas.⁴ En cada escuela participaron como informantes los directores, docentes y estudiantes de un grupo de cada uno de los últimos tres grados del nivel (cuarto, quinto y sexto), así como un representante de la mesa directiva de la Asociación de Padres de Familia o equivalente. A continuación se presentan algunos resultados que permiten advertir diferencias en las condiciones educativas de los estudiantes del país, así como la concentración de mayores carencias en las escuelas ubicadas en los contextos más vulnerables.⁵

Para apoyar el desarrollo de actividades de aprendizaje y la implementación del currículo, las escuelas cuentan con espacios como biblioteca escolar, aula de medios y salón de usos múltiples adicionales a las aulas de clase. A nivel nacional, seis de cada 10 escuelas tienen al menos uno de estos tres, pero sólo 5% dispone de todos (ver gráfica 4). Casi ninguna escuela de sostenimiento público tiene los tres espacios de apoyo académico (donde hay más centros escolares con esta infraestructura completa es en las escuelas generales no multigrado, 2.6%), mientras que 37.5% de las escuelas privadas los disponen. Dos de cada tres escuelas indígenas no tienen ninguno de estos espacios, tampoco más de la mitad de las escuelas generales multigrado (57.2%) ni más de una tercera parte de las generales no multigrado (37.1%).

Que las escuelas cuenten con sanitarios exclusivos para el uso de los estudiantes es una condición de seguridad y privacidad que cumplen 81% de las primarias del país (gráfica 5). Casi todas las escuelas privadas los tienen (97.1%), pero las proporciones disminuyen conforme éstas se ubican en localidades de mayor marginación, hasta alcanzar sólo 44.4% en las comunitarias.

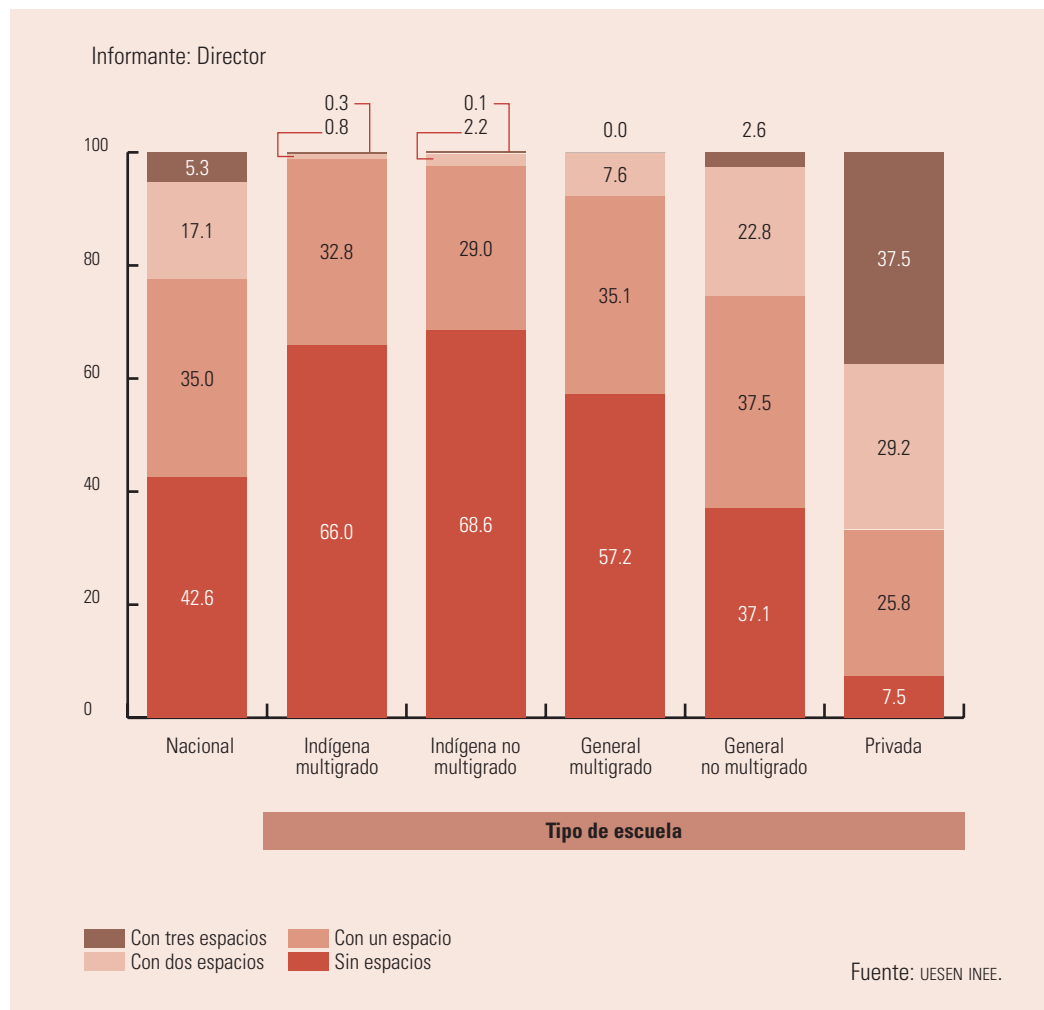
Un elemento fundamental del equipamiento básico de las escuelas es el mobiliario para los estudiantes. A nivel nacional, en 78.2% de los grupos de los últimos tres grados, todos los niños y las niñas tienen un mueble para sentarse y escribir en buenas o regulares condiciones, pero de nuevo

esta condición se cumple en mayores proporciones en las escuelas privadas (99.5%), luego en las comunitarias (82%) –en donde el equipamiento está a cargo directamente del Conafe–, después en las generales (entre 68.3 y 78.3%) y por último en las indígenas (entre 53.5 y 59.2%) (gráfica 6).

En relación con materiales educativos básicos como libros de texto gratuitos (LTG), se puede advertir que no se lleva a cabo una distribución oportuna ni suficiente en todos los tipos de escuelas. En 80% de las escuelas generales no multigrado y privadas se recibieron los LTG antes o al inicio del ciclo escolar, pero esto ocurrió en alrededor de 70% de las escuelas generales multigrado e indígenas y en

Gráfica 4. Distribución porcentual de escuelas según número de espacios de apoyo académico:⁶ nacional y por tipo de escuela⁷

Casi ninguna escuela de sostenimiento público tiene los tres espacios de apoyo académico (donde hay más centros escolares con esta infraestructura completa es en las escuelas generales no multigrado, 2.6%).



apenas la mitad de las comunitarias (51.7%); es importante mencionar que a casi tres meses de iniciado el ciclo escolar 2014-2015, se reportaron escuelas que aún no los habían recibido, siendo una proporción muy importante la de las escuelas comunitarias (9.4%). Por otro lado, a casi tres meses de haber comenzado las clases, no todos los niños y niñas tenían el juego completo de LTG, como puede verse en la tabla 1.

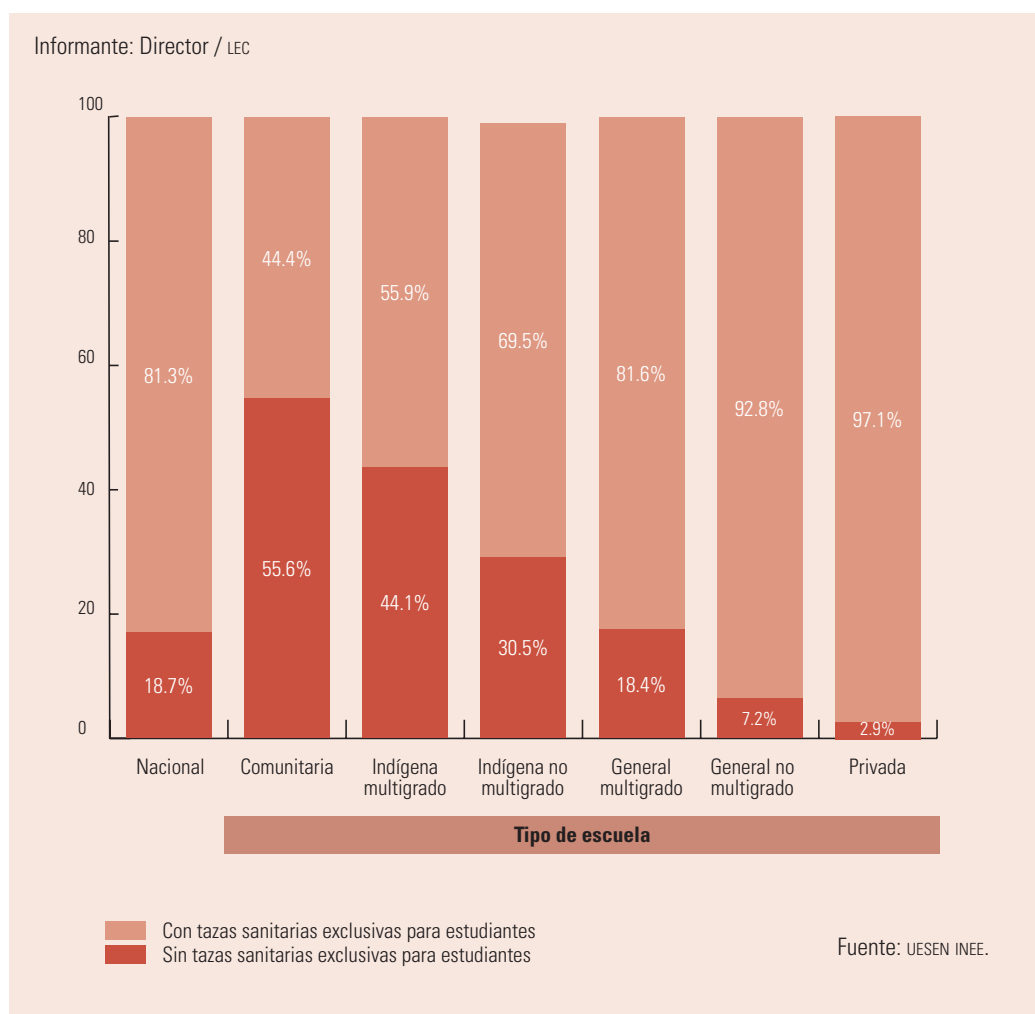
Los resultados presentados son sólo una muestra de la desigualdad de condiciones en que estudian niños y niñas. Es necesario que el sistema educativo asegure, cuando menos, un *piso mínimo común* para todas las escuelas y, por

tanto, para todos los estudiantes, aunque desde una perspectiva de equidad las escuelas y niños en contextos más pobres no sólo deberían recibir lo mismo sino más, con el fin de alcanzar los propósitos de aprendizaje.

Reflexiones finales

Los resultados de aprendizaje son menores en los tipos de escuelas que también operan en general con condiciones más precarias y que por tanto ofrecen menor bienestar y oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Estos tipos de escuelas son además las que atienden a la población en los contextos más pobres, por lo que se

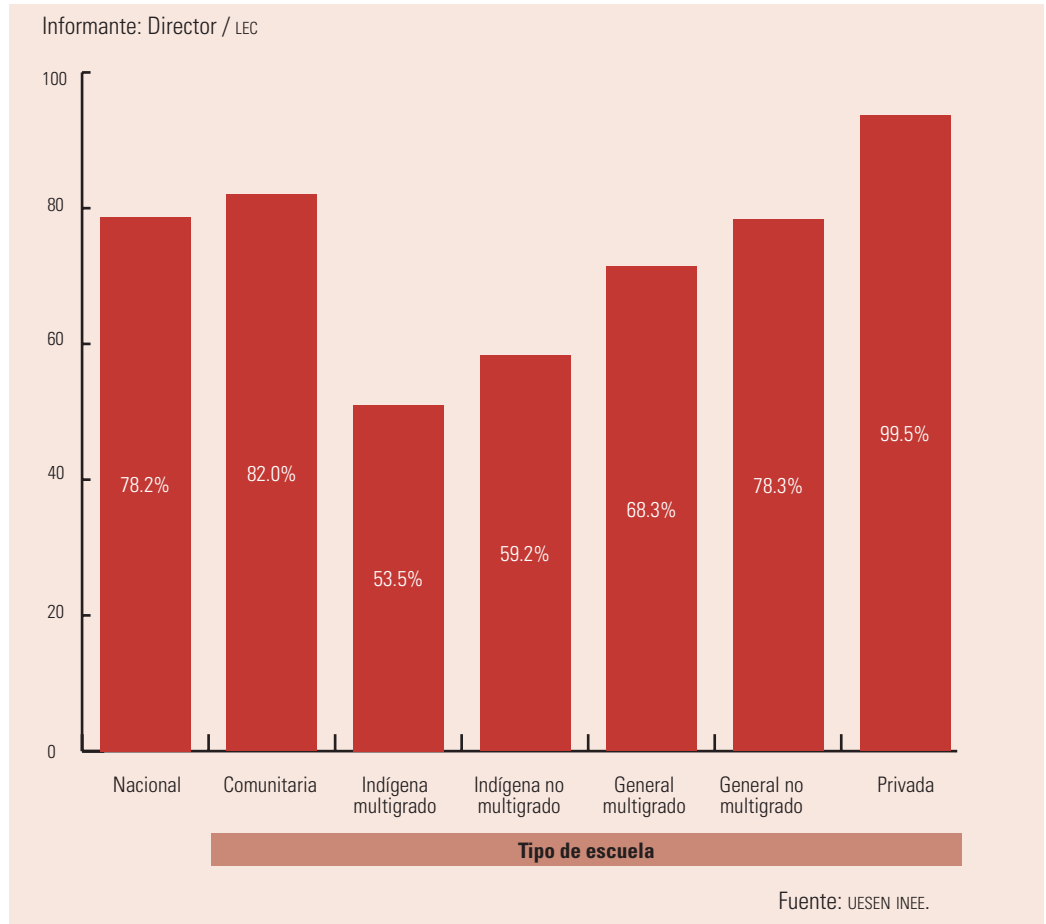
Gráfica 5. Distribución porcentual de escuelas según disponibilidad de tazas sanitarias en funcionamiento para uso exclusivo de los estudiantes: nacional y por tipo de escuela



En relación con materiales educativos básicos como libros de texto gratuitos, se puede advertir que no se lleva a cabo una distribución oportuna ni suficiente en todos los tipos de escuelas.

Los resultados presentados son sólo una muestra de la desigualdad de condiciones en que estudian niños y niñas. Es necesario que el sistema educativo asegure, cuando menos, un piso mínimo común para todas las escuelas y, por tanto, para todos los estudiantes.

Gráfica 6. Distribución porcentual de grupos en donde todos los estudiantes tienen muebles en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir: nacional y por tipo de escuela



observa desigualdad en los resultados e inequidad en la oferta educativa. Las escuelas en estas condiciones tienen un mayor reto educativo que otras, asociado tanto a que atienden a poblaciones en condiciones de pobreza como a que trabajan en condiciones escolares más desfavorables.

Tanto ECEA como Planea apuntan claramente la necesidad de mejorar con urgencia los servicios educativos de las poblaciones más vulnerables como prioridad. No debemos aspirar sólo a que todos los niños vayan a la escuela, sino a que todos aprendan. En este sentido, cabe plantear algunas cuestiones que en su momento deberán ser respondidas por las instancias responsables de operar este nivel educativo, con la participación de las

Secretarías de educación estatales, grupos de investigadores, de docentes y de padres de familia, y de otros actores educativos: ¿Cómo lograr que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes indispensables para este nivel educativo? ¿Debe plantearse en el currículo una estructura con aprendizajes esenciales comunes y con otros que atiendan a diferentes contextos? ¿Cómo fortalecer la formación docente, inicial y en servicio, de quienes atienden a poblaciones con mayores necesidades? ¿Cómo asegurar que todas las escuelas del Sistema Educativo Nacional cumplan con las condiciones básicas de operación, y ofrezcan iguales oportunidades de aprendizaje para todos? ¿Cómo establecer alicientes especiales para los docentes que se enfrenten a mayores niveles de reto

Tabla 1. Porcentaje de escuelas que recibieron libros de texto gratuitos (LTG) antes o al inicio del ciclo escolar 2014-2015 y porcentaje de grupos donde todos los estudiantes contaban con el juego completo en noviembre de 2014

Tipo de escuela	% de escuelas que recibieron los LTG antes o al inicio del ciclo escolar 2014-2015	% de grupos en donde todos los estudiantes contaban con un juego completo de LTG (noviembre 2014)
Comunitaria	51.7%	30.3%
Indígena multigrado	70.9%	48.3%
Indígena no multigrado	67.0%	43.1%
General multigrado	72.6%	54.5%
General no multigrado	80.6%	64.9%
Privada	80.0%	77.7%

Fuente: UESN INEE.

educativo? ¿Cómo resolver la tensión entre el uso eficiente de los recursos y el hecho de que el aseguramiento del derecho a una educación de calidad para todos conlleva a acciones afirmativas de mayor costo para las poblaciones en mayor vulnerabilidad?

Está aún por explorarse qué tanto se conocen y se están utilizando los resultados de ECEA y de Planea en las comunidades escolares. La aplicación de Planea de 2015 incluyó información a nivel nacional y estatal que fue reportada por el INEE e información sobre cada centro escolar, que fue reportada por la SEP, con la intención de que se examine en los Consejos Técnicos Escolares y en los Consejos Escolares de Participación Social y se reflexione sobre las fortalezas y oportunidades localmente. Con seguridad, hay

una serie de adaptaciones y mejoras por diseñarse y desarrollarse en la devolución de resultados a este nivel, para potenciar sus usos para la mejora en las escuelas.

Por su parte, ECEA utiliza como referente de evaluación un *marco básico* de operación de las escuelas que incluye 68 condiciones organizadas en siete ámbitos y 21 dimensiones, y tiene definidos alrededor de 160 indicadores que pueden ser analizados por las comunidades escolares y las autoridades educativas de distintos niveles (zonas escolares, jefaturas de sector, autoridades estatales, etcétera), con el fin de valorar las condiciones de las escuelas y reflexionar sobre las acciones que pueden emprender para mejorarlas.⁸

Este texto ha querido mostrar cómo los resultados de las evaluaciones pueden aludir a distintos actores, y a la toma de decisiones a diferentes niveles. Los resultados de las evaluaciones pueden ser útiles a diferentes ámbitos, interpelándolos de manera distinta. La evaluación es útil en la medida en que las instancias responsables consideran los resultados y los ponen en juego en la toma de decisiones. €

- 1 Aquéllos que tienen como propósito principal transmitir información y difundir conocimiento.
- 2 No es posible incluir toda la información disponible sobre los resultados de Planea, sexto de primaria en 2015, en este breve artículo. Se recomienda consultar los resultados completos en <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>.
- 3 Para conocer más sobre esta evaluación se recomienda entrar a <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/ecea>.
- 4 Es importante destacar que las escuelas generales multigrado, indígenas y comunitarias están ubicadas mayoritariamente en localidades rurales con niveles altos o muy altos de marginación, en tanto que las escuelas generales no multigrado y las privadas se encuentran más en localidades urbanas con niveles de marginación medio, bajo o muy bajo. Las escuelas multigrado se definieron como aquellas en donde todos los profesores atienden a estudiantes de más de un grado.
- 5 Los resultados se obtuvieron a partir del reporte de los informantes mediante cuestionarios autoaplicados, con excepción del representante de la Asociación de Padres de Familia, que fue entrevistado personalmente por un aplicador.
- 6 Espacios de apoyo académico incluidos: Biblioteca Escolar, salón de usos múltiples, aula de medios.
- 7 Se excluyen de la gráfica escuelas comunitarias.
- 8 El marco básico de operación de las escuelas primarias utilizado en ECEA 2014 puede consultarse en <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/ecea>.

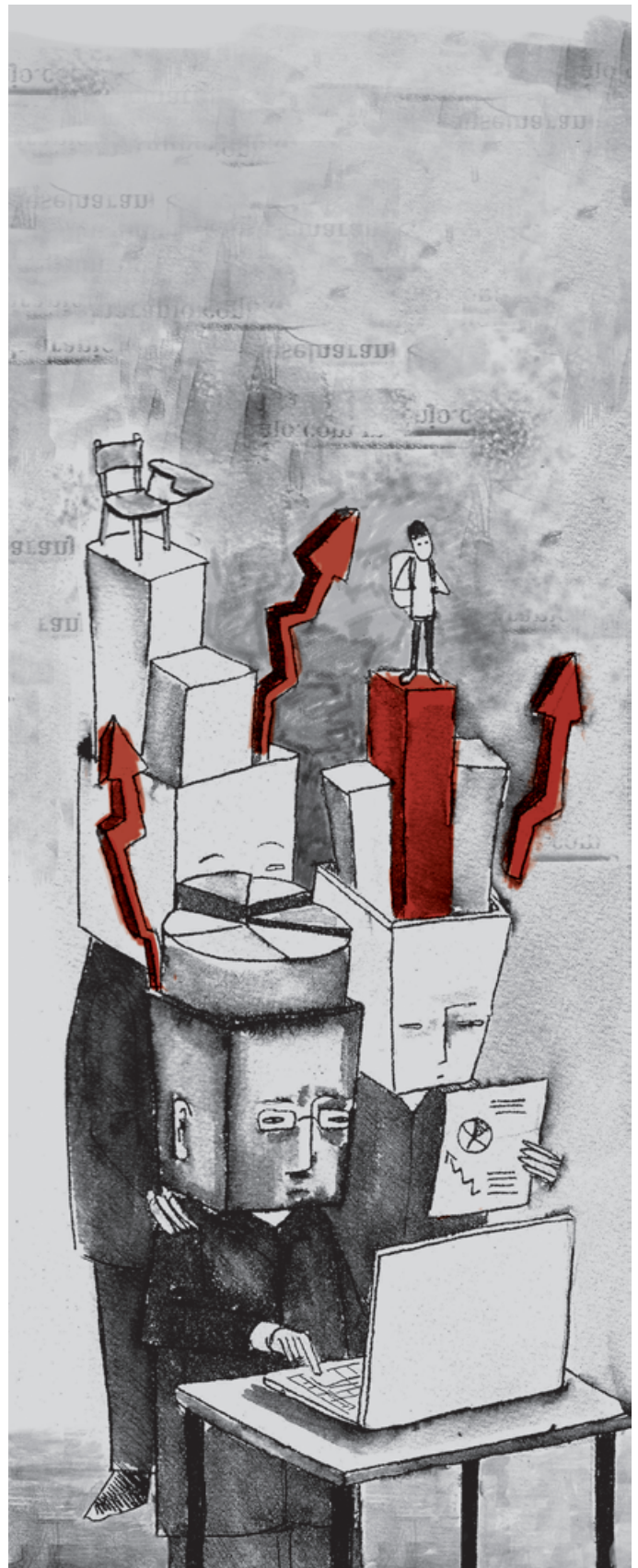
Las directrices del INEE: construyendo puentes entre la evaluación, su uso y la mejora educativa

En 2015, el INEE emitió sus primeras directrices, luego de que la Reforma Educativa de 2012 le confiriera esta nueva atribución, que vincula la evaluación con la mejora. En este texto, la autora describe de manera sucinta la ruta que el Instituto dibujó para su construcción, destacando como elementos clave las valoraciones de las políticas y programas destinadas a la atención del problema, el déficit o debilidad que se busca atender, y la reunión de voces de distintos actores.

ARCELIA MARTÍNEZ BORDÓN
Directora General de Directrices
para la Mejora de la Educación
Unidad de Normatividad y Política
Educativa del INEE
amartinezb@inee.edu.mx

Toda política pública constituye una respuesta del Estado a un problema o situación social identificada como insatisfactoria o inaceptable (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone, 2008). La agenda de políticas se construye de muchas formas, pero, sobre todo, por la presión que ejercen distintos actores para evidenciar que existe un problema público.

Esta agenda también se puede nutrir de la información que la evaluación y la investigación arrojan. Ésta es, sin



duda, la mayor apuesta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): que la evaluación educativa contribuya a la toma de decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación.

La Reforma Educativa anunciada en diciembre de 2012 le otorgó autonomía al Instituto y la facultad para emitir recomendaciones de política, llamadas “directrices”, cuyo fin es orientar la toma de decisiones en materia de política educativa. Las directrices buscan ser, por tanto, el puente entre la evaluación y la mejora educativa.

En este artículo se presentan algunas reflexiones sobre la ruta para la construcción de las directrices del INEE y su potencial para incidir en la toma de decisiones para la mejora. Primero se resume parte del debate que refiere a las dificultades para que la evaluación se use y se traduzca en política pública. Posteriormente se destacan dos elementos clave en el proceso de construcción de las directrices que buscan justo abonar en dicho sentido: la construcción participativa tanto de la definición del problema público al que se le busca dar respuesta como de las posibles soluciones, y la valoración de los alcances y déficits de acción pública estatal.

Dificultades en el binomio investigación-evaluación y su uso

Para Carol Weiss, el modelo lineal en donde la investigación básica y aplicada se traduce en políticas tiene como supuesto la existencia de consensos entre los investigadores y los hacedores de política, sobre los objetivos y metas a los que se quiere arribar. Nada más lejos de la realidad. Por lo general, la investigación y la política van en caminos paralelos. A veces se tocan, sí, pero de forma tangencial. Aunque los debates académicos ayudan a establecer los paradigmas sobre los que se definirán los marcos discursivos sobre los que se actuará en política, pocas veces definen la agenda de las políticas públicas.

Se asume que si la investigación y la evaluación cubren ciertos estándares, el resto es historia. Lo cierto es que la calidad de éstas es un factor indispensable para informar la toma de decisiones, pero no es garantía de que el conocimiento sea tomado en cuenta en algunos sectores de usuarios. Hay otros elementos de mayor peso en el uso de las evaluaciones; por ejemplo, las negociaciones políticas y la generación y búsqueda de consensos (Moreles, 2010).

Una limitante importante para que se dé el binomio investigación-evaluación y su uso tiene que ver también con

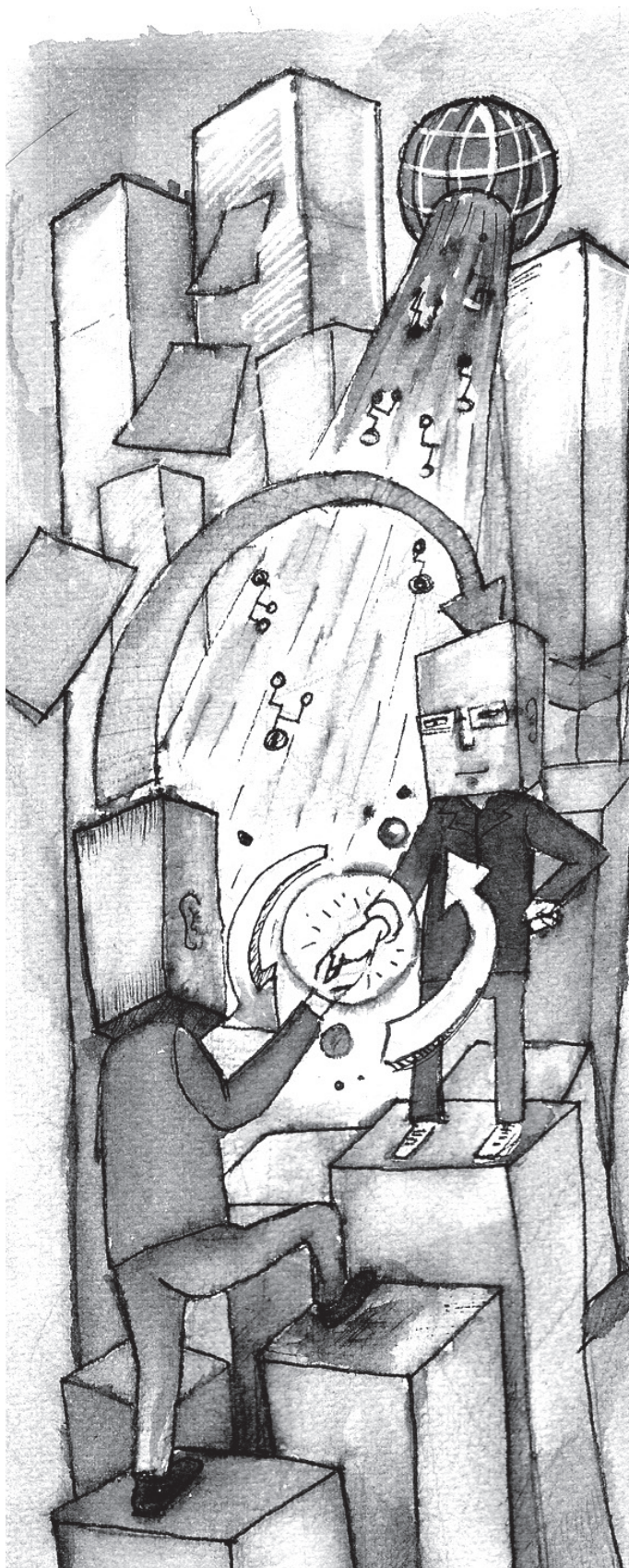
El estudio revela que el uso de la información que produce el INEE tiene más un carácter discursivo y consultivo. Esto es, “usar el dato para construir un discurso”. De hecho, se concluye que existe una “acotada” incidencia en el proceso de política.

el hecho de que los tiempos que requiere la realización de un estudio o evaluación y la publicación de sus resultados exceden, la mayoría de las veces, los tiempos de la política. Esto es, ante la necesidad de actuación y de respuesta rápida, los tomadores de decisiones echan mano de la información disponible que les sirva para sustentar sus decisiones.

Otro factor que influye en la aceptación y posible uso de los estudios y/o evaluaciones es el perfil de los investigadores que las realizan, el prestigio de las instituciones que las realizan, así como el tipo de estudio y/o evaluación. Es cierto, además, que aún gozan de más prestigio los estudios cuantitativos que los cualitativos o los meta-análisis y las síntesis de estudios que los trabajos monográficos. Ello tiene que ver también con los paradigmas vigentes.

Lo cierto es que un sistema de seguimiento y evaluación sólo será exitoso si las evaluaciones que produce son utilizadas.¹ Pero el uso de la información que arrojan no se da por mandato. Como ya se comentó, el buen diseño de una evaluación y el que ésta reúna altos estándares de calidad no garantizan su utilización para la toma de decisiones. Así, muchas evaluaciones y estudios se quedan en el estante.

A las dificultades antes expuestas también se puede sumar la falta de estrategias de difusión. Algunas evaluaciones son muy técnicas y comunican poco a quienes pudieran usarlas para tomar decisiones; otras concluyen y recomiendan cosas inviables o poco pertinentes o relevantes.



A partir de ello, se sostiene que para que las evaluaciones se usen, se deben cubrir ciertos requisitos mínimos, entre los que destacan la relevancia y calidad de la información que producen y la oportunidad de la misma. A lo que habría que agregar que en su diseño, implementación y socialización se convoque a distintos actores clave que se apropien de ellas, estén de acuerdo con su utilidad y pertinencia y promuevan su utilización.

La evaluación educativa y la mejora de la calidad

De la discusión anterior se desprende entonces que no existe una relación lineal entre la evaluación educativa y la toma de decisiones, y por tanto, y quizá aún menos, entre la evaluación y la mejora de la calidad.

La evaluación tiene, a saber, un carácter doble: formativo y sumativo. El primero alude a la posibilidad de lograr mejoras sobre la marcha, a partir de lo que ésta va encontrando que es necesario transformar. El segundo busca emitir juicios sobre lo que ha o no funcionado, promoviendo con ello la rendición de cuentas.

Sea de una u otra forma, la evaluación no debe ser vista como la panacea para resolver todos los males o déficits del sistema educativo. Esta no es pues condición suficiente para la transformación, aunque sí puede ayudar a informar el proceso de toma de decisiones, sugerir modificaciones, ayudar a la rendición de cuentas y, en ese sentido, abonar a la mejora de la calidad.

Uso de la evaluación educativa en México

En nuestro país, la evaluación educativa parece haber tenido un uso limitado tanto en los procesos de mejora de la práctica escolar como en los de formulación de la política educativa. Al respecto, resulta reveladora la información que arrojó el estudio *El uso de los resultados de las evaluaciones del INEE por las autoridades educativas* (Silva, 2012). En éste se recogen opiniones muy diversas entre los actores entrevistados respecto a tres temas: el conocimiento sobre la información generada por el INEE, la valoración de ésta y el uso e impacto en la toma de decisiones. Así, por ejemplo, mientras que a nivel estatal la mayoría de los funcionarios educativos entrevistados sabía de la existencia del INEE, sólo una quinta parte dijo conocer la información generada por este. En el ámbito federal, en cambio, la mayor parte de los entrevistados dijo conocer y tener acceso a la información producida por el Instituto. A nivel

de uso y valoración de la información, el estudio revela que el uso de la información que produce el INEE tiene más un carácter o uso discursivo y consultivo. Esto es, “usar el dato para construir un discurso” (Silva, 2012:101). De hecho, en el estudio citado se concluye que existe una “acotada incidencia del INEE en el proceso de política” (p.102), la cual depende también del conocimiento de las evaluaciones, su nivel de comprensión y su interpretación.

El uso limitado de los resultados de los distintos tipos de evaluación —no sólo las realizadas por el INEE, sino por otras autoridades educativas como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las dependencias estatales— se revela también como uno de los hallazgos de los Estudios de Inventarios Críticos de Instituciones que realizan evaluación educativa, tanto en el tipo de educación básica, como en media superior, y que fueron encargados por el INEE en el 2013. De hecho, en entrevistas realizadas en el marco del estudio de Inventario de evaluación en educación básica, distintos informantes señalaron que las evaluaciones, tanto las que se aplicaban a nivel federal como las que se realizaban a nivel local, tenían poca o nula repercusión en sus ejercicios de planeación institucional y/o en el rediseño de sus políticas y programas. También se detectó que, tanto en el nivel de educación básica como en media superior, la difusión de la mayoría de las evaluaciones locales no trascendía el ámbito de sus propios espacios institucionales y que las entidades carecían de un sistema de información de los resultados de las evaluaciones.

Para que la evaluación informe mejor la toma de decisiones, debe, además, tener un carácter más integral que permita ver el bosque. Sin embargo, ésta no es una tarea sencilla. La evaluación educativa en México muestra un desarrollo dispar en la valoración de los distintos componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN), así como en los propósitos, tipos y métodos de evaluación utilizados. Ésta no ha podido mirar el bosque porque se ha centrado en los componentes de alumnos y docentes, prestando menor atención a la evaluación de las políticas y programas educativos, los programas de estudio, los métodos y materiales educativos, y las escuelas.

Respondiendo a esta inquietud, el INEE autónomo está sumando nuevas evaluaciones. Con todo, el camino hacia una evaluación de carácter integral que valore los distintos componentes del SEN está aún pavimentándose.

Las directrices del INEE son recomendaciones que buscan orientar la toma de decisiones en materia de política educativa. En ellas se establecen propósitos específicos y se plantean aspectos clave de mejora para la educación.

Las directrices: una herramienta nueva

Como ya se señaló, las directrices del INEE son recomendaciones que buscan orientar la toma de decisiones en materia de política educativa. En ellas se establecen propósitos específicos y se plantean aspectos clave de mejora educativa. Ello a partir de definir las principales problemáticas, debilidades o riesgos que se deben atender para llenar un vacío o solventar un déficit educativo particular.

Su validez se fundamenta tanto en las conclusiones de las evaluaciones el conocimiento probado disponible sobre el tema en cuestión y la revisión de las decisiones del pasado que han mostrado su pertinencia y efectividad, como en la legitimidad de su construcción. Esto es último partir de la consulta con distintos actores clave, con quienes se socializan sus contenidos, alcances y viabilidad

Así, dos elementos clave del proceso de construcción de directrices, que buscan ayudar a tender puentes entre la evaluación, su uso, y la mejora, son: *a)* la valoración de los alcances y déficits de la acción pública; y *b)* la construcción participativa.

a) Valoración de los alcances y déficits de la acción pública

Un elemento muy importante para elaborar directrices es la evaluación de la acción pública, es decir, las políticas y programas que ha diseñado e implementado el Estado mexi-

Para que las directrices que emita el Instituto sean legítimas y viables, y tengan una mayor probabilidad de ocurrir, es necesario generar consensos. Por lo tanto, una de las principales características de estas herramientas es que se construyen de forma participativa.

cano para atender la problemática en cuestión. En tanto que las directrices son recomendaciones de política que buscan incidir en la toma de decisiones, el espacio para la mejora se define a partir del análisis o valoración de las acciones públicas emprendidas, de sus alcances, déficits y retos.

Al respecto, se ha trabajado también en la definición de una ruta o modelo para la evaluación de políticas y programas educativos, que apuesta por la evaluación de políticas más que por la de programas aislados. Lo anterior en virtud de que la atención de las distintas problemáticas educativas involucra, la mayoría de las veces, a más de un programa. Por ejemplo, valorar los alcances de la acción pública emprendida para abatir el abandono escolar en la educación media superior implica analizar el diseño, implementación, resultados e impacto de los programas de becas de estudiantes, de los sistemas de alertas tempranas para detectar el riesgo de abandono, o de las acciones encaminadas a fortalecer la participación y el trabajo colaborativo con padres de familia y comunidad.

Así, la primera evaluación de políticas realizada por el Instituto con miras a emitir directrices tuvo como fin valorar las acciones y programas educativos dirigidos a la atención de las niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras migrantes. En ésta se revisaron los alcances y déficits de las

acciones en materia de política educativa realizadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Además de revisar, a nivel local, mediante la selección de algunos casos de estudio, cómo se implementan estos programas.

b) Construcción participativa

La ruta para la construcción de las directrices parte además del hecho de que la mejor evidencia disponible no es suficiente para informar la política. Como lo señalan Weiss y diferentes autores, para que los resultados de la investigación se incorporen en la agenda política y en la toma de decisiones, hay que construir los consensos necesarios. Es decir, las directrices no sólo deben fundamentarse en evaluaciones e investigaciones metodológicamente sólidas y de calidad, sino contar con el mayor consenso posible y comunicarse adecuadamente. De ahí la necesidad de entablar un proceso de diálogo con distintos actores clave.

Para que las directrices que emita el Instituto sean legítimas y viables, y tengan una mayor probabilidad de ocurrir, es necesario generar consensos. Por lo tanto, una de las principales características de estas herramientas es que se construyen de forma participativa. Así, el modelo o ruta para la emisión de directrices integra la interlocución permanente con distintos actores sociales y educativos como un elemento clave en su fase de construcción. Por ello, tanto en la configuración de la propuesta de Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica, emitidas en septiembre de 2015, como en la propuesta de Directrices para mejorar la política de atención educativa a niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes (aún en versión borrador), se ha convocado a representantes de la sociedad civil organizada, académicos y funcionarios de gobierno, entre otros, quienes no sólo ayudaron a la definición del problema educativo sobre el que se busca emitir directrices, sino a la exploración de las alternativas de solución.

Por medio de la consulta se ha buscado anticipar las diferentes restricciones legales, presupuestales, técnicas, políticas y administrativas que pueden obstaculizar tanto la aceptación de las directrices como su proceso de implementación.

Comentarios finales

Teniendo como antecedente la dificultad de que evaluación se traduzca en acciones públicas, el Instituto ha definido una ruta de trabajo para construir y emitir directrices. Así, además de reunir la información relevante que arrojan las evaluaciones y los estudios que produce el Instituto y otras dependencias —las cuales ayudan a construir el diagnóstico del problema, así como las posibles soluciones—, el INEE valora la acción pública emprendida, para justamente determinar los alcances y déficits. Es en esa valoración donde se puede abonar al rediseño de las políticas o a la implementación de otras acciones que antes no se hayan contemplado. Además, convoca a distintos actores para analizar, de manera conjunta, tanto el problema público al que se busca dar respuesta, como los aspectos clave de mejora que necesitarán atenderse para resolverlo.

Las directrices representan una herramienta novedosa y un área enorme de oportunidad para conectar la evaluación con la mejora. De ahí la importancia de reflexionar continuamente sobre su proceso de construcción, y, en su momento, sobre las posibles modificaciones o adendos a dicha ruta. Otro reto no menor está relacionado con la estrategia de seguimiento y actualización que el Instituto defina en colaboración con organizaciones de la sociedad civil representadas en el Consejo Social Consultivo para la Evaluación Educativa, y otros actores que quieran sumarse, tomando como una base importante las acciones y compromisos de las autoridades educativas a quienes se dirigen las directrices. Esta también deberá diseñarse buscando abonar a la principal apuesta del INEE: vincular la evaluación con su uso y con la mejora educativa. €

- 1 MacKay (2007) señala que otros elementos importantes para considerar exitoso a un sistema de evaluación son que existan mecanismos de incentivos y sanciones para quienes no las utilicen y que los implementadores cuenten con las herramientas, capacitación y presupuesto necesario para realizar los ajustes sugeridos.

Referencias

- Mackay, K. (2007). "Cómo crear sistemas de SyE que contribuyan a un buen gobierno". Grupo de Evaluación Independiente. Banco Mundial. Recuperado el 26 de enero de 2016, de: <http://goo.gl/WoTird>.
- Miranda López, F., Martínez Bordón, A., Mendieta Melgar, G. (2013). "Inventario crítico de instituciones y organismos pú-

El INEE valora la acción pública emprendida, para justamente determinar los alcances y déficits. Es en esa valoración donde se puede abonar al rediseño de las políticas o a la implementación de otras acciones que antes no se hayan contemplado. Además, convoca a distintos actores para analizar, de manera conjunta, tanto el problema público al que se busca dar respuesta, como los aspectos clave de mejora que necesitarán atenderse para resolverlo.

blicos y privados de evaluación educativa para Educación Básica y Media Superior". Estudio solicitado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Moreles Vázquez, J. (2009). Uso de la investigación social y educativa: Recomendaciones para la agenda de investigación. *Perfiles educativos*, 31(124), 93-106. Recuperado en 26 de enero de 2016, de: <http://goo.gl/DpL3dg>.

Silva Laya, M. (2012). "Seguimiento de uso de resultados de evaluación del INEE por parte de autoridades educativas". Estudio solicitado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. De julio 2011 a julio 2012.

Subirats H., J., Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel, Ciencias Sociales. España.

Weiss, C. H. (1998). Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation? *American Journal of Evaluation*, N° 1, 21-33.

Programa de Emisión de Directrices 2016 *

En 2016, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) trabajará en cinco proyectos de directrices para la mejora de la educación obligatoria.

¿A qué apela la ruta para elaborar directrices?

A una construcción participativa tanto del problema educativo sobre el que se quiere incidir como de las soluciones posibles para atenderlo. Se busca que las directrices no sólo sean legítimas, sino factibles, y que con ellas se abone a la toma de decisiones tendientes a mejorar la calidad y la equidad educativa.

¿Qué criterios considera la selección de las temáticas de directrices 2016?

1. La disponibilidad de evidencias que permitan determinar la existencia de un problema, debilidad o riesgo educativo;
2. El abordaje de la temática en el marco de la política educativa actual;
3. La existencia de evaluaciones o investigaciones educativas que ayuden a valorar su nivel de rezago y su impacto en la calidad y equidad de la educación.

¿Cuáles son las temáticas de 2016?

Proyecto 1. Directrices para mejorar la atención educativa dirigida a niñas, niños y adolescentes (NNA) de familias jornaleras agrícolas migrantes

¿POR QUÉ SON NECESARIAS?

Los NNA de familias jornaleras agrícolas migrantes enfrentan fuertes barreras para el acceso a la educación por: *a)* la alta movilidad de esta población entre campos agrícolas; *b)* la falta de servicios educativos que se adapten a sus condiciones, y *c)* el trabajo infantil que llevan a cabo.



La escolaridad promedio de la población mayor de 15 años de este grupo es de 4.5 años, en comparación con el promedio nacional de 8.1 (Encuesta Nacional de Jornaleros, ENJO, 2009).¹ Además, según la ENJO, alrededor de 78% de la población jornalera se encontraban en pobreza multidimensional en 2009

El Estado mexicano atiende a los NNA por medio del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim),² y del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).³ Aun así, este grupo está desdibujado de la agenda educativa. El Pronim —al pasar al PIEE en 2014— vio reducido su presupuesto y alcanzó apenas un 44% con respecto al de 2013.

Por otra parte, las evaluaciones hechas al Conafe y al Pronim enuncian problemas recurrentes: *a)* alta rotación y falta de docentes con un perfil específico para trabajar con este grupo de población; *b)* escasa integralidad e intersectorialidad entre los distintos programas, y *c)* mínima información sobre las características y trayectos educativos de estos NNA.

Proyecto 2. Directrices para mejorar la atención educativa dirigida a NNA que viven en comunidades indígenas

¿POR QUÉ SON NECESARIAS?

El Estado mexicano tiene una gran deuda con la educación de este grupo poblacional. La *Consulta Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas* (INEE 2014) revela que estas comunidades no asumen como propia ni pertinente la educación que se les ha brindado.

De acuerdo con el Panorama Educativo de la Población Indígena de México (INEE 2015, versión preliminar), hay rezagos importantes en materia de infraestructura, materiales y docentes que cubran el perfil necesario para la atención educativa de este grupo: 74.7% de NNA hablantes de lengua indígena son atendidos por un docente no hablante. El promedio de escolaridad de la población indígena de 15 años y más es de 6.7 años.

Pese a que existe un conjunto amplio de intervenciones públicas,⁴ una primera revisión de estos programas y de las evaluaciones disponibles indica que éstos no priorizan su atención a la población indígena, ni se adaptan a sus condiciones o características. Tampoco se aprecia que se articulen.

Los resultados preliminares de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA, INEE, 2015) para primaria confirman que existen brechas importantes entre las escuelas indígenas y el resto de las escuelas en lo referente a la calidad del mobiliario disponible, sanitarios, materiales didácticos y libros de texto, y personal académico especializado.

De acuerdo con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea, INEE 2015), en el nivel de logro 1 de las pruebas de Lenguaje y Comunicación de 6° de primaria, se encuentran diferencias de 28.4 puntos porcentuales entre la escuela general pública y la indígena.

Proyecto 3. Directrices para abatir la deserción escolar en el nivel medio superior (MS)

¿POR QUÉ SON NECESARIAS?

México tiene una de las menores proporciones de jóvenes de 15 a 19 años matriculados en el nivel medio superior, factor que se suma al abandono escolar —temporal o definitivo— que en este nivel es el de mayor dimensión en todo el sistema educativo. En el ciclo escolar 2013-2014, 0.6% de los niños de educación primaria abandonaron la escuela; 4.7% en secundaria, y 13.1% en MS (SEP 2014).

A partir de la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior en 2005, se implementaron políticas y programas para abatir la deserción escolar;⁵ sin embargo, el problema persiste. Sólo dos de estos programas han sido evaluados:

1. El Programa de Becas, cuyas evaluaciones destacan que el otorgamiento de becas no es la solución más viable para abatir la deserción, pues la problemática es más compleja y deben considerarse otros factores como la relevancia de la educación o aquéllos inherentes a la organización escolar.
2. El Programa Construye T, cuyas evaluaciones señalan múltiples causas que llevan a los jóvenes a desertar de sus estudios: pierden el interés y no encuentran incentivos para permanecer en la escuela.



Para saber más de las directrices, visita:
www.inee.edu.mx

Proyecto 4. Directrices para mejorar el Programa de Tutorías (PT) a docentes de nuevo ingreso en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD)

¿POR QUÉ SON NECESARIAS?

En su primer año de operación, la implementación de las tutorías ha resultado un proceso de alta complejidad operativa. Hasta octubre de 2015, se tenía registro de 9 795 docentes de educación básica que participaron (sólo 45% de aquéllos que realizaron la evaluación diagnóstica al término de su primer año en servicio). Parte fundamental de esta baja cobertura es el escaso número de tutores que decidieron participar en las convocatorias.

El PT a docentes de nuevo ingreso fue el primer programa de acompañamiento de observancia obligatoria en el marco del SPD, iniciado en el ciclo escolar 2014-2015, que debe ser proporcionado por las autoridades educativas locales por un periodo de dos años.

El diseño y operación del SPD es muy reciente, por lo que el PT lleva poco tiempo implementándose y no existen evaluaciones que permitan valorar su alcance. Sin embargo, funcionarios federales y estatales indican que hay un fuerte rezago en la implementación de los procesos de tutorías en el país. Es indispensable conocer los nudos problemáticos que se están enfrentando en la operación del programa, con el fin de sugerir, en tiempo, ajustes que favorezcan la mejora en sus procesos y resultados.

Proyecto 5. Directrices para mejorar el diseño y la implementación de la política de formación continua en el marco del SPD

¿POR QUÉ SON NECESARIAS?

La política de formación continua en México se ha caracterizado por: *a)* una profunda desarticulación entre los servicios y las instituciones educativas a cargo de la formación inicial, continua y de actualización docente; *b)* una gran fragmentación de la oferta formativa, y *c)* una escasa atención a las características y necesidades formativas regionales y locales (Coneval, 2010 y 2012).

En 2015, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) emitió la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica, que definía líneas de acción para la implementa-

ción de programas de formación continua que “deberá cursar el personal evaluado en el marco de la Ley”. En enero de 2016 se anunció que la formación continua estará a cargo de las Subsecretarías de Educación Básica y de Educación Media Superior de la SEP.

Como en el caso de las tutorías, ésta es una política nueva que todavía se encuentra en fase de diseño. Por ello, resulta imperativo para el INEE acompañar y valorar, desde el proceso de diseño, la formulación de la propuesta de formación continua que se plantea en el marco del SPD, ya que del logro efectivo y equitativo de sus objetivos dependerá gran parte del éxito de la propuesta de este servicio.

¿Cuáles serán los insumos y qué se espera de este programa 2016 de directrices?

El conjunto de directrices tendrá como insumo los resultados de evaluaciones del SPD sobre logro de aprendizajes, condiciones básicas de las escuelas, análisis de políticas y valoración de la acción pública. Las dos primeras permitirán elaborar un diagnóstico de la situación que se busca atender. Las de política servirán para apreciar los alcances y déficits de la acción pública emprendida para la resolución de la situación. €

* Presentado en la Sesión ordinaria del Consejo Social Consultivo de Evaluación de la Educación (Conscee) del INEE, el 9 de febrero de 2016.

- 1 Encuesta Nacional de Jornaleros, ENJO, 2009. Secretaría de Desarrollo Social.
- 2 Hoy, un componente del Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- 3 Por medio del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo 10-14 (MEVYT 10-14).
- 4 Alrededor de 15 programas del Gobierno Federal tienen por objeto contribuir a la mejora educativa de la población indígena.
- 5 Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS 2008): buscó dar pertinencia y relevancia a los estudios en ms, y favorecer el libre tránsito de los estudiantes entre los distintos subsistemas. Iniciaron programas de becas para jóvenes de escasos recursos, estrategias de prevención de riesgos, tutorías, acompañamiento y remediales. En 2010 se implementó el programa *Sígueme. Caminemos juntos*, que conjuntaba el esfuerzo de programas antes desarticulados. En 2013 surgió la estrategia *Yo no abandono. Movimiento contra el abandono escolar*, que estableció intervenciones en las dimensiones académica, psicosocial y socioeconómica.

Sistemas de información a la altura de la Reforma Educativa: innovación para una gestión estratégica de la información*

Aún en fase de desarrollo, ya es posible visualizar el alto valor estratégico que genera el Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones (SIRE) para el funcionamiento del INEE y del SNEE. El impacto que generará su liberación, programada para el segundo trimestre de 2016, es muy prometedor para la toma de decisiones y el diseño de políticas y programas educativos basados en evidencias. Al respecto hablan los autores.

AGUSTÍN CASO RAPHAEL

Titular de la Unidad de Información
y Fomento de la Cultura de la Evaluación del INEE
acaso@inee.edu.mx

ARTURO CERVANTES TREJO

Director General del Sistema Integral
de Resultados de las Evaluaciones del INEE
acervantes@inee.edu.mx

CECILIA GALAS TABOADA

Subdirectora del Sistema Integral
de Resultados de las Evaluaciones del INEE
cgalas@inee.edu.mx



En el marco de la Reforma Educativa y con la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), surge la necesidad de garantizar a los diferentes actores de dicho sistema el acceso a información confiable, de calidad, relevante y pertinente sobre el estado que guarda la educación obligatoria en el país. Esto con el fin de contribuir a evaluar el desempeño del Sistema Educativo Nacional (SEN) y coadyuvar a la toma de decisiones pertinentes para su mejora. La disponibilidad de información sobre alumnos, escuelas y docentes, así como los resultados de las diferentes evaluaciones realizadas, tanto por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) como por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otros organismos internacionales, a los componentes, procesos y resultados, genera un gran cúmulo de información con enorme potencial para conocer con mayor profundidad el panorama de la educación obligatoria en el país. Toda esta información, concebida con la amplitud que demanda la Reforma Educativa, debe estar orientada a facilitar la toma de decisiones, la rendición de cuentas, y apoyar la transparencia a partir de prácticas de gobierno abierto.

Un sistema de información a la altura de la reforma y en el ámbito de las atribuciones del INEE debe partir de las necesidades de los actores estratégicos para cumplir sus funciones. Partiendo del enfoque en el usuario, y como se resume en la figura 1, el sistema debe ofrecer una selección de información relevante y de alta calidad en un espacio que permita su gestión y uso dinámico, aprovechando lo más posible el valor de los datos disponibles.

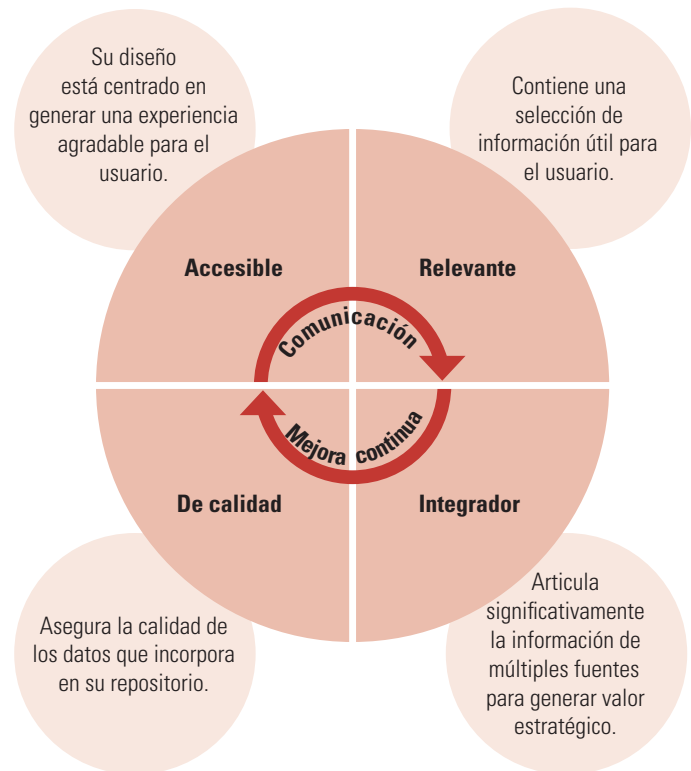
El Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones (SIRE), desarrollado por el INEE con el apoyo del Instituto de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es un proyecto estratégico orientado a generar valor para el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE). Integra resultados de las evaluaciones, así como información clave de dicho sistema y del contexto geográfico, demográfico y socioeconómico en el que opera el SEN, para ofrecer una visión de la educación basada en el modelo ecológico de sistemas, que considera la interacción entre el individuo y su contexto en diferentes niveles, y la evolución de esta relación a lo largo del tiempo. Dada la gran dimensión y la compleja estructura del SEN, el SIRE facilita su análisis geoespacial al dar la ubicación, acompañada de información de contexto, de las escuelas donde ocurren los procesos educativos. Con ello ofrece una visión que ayuda a comprender la interrelación de múltiples factores que inciden en la realidad educativa.

Para llevar a cabo sus tareas, el SIRE parte de un modelo de operación de inteligencia de negocios, en el cual la relevancia de cada dato se somete a escrutinio bajo el criterio del valor que aporta al cumplimiento de la misión institucional en el ámbito de la Reforma. El sistema se concibe a partir de las tareas y necesidades de información del INEE y de los demás actores del SNEE, y considera toda la información operativa y táctica que se deriva de la operación de éste y del SEN para hacer una selección estratégica e integrar aquellos datos que contribuyan a evaluar los componentes, procesos y resultados de la educación en el país.

Con esta visión centrada en el valor de la información y alineada a la misión y objetivos del INEE y del SNEE, el SIRE integra y gestiona los siguientes componentes:

- **Repositorio de datos:** depósito de bases de datos de resultados de evaluaciones educativas y selección estratégica de información clave del Sistema Educativo Nacional, así como del contexto físico-geográfico y so-

Figura 1. Características de los sistemas de información estratégicos



Fuente: Generado por los autores.

cio-demográfico de la educación, que se estandarizan para permitir su uso interrelacionado.

- **Ambiente de análisis, consulta y visualización:** conjunto de herramientas tecnológicas que gestionan y dan salida a la información del repositorio por medio de distintos formatos y permiten utilizar los datos de manera estratégica para responder preguntas sobre el estado de la educación en el país. Las herramientas disponibles en el ambiente son:

- **MINERÍA DE DATOS:** herramienta para el análisis de información que permite utilizar grandes cantidades de datos de manera dinámica y focalizada hacia un tema de interés específico.
- **GEOPORTAL:** herramienta tecnológica para realizar consultas y análisis espacial sobre una selección de datos de resultados de las evaluaciones y otras bases de datos del repositorio.
- **REPORTES:** documentos estáticos o dinámicos, disponibles en la web, que compendian información

Figura 2. Componentes del SIRE



Fuente: Elaborado por los autores a partir del Diseño conceptual del SIRE v5.0.

clave, derivada de los contenidos del repositorio, sobre un tema relacionado con los resultados de las evaluaciones del Sistema Educativo Nacional. Incluyen el acceso a contenidos, indicadores, estadísticas y recursos en materia de evaluación educativa.

- **DESCARGA DE FUENTES DE INFORMACIÓN:** otorga el acceso a ligas, bases de datos y archivos de información primaria o procesada que están disponibles para descarga en el sistema, de acuerdo con la normatividad vigente en materia de protección de datos personales.
- **Comunidad de conocimiento en torno al uso del sistema:** espacio de colaboración que permite dar a conocer los avances e innovaciones del sistema, brinda asesoría en uso de la información y las herramientas a los usuarios y es un medio para habilitar las nuevas capacidades del SIRE.

Una de las características más sobresalientes del SIRE es su estructura tecnológica, basada en software de código libre, y su modelo de datos, los cuales facilitan y hacen posible la interoperabilidad con otros sistemas para el intercambio de información de manera más eficiente y segura. Asimismo, su estructura permite gestionar la información de múltiples fuentes y realizar consultas y análisis en diferentes niveles y tipos de desagregación, sean geográficos, por características de la población o por tipo de servicio educativo, según el interés y necesidad del usuario.

Su versatilidad responde directamente al reto de hacer accesible la información a audiencias con distintos roles en el campo educativo y con diferentes niveles de especialidad. Las aplicaciones y herramientas estarán disponibles

y serán útiles para tomadores de decisiones de alto nivel, cuadros técnicos operativos en las entidades federativas, investigadores, miembros de organizaciones de la sociedad civil, docentes, padres de familia y alumnos, según sus perfiles y capacidades técnicas.

La implementación de un sistema de esta envergadura supone una evolución institucional y cultural hacia modelos de gestión del conocimiento al servicio de estrategias institucionales, así como el desarrollo de capacidades técnicas y humanas para el manejo de las herramientas más avanzadas. Por ello, el SIRE contempla una estrategia de gestión del cambio y la creación de una comunidad de conocimiento que impulsen la adopción del sistema y acompañen a los usuarios en la experiencia de navegarlo de manera sencilla, efectiva y escalonada según sus requerimientos.

El diseño y desarrollo de este sistema no sólo se alinea a las mejores prácticas internacionales, sino que se empieza a convertir en un punto de referencia para el trabajo que se realiza en otros países del mundo y en los paneles de alto nivel de instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y la iniciativa *State of the World's Information Systems on Education* (Estado de los sistemas de información educativos en el mundo), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

A nivel nacional, el SIRE se va posicionando como una herramienta clave para el cumplimiento de las funciones del INEE y de cada uno de los miembros del SNEE, convirtiéndose en un proyecto de valor público para la toma de decisiones, la transparencia y la rendición de cuentas en materia de evaluación educativa. €

* Se agradece la contribución de Marisol Sánchez Barrera a la descripción del diseño conceptual del SIRE.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación. (11 de septiembre, 2013). Ley General de Educación. México.
- INEE. (2016). *Diseño conceptual del SIRE v5.0*. Dirección General del Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones. México: INEE.
- INEE. (2013). *Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: INEE.



¿Te gustaría conocer más acerca del SIRE?
Ingresa a este link: <https://www.sire.igg.unam.mx/>

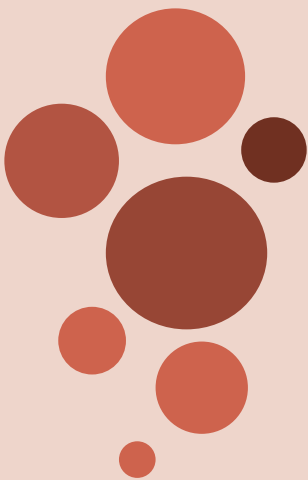


IMÁGENES

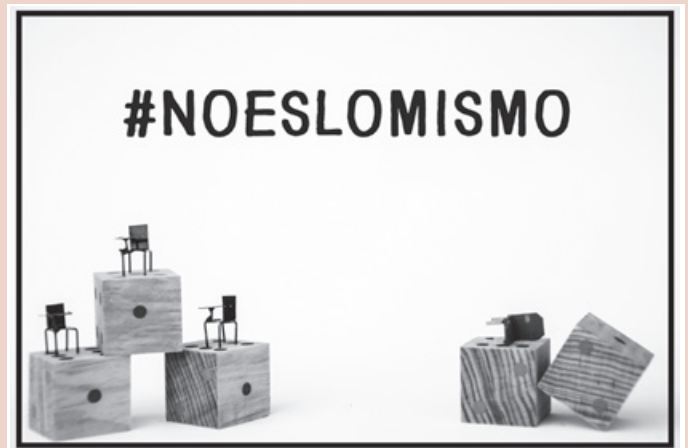
Avanzar y fortalecer: radiografía de las escuelas mexicanas

Fotografías: Graciela Zavala Segreste

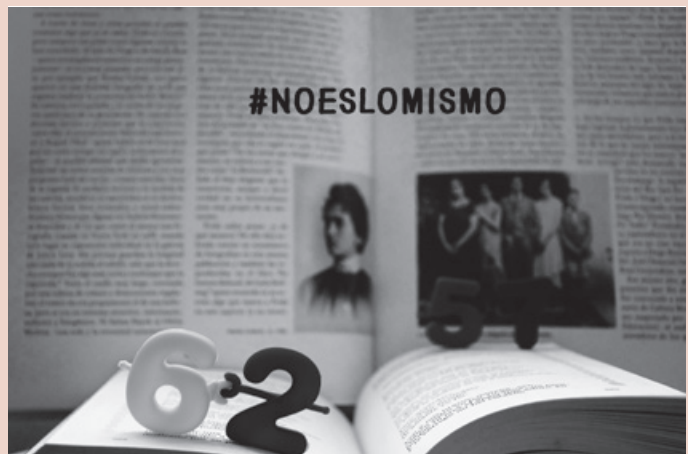
¿Cómo tomar decisiones orientadas a mejorar el funcionamiento de las escuelas primarias del país? ¿Cuáles son las condiciones básicas para su operación? ¿Qué tipo de infraestructura, mobiliario, materiales de apoyo educativo y organización escolar tienen? Ocho imágenes sobre las características con las que cuentan para asegurar que todos los niños, niñas y adolescentes ejerzan su derecho a aprender.



En ECEA 2014, participaron 31 entidades federativas, 1 425 escuelas, 1 222 directores, 156 LEC de Conafe, 2 864 docentes y 58 460 estudiantes de 4º, 5º y 6º grados y 1 411 miembros de asociaciones de padres de familia.



De acuerdo con los profesores, en 78.2% de los grupos de los últimos tres grados de primaria, todos los estudiantes tienen un mueble en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir. En el caso de las escuelas privadas, 99.5% los tienen; en las general no multigrado, 78.3%, y en las indígenas, 59.2% y 53.5% de las no multigrado y multigrado, respectivamente.



El 74.3% de las escuelas primarias recibieron los libros de texto gratuitos para alumnos antes o al inicio del ciclo escolar; 23.9%, después, y 1.9%, aún no los habían recibido en noviembre de 2014. El 80% de las escuelas primarias privadas y generales no multigrado los recibieron antes o al inicio. Sólo 51.7% de las comunitarias logró estar en esa condición.



De las 93 616 escuelas primarias de 31 entidades contempladas en ECEA 2014, 9% son privadas; 11%, comunitarias; 6%, indígena multigrado; 3%, indígena no multigrado; 25%, general multigrado, y 46%, general no multigrado.



El 18.7% de las escuelas primarias no cuentan con tazas sanitarias exclusivas para los estudiantes. El 97.1% de las privadas sí, mientras que sólo 44.4% de las comunitarias posee esta infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.



A nivel nacional, alrededor de 80% de los docentes que trabajan en escuelas primarias reportan tener silla (79.7%) y mesa o escritorio (82.1%) en buenas o regulares condiciones. Esto lo reportan casi todos los de escuelas particulares (99.6% silla y 99.8% escritorio). Sólo 47.9% de quienes están en indígenas multigrado afirman tener silla, y 60.4%, mesa o escritorio en buenas o regulares condiciones.



El 68% de los docentes de cuarto, quinto y sexto grados de primaria dicen tener desde el inicio del ciclo escolar el programa de estudios o equivalente del grado o grados que imparten.¹ Esto es así en 97.4% de quienes laboran en escuelas comunitarias, y 64 y 65% de aquéllos en indígenas no multigrado y generales.



El 33.8% de las escuelas cuentan con apoyo de personal especializado para la atención de estudiantes con discapacidad o alguna necesidad educativa especial (NEE). Esto se reporta sólo en 3% de las indígenas multigrado, 3.9% de las indígenas no multigrado, y 9.9% de las general multigrado.²

Fuente: Primeros resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje 2014. Primaria. Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), diseñada y desarrollada por el INEE.

Nota: La primera aplicación se realizó entre el 3 y el 14 de noviembre de 2014 en una muestra de escuelas con validez nacional en la que participaron todas las entidades federativas con excepción de Oaxaca.

¿Le gustaría conocer más sobre ECEA? Vaya a la sección "Hoja de Ruta", en la página 48 de esta Gaceta No. 4.

- 1 En el caso del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), se indagó por los manuales correspondientes a todos los grados a cargo del Líder para la Educación Comunitaria (LEC).
- 2 En estas últimas es donde se reporta el porcentaje más alto de escuelas con al menos un estudiante con discapacidad o NEE (81.8%).

ISO 9001-2000: certificación a la calidad educativa, ¿un proyecto para mejorar la educación en Zacatecas?

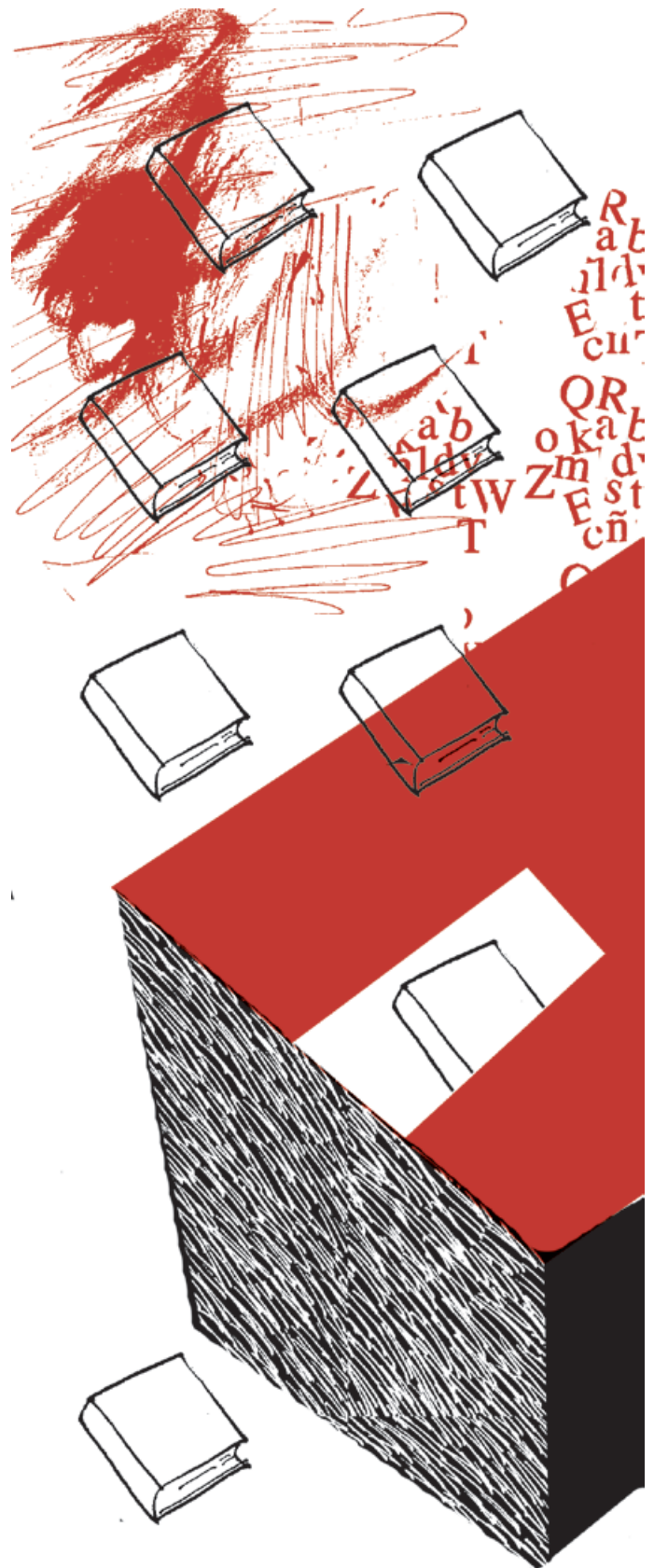
¿Es posible elevar la calidad en la formación del estudiante a través de la interrelación académica entre los niveles educativos? Desde la supervisión, espacio para la toma de decisiones escolares, Adolfo Castruita Monreal presenta un análisis de los elementos de la política educativa en Zacatecas, que implementa normas y lineamientos propios de la certificación ISO 9001-2000 en el nivel básico.

ADOLFO CASTRUITA MONREAL

Supervisión escolar Núm. 100 de educación primaria
Secretaría de Educación de Zacatecas (SEDUZAC)
acastruitam@prodigy.net.mx

La norma ISO 9001-2000 en educación

La norma ISO IWA2-2003/NMX-CC-023-IMNC:2004, *sistemas de gestión de la calidad: directrices para la aplicación de la Norma ISO 9001-2000 en educación*, establecida a partir del Taller de Acuerdos Internacionales (IWA por sus siglas en inglés), se considera como el principio general para aplicar la certificación ISO en la escuela, porque permite el análisis, desde los diferentes ángulos de la calidad, de la educación que propone el Estado, así como el sistema de gestión que la asegura.



Con la certificación se pretende facilitar la incorporación de los procesos educativos más comunes de una escuela a una mejora continua por medio del análisis de las necesidades, deficiencias y fortalezas de la institución para optimizar los resultados del trabajo docente. En el caso de las instituciones escolares, Oria Razo (2003) prioriza los principios que sirven de guía para la Norma ISO 9001-2000 en la Educación Mexicana:

1. Centrar la atención en los alumnos, conocerlos y conocer sus necesidades para que la educación pueda darles respuestas prontas y efectivas, con el fin de superar, incluso, sus expectativas y las de sus padres.
2. El liderazgo, que corresponde al director del plantel y que entraña el ejercicio racional de la autoridad, donde el convencimiento sustituya a las órdenes.

La propuesta de certificar la educación en el estado de Zacatecas por medio de una norma internacional como es la serie ISO parece responder a una necesidad social y académica en un ámbito donde las acciones institucionales buscan parámetros que permitan medir la eficiencia del servicio educativo de la escuela pública y la problemática vista desde los niveles de mando burocrático.

Aplicación de la norma en ISO 9000, el caso Zacatecas

Al revisar y analizar los elementos que se rescatan de la política educativa de la certificación ISO 9001-2000 en el estado de Zacatecas, se pretende establecer cambios significativos en la visión de escuela que se tiene y que se quiere para la sociedad, ya que puede ocurrir que la metodología didáctica, los materiales de estudio, la práctica docente, el equipamiento y mantenimiento escolar de estas instituciones sean parte del modelo educativo con el que se pretende mejorar la calidad de los aprendizajes, lo cual permitirá a los alumnos dar significado a la realidad actual.

Para este proyecto se considera que en Zacatecas se trabaja el Programa Escuelas de Calidad, donde el Consejo Estatal de Participación Social en la Educación ha colaborado en todas sus etapas, desde la capacitación, dictaminación, selección y seguimiento a cada uno de los Planes Estratégicos de las escuelas que se han inscrito a esta investigación general con la finalidad de elevar la calidad de la educación en el estado.

La propuesta de certificar la educación en el estado de Zacatecas por medio de una norma internacional como es la serie ISO parece responder a una necesidad social y académica en un ámbito donde las acciones institucionales buscan parámetros que permitan medir la eficiencia del servicio educativo.

Por lo anterior, el mismo Consejo decidió que dos instituciones de educación básica, participantes en el Programa Escuelas de Calidad, buscaran la certificación ISO 9001:2000. Tal fue el caso de la Primaria “Salvador Varela Reséndiz”, turno matutino, del municipio de Zacatecas, y de la Secundaria General no. 2 “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, de la ciudad de Fresnillo.

Después de poco más de un año y tres meses de trabajo conjunto de docentes, personal administrativo y de apoyo, alumnos y padres de familia, los dos planteles lograron su certificación en mayo de 2004, misma que fue avalada por la empresa certificadora IQNet, nombre en inglés que significa Red Internacional de Certificación, subsidiaria de SAI Global Limited.

Es así que la Primaria “Salvador Varela Reséndiz”, ubicada en la calle Laboratoristas s/n, de la colonia Tres Cruces en el municipio de Zacatecas, cuenta con la certificación ISO 9001-2000 en los procesos de gestión para la calidad de la educación.

Siguiendo los lineamientos propuestos por el documento rector IWA2, esta escuela se certificó en los procesos de preinscripción, inscripción, ingreso de alumnos, enseñanza-aprendizaje, evaluación, certificación y seguimiento



Con dicho modelo se busca la reducción de anomalías en la prestación del servicio educativo, el aumento en la productividad académica y la optimización del tiempo escolar, el establecimiento de un mayor compromiso con los alumnos y padres de familia.

a egresados, mismos que se aplican con base en normas estandarizadas, orientadas por los documentos del manual de calidad del modelo propuesto por la misma institución.

Con dicho modelo se busca la reducción de anomalías en la prestación del servicio educativo, el aumento en la productividad académica y la optimización del tiempo escolar, el establecimiento de un mayor compromiso con los alumnos y padres de familia, así como de un proceso de mejora continua por medio de la sistematización de los procesos cotidianos y de la gestión de la calidad.

A pesar del trabajo realizado, la institución recibe constantes críticas y reclamos por parte de algunos padres de familia por diversos motivos: por rechazarles una solicitud para que sus hijos ingresen a algunos de los grupos, por la formación de un primer grado con los llamados “alumnos recomendados”, por la expulsión de niños por bajo rendimiento académico, por la constante exigencia de los docentes y, en algunas ocasiones, por el mal humor con que

llaman la atención a los padres y a los alumnos, a tal grado que al cierre del análisis del estudio, la institución se encuentra con dificultades para obtener la recertificación, e inclusive, con riesgo de perderla.

Por su parte, la escuela secundaria federal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” se encuentra ubicada en la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, en la calle Ing. Pedro Ruiz González, esq. calle Calera, Col. Minera. Está certificada en los procesos educativos de inscripción escolar, selección de alumnos, proceso enseñanza-aprendizaje, evaluación, certificación (acreditación) y seguimiento a egresados. Éstos se encuentran normados en el manual de procedimientos y corresponden a la propuesta de un modelo de calidad educativa particular.

Por medio de la certificación, la institución busca dar mayor calidad al servicio educativo, ya que cada ciclo escolar ingresan 400 alumnos y egresa un número similar. Los estudiantes han obtenido logros significativos en los niveles educativos posteriores, lo que lleva a que la escuela secundaria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” sea una de las mejores en el municipio.

Para la aplicación de un proyecto de mejora continua como el que se propone aquí, es necesario adoptar algunas modificaciones en las formas de organización interna de la escuela, propiciadas por la necesidad de hacer más eficiente el proceso educativo; esto implica el uso extendido de las diferentes metodologías didácticas, materiales de apoyo y equipamiento tecnológico para favorecer las formas de apropiación de los conocimientos.

Una de las prioridades de las tecnologías es que no sólo deben ser usadas por los alumnos para mejorar sus habilidades, destrezas y conocimientos, sino que en el proceso de enseñanza-aprendizaje también deben promoverse entre los directivos, profesores y administrativos porque la tarea más importante es el trabajo de diseño y producción de contenidos, sobre todo si se considera que los docentes son especialistas en la asignatura que imparten, y lo que se busca es que el desarrollo de didácticas responda a las necesidades de los alumnos.

Al cierre del estudio, la institución se encuentra finalizando los trabajos para obtener la recertificación con validez para tres años. Cabe hacer mención que los logros se han obtenido por medio del liderazgo de la dirección escolar y del evidente compromiso de la planta docente.

A manera de conclusión

Los elementos rescatables de esta política educativa que se aplica en el estado de Zacatecas, y con la que se pretende marcar cambios significativos en la visión de escuela que se tiene y que se quiere para la sociedad, parten de la propuesta de revisar, desde la particularidad, la metodología didáctica, los materiales de estudio, la práctica docente, el equipamiento y mantenimiento escolar de cada institución educativa para que, a partir del análisis de fortalezas y debilidades, pueda proponerse un plan de mejora continua.

El ideal es que cada escuela de educación básica elabore una propuesta propia que les permita mejorar la calidad de los aprendizajes, realizar un análisis sobre la calidad educativa que se logra en cada ciclo y proponer acciones que puedan generar una mejora continua, ya que el objetivo que se pretende es elevar los índices de aprovechamiento académico de los alumnos, acrecentar sus habilidades y destrezas, que dominar los elementos básicos del capital cultural y que desarrollen las herramientas intelectuales necesarias para seguir aprendiendo. €

Referencias

- Normas 9000. “Guía de inicio”, consultada el 30 de noviembre de 2007. <http://goo.gl/LYqH6t>
- Normas ISO 9000, ISO/IWA2/WD1N4 y SEP. (2002). *International Workshop Agreement 2. Quality Management Systems-Guidelines for the application of ISO 9001:2000 on education*.
- _____. Las diez preguntas más frecuentes en torno a ISO, en: *ISO 9001-2000, ¿Qué es y cómo es?*, *Global Engineering documents*, consultado el 15 de noviembre de 2007 en <http://global.ihs.com/>
- Oria Razo, V. (2003). “La calidad de la educación”, en *ISO 9001:2000 en la educación mexicana*. Ediciones virtuales SEP, México.
- _____. (2003). “Los ocho principios básicos para la aplicación de ISO/IWA2:2003, directrices para aplicar la norma ISO 9001-2000 en la educación”, en *ISO 900-2000 en la educación mexicana*. Ediciones virtuales SEP, México.
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestra escuela*. Publicaciones SEP.
- _____. (2000). “La Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Básica”, en *Educación 2001* No. 70 (marzo), México.



PARA NO OLVIDAR



Simposio Expectativas de la Evaluación de la Educación Superior. Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en América Latina

Poliforum, León, Guanajuato

29 de abril de 2016

<http://simposioconaci.mx/index>



5º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa: Investigación educativa con impacto social

Sevilla, España

30 de junio y 1 de julio de 2016

<http://amieedu.org/cimie/>



Congreso Internacional sobre Educación y Aprendizaje

University of British Columbia, Vancouver, Canadá

13 a 15 de julio de 2016

<http://sobrelaeducacion.com/congreso>



12th EES Biennial Conference: Evaluation Futures in Europe and beyond. Connectivity, Innovation and Use

Maastricht, The Netherlands

Preconferencia: 26 y 27 de septiembre;

conferencia: 28 y 29 de septiembre de 2016

<http://ees2016.eu/>



PARA LEER



Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?

París: UNESCO, 2015

<http://goo.gl/mECQIA>

“Vivimos en tiempos turbulentos. Las sociedades están más conectadas que nunca, pero persisten la intolerancia y los conflictos, las desigualdades se han agravado y el planeta está bajo presión. [...] El mundo está cambiando, la educación debe cambiar también”, dice Irina Bokova, directora general de la UNESCO, en este libro que cuestiona si los niños y adolescentes aprenden en las escuelas lo que verdaderamente necesitan para vivir hoy. Presentado durante el Foro Mundial de Educación en Corea 2015, y en la Oficina de la UNESCO en México, en enero de 2016, alerta sobre los cambios generados por el uso de la tecnología y replantea el propósito de la educación. Al respecto, Sylvia Schmelkes, Consejera Presidenta del INEE y parte del equipo de expertos participantes en su elaboración, dijo: “Se refiere a un mundo en el que la justicia social y el desarrollo económico sean la guía del crecimiento”.



De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución: Ensayos para comprender a Peter McLaren

Luis Huerta y Charles Marc Pruyun (coordinadores)
México: Siglo XXI, 2007, primera edición en español

<http://goo.gl/JaieGR>

“Usen a Peter, súmense a su voz, peléense con él y compártanlo; y nunca subestimen su lealtad y devoción hacia los estudiantes, sus colegas, la justicia social y el esfuerzo por agrandar este escenario y hacerlo al menos tolerable”, dice Shirley S. Steinberg en este tomo escrito por 16 autores, que reúne diferentes abordajes de la educación, a partir de la perspectiva de Peter McLaren, uno de los más influyentes y leídos teóricos de la Pedagogía Crítica y la educación.



**Convivencia y disciplina en la escuela.
Análisis de reglamentos escolares de México**

Leticia Landeros y Concepción Chávez

México: INEE, 2015, primera edición

<http://goo.gl/PDeMIg>

Este libro —que aborda desde la formación en derechos humanos y para una convivencia democrática en la escuela, hasta la resolución de divergencias y gestión de conflictos, los espacios de participación y la toma de decisiones inclusivas con los niños y adolescentes, el derecho a las diferencias y la no discriminación, y analiza el papel de la autoridad y ejercicio del poder— forma parte de la colección *Otros textos de evaluación* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y se ha convertido en un referente indispensable para la toma de decisiones escolares relacionadas con la convivencia diaria que traspasa las fronteras del aula, del hogar y de la vida social.



La pedagogía del oprimido

Paulo Freire

México: Siglo xxi, 2005

<https://goo.gl/wEp1b0>

Enfocado en la educación como práctica de la libertad, el autor advierte que este libro “probablemente provocará reacciones sectarias en algunos lectores, pero se debe evitar este sectarismo porque es un obstáculo para la emancipación de los hombres”. Escrito durante su exilio en Chile, en 1970, y reimpreso innumerables veces, presenta “un plan para la liberación auténtica del hombre”, sea opresor u oprimido, a través de la crítica al sistema educativo tradicional. También presenta una nueva pedagogía, donde los educadores y los educandos trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven. Esta obra tiene un profundo sentido filosófico, social y humano, que la hace vigente al paso de los años.



El fracaso de la educación en México

Rius

México: De bolsillo, 1994

<http://goo.gl/Fgxj5p>

Aquí, el lector encontrará algunas consideraciones sobre la perspectiva de la educación en los últimos años. La primera edición de este libro apareció en la legendaria revista *Los agachados*. Justamente ésta es su principal virtud: demostrar que, varias décadas después, sigue vigente el enorme fracaso de nuestro sistema educativo. Bien ubicado en la perspectiva actual y fiel a su trayectoria como monero político de izquierda, Rius plantea el conflicto del poder.



PARA VER



Elephant

Gus Van Sant, Estados Unidos, 2003

<https://goo.gl/KsGfMu>

Aborda un tema cada vez más cotidiano en las aulas de todo el mundo: las relaciones de adolescentes en la escuela y su forma de reaccionar, con más violencia, frente a un mundo de por sí violento. Basada en la tragedia del 20 de abril de 1999, en una escuela secundaria en Columbine, Colorado, Estados Unidos. Su título deriva de la frase de advertencia inglesa *elephant in the room* (elefante en la habitación). Ganadora de la Palma de oro como mejor película y mejor director en el Festival de Cannes 2003, presenta los gritos de auxilio que la sociedad y los jóvenes dentro de la escuela dan sin ser, la mayoría de las veces, escuchados.

¿Cómo facilitar la utilización de las evaluaciones?

“El supuesto comúnmente aceptado es que las evaluaciones no generan cambios debido al poco interés de los responsables de los programas o a la escasa cultura de la evaluación”, dicen los autores, quienes presentan en este texto tres razones por las que los resultados no se usan para la toma de decisiones, cuatro motivos por los cuales las recomendaciones son dejadas de lado y, finalmente, dos intervenciones para que las evaluaciones se utilicen.

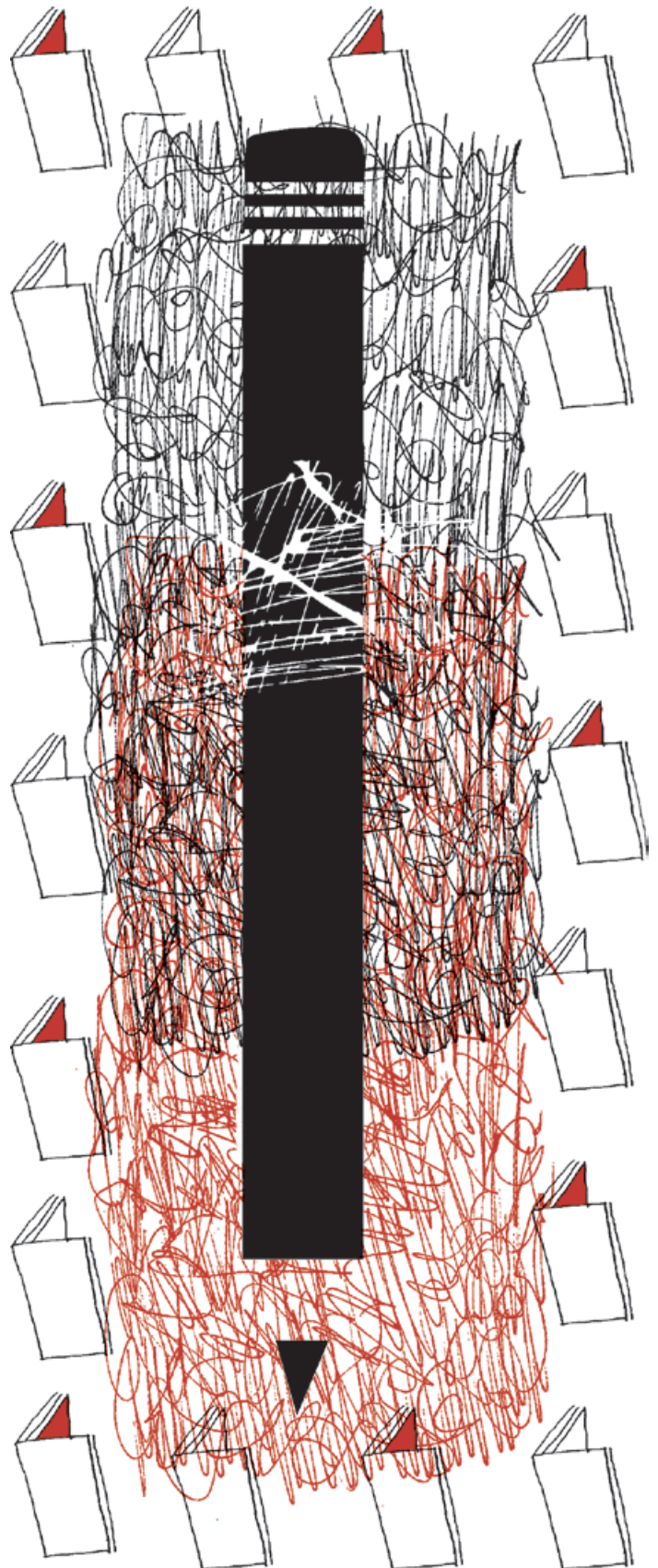
GUILLERMO M. CEJUDO

Secretario académico del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)
guillermo.cejudo@cide.edu

FRANCISCO ABARCA GUZMÁN

Maestro en Políticas Públicas por el CIDE
fabaguz@gmail.com

Cuando un funcionario toma decisiones sobre una política pública, tiene que considerar muchos factores: las restricciones presupuestales, las oportunidades políticas, las capacidades administrativas, las expectativas ciudadanas y la evidencia disponible. Estas decisiones no suelen ser tomadas por una sola persona, en un proceso ordenado y racional en el que los propósitos no están en disputa. Más aún, la información disponible pocas veces es suficiente. ¿Cómo hacer para que, dadas estas condiciones, las decisiones permitan mejores políticas públicas, con mayores probabilidades de resolver eficazmente los problemas que buscan atender?



Desde hace varios años, una de las respuestas más frecuentes a esta pregunta se centra en generar evaluaciones que ofrezcan información que oriente las decisiones públicas. Por ello, se han desarrollado sistemas de monitoreo y evaluación, se han creado instituciones encargadas de evaluar políticas, se han aplicado evaluaciones e incluso, como en el caso de México, se han construido mecanismos específicos para conocer cómo las oficinas públicas dan seguimiento a las recomendaciones de los evaluadores. Pese a todo, la utilización sigue siendo un reto para todo este conjunto de reglas y procesos, y no uno menor. Todo sistema de evaluación está construido sobre la premisa de que las evaluaciones serán utilizadas.

En este texto, tras una breve introducción sobre el problema, presentamos un análisis de cómo el gobierno federal mexicano suele usar los resultados de las evaluaciones y, a partir de ello, se exponen algunas ideas para facilitar su utilización.

El problema de la utilización

En materia de desarrollo social, en nuestro país se ha dado forma a un sistema de evaluación de carácter obligatorio, generalizado, sistemático y estandarizado. Tales características lo han constituido como un referente a nivel internacional, sobre todo para aquellas administraciones que buscan conocer el grado de efectividad de las intervenciones públicas con la finalidad de mejorarlas. De acuerdo con el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), a partir de las evaluaciones obligatorias realizadas a los programas presupuestarios federales, se emitieron más de 3 300 recomendaciones a un promedio de 118 programas evaluados anualmente durante el periodo 2008-2013. Evaluar la política de desarrollo de nuestro país ha sido muy útil para generar información para la toma de decisiones, ya sea en materia presupuestal o en el rediseño de los programas. Sin embargo, uno de los supuestos más dañinos para la evaluación de políticas públicas es asumir la existencia de una conexión inmediata entre ésta y la mejora sustantiva de los programas.

La preocupación por la utilización de los resultados existe en todos los sistemas de evaluación. Esto se explica por la dificultad de establecer mecanismos causales que hagan explícita, de manera coherente, la relación entre la información que se genera, los actores y procesos involucrados, y los resultados esperados a partir de la evaluación.

En nuestro país se ha dado forma a un sistema de evaluación de carácter obligatorio, generalizado, sistemático y estandarizado. Tales características lo han constituido como un referente a nivel internacional, sobre todo para aquellas administraciones que buscan conocer el grado de efectividad de las intervenciones públicas con la finalidad de mejorarlas.

El supuesto comúnmente aceptado de que las evaluaciones no generan cambios debido al poco interés de los responsables de los programas y unidades evaluadas, o debido a la escasa “cultura de la evaluación” resulta insuficiente para explicar la utilización en un sentido más amplio.

Sin importar cuál sea el propósito por el que se realice una evaluación, existe un consenso en juzgar su éxito o fracaso a partir del grado de utilización de la información que ofrece. Todo ejercicio de evaluación debe estar pensado de tal manera que los hallazgos que arroje sean útiles para mejorar los resultados de determinada intervención social. La literatura especializada en el tema ha identificado principalmente dos tipos de evaluación según el uso de la información generada. Por un lado, la evaluación formativa hace énfasis en la retroalimentación, con la finalidad de mejorar el producto final de una política (Weiss, 1998). Por otro, la evaluación sumativa permite determinar el mérito o valor de una política y realizar un “juicio final” a partir de ello (Russ-Eft y Preskill, 2001). Así, la información generada por los ejercicios de evaluación puede llevar a reorientar los esfuerzos y recursos comprometidos, o a poner fin a un conjunto de acciones que no están dando resultados. En cualquier caso, la utilización implica adoptar acciones

de política como resultado de la comprensión cada vez más amplia de la naturaleza causal de un problema público (Pawson, 2013; Cejudo y Maldonado, 2011).

Existen diversas razones por las cuales los resultados de una evaluación no culminan en la utilización para la toma de decisiones. La literatura sugiere desde factores institucionales y políticos hasta atributos individuales de los tomadores de decisión (González, 2016). En términos generales, las características del sistema de evaluación, la calidad de ésta y las características de los evaluados son los principales factores que pueden limitar el uso.

1. *Características del sistema de evaluación.* El proceso de gestión, diseño y contratación de la evaluación puede ocasionar defectos temporales (la contratación se hace en un momento en que el programa está siendo rediseñado) o de proceso (se contrata un evaluador malo o a modo).
2. *Calidad de la evaluación.* Si el evaluador hace un análisis de baja calidad, sus hallazgos probablemente serán poco útiles o relevantes. Si las conclusiones del evaluado son demasiado generales o abstractas, no podrán generarse recomendaciones utilizables. Si las recomendaciones no son factibles o no tienen responsables claros, es difícil que se vuelvan insumos para la toma de decisiones.
3. *Características de los evaluados.* Por parte del receptor de las recomendaciones, hay atributos que pueden explicar cómo y por qué se utilizan las evaluaciones: la institucionalización de la evaluación y la concurrencia entre capacidad de decisión, capacidad administrativa y disponibilidad presupuestal en los destinatarios de la evaluación. Se trata de capacidades organizacionales para responder a las evaluaciones, lo que incluye también la posibilidad de involucrar a agentes relevantes para hacer modificaciones sustanciales (no sólo operativas), y la articulación de normas y prácticas del sistema de evaluación con el resto de los sistemas de rendición de cuentas. En pocas palabras, se trata de que el destinatario de la evaluación quiera y pueda atender las recomendaciones generadas por el evaluador.

¿Cómo se utilizan las evaluaciones en México?

Partiendo de los resultados publicados por Coneval en sus Informes de Seguimiento a los Aspectos Susceptibles de Mejora de Programas Federales, podemos afirmar (con

Existen diversas razones por las cuales los resultados de una evaluación no culminan en la utilización para la toma de decisiones. En términos generales, las características del sistema de evaluación, la calidad de ésta y las características de los evaluados son los principales factores que pueden limitar el uso.

base en Cejudo y Abarca, 2016) que los resultados de las evaluaciones, que se traducen en los denominados Aspectos Susceptibles de Mejora (ASM), sí son utilizados por la unidades responsables de los programas presupuestarios. Desde 2008, la mayoría de los ASM son catalogados por las mismas unidades como “específicos”, esto quiere decir que además de reconocer la necesidad de atenderlos, reconocen su responsabilidad directa para llevar a cabo esta tarea. Además, año con año, exceptuando el periodo 2012-2013, los responsables de utilizar la información han reconocido que, en la mayoría de los casos, las mejoras propuestas en las evaluaciones cuentan con una prioridad alta. En este sentido, hay evidencia de que la información generada por el sistema de evaluación es bien recibida por los responsables de los programas, quienes ven en él una fuente importante de información.

No obstante, la utilización es diferenciada. Por ejemplo, los programas más grandes en términos presupuestarios hacen mayor uso de aquella información que les permite mejorar aspectos relacionados con su operación o imple-

mentación. Por el contrario, los programas que cuentan con menos recursos aprovechan la información otorgada por las evaluaciones obligatorias para mejorar su diseño (Cejudo y Abarca, 2016). Esto es porque los primeros han sido capaces de llevar a cabo estudios y evaluaciones adicionales que les permiten contar con diagnósticos más precisos sobre el problema público que enfrentan. Mientras que los programas con recursos más limitados encuentran en las evaluaciones obligatorias la única fuente de información. En estos últimos casos, la calidad de ésta y, por lo tanto, la calidad de las evaluaciones mismas, adquiere un rol fundamental para mejorar las intervenciones públicas (Abarca, 2014).

Además de comprender cómo se utilizan las evaluaciones, es necesario indagar los motivos por los cuales las recomendaciones realizadas a partir de una evaluación son dejadas de lado por los responsables de los programas. En el caso mexicano, se ha encontrado que las recomendaciones no son utilizadas principalmente debido a cuatro motivos (Cejudo y Abarca, 2016):

1. *Falta de sincronía.* Las recomendaciones realizadas ya habían sido contempladas por los responsables del programa como resultado de evaluaciones previas, lo que apunta a un desfase entre los tiempos de la evaluación y los de la implementación.
2. *Límite de facultades.* Las recomendaciones no se pueden atender, pues exceden las facultades del programa, lo que evidencia desconocimiento por parte del evaluador.
3. *Falta de claridad.* Las recomendaciones son planteadas en términos ambiguos por parte de los evaluadores, o como resultado del formato de la evaluación.
4. *Falta de recursos.* Las recomendaciones no se pueden llevar a cabo debido a que requieren de dinero, personal y tiempo con los que no cuenta el programa.

Todos estos aspectos pueden ser atendidos desde el mismo sistema de evaluación con la finalidad de incrementar, en primer lugar, la calidad de información ofrecida a los responsables de operar los programas y, en segundo lugar, la probabilidad de que esa información sea utilizada. Las recomendaciones encaminadas a lograr esto forman parte del siguiente apartado.



Los programas que cuentan con menos recursos aprovechan la información otorgada por las evaluaciones obligatorias para mejorar su diseño. Mientras que los programas con recursos más limitados encuentran en las evaluaciones obligatorias la única fuente de información.

¿Qué hacer para que las evaluaciones se usen más?

Quizá el mensaje más importante es que la utilización difícilmente puede ser impuesta. Es decir, si un funcionario público no conoce para qué le puede servir una evaluación, cómo se generó la información o qué relevancia pueden tener los hallazgos, será muy poco probable que adopte con entusiasmo las recomendaciones. En este sentido, se requieren intervenciones deliberadas en dos rubros:

a) La calidad de las evaluaciones

- i) Mejorar los procesos de contratación de las evaluaciones, manteniendo un equilibrio entre el involucramiento de los responsables de las decisiones sustantivas (para que no perciban la evaluación como algo ajeno) y la independencia del evaluador (para que la cercanía no ponga en riesgo la imparcialidad de los hallazgos).
- ii) Pensar en la evaluación desde el diseño del programa, para que la información recabada y la documentación de las decisiones generen un acervo de evidencia.

- iii) Propiciar la contratación de mejores evaluadores, con conocimiento sustantivo y operativo de los programas, que combinen solidez metodológica y técnica con *expertise* sobre el funcionamiento del sector público.
- iv) Exigir de los evaluadores, recomendaciones pertinentes, factibles, oportunas, precisas y con responsables claros. Esto requiere que el “control de calidad” no se reduzca a la entrega en tiempo y forma con base en los términos de referencia, sino que haya interacción para asegurar que las recomendaciones cumplen con estas características.

b) Las capacidades organizacionales para procesar las recomendaciones

- i) Identificar a los responsables concretos de atender las recomendaciones es crucial para asegurar que la capacidad de decisión, la capacidad administrativa e, idealmente, la posibilidad de tomar las decisiones presupuestarias, coincidan.
- ii) Comunicar a todos los involucrados en tomar decisiones, dentro y fuera de la organización, las recomendaciones y las implicaciones de su participación.
- iii) Establecer espacios de interacción entre el evaluador y los decisores para explicar a cabalidad las recomendaciones, de forma que los funcionarios comprendan sus razones y las vinculen con sus actividades sustantivas. En otras palabras, lograr que el cumplimiento de las recomendaciones no sea visto por los funcionarios como un trámite, sino como una decisión que les ayuda a alcanzar resultados.

Conclusiones

El proceso de convertir hallazgos en recomendaciones requiere diálogo entre evaluador y responsable del programa. Esto sólo puede ocurrir si el primero cuenta con información confiable, si su análisis es sólido y sus recomendaciones son oportunas y relevantes, y si el segundo considera necesaria y útil la evaluación, si comprende las recomendaciones y si ve en ellas una oportunidad para mejorar su desempeño y alcanzar los resultados de la organización. Sin estas condiciones, aunque se opte por la obligatoriedad de atender las recomendaciones, se haga

forzoso darles seguimiento y se generen reportes de atención, la utilidad de las evaluaciones no será la esperada.

En pocas palabras, utilizar las evaluaciones no puede ser un objetivo abstracto o una preocupación tras la evaluación. Debe ser un componente central del proceso de decisión sobre las políticas y sus evaluaciones, para que, cuando las recomendaciones sean generadas, existan ya las condiciones que les permitan incidir en decisiones que mejoren el resultado de las políticas. €

Bibliografía

- Abarca, F. (2014). *Evaluar con múltiples propósitos: efectos del sistema de evaluación mexicano en los programas de desarrollo social*. Tesis de Maestría. México: CIDE.
- Cejudo, G. y Abarca, F. (2016). *¿Cómo se usan las evaluaciones? Un análisis de cómo los programas reaccionan a lo que recomiendan las evaluaciones*. México, manuscrito.
- Cejudo, G. y C. Maldonado (2011). *De las recomendaciones a las acciones*. México: CLEAR-CIDE-SFP.
- González, D. (2016). *Usos de la información de Seguimiento y Evaluación (SYE) en las Políticas Públicas*. México, tesis doctoral CIDE.
- Consejo Nacional de Evaluación. (2009). *Informe de Seguimiento a los Aspectos Susceptibles de Mejora de Programas Federales 2008*. México.
- _____ (2010). *Informe de Seguimiento a los Aspectos Susceptibles de Mejora de Programas Federales 2009*. México.
- _____ (2011). *Informe de Seguimiento a los Aspectos Susceptibles de Mejora de Programas Federales 2010*. México.
- _____ (2012). *Informe de Seguimiento a los Aspectos Susceptibles de Mejora de Programas Federales 2011*. México.
- _____ (2013). *Informe de Seguimiento a los Aspectos Susceptibles de Mejora de Programas Federales 2012*. México.
- _____ (2014). *Informe de Seguimiento a los Aspectos Susceptibles de Mejora de Programas Federales 2013*. México.
- Pawson, R. (2013). *The Science of Evaluation. A Realist Manifesto*. Londres: Sage.
- Russ-Eft, A., y Preskill, H. (2001). *Evaluation in organizations*. Nueva York: Basic Books.
- Weiss, C. (1998). *Evaluation*. Nueva York: Prentice Hall.

Red
Revista de evaluación para docentes y directivos

ESPACIO ABIERTO:
CONÉCTATE
ANALIZA
OPINA
COLABORA

inee.edu.mx
red_revista@inee.edu.mx

INEE
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
México

El radar de la utilización

Sin duda alguna, en el contexto de la Política Nacional de Evaluación de la Educación, es indispensable evaluar; sin embargo, usar los resultados para la mejora es crucial. ¿Cómo decidir? ¿Qué usos dar a las evidencias y recomendaciones? ¿Cuáles son las dimensiones fundamentales para que la evaluación sea utilizada? Pérez Yarahuán plantea cuatro componentes: reconocimiento, calidad, credibilidad y participación, en el perímetro de un “radar”.

GABRIELA PÉREZ YARAHUÁN

Profesora investigadora asociada,
Centro para el Aprendizaje en Evaluación y Resultados
de América Latina (CLEAR, por sus siglas en inglés)
gabriela.perez@cide.edu

En la mayor parte del mundo, las formas de adquisición de conocimiento han cambiado radicalmente en los últimos 20 años. En casi todos los aspectos de la vida humana —biológico, económico, cognitivo, social—, la ciencia posee hoy herramientas para adquirir datos e información específica a una velocidad nunca antes imaginada. No sólo ha aumentado esta facilidad, sino que la capacidad de procesamiento se ha incrementado sustancialmente a partir de los avances tecnológicos y su difusión masiva en las últimas décadas. Técnicas sofisticadas de análisis de información cuantitativa y cualitativa se han multiplicado y difundido, a partir de la posibilidad de colaboración de múltiples actores en una comunidad social y académica cada vez más interconectada. Hoy, la profesión científica tiene la capacidad instrumental de generar más evidencia sobre las explicaciones o los factores que afectan diversos aspectos de nuestra vida.



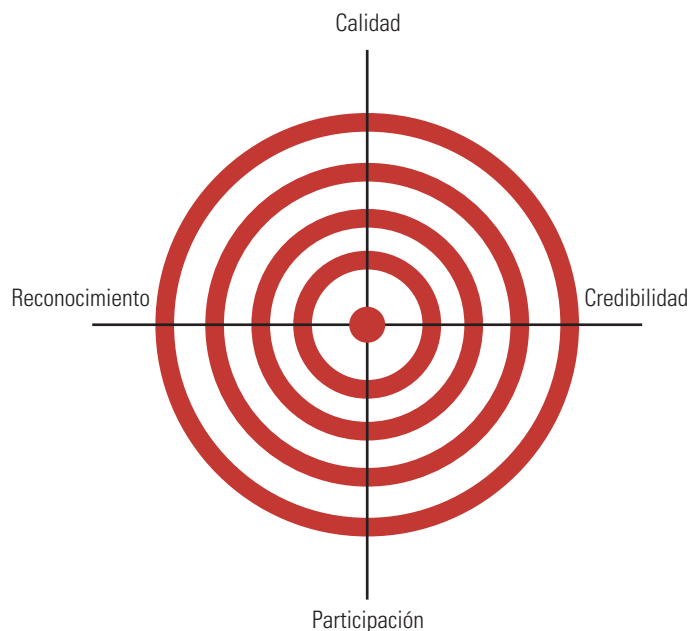
Sin embargo, la disponibilidad de dicha evidencia no garantiza que ésta sea pertinente para cambios socialmente deseables. Contar con evidencia robusta no es suficiente para que el conocimiento se traduzca en las decisiones necesarias para mejorar la vida de millones de personas que experimentan carencias fundamentales.

Sin lugar a dudas, para generar evidencia que influya en la toma de decisiones sobre políticas o programas públicos, es necesaria la investigación científica rigurosa que demuestre que determinadas acciones provocan los cambios esperados en la población participante. Pero no basta con investigar si una determinada circunstancia es el producto de una acción o programa de gobierno en específico. La evidencia también se constituye a partir del análisis de los procesos de causalidad, desglosando los factores que inciden en la lógica de cambio. La cadena causal (teoría de programa) que deriva en un cambio deseable debe ser analizada desde las transformaciones en el comportamiento de las personas ante un factor o estímulo externo y la adecuada aplicación del estímulo, intervención o programa por parte de los agentes responsables. La evidencia, entonces, está conformada por la comprobación de la efectividad de la acción pública y la explicación lógica programática y de los procesos instrumentados (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Es decir, la evidencia se adquiere fundamentalmente por medio de un proceso integral de evaluación que implica formas científicas de adquisición de conocimiento en los diversos aspectos lógicos y de implementación de la acción pública.

Sin embargo, la evaluación no se convertirá en evidencia utilizada para la mejora si no se consideran de manera explícita elementos que puedan traducir el conocimiento en acción. Este texto propone por lo menos cuatro dimensiones al respecto. Ninguna de estas dimensiones por sí misma es suficiente para garantizar la utilización instrumental de la evaluación, pero conforman un conjunto que debe ser considerado para la toma de decisiones en la política de evaluación. Estas dimensiones son: *la calidad, la credibilidad, el reconocimiento y la participación* de actores en el proceso evaluativo. La utilización de la evaluación es producto de decisiones adecuadas en estas dimensiones.

Para dar claridad a esta propuesta explicativa se utiliza, a manera de metáfora, un “radar de utilización”¹ (ver figura 1) que oriente a tomar decisiones en la política de evaluación.

Figura 1. El radar de la utilización



En los siguientes párrafos se explicarán estos cuatro elementos, cómo se relacionan, las razones por las que tienen influencia en lograr la utilización y algunos ejemplos que sirvan para la comprensión de los conceptos aquí señalados. Sin embargo, es necesario hacer dos breves anotaciones para clarificar los conceptos de evaluación y utilización.

Tipo de evaluación y tipo de uso

La evaluación a la que se refiere este texto principalmente es a la investigación que se hace de programas o intervenciones específicas, con la finalidad de conocer si las acciones emprendidas (nuevos currículos escolares, formación docente, otorgamiento de becas, dotación de materiales, construcción de infraestructura, extensión del horario escolar, etcétera) generan cambios en algún aspecto de la vida de las personas (por ejemplo, eficiencia terminal, inclusión educativa o desempeño escolar).

El término *utilización*, referido a la evaluación, tiene diferentes significados (Johnson *et al.*, 2009; Leviton & Hughes, 1981). La evidencia adquirida mediante la evaluación se puede usar para legitimar o aprender sobre la

Para que la evaluación se utilice instrumentalmente, es necesario que los actores que toman las decisiones sobre el diseño y la implementación de los programas y políticas públicas estén convencidos de que es “utilizable”. Convencimiento posible sólo a partir de la existencia de un conjunto de atributos del proceso evaluativo, entre los que están el reconocimiento, la calidad, la credibilidad y la participación, dimensiones fundamentales para diseñar procesos o sistemas de evaluación que permitan un alto grado de utilización.

acción instrumentada, pero también para realizar modificaciones específicas, como cambios en los tipos de bienes o servicios otorgados, en los criterios de incorporación de la población beneficiada o incluso en la cancelación de la intervención. Si hablamos de uso de la evaluación para mejorar, se tiene en mente este tipo de uso instrumental. Éste difiere de otros porque se espera que, a partir del proceso de evaluación, se generen acciones específicas que mejoren aspectos clave de las intervenciones o programas. Otros tipos de uso son el simbólico (o influencia) o el conceptual (Herbert, 2014), cuyas funciones pueden ser para legitimar decisiones o generar un proceso de aprendizaje, pero no derivan en acciones o modificaciones específicas en los programas públicos.

No toda evaluación resulta en cambios instrumentales, pues no todas están direccionadas a tener este tipo de impacto directo. Por ejemplo, en la academia, la investigación evaluativa tiene como finalidad la acumulación de evidencia científica que ayude a probar hipótesis sobre los factores que pueden afectar el comportamiento humano (Levitt & List, 2009). Se espera que esta acumulación en un determinado sector influya en el debate público y eventualmente apoye la conformación de políticas más efectivas y mejor rendición de cuentas y transparencia (Chelimsky, 2006).

Pero el modelo de gestión por resultados que ha cobrado auge como una nueva tendencia en la organización pública contiene un énfasis importante en la toma de decisiones basadas en evidencia. Esto implica el compromiso de basar las decisiones presupuestales y de conformación o eliminación de programas en los resultados de estudios y evaluaciones, y, por tanto, tiene un alto componente de utilización instrumental.

Para que la evaluación se utilice instrumentalmente, es necesario que los actores que toman las decisiones sobre el diseño y la implementación de los programas y políticas públicas estén convencidos de que es “utilizable”. Convencimiento posible sólo a partir de la existencia de un conjunto de atributos del proceso evaluativo, entre los que están el reconocimiento, la calidad, la credibilidad y la participación, dimensiones fundamentales para diseñar procesos o sistemas de evaluación que permitan un alto grado de utilización.

El reconocimiento de la evaluación

Para que la evaluación forme parte de las rutinas de la gestión gubernamental y sea utilizada para la mejora de políticas y programas, es necesario que sea reconocida y aceptada por el conjunto de actores involucrados. Por reconocimiento se entiende la inclusión de la evaluación en las reglas formales establecidas (leyes, decretos, reglamentos, etcétera) pero también que sea percibida como una responsabilidad, tanto por los encargados de la función de gobierno como por los ciudadanos. Esto es fundamental para la construcción de una “cultura de la evaluación”, por medio de la cual la evaluación de las políticas públicas se vuelve algo constante y necesario para el establecimiento de patrones de comportamiento y acción.

En América Latina existe hoy un amplio reconocimiento a la evaluación de los programas y la política pública, fenómeno que ha cobrado auge en los últimos 10 años. En un estudio reciente sobre los sistemas de evaluación en esta región se observa que la mayoría de los países ha incorporado la tarea de evaluación en leyes fundamentales que rigen las acciones de gobierno (Pérez Yarahuán & Maldonado Trujillo, en prensa). Sin embargo, a pesar de que la evaluación es ampliamente reconocida, el señalamiento sobre su baja utilización es reiterado.

El reconocimiento de la función evaluativa del Estado es fundamental para que sus resultados sean utilizados en la formulación y puesta en marcha de mejores y más efectivas políticas públicas. Sin embargo, como lo muestra el estudio mencionado, que exista reconocimiento no es suficiente para generar la utilización.

La importancia de la calidad de la evaluación

Para que los productos de la investigación deriven en el uso para la mejora, es indispensable que la evaluación esté basada en datos confiables y robustos, en metodologías adecuadas, en supuestos explícitos y en teorías sólidas. Estas características son indispensables para atribuirle calidad. Cuando ésta es pobre, el uso será muy limitado o tendrá graves riesgos de no conducir a la mejora de las acciones y, por tanto, de los resultados de las intervenciones. La calidad técnica es una condición necesaria pero no garantiza que la evaluación se utilice para la mejora de los programas. Un ejemplo de evaluación de alta calidad, pero con usos limitados para la mejora instrumental, es el caso de Progresía (el Programa de Educación, Salud y Alimentación), hoy Prospera (antes Oportunidades). No cabe duda de que la evaluación del programa, cuyos reportes comenzaron a circular a partir de 1999 (International Food Policy Research, 2001), ha sido una de las más reconocidas por su calidad técnica. Sin embargo, también es cierto que el uso que se le dio a la evaluación realizada en sus etapas iniciales fue la legitimación y continuación del programa, y no la mejora de su diseño o instrumentación. Si bien el propósito era permitir que el programa trascendiera a un cambio de administración en una etapa de incertidumbre en la vida política en México, es importante reconocer que su uso fue limitado a la decisión de continuarlo, y no tuvo efectos en el diseño del mismo que pudieran potenciar sus resultados por medio de la modificación de sus componentes.

La evaluación tendrá mayor probabilidad de ser usada para mejorar siempre y cuando los productos proporcionados por ésta sean percibidos por los actores relevantes como el resultado de un proceso que no posee sesgo alguno, que incorpora técnicas y prácticas de investigación adecuadas y que contempla y reúne toda la información pertinente en las recomendaciones.

Credibilidad como factor fundamental para la utilización

La evaluación tendrá mayor probabilidad de ser usada para mejorar siempre y cuando los productos proporcionados por ésta sean percibidos por los actores relevantes como el resultado de un proceso que no posee sesgo alguno, que incorpora técnicas y prácticas de investigación adecuadas y que contempla y reúne toda la información pertinente en las recomendaciones que se derivan de la información analizada.

Para que la evaluación tenga alta credibilidad, es necesario que sea percibida como parte de un proceso legítimo, transparente, que garantice la existencia de estándares profesionales adecuados, que sea clara. La credibilidad está conectada con la transparencia en su elaboración y en la información que se utiliza, y también con la independencia de los actores que la formulan.

Las evaluaciones externas de programas sociales, coordinadas por el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) desde 2007, son un claro ejemplo de credibilidad. Este organismo ha desempeñado un papel fundamental en la conformación de un sistema de evaluación legítimo, transparente y con altos

estándares en la calidad de su información. En la última década, más de mil evaluaciones han sido elaboradas o coordinadas por el Coneval, incluyendo, por supuesto, las relativas a los programas educativos y a diversos aspectos programáticos (diseño, procesos, impacto, desempeño, etcétera). Gracias a él, hoy se cuenta con un cúmulo importante de datos e información respecto a indicadores clave de los programas sociales. ¿En qué medida ha sido utilizada esta evidencia para la mejora? Los resultados obtenidos en una investigación para los programas presupuestales de educación básica de 2000 a 2014 muestran que la utilización de la evaluación externa de programas para la modificación de su diseño (vía sus reglas de operación) ha sido en general baja (Pérez Yarahuán, 2015).

Los factores con mayor probabilidad de tener un efecto en el cambio de las reglas de operación de los programas son el diseño de la evaluación, y las variables contextuales de los programas y el entorno político.

Así, la credibilidad de la evaluación es importante, pero su diseño es una dimensión fundamental para influir en la utilización, no sólo por la materia misma de lo evaluado, sino porque ahí se definen cuestiones fundamentales como el papel de los actores involucrados (evaluados, evaluadores y decisores).

Participación

En los estudios empíricos del tema de utilización se ha encontrado frecuentemente que la calidad de la evaluación y su relevancia, así como la credibilidad y reconocimiento, afectan su utilización (Johnson *et al.*, 2009). Sin embargo, es necesario establecer un marco más general para la comprensión de los mecanismos de cambio. Se ha propuesto la formulación de teorías que vinculen diversos tipos de utilización y distintos niveles de análisis (individual, grupal o colectivo). Desde esta perspectiva, el cambio que genera una evaluación debe explicarse a partir de un mecanismo que afecta actitudes y acciones, y que tiene como propósito último generar un beneficio social (Mark & Henry, 2004).

La utilización instrumental de la evaluación no sucede de manera automática después de que se ha hecho una recomendación. La evaluación se lleva a cabo en contextos particulares que afectan las características de sus insumos. Para que ésta tenga influencia en el diseño y la instrumentación de los programas, es necesario implementar un mecanismo de aprendizaje, comprensión y socialización de

sus productos. En este sentido, el diseño de la evaluación debe contemplar la dimensión de participación de los actores evaluados.

Las cuatro dimensiones de este radar de utilización —reconocimiento, calidad, credibilidad y participación— pueden orientar una política de evaluación efectiva. Para que la evaluación educativa sea usada para mejorar, es preciso reconocer que la generación de evidencia de calidad es fundamental, pero también lo son el reconocimiento y la credibilidad de la evaluación, así como los mecanismos de participación, apropiación y socialización. €

1 La idea del radar fue tomada del Radar de la confianza, de Diermier, 2011.

Referencias

- Chelimsky, E. (2006). The Purposes of Evaluation in a Democratic Society. In *The Sage handbook of Evaluation*. London: SAGE.
- Herbert, J. L. (2014). Researching Evaluation Influence: A Review of the Literature. *Evaluation Review*, 38(5), 388–419.
- International Food Policy Research. (2001). *Is PROGRESA Working? Summary of the Results of an Evaluation by IFPRI*. s.d.: IFPRI.
- Johnson, K., Lija O. Greenesid, Stacie A. Toal, Jean A. King, Frances Lawrenz & Boris Volkov. (2009). Research on Evaluation Use: A Review of the Empirical Literature From 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 377–410.
- Leviton, L. & Hughes, E. (1981). Research on the Utilization of Evaluation. *Evaluation Review*, 5(4), 525–548.
- Levitt, S. D. & List, J. A. (2009). Field Experiments in Economics: The Past, The Present, and The Future. *European Review*, 53(1), 1–18.
- Pérez Yarahuán, G. (2015). La influencia de la evaluación externa en los programas gubernamentales para la educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, xx (66), 685–710.
- Pérez Yarahuán, G. & Maldonado Trujillo, C. (En prensa). *Panorama de los sistemas nacionales de monitoreo y evaluación en América Latina*. México D. F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas/CLEAR.
- Rossi, P. H. Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A systematic Approach* (Seventh). Thousand Oaks: SAGE.

Estándares para la Evaluación Educativa, el caso de Estados Unidos y Canadá

Evaluación y uso de los resultados son dos procesos que no deben pensarse separados. Prever cómo se utilizarán y difundirán los resultados obtenidos, es una preocupación de muchos especialistas en el mundo.

En este marco surge, en 1975, el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (Comité de Estándares para la Evaluación Educativa, JCSEE,¹ por sus siglas en inglés), una coalición de los máximos expertos en la materia de Estados Unidos y Canadá, que propone cinco grupos de estándares para la evaluación presentados en este *Alfabeto de la Gaceta*, dedicado a la letra “E”.²

a) Estándares de Utilidad (Utility-“U”). Buscan aumentar el grado en que los procesos y productos de las evaluaciones satisfacen las necesidades. Por ello, la evaluación debe...

- Ser realizada por personas calificadas que establezcan y mantengan su credibilidad. **U1 Credibilidad del evaluador.**
- Prestar atención a los individuos y grupos comprometidos con el programa y que sean afectados por su evaluación. **U2 Atención a los interesados.**
- Identificar sus propósitos y negociarlos de manera continua según las necesidades de los interesados. **U3 Negociación de propósitos.**

- Esclarecer y especificar los valores culturales individuales que sustenten los propósitos, procesos y juicios. **U4 Valores explícitos.**
- Generar información que satisfaga las necesidades de los interesados, tanto identificadas como emergentes. **U5 Información relevante.**
- Originar actividades, descripciones y juicios que alienten a los participantes a redescubrir o revisar sus propios conceptos y comportamientos. **U6 Procesos y productos significativos.**
- Satisfacer las continuas necesidades de información de sus múltiples audiencias. **U7 Comunicación y entrega de reportes oportunos y adecuados.**
- Promover el uso responsable, evitando las consecuencias negativas accidentales y el mal uso. **U8 Preocupación por las consecuencias y efectos.**

b) Estándares de Factibilidad (Feasibility-“F”). Tienen por objeto incrementar la eficacia y eficiencia de las evaluaciones. Por eso, éstas deben...

- Emplear estrategias efectivas de gestión de proyectos. **F1 Gestión de los proyectos.**
- Tener procedimientos de evaluación prácticos y sensibles a la forma en que opera el programa. **F2 Procedimientos prácticos.**



- Reconocer, vigilar y balancear los intereses y necesidades culturales y políticas de los individuos y grupos. **F3 Factibilidad contextual.**
- Utilizar los recursos de manera eficaz y eficiente. **F4 Uso de recursos.**

c) Estándares de Propiedad (Propriety-“P”). Promueven la corrección, la equidad, la legitimidad y la justicia en las evaluaciones, de tal forma que éstas deben...

- Ser sensibles a los interesados y sus comunidades. **P1 Orientación sensible e inclusiva.**
- Negociar sus acuerdos para explicitar las obligaciones y tomar en cuenta las necesidades, expectativas y contextos culturales de los clientes y los demás interesados. **P2 Acuerdos formales.**
- Ser diseñadas y efectuadas con el fin de proteger los derechos humanos y legales, además de mantener la dignidad de los participantes y los demás interesados. **P3 Derechos humanos y respeto.**
- Ser comprensibles y justas frente a las necesidades y propósitos de los interesados. **P4 Claridad y equidad.**
- Proporcionar descripciones completas de los hallazgos, limitaciones y conclusiones a todos los interesados, sin infringir obligaciones legales. **P5 Transparencia y divulgación.**
- Identificar y abordar de manera abierta y honesta cualquier conflicto de interés, real o aparente, que pudiese comprometerlas. **P6 Conflictos de interés.**
- Rendir cuentas de todos los gastos

hechos y apegarse a procedimientos y procesos fiscales sólidos. **P7 Responsabilidad fiscal.**

d) Estándares de Precisión (Accuracy-“A”). Impulsan la fiabilidad y veracidad de las descripciones y hallazgos, enfocándose en juicios de calidad. De ahí que las evaluaciones deben...

- Justificar explícitamente sus conclusiones y decisiones derivadas, dentro de los contextos en los que tienen consecuencias. **A1 Conclusiones y decisiones justificadas.**
- Generar información que sirva a los propósitos previstos y apoyar interpretaciones válidas. **A2 Información válida.**
- Propiciar que sus procedimientos evaluativos aporten información suficientemente confiable y consistente para los usos previstos. **A3 Información fiable.**
- Llevar registro de los programas y sus contextos con suficiente detalle y alcance para cumplir con los fines de la evaluación. **A4 Descripciones explícitas de los programas y contextos.**
- Emplear métodos sistemáticos de recolección, revisión, verificación y almacenamiento de la información. **A5 Gestión de la información.**
- Utilizar diseños y análisis técnicamente adecuados y que sean apropiados para los fines de la evaluación. **A6 Diseños y análisis sólidos.**
- Documentar clara e integralmente el razonamiento que conduzca desde la información y el análisis hasta los hallazgos, interpretaciones, conclusiones y juicios. **A7 Razonamiento explícito de las evaluaciones.**

- Propiciar que su difusión tenga un alcance adecuado y evitar las malas interpretaciones, prejuicios, distorsiones y errores. **A8 Comunicación y entrega de reportes.**

e) Estándares de Rendición de Cuentas Sobre las Evaluaciones (Evaluation Accountability-“E”). Fomentan la adecuada documentación de las evaluaciones y una perspectiva dirigida a mejorar sus procesos y productos. Por eso, éstas deben...

- Documentar plenamente sus propósitos negociados, diseños implementados, procedimientos, datos y resultados. **E1 Documentación de las evaluaciones.**
- Buscar que los evaluadores utilicen tanto los estándares del JCSEE como otras normas relevantes para determinar hasta qué punto se rinden cuentas sobre el diseño, los procedimientos, la información y los resultados. **E2 Meta-evaluación interna.**
- Fomentar que patrocinadores de la evaluación, encargados de programas, clientes, evaluadores y demás interesados lleven a cabo meta-evaluaciones externas utilizando los estándares del JCSEE, así como otras normas relevantes. **E3 Meta-evaluación externa. €**

- 1 Certificado por el Instituto Estadounidense para los Estándares Nacionales (ANSI por sus siglas en inglés).
- 2 En los cinco listados se presenta el estándar y cada una de sus categorías con la clave correspondiente.



Para conocer más sobre el JCSEE, visite: <http://www.jcsee.org/>

¿Acaso es inservible la historia anticuaria?

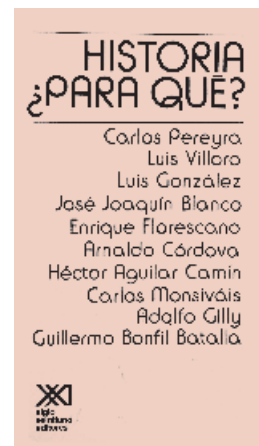
Para iniciar un nuevo ciclo, nada mejor que dimensionar el pasado. Por ello, compartimos un fragmento del libro *Historia ¿para qué?* El texto corresponde al capítulo “De la múltiple utilización de la historia”, escrito por Luis González, y el apartado es tal como se enuncia en el encabezado de esta sección.

Si bien el libro en cuestión aporta muchas visiones de la historia, —escritas por Carlos Pereyra, Luis Villoro, José Joaquín Blanco, Enrique Florescano, Arnaldo Córdova, Héctor Aguilar Camín, Carlos Monsiváis, Adolfo Gilly y Guillermo Bonfil Batalla—, es especialmente significativa la petición de González: “Ojalá que la gente importante le perdone la vida al cuento de acaeceres pasados, que no les aplique la última pena a los historiadores que sólo proporcionan solaz a su lectores o auditorio”.

En el apartado mencionado, el autor habla de la abundancia de aquello que hoy llamaríamos “historia narrativa”, la cual se encuentra en librerías, cine, programas de televisión, publicidad y hasta en la sopa, pues esta historia anticuaria se ha convertido en un producto más que puede consumirse sin conciencia ni compromiso.

Es en este sentido que González cita a Nietzsche cuando dice: “La historia anticuaria impide la decisión en favor de lo que es nuevo, paraliza al hombre de acción, que siendo hombre de acción, se rebelaría siempre contra cualquier clase de piedad”.

Hoy en día, cualquier persona se preguntaría para qué nos sirve simplemente saber los hechos, conocer ese sinfín de historias que aparentemente son completamente inútiles en la vida diaria. Sin embargo, el autor apela al derecho al placer, por lo que la escritura y el consumo de la historia anticuaria tendría un rasgo positivo, pues nos llevarían a



emprender un viaje por los caminos de nuestros propios orígenes, no sólo como ciudadanos de un país determinado, sino como seres humanos.

Es así que nos convertimos en una suerte de turistas que viajan hacia el pasado para maravillarse de todo lo que se nos ha escapado. A pesar de que esto pudiera tomarse como un mero acto recreativo, la función social es evidente. González nos presenta el ejemplo de los narradores orales, trovadores y demás aedos que contaban (o cantaban) historias para cualquiera que quisiera escucharles. Esto sería, no sólo una forma de entretenimiento, sino un acto de rescate de la memoria, que nos permitiría imaginar nuevas posibilidades para la construcción y reconstrucción de nuestro entorno.

Por lo tanto, estas historias son, en un primer momento, una especie de distractor, una isla en la que podemos perdernos un rato imaginando tiempos mejores y cosas maravillosas que nos precedieron, pero también son el inicio del fuego, un punto del cual partir y que nos permite ver las posibilidades y oportunidades para materializar ese mundo ideal en el que realmente queremos vivir.

Así damos paso a un nuevo año editorial, con esta “Anticuaria” de la *Gaceta*, que toma evidencia de la historia y da cuenta de que, en los textos que huelen a muchos años, queda escrito un trayecto del cual podemos aprender. €



Historia ¿para qué?

Pereyra, Carlos *et al.*

México: Siglo XXI, 1980.

<https://goo.gl/2CVMnI>

Colaboradoras

Francisco Abarca Guzmán

Maestro en Políticas Públicas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), economista por la Universidad Michoacana. Ha realizado proyectos de investigación para el Tecnológico de Monterrey, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Centro Eure, Diconsa y la Universidad Michoacana. Ha participado como asesor en la Secretaría de la Función Pública y Secretaría de Educación Pública (SEP).

Raquel Ahuja Sánchez

Maestra en Psicología General Experimental por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), licenciada en Psicología por el ITESO, cursó un año del doctorado en Derechos Humanos en la UNED de España. En 1992 inició como investigadora y evaluadora en el campo de la educación, y a partir del año 2000 se incorporó al servicio público ocupando diversos cargos directivos dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Trabaja en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desde el año 2012.

Teresa Bracho González

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología por El Colegio de México (Colmex). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, la Academia Mexicana de Ciencias y el Consejo Asesor de la Fundación Equitas de Chile. Presidió el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Ha sido profesora-investigadora en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-México) e investigadora del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Harvard. Hoy es consejera de la Junta de Gobierno del INEE.

Agustín Caso Raphael

Maestro por la Escuela del Servicio Exterior de Georgetown University y economista por el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Por más de 45 años se ha desempeñado en la administración pública nacional e internacional. Actualmente es titular de la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación del INEE y preside el Comité de Información del propio Instituto.

Adolfo Castruita Monreal

Doctor en Ciencias Políticas y maestro en Docencia Superior por la Universidad Autónoma de Zacatecas, licenciado en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido docente de educación primaria, secundaria y preparatoria, asesor en los Diplomados de Reflexión y Práctica Docente en Telesecundaria y de la Enseñanza de la Historia en Educación Básica. Actualmente se desempeña como supervisor en la zona escolar núm. 100 de educación básica en Zacatecas.

Guillermo M. Cejudo

Secretario académico del CIDE, en donde ha sido profesor-investigador desde 2006. Autor y coordinador de libros sobre transparencia, gestión pública, rendición de cuentas y políticas públicas. Autor también de artículos sobre reforma administrativa, rendición de cuentas y calidad de gobierno, publicados en *International Public Management Journal*, *International Review of Administrative Sciences*, *Gestión y Política Pública* y *Reforma y Democracia*. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II.

Arturo Cervantes Trejo

Doctor y maestro en Salud Pública por la Universidad de Harvard, con especialidades en epidemiología, demografía y salud poblacional; médico cirujano por la UNAM. Cuenta con amplia experiencia en geomática y uso de sistemas de información aplicados a la evaluación y monitoreo de programas públicos y privados. Desde 2014 se desempeña como director general del Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones en el INEE.

Cecilia Galas Taboada

Maestra en Política Educativa por la Universidad de Harvard, licenciada en Educación y Desarrollo por la Universidad Anáhuac. Durante diez años ha trabajado en temas de educación en el sector social, privado y público, desempeñando funciones de docencia, desarrollo de programas educativos y sociales y actividades de cabildeo a nivel internacional. Actualmente es subdirectora de la Dirección General del Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones del INEE.

Jorge Antonio Hernández Uralde

Maestro en Enseñanza Superior y licenciado en Psicología por la UNAM. Fue director general del Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública y Secretario Técnico de la Comisión Nacional de Educación Media Superior. En el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval) fue coordinador del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI I), director general adjunto de Programas Especiales y de los Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura (EGEL). Actualmente se desempeña como Titular de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional en el INEE.

Arlo Kempf

Coordinador de enseñanza media en el Instituto de Estudios de la Educación, de Ontario, perteneciente a la Universidad de Toronto, en Canadá. Trabajó en la Wilfrid Laurier University y fue maestro de educación media por siete años. En 2011 obtuvo una beca posdoctoral por su proyecto *Pedagogy, race, and racelessness: a comparative analysis of colourblindness in teacher praxis in the US and Canada*.



Arcelia Martínez Bordón

Doctora en Política por la Universidad de York, Reino Unido, licenciada en Ciencia Política y maestra en Políticas Públicas por el ITAM. Ha sido consultora y evaluadora para agencias de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en México y el Banco Interamericano de Desarrollo, así como para diversas instancias del Gobierno Federal. Se ha desempeñado como tutora de maestría en la FLACSO México, y de especialidad en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE UNESCO), Buenos Aires, así como Consejera Ciudadana del Evalúa D. F. Hoy es directora general de Directrices para la Mejora de la Educación del INEE.

Peter McLaren

Doctor por el Instituto para Estudios en Educación de la Universidad de Toronto, maestro en Educación por el Brock University's College of Education, licenciado en Literatura Inglesa por la Universidad de Waterloo y en Educación por la Universidad de Toronto. Internacionalmente reconocido como fundador de la Pedagogía Crítica. Fue maestro de educación básica y educación media. Actualmente es profesor de Estudios Críticos en el College of Educational Studies, Chapman University, en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA, por sus siglas en inglés).

Francisco Miranda López

Doctor en Ciencias Sociales por el Colmex, premio de la Academia Mexicana de Ciencias en el área de Sociología en 1999. Ha sido profesor-investigador y coordinador académico en la FLACSO México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Ha sido consultor de la ONU, coordinador general de la Reforma de Educación Secundaria en México y representante de México ante la Unión Europea en el área de educación para el Proyecto Alfa-Tuning para América Latina. Hoy es titular de la Unidad de Normatividad y Política Educativa en el INEE.

Gabriela Pérez Yarahuán

Doctora en Políticas Públicas por la Universidad de Chicago, maestra en Economía por la Universidad de Warwick y licenciada en Administración Pública por el Colmex. Se ha desempeñado como investigadora y docente. Ha laborado en la Secretaría de Agricultura, la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Desarrollo Social y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). Actualmente trabaja en el CIDE y el Centro para el Aprendizaje en Evaluación y Resultados de América Latina (CLEAR, por sus siglas en inglés).

Andrés Eduardo Sánchez Moguel

Maestro y licenciado en Psicología por la UNAM. Fue profesor de la carrera de Psicología y jefe de la Unidad de Programación y Evaluación de la UNAM, Campus Iztacala; miembro del Consejo Técnico del EXANI I del Ceneval y del Consejo Consultivo Interinstitucional de Ciencias de la SEP; subdirector de Pruebas de Matemáticas y Ciencias Naturales del INEE, y director de Pruebas y Medición de la misma institución, en donde hoy es director general de Evaluación de Resultados Educativos.



Gaceta de la Política
Nacional de Evaluación
Educativa en México

Tsom na tsixuaⁿ nji na
Cona'ntjom na Cotoxeⁿ
ts'iaⁿ na Coñi'ma Tyuasnda'

Svunal Ya'yejal Sventa
Xchanel Vunta sjunul
Jlumaltik

