

Seminario internacional sobre evaluación educativa

Tendencias y replanteamientos



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

OEI

*Seminario internacional sobre evaluación educativa.
Tendencias y replanteamientos*

**Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura**

Mariano Jabonero Blanco	Secretario general
Andrés Delich	Secretario general adjunto
Martín Lorenzo Demilio	Director de gabinete del Secretario General
Tamara Díaz Fouz	Coordinadora del área de Educación
Patricia Aldana Maldonado	Representante permanente de la OEI en México
Xounely Chandel Dávila Gutiérrez	Coordinadora de Educación y Cultura de la OEI en México
José Miguel Fuentes Rojas	Apoyo de la Coordinación de Educación y Cultura de la OEI en México

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

Junta Directiva

Silvia Valle Tépatl	Presidenta
María del Coral González Rendón	Comisionada
Etelvina Sandoval Flores	Comisionada
Florentino Castro López	Comisionado
Oscar Daniel del Río Serrano	Comisionado
Armando de Luna Ávila	Secretario ejecutivo
Laura Jessica Cortázar Morán	Área de Especialidad en Control Interno en el Ramo Educación Pública

Titulares de áreas

Francisco Miranda López	Evaluación Diagnóstica
Gabriela Begonia Naranjo Flores	Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa
Susana Justo Garza	Vinculación e Integralidad del Aprendizaje
Miguel Ángel de Jesús López Reyes	Administración

Francisco Miranda López
y Deborah Monroy Magaldi

Juan Jacinto Silva Ibarra	Dirección general
Blanca Estela Gayosso Sánchez	Coordinación editorial
José Arturo Cosme Valadez	Editor responsable
Martha Alfaro Aguilar	Editora gráfica responsable y formación
Edna Erika Morales Zapata	Corrección de estilo
María Luisa Santiago López	

Primera edición: 2024. Hecho en México. Prohibida su venta.

© 2024 D. R. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

© 2024 D. R. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). *Seminario internacional sobre evaluación educativa. Tendencias y replanteamientos*.

○ Índice

Presentación	4
Inauguración	6
Encuadre del seminario internacional	11
Mesa 1	
Evaluación para la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes	14
Mesa 2	
Evaluación para la mejora de la práctica docente	53
Mesa 3	
Evaluación para la mejora de las condiciones y los procesos escolares	92
Mesa 4	
Evaluación para la mejora de las políticas y los programas educativos	133
Clausura	165

○ Presentación

Las reformas educativas emprendidas en América Latina desde mediados del siglo pasado, si bien han planteado propuestas de evaluación con una amplia diversidad de metodologías, no han podido trascender los enfoques estandarizados y con fines de rendición de cuentas que siguen privilegiando la clasificación, el estigma, el descrédito y la comparación injusta entre agentes educativos. Frente a esa situación, la reforma realizada por el actual gobierno de México ha asumido el reto de impulsar un cambio profundo de enfoque, perspectiva y uso de la evaluación al señalar como rasgo principal su carácter diagnóstico, formativo e integral. Con ello, la evaluación ya no se piensa como un fin en sí mismo, sino como una herramienta que adquiere sentido siempre y cuando apoye los procesos de mejora continua de la educación que desarrollan los diferentes agentes educativos dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), como la instancia responsable de promover y coordinar esta evaluación, ha definido el modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral (MEDFI), con base en el cual se ha buscado instalar un nuevo concepto y prácticas diferentes de evaluación basadas en la comprensión, el diálogo y la confianza entre los diferentes agentes educativos, como bases sustantivas de una evaluación que valore y reconozca sus acciones, contextos y proyectos como eje de cualquier proceso de mejora. En esta perspectiva, el MEDFI busca impulsar procesos de autoevaluación y coevaluación en y para las comunidades escolares con fines diagnósticos y formativos, así como promover evaluaciones del SEN orientadas a generar retroalimentación a las autoridades educativas con fines de mejora. Con esta nueva mirada, Mejoredu ha desarrollado importantes esfuerzos de evaluación para promover la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes, de la práctica docente, de las condiciones y los procesos escolares y de las políticas y los programas educativos.



Con objeto de compartir, discutir y nutrir la nueva propuesta de evaluación educativa, en mayo de 2023 Mejoredu –en coordinación con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)– realizó el “Seminario Internacional sobre evaluación educativa. Tendencias y replanteamientos”, en el que participaron especialistas internacionales del área de evaluación diagnóstica y de Mejoredu, junto con autoridades educativas y escolares del país. Durante el seminario se presentaron visiones, perspectivas, experiencias y retos en los siguientes temas:

- Evaluación para la mejora del aprendizaje de las y los estudiantes.
- Evaluación para la mejora de la práctica docente.
- Evaluación para la mejora de las condiciones y los procesos escolares.
- Evaluación para la mejora de las políticas y los programas educativos.

El seminario se transmitió por internet en tiempo real, con interacción del público en algunos momentos, y tuvo un buen nivel de audiencia. Al momento del cierre de esta edición, los datos de participación son significativos: 21 000 personas han consultado las presentaciones de la primera sesión; 11 000 las de la segunda; 9 500 las de la tercera; y 7 600 las de la cuarta, sumando más de 49 000 vistas al evento.

Los contenidos desarrollados por participante en las diversas sesiones del seminario se presentan en este documento,¹ con lo cual Mejoredu aporta un material de especial relevancia para seguir discutiendo y reforzando una evaluación que apoye la transformación educativa que nuestro país ha puesto en marcha. Esperamos que este documento sea útil para los profesionales de la educación y tomadores de decisión que están interesados en conocer esta nueva perspectiva sobre evaluación educativa, y que su revisión contribuya al diálogo nacional e internacional sobre este tema tan relevante para la educación.

Junta Directiva

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

¹ El texto a continuación ha sido editado omitiendo las particularidades del lenguaje oral para hacer fluida la lectura, pero respetando, desde luego, el contenido aportado por las y los ponentes. La versión literal del seminario se encuentra en video el canal de Mejoredu en YouTube, dividido en mesas: <https://www.youtube.com/results?search_query=Seminario+internacional+sobre+evaluaci%C3%B3n+educativa%3A+tendencias+y+replanteamientos+mesa+1>.



○ Inauguración

Armando de Luna

Les damos la más cordial bienvenida al “Seminario internacional sobre evaluación educativa. Tendencias y replanteamientos”, organizado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Recibimos cordialmente a la comisionada presidenta de la Junta Directiva de Mejoredu, Silvia Valle Tépatl, y a la representante permanente en México de la OEI, Patricia Aldana Maldonado.

Agradecemos a las señoras y los señores comisionados que nos acompañan. Bienvenidos todos.

El propósito de este seminario es compartir experiencias nacionales e internacionales sobre tendencias actuales y rutas prospectivas de recomposición de la evaluación, su vínculo con la mejora de los sistemas educativos y del trabajo en aula y escuelas, así como disponer de una mirada comparada internacional respecto al modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral de mejoría.

El seminario se desarrollará en cuatro mesas de trabajo. La primera tratará sobre la evaluación para la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes. La segunda, abordará el tema de la evaluación para la mejora de la práctica docente. La tercera versará acerca de la evaluación para la mejora de las condiciones y los procesos escolares. Finalmente, en la cuarta mesa se discutirá la evaluación para la mejora de las políticas y los programas educativos.

Cedo la palabra a la comisionada presidenta de Mejoredu, maestra Silvia Valle Tépatl.



Silvia Valle

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y la Organización de Estados Iberoamericanos en México les damos la más cordial bienvenida al “Seminario internacional sobre evaluación educativa. Tendencias y replanteamientos”. Este evento surgió de una iniciativa de la Unidad de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu, después de la publicación del modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral, el cual transitó –y lo sigue haciendo– por distintas opiniones, miradas y perspectivas. De ahí la relevancia de espacios de discusión, como este seminario.

Para su realización, el apoyo de la OEI en México fue muy importante, por lo que doy las gracias a la maestra Patricia Aldana y a su equipo de trabajo; también al doctor Pedro Ravela, de Uruguay, por aceptar la invitación a tomar parte en el evento. Agradecemos por su participación a la doctora Isabel Román, del Estado de Educación de Costa Rica; a Carmen Jiménez, supervisora de Primaria del estado de Puebla, México; y a Francisco Miranda López titular, de la Unidad de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu, y a sus directores generales, Andrés Sánchez y Mariana Zúñiga. Agradezco igualmente al secretario ejecutivo de esta Comisión, doctor Armando de Luna, por presentarnos y a todos los que ya se encuentran en este espacio. Estoy segura de que el seminario nos permitirá compartir experiencias nacionales e internacionales sobre las tendencias vigentes de la evaluación educativa y, a partir de ellas, enriquecer nuestras perspectivas.

Entre maestros hay un dicho: “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesor eres”. Creo que esto también aplica a organismos nacionales e internacionales, y a sistemas educativos. Entre las muchas preguntas que nos podríamos hacer al respecto algunas son ¿qué tipo de evaluación queremos después de vivir una pandemia, de sus efectos, y de los de distintas políticas educativas en la materia desplegadas en América Latina? ¿Cómo es posible generar procesos de evaluación que permitan el logro de una educación equitativa y justa? Es necesario hacer un alto y reflexionar para definir qué tipo de evaluación se requiere, requerimos, en cada una de las comunidades escolares.

En Mejoredu estamos convencidos de que es en las escuelas donde debe reflejarse la mejora educativa; la evaluación adquiere mucho más sentido si la concebimos como un apoyo para que docentes y estudiantes cuenten con información útil sobre los aprendizajes que dominan, y también sobre aquellos que requieran ser fortalecidos.

Estamos conscientes de que, a la escala del Sistema Educativo Nacional (SEN), el uso formativo de la evaluación es un gran reto, porque la tentación de seguir estableciendo jerarquías y sistemas clasificadorios no ha desaparecido. En la Comisión nos preguntamos cómo lograr que las evaluaciones adquieran un sentido útil para las y los docentes.



Confiamos en que este seminario ayude a disipar varias dudas y, a partir de ello, contribuya a prescribir a las y los docentes una serie de recomendaciones, instrumentos y pasos para hacer una evaluación formativa. Puedo decir por mi experiencia como maestra de primaria que quienes ejercemos la profesión tenemos la facilidad de dar un sentido formativo a las evaluaciones en cada práctica que instrumentamos en las aulas. A partir de ello, también se va generando una evaluación formativa.

Maestras y maestros lo van haciendo desde que brindan un trato y un reconocimiento horizontal a cada niña, niño, adolescente o joven; desde que los conocen, los ven, y reconocen sus diferencias trabajando desde esa diversidad. En realidad, el gran reto para generar evaluaciones formativas distintas a las que durante muchos años se han impulsado no es sólo de las y los docentes, sino de todo el SEN y de los organismos nacionales e internacionales. Es un desafío para todos los países de la región dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes y de los agentes educativos desde una perspectiva diferente.

Sin duda es un poco difícil, pero posible. En esta tarea resulta fundamental la participación de muchos agentes educativos que justamente están ya muy atentos en este seminario. Agradecemos por eso infinitamente la respuesta a esta convocatoria y el interés mostrado por colegas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), y de las secretarías y secretarios de Educación de todas las entidades. Extiendo mi reconocimiento a docentes, directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnicos pedagógicos (ATP) que nos acompañan y buscan un cambio; me parece que este espacio es propicio para irlo logrando. También damos las gracias a todas las personas que se han conectado, quienes yo creo que son muchas, y su número crecerá en el transcurso del seminario.

Estoy segura de que los planteamientos de nuestros ponentes en esta primera mesa, dedicada a la evaluación para mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes, serán de gran utilidad –al igual que los de las siguientes sesiones– para encontrar rutas que nos lleven al diseño y aplicación de evaluaciones formativas justas y útiles en nuestros sistemas educativos.

No me queda más que desear mucho éxito a estos trabajos y agradecer nuevamente a la maestra Patricia Aldana y a su equipo porque debido a su colaboración se está realizando este encuentro.

Enhorabuena, éxito a todas y a todos. Muchas gracias.



Armando de Luna

Para continuar, cedemos la voz a la representante permanente en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, maestra Patricia Aldana Maldonado.

Patricia Aldana

Para la OEI es un gran honor estar hoy aquí. Les damos la más cordial bienvenida a este acto de inauguración del “Seminario internacional sobre evaluación educativa. Tendencias y replanteamientos”, donde –como mencionaba la comisionada presidenta– esperamos resolver juntos todas las dudas e inquietudes que han surgido sobre el tema.

Saludo con mucho gusto al grupo de expertos y expertas que conforman hoy la primera mesa, titulada “Evaluación para la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes”: Pedro Andrés Ravela, Mariana Zúñiga García, Isabel Román Vega, Carmen Jiménez Navarro y el moderador Andrés Sánchez Moguel. Muchas gracias a todos y a todas por su presencia.

Desde la OEI hemos sumado esfuerzos para trabajar y, sobre todo, reconocer que la evaluación es un pilar importante para la mejora en la calidad educativa. En nuestro programa de presupuesto 2023-2024 consideramos como línea prioritaria la innovación educativa y advertimos la urgencia de realizar cambios significativos en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo cual requiere implementar medidas de innovación y transformación educativa. Dentro de los objetivos que en este sentido contempla la OEI –como expondremos en este seminario internacional–, se encuentra el promover acciones de evaluación educativa orientadas a conocer cómo avanza la región en la definición de programas y estrategias, de acuerdo con lo establecido por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Considero que la evaluación requiere resignificarse y que se puede entender y vivir como un proceso participativo y retroalimentativo, recuperando su sentido pedagógico y acompañando los trayectos formativos para ir mejorando los procesos de enseñanza aprendizaje. Es preciso acompañar la retroalimentación de un bienestar colectivo, que no sea un ejercicio de hacer notar lo que se ha hecho mal sino de mirar espacios de mejora, de conversación, de comunidad. La evaluación educativa no puede separarse del sustrato de igualdad e inclusión de la comunidad educativa, de las familias y de los *sentires*.





Es por eso que, el día de hoy, me honra dar comienzo a este seminario, que revisará el tema desde los planteamientos del Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI) de Mejoredu, los cuales se analizarán desde el estudiantado, la práctica docente, los procesos escolares y la política educativa.

Deseo el mejor de los éxitos a los trabajos que comienzan el día de hoy y espero que sean de mucho provecho para todas y todos. Muchas gracias.





○ Encuadre del seminario internacional

Francisco Miranda

Muy buenas tardes. Saludo con afecto a todas las personas presentes en esta sesión inaugural del seminario internacional sobre evaluación educativa, así como a los participantes en esta primera mesa de diálogo, a quienes siguen esta transmisión a través de la plataforma virtual y, muy especialmente, a las maestras y los maestros que nos siguen y se han dado el espacio para compartir las reflexiones y puntos de vista que se expresarán en esta mesa.

Déjeme plantear, a manera de encuadre al seminario internacional al que damos inicio, que hoy y desde hace algún tiempo la evaluación educativa está siendo atravesada no sólo por la crítica académica, sino también por la crítica social y la política. Por ejemplo, son conocidos los debates y las críticas que han merecido las estrategias internacionales de evaluación de los aprendizajes, como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas inglés) o los cuestionamientos a los sistemas nacionales de evaluación basados en criterios estandarizados, que han privilegiado más la rendición de cuentas que el uso pedagógico de los resultados de la evaluación. También son conocidas las críticas a la evaluación docente por sus limitaciones para valorar la complejidad de la tarea que desarrollan maestras y maestros en sus contextos específicos, así como por su carácter punitivo y poca sensibilidad para reconocer los saberes y prácticas docentes como fuentes fundamentales de cambio y mejora educativa. Igualmente son conocidos los cuestionamientos a la evaluación de los planteles escolares orientada por esquemas gerenciales vinculados con procesos de acreditación, a partir de las denominadas *familias de normas estandarizadas de calidad*.





En México, la reforma educativa de 2019, impulsada por el actual gobierno de la República, planteó modificaciones sustanciales en el terreno educativo y, de manera especial, en el ámbito de la evaluación. La modificación a la fracción IX del artículo tercero constitucional estableció la creación del Sistema Nacional para la Mejora Continua de la Educación, así como de un organismo público que lo coordinaría, al cual posteriormente la ley reglamentaria en la materia denominó Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación –hoy mejor conocida como Mejoredu–, que recibió la responsabilidad de realizar evaluaciones con fines diagnósticos, formativos e integrales.

El nuevo conjunto de planteamientos normativos obligó a Mejoredu a recoger la crítica académica, social y política realizada en torno a la evaluación educativa a efecto de formular una propuesta para replantear, resignificar y desarrollar una nueva perspectiva de evaluación educativa. Tal ejercicio de análisis, si bien ha sido radical en muchos aspectos, también ha reconocido los avances logrados con objeto de generar una nueva matriz conceptual y operativa que la haga viable y genere una ruta progresiva y gradual de consolidación y desarrollo.

Ello dio como resultado el Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI) que Mejoredu presentó en agosto del año pasado (el cual puede ser consultado en la página institucional). Éste se apoya en la convicción central de que si la evaluación no se integra a los procesos educativos –es decir, al aprendizaje, a la enseñanza y la práctica docente y a la gestión escolar– pierde toda vitalidad, porque tal integración es condición fundamental para recuperar su sentido pedagógico.

Para Mejoredu, la evaluación diagnóstica, formativa e integral no puede ser un fin en sí misma; por el contrario, tiene que ser una herramienta al servicio de la mejora continua a partir de tres principios fundamentales:

- 1) reconocer la importancia de las y los diferentes agentes educativos en el desarrollo de diagnósticos que consideren las características de su propio contexto y sus capacidades para enfrentar los desafíos educativos;
- 2) promover la colaboración y el diálogo entre agentes educativos para comprender y participar en los procesos y resultados de la evaluación, así como aportar insumos que permitan retroalimentar a las comunidades escolares y detonar cambios orientados hacia la mejora; y
- 3) reconocer e impulsar que la evaluación, al mismo tiempo que fortalece las prácticas educativas desarrolladas en aulas y escuelas, también impulsa la coherencia, direccionalidad y eficacia del SEN hacia una buena educación con justicia social.





En el nuevo modelo se ha cuidado que la evaluación no lesione la dignidad de estudiantes y docentes, que no tenga carácter punitivo y que no se ciña a mecanismos externos de medición a partir de los cuales injustamente se compara, se califica, se estigmatiza y se propician orientaciones de mejora arbitrarias para elevar puntuaciones y posiciones en escalas numéricas. En suma, nuestra convicción es que la evaluación orientada hacia los procesos educativos impulsará de manera central la autoevaluación y la coevaluación de las y los agentes educativos con el fin de fomentar el diálogo y la comprensión, así como la solución de sus problemas, y con ello, valorar las aportaciones que para la mejora generen sus propias iniciativas, prácticas y experiencias.

Entre las coordenadas de este debate académico, social y político, y los esfuerzos que realiza Mejoredu como la institución encargada de promover y desarrollar la evaluación educativa en México, se enmarca el presente seminario, con el cual buscamos hacer visibles los debates sobre la evaluación y sus tendencias internacionales, así como las perspectivas de diversos actores en distintos territorios del país. Al mismo tiempo, queremos poner sobre la mesa las propuestas, las alternativas y los giros que pretendemos dar a la evaluación para seguir avanzando en su construcción y desarrollo.

Este seminario se construyó como un espacio de reflexión conjunta entre especialistas y académicos, pero también de actores que, en virtud de su posición como autoridad educativa, escolar o de docente frente a grupo, tienen mucho que decir sobre la evaluación, sus alcances y limitaciones. Por ello, agradezco a nuestros participantes haber aceptado este formato de conversación y aceptar que el debate sobre este tema no es solamente académico, sino que tiene un alto componente práctico, institucional y –¿por qué no decirlo?– también político.

El seminario busca abordar tendencias y replanteamientos de la evaluación en los ámbitos internacional y nacional, en temas como la mejora del aprendizaje de las y los estudiantes, de la práctica docente, de las condiciones y los procesos escolares y de las políticas y los programas educativos, cuestiones fundamentales que conforman las mesas previstas y son partes de la agenda estratégica que Mejoredu está desarrollando para aportar información, apoyo y acompañamiento relevante a las comunidades educativas y al sistema educativo en su conjunto, con objeto de respaldar las decisiones y procesos de mejora continua de la educación.

Muchísimas gracias por su atención.





○ Mesa 1

Evaluación para la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes

Andrés Sánchez

Les doy la más cordial bienvenida y cedo la voz a la maestra Mariana Zúñiga, directora de Evaluación del Aprendizaje adscrita a la Unidad de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu, para que exponga el tema de la mesa.

Mariana Zúñiga

Bienvenidas y bienvenidos a esta primera sesión del “Seminario internacional de evaluación educativa”. El tema que hoy nos atañe es la evaluación de los aprendizajes. Como ya señalaron la maestra Silvia y el doctor Miranda, en Mejoredu nos hemos dado a la tarea de reflexionar, de hacer una toma de conciencia acerca de los significados de la evaluación en el ámbito educativo: ¿cuáles han sido los usos de la evaluación?, ¿cuáles sus consecuencias?, ¿cuál su impacto en términos de una mejora educativa real? Hemos tomado estas preguntas como base para resignificar la evaluación del aprendizaje.

Ello nos ha conducido a reflexionar de dónde venimos y cuáles han sido los significados –también nuestros– acerca de la evaluación. Encontramos que, desafortunadamente, ésta se sigue ligando a calificaciones, números, a un ejercicio no significativo que ocurre al final y del cual muchas veces no entendemos el porqué de resultados alejados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que nos genera estrés y en muchas ocasiones se convierte en ejercicio de poder.



A partir de reflexionar de dónde venimos nos hemos planteado hacia dónde vamos, hacia dónde queremos ir juntos, en términos de evaluación. Primero que nada, nos hemos planteado la importancia de que la evaluación se construya con la participación de todas y todos, y que sea cada vez menos un ejercicio externo y alejado, y cada vez más un ejercicio que nos sirva, nos ayude a tomar conciencia sobre dónde estamos; que nos ayude a retroalimentar, nos indique los rumbos a seguir y nos permita tener una concepción mucho más integral del aprendizaje.

Al convivir con niños, con adolescentes, hemos podido observar que hay muchos elementos que nos dan cuenta de su aprendizaje en el día a día, pero sabemos que no necesariamente esos elementos van a capturarse a partir de un instrumento. Por ello, en Mejoredu nos hemos planteado dos escenarios de mejora de la propia evaluación: en primer lugar, mejorar la propia evaluación, hacer que en verdad refleje lo más posible los aprendizajes de las y los estudiantes de manera integral; que no sólo nos basemos en un aprendizaje a partir de una selección de respuestas, sino a través de un proceso de reflexión y de construcción de los propios estudiantes. En este primer escenario lo importante es mejorar los instrumentos y diversificar las formas en las cuales damos cuenta del aprendizaje. Pero ello no es suficiente. Un segundo escenario consiste en vincular la evaluación en sí misma con una mejora real de lo que estamos evaluando, en este caso el aprendizaje. La evaluación no tiene sentido si no brinda información que nos dé el rumbo para mejorar.

En esos dos ámbitos la Comisión ha empezado a desarrollar estrategias para dar cuenta de una evaluación del aprendizaje que tenga fin diagnóstico, enfoque formativo y sea integral. Importa enfatizar que la evaluación se construye con la participación de todas y todos, y para poder generar esta toma de conciencia, es muy relevante crear un clima de confianza y responsabilidad compartida, donde no hay culpables, de manera que todos seamos corresponsables en cierta medida de estos ejercicios de evaluación y de la mejora educativa.

Considerando estos dos referentes, en Mejoredu hemos desarrollado tres estrategias de evaluación del aprendizaje que van entrelazadas y ayudan a conformar una evaluación con sentido diagnóstico, formativo e integral.

1. La primera consiste en apoyar los procesos de evaluación diagnóstica; esto es, ya no considerar la evaluación como algo que ocurre al final de cada nivel, un punto de llegada, y que cuando nos dan información sobre los resultados ya no tenemos oportunidad de emplearla con los estudiantes. Vamos a cambiar esta perspectiva hacia una evaluación que nos permita identificar puntos de partida –que siempre





serán distintos entre diferentes estudiantes–, saber dónde está cada quién y, a partir de ello, determinar un posible avance y darle seguimiento. En síntesis, *cambiar puntos de llegada por puntos de partida* que además ofrezcan la oportunidad a las y los docentes de trabajar con sus propios alumnos y orientar la enseñanza.

Cabe señalar que esta valoración diagnóstica no se hará sólo a partir de instrumentos de opción múltiple, los cuales nos facilitan una calificación rápida, una retroalimentación, pero no son suficientes para nuestros objetivos. Por ello, desde 2022 Mejoredu ha generado instrumentos para captar las respuestas construidas de los estudiantes. Esto es, no seleccionar A, B, C o D, sino establecer un planteamiento: cómo pueden resolver los alumnos un problema acerca de la basura; comprender una lectura y, a partir de ella, emitir opiniones argumentadas; integrar un texto; recapitular un sueño. Se trata de construir un conjunto de aprendizajes que no sólo tienen que ver con la comprensión lectora o la expresión escrita, sino también con conocimientos de otras áreas, e incluir actitudes, vivencias y aspectos tanto sociales como familiares que viven las y los estudiantes. Esto no resultará novedoso para un buen número de docentes, porque es algo que ya hacen: un diagnóstico integral formulado desde todo lo que aprenden niñas y niños, no sólo aspectos académicos, sino también de familia y entorno –por ejemplo, cómo llegar a la escuela–, los cuales finalmente nos dan un horizonte mucho más amplio de quiénes son nuestros estudiantes y cómo les podemos ayudar.

En esta primera estrategia no sólo consideramos importante tener un resultado de evaluación, sino también tener elementos de retroalimentación para saber qué se puede hacer a partir de los resultados. Para ello, hemos desarrollado en Mejoredu un conjunto de *orientaciones didácticas* muy relacionadas con los elementos que se evalúan, y que representan una manera –entre muchas– de ofrecer ideas más específicas acerca de cómo orientar la enseñanza en el rumbo que es necesario.

2. Sin embargo, reconocemos que no es suficiente plantear una evaluación diagnóstica: es preciso recurrir a otro tipo de evaluación, la formativa, que acompaña el aprendizaje a lo largo del ciclo escolar y sólo tiene sentido si retroalimenta a las y los estudiantes.

En Mejoredu entendemos que es necesario desarrollar un conjunto de materiales para apoyar la evaluación formativa en el aula, porque a veces en proyectos de tan largo alcance es difícil determinar cuáles indicadores nos pueden señalar si niñas y niños están aprendiendo, qué tanto lo hacen y en qué medida se orientan al aprendizaje que queremos que





logren. Por ello estamos trabajando en una serie de materiales cuyo objetivo, entre otros, es clarificar cuáles elementos son clave para las y los estudiantes, y cómo podemos monitorearlos y fomentarlos a partir de ello. En este sentido, estamos dando un impulso vigoroso a que no sólo se tome en cuenta la evaluación desde el punto de vista docente, sino también a que se considere la importancia de la autoevaluación y de los ejercicios de evaluación entre pares, porque de esta manera se promoverá una toma de conciencia tanto grupal como individual.

3. Finalmente, reconocemos que además de las evaluaciones diagnóstica y formativa es indispensable apreciar el trabajo que hacen maestras y maestros dentro de las comunidades escolares para evaluar en el día a día. Los colectivos docentes a menudo se organizan, desarrollan proyectos y evaluaciones, pero sólo se conocen dentro de la escuela, la zona o el sector. Desde Mejoredu, apreciamos esos esfuerzos y buscamos hacer un repositorio de ellos para sistematizar las experiencias, que pueden ser de mucha ayuda a otros docentes, quienes a su vez pueden comunicar sus prácticas. En otras palabras, se trata de *conformar un repositorio de experiencias de evaluación en el aula* del cual todos podamos aprender.

De este modo, la evaluación dejará de ser un ejercicio lejano y externo, que implique un ejercicio de poder, para promover desde adentro de la comunidad escolar la toma de conciencia que se construye entre todos, y que ayuda a definir líneas de acción encaminadas a mejorar la evaluación y la formación de las y los estudiantes. Estas serían las principales estrategias que desarrolla la Comisión en términos de evaluación del aprendizaje.

Andrés Sánchez

Muchas gracias, maestra Zúñiga. A continuación hará uso de la palabra la maestra Carmen Jiménez Navarro, supervisora de la Zona Escolar siete, Sector 25 federal de Educación Primaria, Puebla.

Carmen Jiménez

Buenas tardes. Agradezco la oportunidad de participar en este seminario y compartir con ustedes cómo se analizan y usan en las escuelas primarias los resultados de la evaluación





diagnóstica de los aprendizajes de las y los estudiantes en las áreas Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética.

Se ha comentado como un desafío actual el que los colectivos docentes miren a la evaluación no como una práctica común y oficial que se realiza dentro de escuelas y aulas, centrada solamente en la calificación y la acreditación, sino como una manera de hacer comprender a nuestros colectivos docentes que es una herramienta útil para reconocer, valorar y mejorar los procesos de todos los actores educativos que, de manera articulada y responsable, participamos en garantizar el derecho a la educación con equidad e inclusión de alumnas y alumnos que cursan sus estudios en las escuelas en nuestra nación.

En este contexto, es necesario que las y los supervisores escolares y asesores técnicos fortalezcamos nuestro liderazgo y acompañemos los procesos de mejora en las escuelas, con la finalidad de obtener mayores logros educativos a partir de brindar asesoría y acompañamiento a directores y docentes. La intención es que tomen y ejecuten decisiones informadas basadas en los resultados educativos que obtienen sus estudiantes y en la sistematización de las prácticas directivas y docentes. Para lograrlo, es indispensable que las escuelas construyan como punto de partida, a través de la evaluación, un diagnóstico institucional e integral que impulse en ellas la reflexión, el diálogo informado, la participación y el trabajo colaborativo con miras a mejorar sus resultados.

En la Zona Escolar 7 de Primarias Federales, la cual tengo a mi cargo, se realizaron las acciones abajo descritas con el objeto de favorecer el máximo logro educativo de nuestros estudiantes y acompañar las prácticas directivas y de docentes.

La detonante fue la aplicación y uso de los instrumentos que Mejoredu ha construido como parte de esa evaluación diagnóstica en todas las escuelas de nuestra zona, pero, además, fue complementada por la evaluación con un instrumento que nuestra entidad diseñó a fin de conocer las condiciones en las que se genera, en el hogar y en la escuela, el aprendizaje de nuestros estudiantes.

El equipo de supervisión –conformado por una servidora y tres asesores técnicos– elaboramos un guion de trabajo para analizar los reportes de resultados de la evaluación de Mejoredu a todas nuestras escuelas, para que cada docente y colectivo reconocieran los procesos cognitivos de las unidades de análisis de Lectura, Matemáticas y Formación Cívica que requieren mayor atención, así como los aprendientes que demandan más apoyo. El guion, además de revisar los reportes obtenidos en esta evaluación nacional, también nos ayudó a analizar los resultados para reconocer las dimensiones y unidades de análisis de las condiciones que influyen en el aprendizaje de las y los alumnos que asisten a la escuela en nuestra entidad.





Su finalidad última era orientar a nuestros docentes para que realizaran, a partir de la sistematización de la información que Mejoredu entrega en reportes individuales de grupo, un ejercicio de autoevaluación. Del análisis, interpretación y reflexión sobre los resultados, y de la valoración de su propia práctica profesional, se creó para maestras y maestros este insumo de trabajo, que se pudo compartir y ser objeto de diálogo con todo el colectivo de una escuela en la primera sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar (CTE), realizada en el mes de septiembre.

La intención es que en la escuela se vea a la evaluación como una herramienta útil y pertinente al servicio de la comunidad, cuyo propósito es impulsar mejores resultados y desempeños académicos de nuestros estudiantes.

Es también importante que ya no se considere a la evaluación como algo cuantitativo, sino como una valoración descriptiva, y precisamente con este análisis cualitativo –que complementa la evaluación diagnóstica en un ejercicio de autonomía escolar– los colectivos pueden hacer del diagnóstico integral el punto de partida para el diseño del programa escolar de mejora continua, en un esfuerzo compartido con sentido y carácter transversales.

El ejercicio analítico, que se realizó en los quince colectivos de mi zona escolar, llevó a identificar en cada uno de ellos la problemática de su escuela relacionada con el aprovechamiento escolar y las condiciones de aprendizaje, con la finalidad de que en cada caso se realizaran las acciones y respetaran los compromisos para orientar las prácticas pedagógicas de maestras y maestros, pero también las de gestión de los directores. De tal suerte, éstos lograron reconocer las causas de la problemática y las ubicaron en los diferentes ámbitos de gestión del programa escolar de mejora continua, a fin de identificar de manera colectiva y clara objetivos y metas, los cuales se tradujeron en esfuerzos y compromisos individuales y colectivos para atender, entre otras cosas, los procesos cognitivos y los temas de las unidades de análisis que obtuvieron menor porcentaje en la aplicación de la evaluación nacional de Mejoredu.

Con la intención de cuidar y acompañar el proceso de evaluación diagnóstica y de que sirviera como ejercicio analítico y reflexivo a todos los agentes educativos que conformamos la zona escolar, el director, los asesores técnicos y una servidora ofrecimos procesos de retroalimentación a nuestros docentes, dirigidos a mejorar sus prácticas pedagógicas e iniciar o continuar procesos de mejora continua. Nuestro colectivo directivo construyó un plan de visita académica a las escuelas y grupos escolares, con la finalidad de obtener información útil que nos permitiera –al equipo de supervisión y a los directores– fortalecer los procesos de acompañamiento y asesoría.





Los instrumentos que generamos fueron socializados con los colectivos docentes, a fin de dar un sentido formativo a las visitas académicas a las escuelas. Así, a partir de observar, registrar y sistematizar el quehacer de director y docentes, pudimos encontrar también y valorar evidencias de sus prácticas profesionales que detonan el aprendizaje en las aulas. Con esta información, se estableció de manera sistemática un diálogo entre el director y cada docente, en un ambiente de confianza y colaboración que, además, da sustento a los procesos de asesoría y acompañamiento impulsados por la supervisión escolar. Los instrumentos de evaluación que diseñamos se describen enseguida.

- Se formuló una lista de cotejo, dirigida al director de la escuela, con la intención de valorar los aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento de la escuela, y con la convivencia y seguridad escolares. En esta lista se utilizó información generada en las propias escuelas, como el programa escolar de mejora continua, la bitácora del CTE y todos aquellos procesos vinculados con la buena organización y funcionamiento de una institución educativa.
- También creamos una lista de cotejo para valorar el diseño de la planeación didáctica que llevan a cabo nuestros docentes, así como un reporte de valoración de las acciones de lectura, escritura y matemáticas realizadas en cada grado. Al respecto conviene destacar que para nosotros este instrumento es muy importante porque partimos del ejercicio y toma de decisiones autónoma de un colectivo escolar, donde los integrantes deciden qué hacer para atender y dar seguimiento a esas demandas, cómo se deben fortalecer las unidades de análisis encontradas con menor porcentaje de logro en los resultados de la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes, y cómo valorar las propias decisiones.
- Un instrumento que se puede triangular con este reporte es la revisión, con un instrumento, de los cuadernos de trabajo de Español y Matemáticas de las y los alumnos. En ellos se encuentran evidencias tangibles que caracterizan la práctica del docente, y la ejecución y diseño de su planeación. Hemos logrado avances desde el inicio de septiembre hasta el momento actual del ciclo escolar, y son los siguientes:
 - Dar seguimiento a acuerdos y compromisos, acciones que los colectivos deciden asumir para atender y mejorar el desempeño académico de las y los estudiantes a partir de la información obtenida en las evaluaciones diagnósticas.
 - Sistematizar las prácticas profesionales con instrumentos de evaluación que provean información suficiente y válida para la toma de decisiones, e identificar por esta vía las necesidades de formación docente y directiva.



- Identificar las acciones y procesos que se tienen que fortalecer en la gestión escolar y pedagógica.
- Reforzar la credibilidad en la función supervisora, como actor corresponsable del nivel de aprovechamiento y de los resultados educativos que obtienen nuestras escuelas.
- Dar apoyo institucional a la figura y función de supervisor para que pueda respaldar de manera eficiente a los directores escolares.
- Asumir, por parte del director escolar y de la función supervisora, un liderazgo profesional y académico, e instrumentar el trabajo colaborativo en todas las escuelas.

Sabemos que falta mucho por hacer y tenemos claro que, a través de la segunda aplicación de los instrumentos de Mejoredu, buscamos conocer los avances logrados por las escuelas en los procesos cognitivos –en las unidades de análisis de Lectura, Matemáticas y Formación Cívica y Ética– y el impacto de la implementación de las orientaciones didácticas que nos ofrece la Comisión para lograr este objetivo.

Igualmente, a partir de identificar las necesidades de formación de docentes y directores de nuestra zona escolar, nos proponemos diseñar de manera colectiva –con el equipo de asesores y de directores– trayectos formativos más contextualizados en las necesidades de nuestros actores educativos, para que mejoren y reflexionen sobre su práctica profesional y, de esta manera, impacten en la mejora de los resultados académicos que obtienen nuestros estudiantes en las evaluaciones diagnósticas.

Necesitamos lograr una colaboración responsable por parte de las familias de nuestros estudiantes y hacer que alumnas y alumnos participen de manera consciente en su propio proceso de evaluación formativa.

En síntesis, es lo que buscamos. Para lograrlo, tenemos que utilizar los resultados de las evaluaciones diagnósticas nacional y estatal, a fin de tomar decisiones responsables e informadas, y favorecer la participación de todos los actores que conforman la zona escolar con el fin de encaminar y mejorar nuestros resultados.

Andrés Sánchez

Muchas gracias, maestra Carmen Jiménez, por compartirnos sus experiencias. Vamos ahora a dar la palabra a la doctora Isabel Román Vega, directora del Estado de la Educación en Costa Rica.

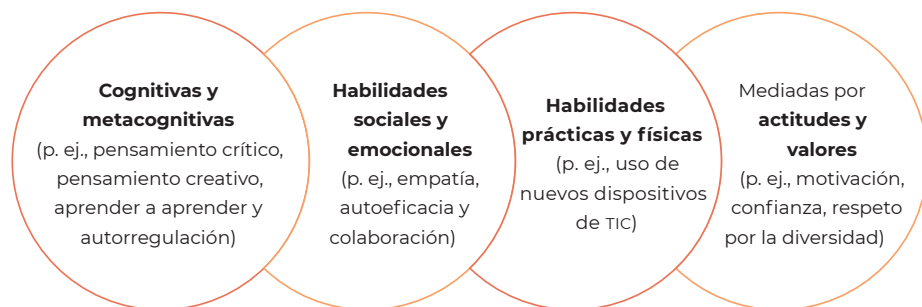


Isabel Román

La evaluación educativa en América Latina es hoy una conversación activa y no acabada. La literatura internacional reconoce a los sistemas de evaluación como un factor determinante para la transformación educativa. Entre la investigación desarrollada en los últimos años hay una larga literatura que documenta este papel fundamental, el cual cobra particular relevancia en el contexto regional actual, que –como todos sabemos– recibe crecientes presiones para retroalimentar las estrategias de nivelación y aceleración de aprendizajes de la población estudiantil tras la pandemia de covid-19, especialmente en relación con los estudiantes más vulnerables, pues la emergencia sanitaria profundizó las desigualdades en nuestra región.

La crisis también nos reveló que los sistemas educativos necesitan hoy generar nuevas habilidades, cultivadas de formas novedosas y para nuevos tipos de estudiantes. En este respecto conviene recordar que la pandemia nos mostró que estamos frente al desafío de desarrollar aprendizajes cada vez más complejos, los cuales tenemos que evaluar. Me refiero a aquellos que potencian las habilidades cognitivas y metacognitivas de nuestros estudiantes: el pensamiento crítico, lo que las maestras Mariana y Carmen identificaron como la resolución de problemas, el pensamiento creativo, la forma de aprender a aprender y la autorregulación; a las habilidades sociales y emocionales, como empatía, autoeficacia y colaboración; a las habilidades prácticas y físicas, como el uso de los nuevos dispositivos y las nuevas tecnologías; y a todas las habilidades asociadas o mediadas por aptitudes y valores, como la motivación, la confianza y el respeto por la diversidad.

Aprendizajes cada vez más complejos a evaluar





En suma, enfrentamos hoy desafíos que nos recuerdan de nuevo la importancia de la evaluación educativa, que la tiene en la medida en que aporta información relevante a los actores educativos, a la ciudadanía general y a las autoridades implicadas sobre cómo impulsar de la manera más efectiva la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes, y en que fomenta la participación activa de todos esos actores involucrados; es decir, docentes, directores, supervisores, familias, personal administrativo y todas las personas que integran el centro educativo desempeñando distintos roles.

Importancia de la evaluación educativa

1

Aportar información importante a los actores educativos, la ciudadanía y las autoridades educativas **para impulsar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes** y la **participación activa de todos**, según sus distintas funciones.

2

Visualizar los resultados educativos de los estudiantes y de la labor educativa (qué aprenden, equidad o inequidad en el logro de los aprendizajes; evolución, cambios, incidencia de las prácticas escolares, condiciones de la enseñanza).

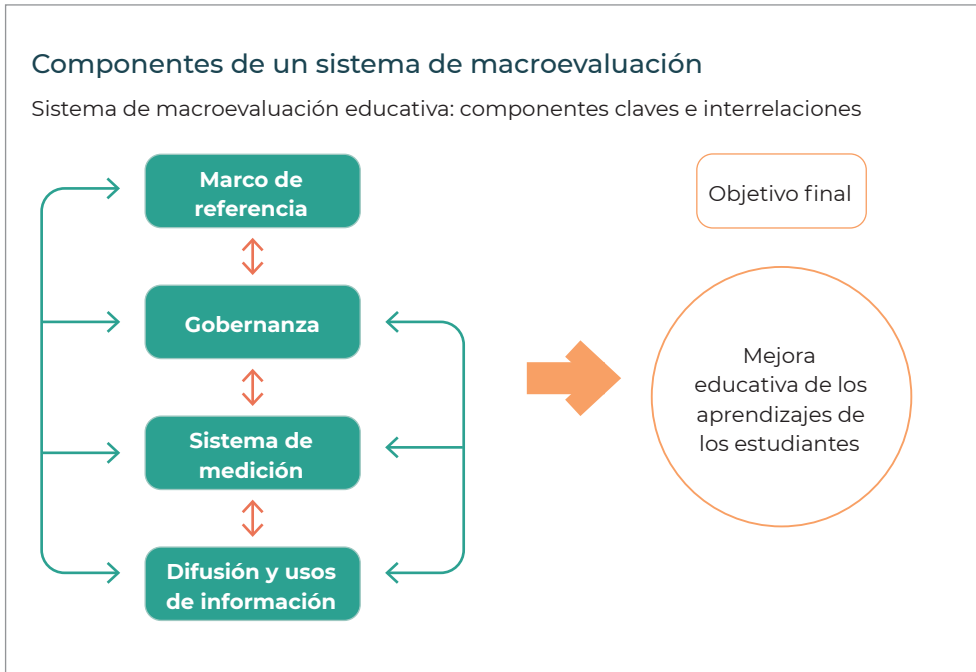
3

Promover discusiones informadas sobre aspectos fundamentales del currículo que todos los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer y de la labor educativa y el quehacer docente.

La información es relevante porque nos ayuda a visualizar los resultados del alumnado y de la labor educativa que realizamos; la equidad o inequidad que prevalece en la comunidad escolar; el logro y evolución de los aprendizajes; los cambios e incidencia de las prácticas escolares y de las condiciones de la enseñanza. También lo es porque nos ayuda a promover debates informados, diálogos participativos sobre aspectos fundamentales del currículum, de la labor educativa y del quehacer docente.

Cuando se revisan los esquemas de *macroevaluación* en América Latina que hemos desarrollado, advertimos que están formados por un conjunto de componentes: marco de referencia, gobernanza, sistemas de medición, difusión y uso de los resultados. Estos componentes, vistos de manera analítica, tienen un gran objetivo final: lograr la mejora educativa de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, cada componente de nuestro sistema de macroevaluación ha sido objeto de discusión, que ahora vamos a exponer.





Sabemos –y hay consenso a este respecto– que esos sistemas de evaluación deben ser rigurosos y técnicamente sólidos, estar fundamentados científicamente, planificados de un modo correcto, contar con bancos de ítems de los protocolos, prever acciones de monitoreo y estar sustentados en la investigación educativa. Deben incluir un conjunto de estrategias de capacitación y acompañamiento para el personal técnico, pero sobre todo para los usuarios de la información que generan, es decir, los actores educativos.

Igualmente, tienen que estar contextualizados y tomar en cuenta la heterogeneidad y las disparidades de las circunstancias educativas; estar alineados con los currículos; y usar tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las fases del proceso para ampliar las opciones de todas las partes de la evaluación.

Al respecto hay consensos y discusiones, por lo que hoy por hoy en América Latina no es una conversación acabada, sino activa, tiene lugar entre diversos actores y en varios países y en todos los ámbitos mencionados.

Sobre la evaluación como un bien público de alto valor social hay consenso a escala regional, siempre y cuando los actores educativos y sociales se apropien de sus resultados y generen con ellos mejoras concretas, de las cuales todos se benefician. No es algo solamente técnico, es también un espacio de diálogo entre los involucrados.



Rasgos claves de un buen sistema de evaluación

Riguroso y técnicamente sólido

- Fundamentación científica-técnica para cada prueba.
- Planificación.
- Bancos de ítems de evaluación, protocolos y cuadernillos explicativos para las diversas pruebas.
- Acciones de monitoreo.
- Sustentado en y promotor de investigaciones educativas.

Estrategias de capacitación

- Para el personal técnico (actualización permanente).
- A usuarios de los resultados.

Contextualizado

- Toma en cuenta heterogeneidad y disparidades en los contextos educativos.
- Alineación curricular.
- Uso de variables de control en el análisis.

Usa las TIC

- En todas las fases del proceso.
- Ampliación de opciones para desarrollar las pruebas.
- Ampliación de opciones para análisis, procesamiento y difusión de resultados.

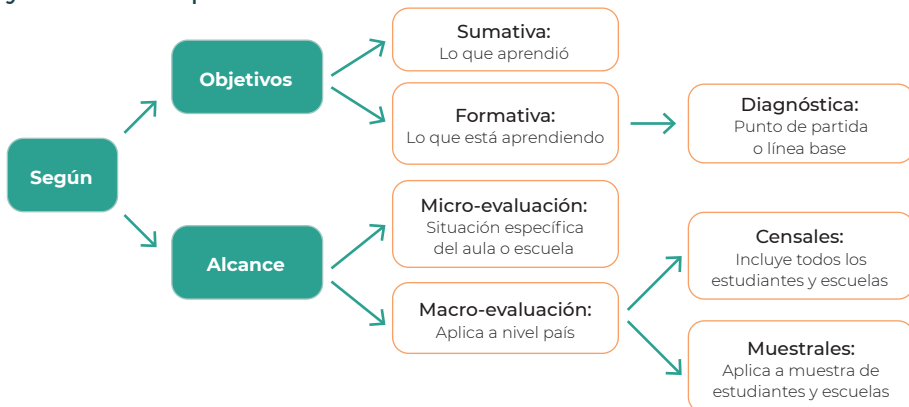
Alrededor del tema de la gobernanza también hay consenso. Y es que para implementar el marco de referencia de una evaluación que tenga impacto sobre la calidad de la educación es necesario contar con arreglos institucionales que habiliten la concertación, las definiciones fundamentales, los objetivos, el diseño, la instrumentación de los instrumentos y la operacionalización de las recomendaciones derivadas de todo el proceso. Conviene señalar al respecto que existen distintos tipos de gobernanza en América Latina: no nos hemos puesto de acuerdo en un solo modelo y contamos con varios de ellos en términos de la autonomía institucional de los sistemas, autonomía financiera, nomenclatura aplicada por los funcionarios y consolidación a la luz de los contextos de cada país de origen. No hay una receta única sobre este tema. Lo que sí sabemos –es una lección aprendida y cada vez más reconocida en América Latina– es que la inestabilidad y la rigidez en la gobernanza obstaculizan la consolidación de los sistemas. Por eso es muy importante que los procesos sean sostenibles.

Diversos tipos de gobernanza

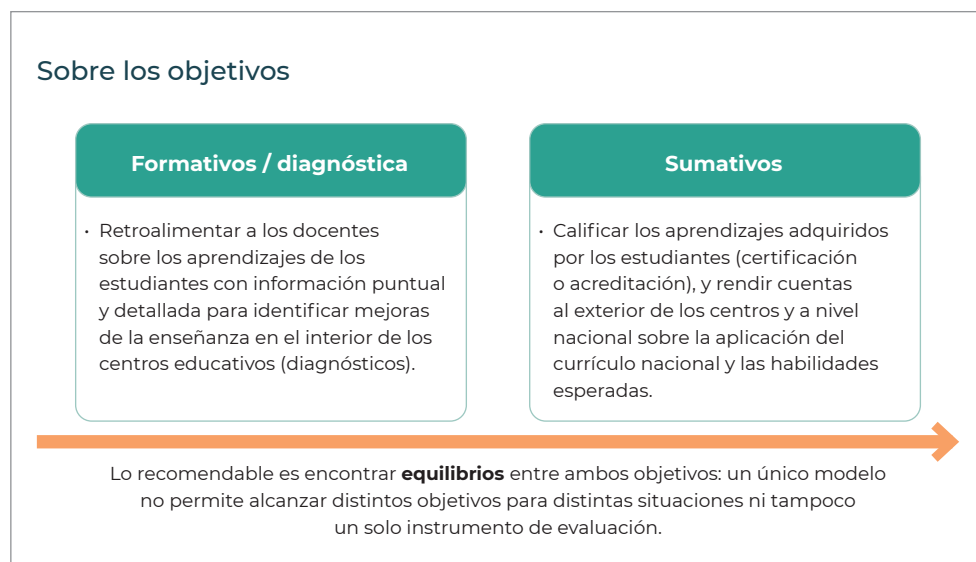
Características	Países				
	Chile	Uruguay	Colombia	Perú	México
Autonomía institucional	Establecida por ley	Establecida por ley	Adscrita a la autoridad educativa	Dependencia de la autoridad educativa	Dependencia de la autoridad educativa
Autonomía financiera	Cuenta con presupuesto propio			No tiene presupuesto propio	No tiene presupuesto propio
Cargos / funcionariado	Concursables		Directiva nombrada por el gobierno, funcionarios son privados	Nombramientos internos	Nombramiento internos

La discusión actual también tiene que ver con los tipos de evaluación educativa según su finalidad y sus ámbitos de aplicación. Hablamos de distintas evaluaciones a partir de sus objetivos y alcances: si son sumativas, formativas, micro o macroevaluaciones; si se trata de evaluaciones formativas diagnósticas como punto de partida o línea base; si la macroevaluación es censal e incluye a todos los estudiantes y las escuelas; si es muestral...

Sobre los tipos de evaluaciones educativas según su finalidad y ámbito de aplicación



En relación con los objetivos de esos instrumentos, la *evaluación formativa diagnóstica* busca retroalimentar a los docentes con información puntual y detallada sobre los aprendizajes de las y los estudiantes, para identificar mejoras en la enseñanza al interior de los centros educativos. Por su parte, las *evaluaciones con objetivos sumativos* tienen como fin calificar los aprendizajes adquiridos por el alumnado, certificarlos, acreditarlos, rendir cuentas al exterior de los centros educativos y a escala nacional sobre la aplicación del currículum y las habilidades esperadas que se obtuvieron.



Lo que se desprende de la discusión regional es que resulta recomendable encontrar equilibrios entre ambos tipos de evaluación; ni una ni otra tienen mejores o peores objetivos, sino que es preciso buscar equilibrios entre ellas. Un único modelo no alcanza a cubrir las distintas situaciones, ni tampoco un solo instrumento de evaluación. Estos objetivos son complementarios. La evaluación formativa –como acaban de comentar las maestras– nos da la oportunidad de diagnosticar necesidades de aprendizaje, proveer retroalimentación oportuna a las y los estudiantes, comprometerlos activamente en su propio aprendizaje, fortalecer el automonitoreo, ayudar y apoyar a docentes y acompañarles para ajustar sus estrategias de enseñanza. La evaluación sumativa señala estándares altos y específica el desempeño esperado, motiva a las y los alumnos a aumentar su esfuerzo y su logro, provee a niñas, niños y a sus familias *otra información* sobre el desempeño del alumnado, certifica aprendizajes y premia certificaciones.



Objetivos distintos pero complementarios

Evaluación formativa:

- Diagnosticar necesidades de aprendizaje y diferenciar la enseñanza
- Proveer retroalimentación a tiempo a los estudiantes
- Comprometer activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, fortalecer su auto-monitoreo
- Ayudar a docentes y estudiantes a ajustar estrategias de enseñanza

Evaluación sumativa:

- Señalar estándares altos y desempeño esperado
- Motivar a los alumnos a aumentar su esfuerzo y su logro
- Proveer a los alumnos, sus familias y otros información sobre el desempeño de los estudiantes
- Certificar aprendizajes y premiar calificaciones

Las buenas prácticas internacionales sobre procedimientos, técnicas e instrumentos indican que tienen que estar alineados con los objetivos curriculares y estándares educativos nacionales. Deben acompañarse de investigación de factores asociados con los resultados, incorporar a las TIC y considerar las experiencias y los aportes internacionales como una forma de revisar constantemente qué se está haciendo.

Sobre los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación: buenas prácticas

Alineamiento evaluación/objetivos curriculares y estándares educativos nacionales

Investigación de factores asociados a los resultados de la evaluación (como se hace en las pruebas ERCE y PISA, en las que participa Costa Rica)

Incorporar tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de evaluación

Considerar experiencias y aportes internacionales relacionados con macro-evaluaciones



La discusión en América Latina sobre las TIC también ha llegado a consensos importantes; destaco tres de ellos.

1. No se trata de trasladar el empleo de lápiz y papel a un medio electrónico, sino de incorporar y considerar todas las capacidades que brindan estos sistemas.
2. Las tecnologías deben usarse en todas las fases del proceso evaluativo y es importante prever su empleo en contextos desiguales en términos de acceso a equipos electrónicos y conectividad. Fortalecer las capacidades tecnológicas no debería tener como fin sólo implementar evaluaciones, sino constituir un objetivo para ampliar el acceso al sistema educativo.
3. El que las y los docentes cuenten con mayores capacidades digitales les permite enriquecer sus análisis y da un fuerte impulso al manejo e interpretación de datos y la generación de información para los diversos actores que la requieren, al tiempo que reduce los tiempos de entrega de resultados.

Otro tema puesto en la mesa de debates de la región es el de las diferencias entre pruebas estandarizadas y de aula. Cada una tiene sus especificidades, sus pros y contras. Respecto de las pruebas nacionales estandarizadas se discuten particularmente los objetivos orientados a informar sus resultados, pues presentan tanto ventajas como limitaciones. Y en efecto, estas herramientas aportan información valiosa, pero no constituyen un indicador completo sobre su objeto, sea porque algunos saberes y aprendizajes son difíciles de medir de esta manera o porque son específicos de un contexto local.

Las pruebas nacionales estandarizadas parecen ser de utilidad y deben ser concebidas, percibidas y empleadas como un mecanismo de responsabilidad de las y los actores vinculados al quehacer educativo; sin embargo, si no se adoptan medidas colectivas o se traslada la solución a los actores, o la información generada no llega a éstos, su efecto sistémico es irrelevante.

Este tipo de evaluación puede complementarse con otras que abordan en menor escala el desempeño de estudiantes, de docentes, de instituciones, de las políticas educativas y del uso de recursos curriculares. Son una condición necesaria, pero no suficiente, para mejorar la educación; por eso deberían estar alineadas con otros aspectos del sistema educativo.





Diferencias pruebas estandarizadas y pruebas de aula

Aspecto	Pruebas estandarizadas	Pruebas en el aula
Contenidos medidos	Se evalúan los que son comunes para todos los centros educativos.	Aspectos específicos del aprendizaje a partir de la mediación pedagógica y la dinámica particulares del aula.
Calidad de los ítems	Técnicamente alta si se siguen los procedimientos establecidos por la psicometría y la medición educativa.	Raramente documentada. Si hay información suele ser menor por la falta de tiempo de la persona docente y por falta de conocimientos especializados.
Confiabilidad	Alta, comúnmente superior a 0,8.	Por lo general desconocida. Rara vez se calculan medidas empíricas.
Administración y calificación	Procedimientos estandarizados. Hay protocolos e instrucciones para su administración y calificación.	Se favorecen los procedimientos uniformes, pero hay laxitud. A menudo no hay protocolos o son poco específicos.
Interpretación de puntajes	Puntajes asociados a niveles de desempeño. Hay manuales y guías para usar las pruebas e interpretar sus resultados.	Las comparaciones de los puntajes y las interpretaciones se limitan a la situación específica del centro educativo o el aula.
Número de examinados	Aplicación masiva, usualmente varios cientos o miles.	Aplicación reducida, grupos pequeños en un contexto restringido.

Aportes de las pruebas nacionales estandarizadas



Visibilizar

- Resultados educativos.
- Aspectos fundamentales de la labor educativa:
 - Grado de equidad en logros educativos (por ejemplo, por grupos sociales o nivel socioeconómico).
 - Evolución de los logros en el tiempo.
 - Influencia sobre los aprendizajes estudiantiles de las prácticas y condiciones de la enseñanza.
 - Impacto de medidas adoptadas (inversiones, materiales educativos).



Informar

- Sobre acceso real a conocimientos y capacidades logrados por el alumnado.
- Aporta información a actores sociales para la toma de decisiones (autoridades educativas, supervisores, directores de escuela, personas docentes, formadores de docentes, padres y madres, estudiantes, ciudadanía en general).
- Para definir aspectos del currículo:
 - Contenidos exigibles a todos y todas las estudiantes
 - Conocimientos que deberían tener al final de cada ciclo educativo



Otra gran área de debate que se da en la América Latina –y quizás el punto que más se discute en la región– trata sobre la difusión y el uso de los resultados de las evaluaciones educativas. Aquí hay consenso de que, pese a todo el esfuerzo realizado –especialmente en macroevaluación estandarizada y sumativa– hay un escaso empleo y una baja apropiación de resultados. Las pruebas a escalas nacional, internacional y local se han desarrollado, pero ha habido poco o ningún material de apoyo para el trabajo en aula. Generalmente se han utilizado las evaluaciones para la toma de decisiones centrada en modificaciones específicas a los temarios de evaluación o al diseño de pruebas. En este marco, tal vez lo más relevante sea la forma como los docentes reciben los resultados de las evaluaciones. Una gran parte del *sentir* de los docentes respecto de las evaluaciones es que quieren formar parte del proceso: piden que los oigan, les expliquen y acompañen en la elaboración de exámenes; ser parte de los equipos de construcción de ítems y de la valoración de resultados. A escala latinoamericana, se escucha cada vez más fuerte un clamor –especialmente, creo, después de la pandemia–, que es la voz de maestras y maestros pidiendo ser parte del proceso. Ese es el gran desafío en el uso de la macroevaluación. Las buenas prácticas en difusión y apropiación de resultados plantean que deben comunicarse ampliamente a diversos actores, a la opinión pública y a los distintos agentes de la comunidad educativa; es preciso, sobre todo, que queden a disposición de las personas docentes. Por eso las estrategias señaladas por las maestras Mariana y Carmen son de altísimo valor, pues forman parte de dicha apropiación.

Limitaciones de la macroevaluación estandarizada

Aporta información valiosa sobre la calidad de la educación, pero no es un indicador completo de la misma, ya sea porque algunos saberes y aprendizajes son difíciles de medir de esta manera o porque son específicos de un contexto local.

Para ser de utilidad, debe ser concebida, percibida y empleada como un mecanismo de responsabilidad pública de todos los actores vinculados al quehacer educativo. Si no se adoptan medidas correctivas o la solución se traslada a actores, no tendrá un efecto sistémico relevante.

Macroevaluación estandarizada

No es el único tipo de evaluación relevante. Puede complementarse con otras evaluaciones de menor escala del desempeño estudiantil, docente, institucional, de las políticas educativas, del uso de los recursos o curriculares, entre otras.

Es una condición necesaria pero no suficiente para mejorar la educación. Por ello debería estar alineada con otros aspectos del sistema educativo



Hay consenso regional sobre evitar que se deslegitime la evaluación por el mal uso de los resultados. Por ejemplo, la elaboración de *rankings* descontextualizados que propician la fuga de matrícula de algunos centros educativos o afectan la permanencia de docentes si no se garantizan procesos de capacitación y apoyos para que puedan trasladar los resultados de la evaluación a su quehacer en las aulas.

Hay un acuerdo creciente en Latinoamérica sobre que una parte de los aspectos a comunicar de los resultados de la evaluación está asociada al seguimiento a las trayectorias educativas de las y los estudiantes; o sea, no sólo importa cómo usamos los resultados, cómo mejoramos en el aula, sino cómo damos seguimiento a las trayectorias educativas del alumnado y a los mismos procesos evaluativos; cómo damos seguimiento a la efectividad de las medidas y las políticas adoptadas en estos planes de mejora. La efectividad consiste en dar seguimiento, de manera integral, al cumplimiento de los objetivos del sistema educativo, a las áreas de mejora identificadas, al uso pedagógico de los resultados en las aulas por parte del personal docente, a las innovaciones evaluativas implementadas y a las evaluaciones pedagógicas en el aula.

Sobre difusión y uso de los resultados

Escaso uso y apropiación de resultados

Pruebas a nivel nacional, internacional y local pero nulos materiales de apoyo para el trabajo de aula

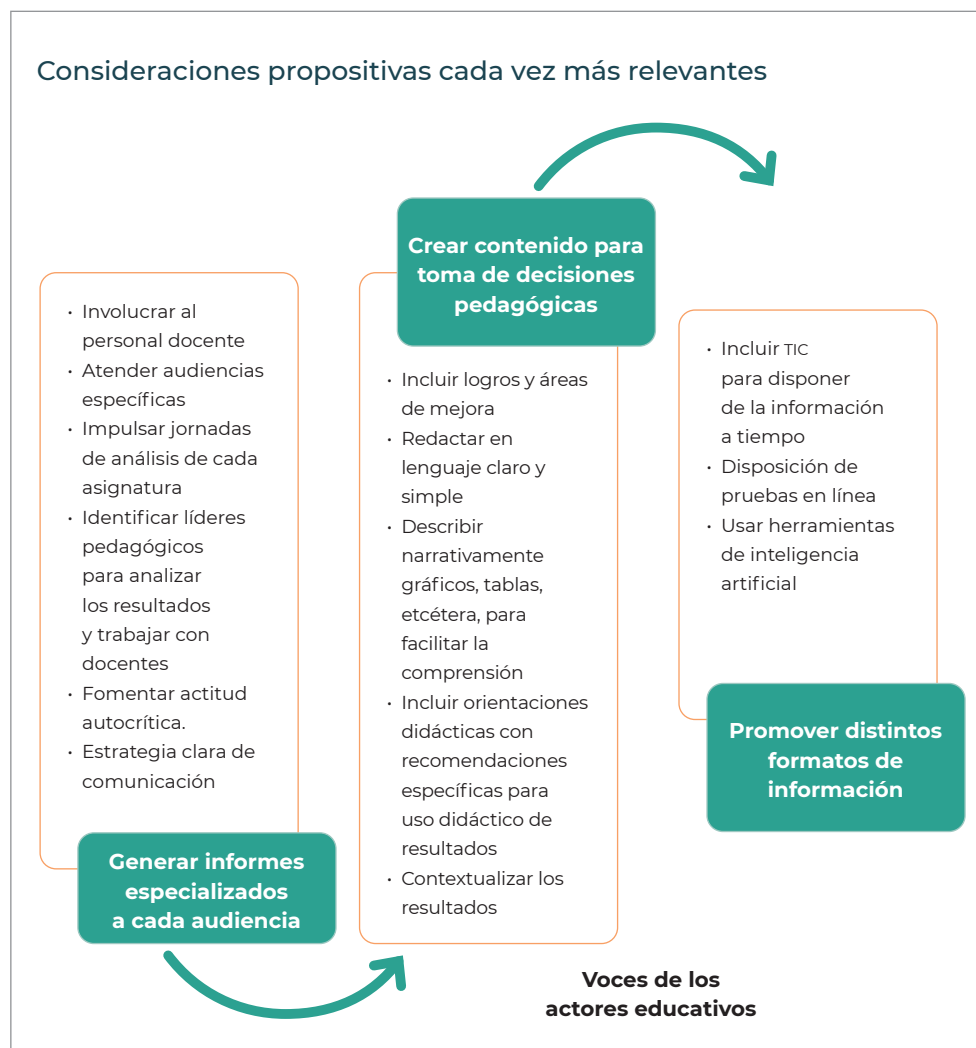


La toma de decisiones se ha centrado en modificaciones específicas a los temarios de evaluación o al diseño de las pruebas

Alrededor del tema de la evaluación hay una serie de consideraciones propositivas cada vez más relevantes, vinculadas con generar informes especializados para cada una de las audiencias; esto tiene que ver con involucrar a maestras y maestros, atender a las audiencias específicas –docentes, directores, familias, opinión pública nacional...–, impulsar jornadas de análisis, identificar liderazgos pedagógicos para analizar los resultados, y trabajar con los docentes, fomentar la actitud autocrítica y las estrategias de comunicación.



Todo ello orientado a la toma de decisiones pedagógicas. Esto es bien importante. Advierto un alto valor en lo que nos planteó la maestra Mariana sobre las estrategias desarrolladas por Mejoredu; creo que es un gran aporte a la región que se complementa con un tema estratégico: esas estrategias cobran sentido si les damos voz a los actores educativos, apoyándonos en el uso de la tecnología y en los distintos formatos de información.





En la región se han desarrollado muchas experiencias, como poner a disposición de las y los docentes distintos formatos de prueba para que puedan aplicarlos cuando lo deseen. Usar cada vez más herramientas de inteligencia artificial es un tema que ya está ahí para desarrollarlo.

Todo esto pasa por –yo diría– tres condiciones muy importantes: la *capacitación constante* a docentes en los procesos evaluativos; la *sostenibilidad de los cambios* que estamos desarrollando; y, como señalaba la maestra Carmen, el *liderazgo distribuido*, fundamental para el éxito y la sostenibilidad de los procesos. Actualmente se necesita cada vez más un liderazgo distribuido entre docentes, directores, supervisores, familias y comunidades. Sin él, apropiarse de todos estos procesos y aportar de una manera corresponsable va a ser muy difícil.

Andrés Sánchez

Muchas gracias, doctora Isabel Román, por sus buenas reflexiones. Daremos ahora la palabra al doctor Pedro Ravela, investigador y docente en temas de evaluación educativa, exdirector ejecutivo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay.

Pedro Ravela

En mi historia de vida trabajé un tiempo en evaluaciones a gran escala en Uruguay; en los últimos diez años me he ocupado más en evaluación en el aula. Tuve el honor de que en México publicaran el libro *Cómo mejorar la evaluación en el aula*, que ha llegado a muchas escuelas.

Me da mucho gusto lo que ustedes comparten en el sentido de la orientación formativa del sistema de evaluación. En mi país, Uruguay, ya hace casi treinta años –veintiocho para ser precisos– que tenemos un sistema de evaluación a gran escala que no publica ningún tipo de *ranking*, sino que devuelve la información a las escuelas. Hace quince años que evolucionó a un sistema de evaluación en línea, donde maestras y maestros son quienes deciden. Uruguay tiene la ventaja de que la totalidad de estudiantes tiene una laptop o una *tablet* entregada por el Estado en las escuelas públicas. Gracias a ello, la evaluación la administra el maestro cuando él decide: pone niñas y niños a trabajar en su computadora, responden a la prueba, e inmediatamente que terminan puede ver cómo le fue a cada niño, puede ver los resultados en el momento. Volveré sobre esto cuando comente sobre las estrategias.

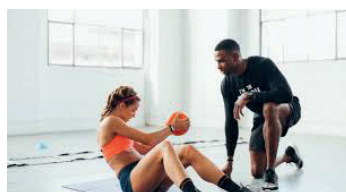


Quiero hacer una reflexión sobre el tema de evaluación formativa y evaluación sumativa, y las implicancias que tiene esta diferencia, más hondas de lo que a veces nos damos cuenta.

Como les decía, en Uruguay tuvimos siempre un enfoque formativo en ese sentido: no se trataba de culpabilizar a docentes o escuelas, sino más bien de entregarles información para que la utilizaran. No se publicaban más que los resultados generales, pero no los de cada docente o escuela.

Sin embargo, la lógica de la evaluación pensada más como control la tenemos muy internalizada, es parte medular del sistema educativo, está inscrita en su ADN. Enseguida voy a explicar qué quiere decir esto. Como decía hace un momento Isabel Román, tanto la evaluación formativa como la sumativa son necesarias. El sistema educativo en el que todos nosotros nos formamos priorizó siempre la sumativa, la evaluación como una instancia de control para que el alumno avanzase o no los grados, según el conocimiento que hubiese adquirido, como una zanahoria, una herramienta para presionar a niñas y niños a que hagan las cosas porque van a obtener una calificación. Eso es muy difícil de modificar. Voy a poner una diapositiva en pantalla. Utilizo mucho la imagen de los jurados y los entrenadores para ilustrar esta diferencia.

Jurados y entrenadores





Si tenemos a una persona, una atleta que está entrenándose y se dedica a la gimnasia olímpica, la ejecución que ella hace puede ser evaluada de dos maneras. Por un jurado que le asigna puntos, y de esos puntos se deriva un ordenamiento para ver quiénes son los mejores y quiénes los peores. Eso tiene sentido en el marco de una competencia como los Juegos Olímpicos. Cuando uno piensa en evaluaciones piensa enseguida en un jurado, pero hay otra evaluación, que es la que hace el entrenador. Él no le asigna puntos a la gimnasta: busca que en primer lugar desarrolle su mayor capacidad, su mayor potencialidad; si después de eso es mejor que otros en una competencia, bien, pero lo principal es que la ayuda a mejorar. Por tanto, insisto, el entrenador no le da puntos, sino la ayuda a darse cuenta de cómo lo está haciendo para que ella misma pueda mejorar. Como decía, las dos cosas son necesarias: para una atleta el ir a las competencias es un elemento de motivación externa que también le ayuda a perfeccionarse, pero la clave es la evaluación formativa cotidiana que hace con el entrenador.

El problema en educación, especialmente para la docencia, es que tenemos que hacer las dos cosas. En el ejemplo anterior, el jurado es uno, el entrenador es otro y hacen sus evaluaciones por separado. En cambio, maestras y maestros debemos desempeñar ambos roles. Hacemos la evaluación formativa y trabajamos como entrenadores de nuestros estudiantes, personas dedicadas a ayudarles a mejorar. Al mismo tiempo, en determinado momento el sistema y la sociedad nos pide que califiquemos y emitamos un juicio de valor, un puntaje, una nota, que certifique lo hecho por niñas y niños. Entonces, tenemos que hacer las dos cosas y eso nos genera un conflicto, pues el rol de jurado muchas veces se come al de entrenador.

En efecto, estudiantes, madres y padres de familia están más preocupados por la nota; nosotros tenemos que dar calificaciones y el alumnado está pendiente de la calificación y no de la ayuda que podamos darle para mejorar. La educación toda se vuelve un juego de lograr calificaciones y no de disfrutar y mejorar lo que uno está aprendiendo.

Quiero enfatizar que esto es parte medular del modelo educativo y que afecta a todos los planos: a la evaluación que se hace en el aula, pero también la que se hace de escuelas y docentes. Podemos evaluar a maestras y maestros para calificarlos, para darles un puntaje o un premio, o podemos hacerlo para ayudarles a entender cómo están haciendo las cosas y, a partir de ello, mejorar. Lo mismo con las escuelas. Ese es el sentido de la evaluación formativa.

Conviene insistir en que, por detrás de esto, hay un modelo que tenemos fuertemente internalizado. Los sistemas educativos se generaron –a fines del siglo XIX y principios del XX– teniendo como marco la Revolución Industrial, que pasó de un modelo de producción basado en artesanos –donde cada uno generaba todo el producto y tenía discípulos

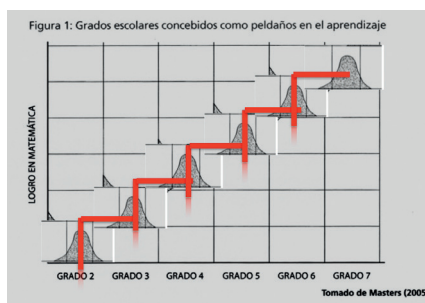


iniciándose en el oficio– a un modelo de organización en serie de la producción, en el cual se establecieron grandes fábricas y los obreros dejaron de tener dominio sobre todo el proceso: cada uno hacía una parte en la línea de producción. Se buscaba estandarizar los procesos, de modo que a un paso le sucedía el siguiente y así sucesivamente. Cada obrero se especializaba en un aspecto del conjunto y al final se controlaba la calidad de lo que se produjo.

Un cambio de paradigma

La trayectoria educativa como escalera

Todos deben llegar a los mismos logros en los mismos momentos; si no, reprobaban: enfoque selectivo.



La trayectoria educativa como laberinto

Ayudar a todos a progresar, por diversos caminos y en distintos tiempos; los logros pueden llegar en distintos momentos y de diversas maneras.

Ese modelo es el que aún tenemos, y de algún modo marcó la impronta de los sistemas educativos. Por eso organizamos éstos con estudiantes reunidos en grupos de una misma edad y docentes a cargo de cada grupo. En secundaria, de una parte; en primaria, de todo el conjunto. Además, los sistemas educativos presuponen que todos los alumnos son iguales, y en esto están muy influidos por la Revolución Francesa y los ideales democráticos de igualdad de los ciudadanos trasladados al sistema educativo, en el sentido de



que suponemos que la totalidad de niñas y niños a los seis años pueden aprender tales y cuales cosas, y que si lo hacen van a dar el paso siguiente, los vamos a calificar y van a pasar a segundo. Y así grado a grado, como en una escalera: presuponemos que todos van a aprender las mismas cosas, haciendo lo mismo. Por eso las y los docentes enseñan para todo el grupo, lo mismo para los treinta alumnos, porque es muy difícil romper ese esquema. Pensamos que van a ir avanzando todos los años, al mismo paso, de la misma manera, y que quienes no lo logren van a ir reprobando y quedándose atrás.

Este enfoque, obviamente, cada vez se está poniendo más en cuestión. En él la evaluación es predominantemente sumativa: lo que hace es controlar si la o el alumno logró en el grado lo que se esperaba para dejarle pasar al grado siguiente. Es una herramienta de incentivo externo, de premio y castigo en función del esfuerzo de cada niña o niño y de lo que va aprendiendo.

A lo largo del siglo XX nos fuimos dando cuenta de muchas cosas; la principal, que los seres humanos –incluidos los niños, claro está– no somos iguales, que somos muy diversos y que no todos aprendemos al mismo ritmo ni a través de las mismas actividades. Algunos tenemos más facilidad para la lengua oral, otros para el lenguaje escrito, otros para el razonamiento matemático, otros para la expresión manual o visual a través de dibujos. Además de que las capacidades e inteligencia de los niños son muy diversas, tenemos estudiantes con necesidades especiales; pero, más allá de eso, todas y todos somos en cierto modo especiales, tenemos más facilidad para algunas cosas o mayor interés por unas cosas que por otras.

También las comunidades son diferentes, y entiendo que buena parte de la preocupación que hay detrás del cambio del paradigma evaluativo que va naciendo tiene que ver con eso: con adecuar la propuesta de enseñanza a los intereses, la cultura y las características de cada comunidad.

Lo que me interesa destacar es que ello implica romper con el paradigma de la escalera. Es decir, mientras sostengamos el supuesto de que la totalidad de niñas y niños a los ocho años va a aprender esto y a los nueve años esto otro; que van a aprender lo mismo y van a poder dar el paso juntos, será muy difícil hacer evaluación formativa en sentido estricto. Podemos hacer algo de evaluación formativa para ayudarles a dar el paso en la escalera, pero me interesa mostrar que detrás del paradigma de la evaluación formativa hay una mirada todavía más honda, que consiste en asumir o reemplazar la mirada de la escalera o combinarla; con reemplazarla no quiero decir que debemos eliminar el currículo, pero sí necesitamos pensar la trayectoria educativa como un laberinto.





No todos los alumnos van a avanzar al mismo tiempo, no todos van a llegar en los mismos momentos a los mismos lugares, algunos van a precisar más tiempo. Ahí aparece una dimensión nueva de la evaluación formativa, que es la de ayudar a cada persona a dar lo máximo, de acuerdo con sus posibilidades, aunque no necesariamente llegue al mismo nivel que los demás. Eso implica romper el esquema de la *estandarización*, como lo han llamado Francisco Miranda y Mariana Zúñiga.

Quiero reiterar que tenemos muy internalizada la noción de estandarización. Partimos de la base de que todos los niños a los ocho años aprenden las mismas cosas y debería a todos interesarles lo mismo, y en realidad necesitamos asumir más su diversidad: de capacidades, de contextos culturales y de intereses.

No todos tienen que ser buenos en Matemáticas, en Lengua, en Arte, en Música, en Expresión Plástica, sino que necesitamos un sistema que se enfoque más en potenciar los intereses individuales y colectivos de una comunidad.

Sí queremos ciertas cosas comunes, obviamente; por ejemplo, que todos *mastiquen* la lengua, que puedan expresarse por escrito. Pero luego necesitamos más diversidad de posibilidades y abrir la imagen del laberinto –en el sentido de que cada estudiante va a recorrer una trayectoria distinta, y lo mismo cada docente–.

Pongo sobre la mesa este tema porque la noción de estandarización muchas veces se nos cuele: aun cuando intentemos que la evaluación a gran escala, la evaluación del sistema, la que hace Mejoredu, sea formativa en el sentido de que no castigue, no genere *rankings*, de todos modos se nos puede colar la idea de que todos deberían aprender año a año.

Por otra parte, las evaluaciones estandarizadas en general no pueden ir más allá de dos o tres aspectos básicos, como la lectura, la escritura, los fundamentos de matemáticas, algunas cosas de ciencias... Es decir, no tiene sentido intentar estandarizar los saberes de los alumnos. Necesitamos aceptar esto: no todas las escuelas ni todos los docentes van a ir al mismo ritmo.

Para terminar esta primera parte de mi participación me interesa abordar qué quiere decir esto de la *evaluación como puente entre la enseñanza y el aprendizaje*. Vuelvo a las disciplinas olímpicas, que me ayudarán a mostrar tres modos de evaluación que muchas veces se nos mezclan y en ocasiones no distinguimos unos de otros.

En la competencia de salto en los Juegos Olímpicos, uno se fija naturalmente en quién salta más alto. Eso tiene sentido en términos de una competencia. Lo que uno hace ahí es comparar entre atletas. Lo mismo está fuertemente presente en la cultura escolar. Comparamos quiénes son los mejores alumnos; madres y padres, sobre todo de los buenos alumnos, están siempre muy preocupados de que sus hijos sean los mejores.





Tres maneras de evaluar

¿Quién saltó más alto
que los demás?

Competencia

¿Quién logró saltar
2 metros?

Competencia



¿Quién mejoró su marca anterior?

Competencia

Pero hay otro modo de valorar el salto, que es poner un estándar: ver quién logra saltar los dos metros, por ejemplo. Si alguien quiere ir a los Juegos Olímpicos, primero tiene que pasar por una ronda clasificatoria y en ella tiene que llegar a un determinado nivel. Eso se llama evaluar con un *estándar de logro*; no comparo a los atletas entre ellos, no importa quién salta más o quién menos cuando estoy en una etapa de clasificación, sino quién llega a un determinado logro.

Eso muchas veces se define en los currículos, donde se establece qué es lo que queremos que todos aprendan. Eso no está mal, está bien. Las pruebas a gran escala van en esa dirección: ver, de acuerdo con lo que dispone el currículum, en qué medida las y los estudiantes están logrando lo que se espera de acuerdo con su edad. Sin embargo, insisto, la organización tan rígida del sistema en torno a un mismo tramo de edad es discutible. De hecho, hay formas de organizar la escolaridad en que niñas y niños no todo el tiempo trabajan con los de su misma edad, sino que a veces generan grupos para realizar proyectos donde confluyen intereses comunes a estudiantes de distintas edades, que los trabajan en conjunto.

Un segundo modo de evaluar es *comparar el desempeño con un estándar*. En el caso del salto, los dos metros, por ejemplo; en educación, la expectativa de qué se debería aprender.



Hay todavía un tercer modo de pensar la evaluación, donde se compara lo que la persona está saltando ahora con lo que saltaba hace dos meses o el año pasado. El punto de referencia no es cuánto saltan los demás: no hago comparaciones con otros atletas ni con un estándar. No importa si llegaste o no a los dos metros, sino si mejoraste respecto a tus saltos anteriores. A esto se le llama *enfoque de progreso*. El nudo de la evaluación formativa, si no quiere romper la estandarización, pasa por aquí: por enfocarse en qué medida la o el estudiante está mejorando y cómo puedo hacer para ayudarle a avanzar. Entra en la lógica del entrenador.

Yo creo que necesitamos tener en cuenta estos tres modos de evaluar y no perder de vista que en el sistema educativo estamos muy acostumbrados tradicionalmente a la evaluación como competencia, a ver quiénes son mejores y quiénes peores. Muchas veces al evaluar el estándar de logro no le damos suficiente importancia a la evaluación en términos de progreso, a la forma en que cada estudiante está evolucionando y avanzando.

Creo que un eje de la evaluación formativa es ese. Cierro esta primera parte diciendo que el maratón es una metáfora de la educación en ese sentido: sólo unos pocos pueden llegar a ser los mejores, muchos pueden llegar a ciertos estándares, pero todos pueden mejorar su desempeño.

El maratón como metáfora de la educación



Sólo **unos pocos** pueden ser los mejores

Muchos pueden llegar a ciertos estándares

Todos pueden mejorar su desempeño



La evaluación formativa no puede garantizar que todos lleguen al mismo nivel de logro, pero sí puede hacer que todos mejoren





Ahora quiero compartir algunas reflexiones sobre las tres líneas estratégicas. La primera, muy importante, es que una evaluación realmente formativa exige que los resultados se puedan utilizar rápidamente. Me parece muy bien evaluar a principios de año, pero para que realmente sea una evaluación diagnóstica se necesita que la maestra o el maestro tengan el poder de utilizarla: deberían saber al día siguiente, o muy rápidamente, qué pasó con la evaluación para poder actuar sobre su grupo. Si los resultados les llegan a mitad o a fin de año, por más diagnóstica que sea la evaluación no va a servir. Por ello es muy importante avanzar en que el personal docente pueda acceder a los resultados por sí mismo, como en el caso de Uruguay, donde tenemos la ventaja de la evaluación en línea.

El personal docente, por sí mismo, debe tener los datos de las respuestas correctas o de las rúbricas –en el interesante enfoque de Mejoredu–, y poder calificar trabajos a partir de una rúbrica, ver los resultados y trabajar con los alumnos. Eso es muy importante.

Otra cosa que también lo es consiste en analizar los datos estudiante por estudiante, no sólo los resultados globales del grupo, por lo arriba comentado. Si una parte del paradigma de la evaluación formativa, y de que quiere ayudar a cada niña y niño teniendo en cuenta su diversidad en una propuesta inclusiva de educación, necesita saber qué pasó con cada persona. Porque si uno se enfoca sólo en el grupo, en el fondo le está diciendo al docente: “Tienes que mejorar esto que estás dando, porque el setenta por ciento no entendió, y el treinta sí”, lo cual está bien, pues ayuda a ver ciertas unidades de análisis, las dificultades que hay en el grupo, para cambiar algunos aspectos de la propuesta educativa. Pero si después quiero apoyar el progreso de cada estudiante, de acuerdo con sus posibilidades, necesito saber cómo le fue individualmente. Es muy importante lograr que las maestras y los maestros tengan información de cada alumno, y que no piensen en el alumno promedio, sino en cada estudiante individual, para saber cómo intervienen con cada uno.

La tercera reflexión refiere a la segunda línea de estrategia, que consiste en promover las prácticas de evaluación formativa. Es esencial que el profesorado tenga la oportunidad de revisar y discutir sus propios instrumentos. No sólo que le demos instrumentos, sino que le ayudemos a mirar los que utilizan y, eventualmente, a compararlos, proponerles que contrasten las herramientas que emplean con las que reciben de las pruebas externas. Es relevante no sólo proveer con herramientas de evaluación a docentes, sino ayudarles a desarrollar las propias. Darles orientación, por ejemplo, para que construyan sus propias rúbricas, tomando como modelo, digamos, las propuestas por Mejoredu. Por ello está muy bien que maestras y maestros las reciban, las utilicen para calificar trabajos de sus estudiantes, con el fin de animarles luego a que desarrollen con ese modelo sus propias rúbricas. Insisto en la importancia de vincularse con la práctica de los maestros y ayudarlos a generar instrumentos, para lo cual el primer paso es ayudarlos a revisar los que tienen.



El tercer punto es el de recuperar las experiencias locales y repositorios de experiencias y prácticas utilizadas en las escuelas, como planteó Mariana. Es esencial que se trate de *repositorios locales* –o sea, que se puedan gestionar en cada zona escolar– y no simplemente un repositorio único a escala nacional. Ello propiciará un espacio de intercambio más directo entre docentes, donde puedan compartir experiencias y tener encuentros a fin de compartir lo que están haciendo.

Resulta indispensable generar espacios donde recuperar las prácticas, donde maestras y maestros puedan mirar sus propios instrumentos, darse *feedback* unos a otros. En este punto, el rol de los asesores técnicos pedagógicos (ATP) es de primer orden, no sólo para animar la interpretación de los resultados de la evaluación a gran escala, sino para ayudar a que las y los maestros muestren unos a otros las herramientas que utilizan y se den *feedback* mutuamente, a que hagan evaluación formativa entre ellos.

Creo que parte de la evaluación formativa consiste en romper el rol del supervisor o del ATP como alguien que viene a controlar, para dar lugar al de una persona que anima el intercambio horizontal entre pares. Me parece una línea de trabajo fundamental.

Andrés Sánchez

Muchas gracias doctor Ravela. Ahora vamos a dar paso a una ronda de comentarios y preguntas, incluyendo los del público que sigue esta transmisión. Un equipo de Mejoredu, representado por Kissy Guzmán, ha sistematizado los recibidos por vía electrónica y nos expondrá las inquietudes principales de las y los participantes.

Kissy Guzmán

Muchas gracias, maestro Andrés. En principio hemos identificado algunas preguntas orientadas específicamente a nuestros panelistas, y un par de preguntas generales.

A la maestra Mariana le piden que explique cómo se conceptualiza una evaluación integral en el modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral, y cómo se refleja esta perspectiva en los instrumentos de evaluación. También preguntan qué ha sucedido con el desarrollo de propuestas de evaluación diagnóstica en los niveles preescolar y media superior; puntualmente, si habrá alguna aplicación en el ciclo escolar 2023-2024 en relación con las evaluaciones diagnósticas.



Parte de los cuestionamientos referidos a la participación de la maestra Carmen Jiménez hacen notar que en nuestro sistema educativo han existido históricamente evaluaciones diagnósticas. Nuestro público inquiriere en qué se sustenta la novedad de esta evaluación, cuáles serían sus aportaciones a las prácticas tradicionales y qué importancia tendría la participación de las familias en la visión formativa orientada a la mejora que expuso.

Al público también le interesa conocer la opinión de la doctora Isabel Román acerca de la metodología implementada en los países de la región para el desarrollo de evaluaciones nacionales y de herramientas que enriquecen la evaluación en el aula. Hay curiosidad por conocer si siguen caminos distintos o similares y en qué sentido va la experiencia de tales prácticas en América Latina.

Respecto de la participación del doctor Pedro Ravela, preguntan sobre algunos principios, supuestos o fundamentos que orientarían la transformación de prácticas de evaluación tradicionales o escolarizadas hacia la valoración, a partir de evaluaciones más auténticas. También cuestionan cómo interviene la definición de los criterios de evaluación en la posibilidad de usos formativos y, sobre todo, de qué forma puede cristalizar realmente la idea de una retroalimentación altamente descriptiva.

Entre las preguntas de carácter general se cuestiona en qué sentido pueden coexistir las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje, como las diagnósticas, y la perspectiva de una educación con justicia social; en particular si ello es posible y por dónde tendría que ir la reflexión.

Existe interés en saber si esta idea formativa tiene sentido en un marco de evaluaciones homogéneas o estandarizadas, y si éstas pueden realmente ser un indicador de los sistemas educativos.

Por último, nuestra audiencia pregunta cuál es la tendencia en formación docente con respecto a las necesidades particulares de las y los estudiantes para la evaluación o valoración del desarrollo de un conjunto de habilidades más amplias.

Mariana Zúñiga

Respecto a la pregunta de cómo debe conceptualizarse una evaluación integral a partir del modelo de Mejoredu, y cómo se refleja esta perspectiva en los instrumentos de evaluación, quiero comentarles que es justo esta integralidad, que se mandata desde la normatividad de la Comisión, la que nos ha llevado a reflexionar sobre qué significa *integralidad*, y hemos llegado a la conclusión de que la misma está constituida por distintas aristas. Las principales son las siguientes.



1. La evaluación tiene que ser integral en el sentido de dar apertura e inclusión a los aprendizajes de los distintos campos formativos. Si tomamos en cuenta los nuevos planes y programas de estudio, la evaluación tendría que representar tanto a las áreas de Lenguaje, como de Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedad, y De lo Humano y lo Comunitario y, de esta manera, considerar las áreas de formación de las y los estudiantes para la evaluación. Un riesgo en el que debemos evitar caer es en *sobreinstrumentalizar* la evaluación. No por querer cubrir todas las áreas de conocimiento permitamos que la evaluación sea innecesariamente compleja; entonces, nos enfocáramos mucho más en evaluar que en enseñar, y no es en absoluto lo que se pretende.

No conviene olvidar que la integralidad tiene que ver con la diversidad de instrumentos empleados, los cuales no necesariamente tienen que ser todos formales. Hay un gradiente entre la informalidad y la formalidad de una evaluación. Lo informal no significa *malo*. Podemos obtener una evaluación informal a partir de una observación diaria, de una pregunta que hacemos a las y los estudiantes, y que nos permite monitorear cómo van. Es válido emplear estos elementos más informales, que nos dan información de manera inmediata y nos permiten ir corrigiendo rumbo; no necesariamente tenemos que utilizar siempre instrumentos super formales y super desarrollados. Lo más adecuado es combinar las distintas técnicas a mano en pro de que la evaluación sea útil, y no caer en la sobreinstrumentalización. Retomando lo comentado por el doctor Ravela, es importante jugar los dos roles: el de entrenador y el de jurado. Cuándo jugar cada uno es algo que se tiene que valorar dentro del aula.

También es preciso dar prioridad a la retroalimentación sobre los instrumentos. Aunque a veces los tiempos docentes, los tiempos de enseñanza, son cortos, no todos los ejercicios de retroalimentación tienen que hacerse a escala individual: también pueden realizarse a escala grupal.

2. Una segunda arista de la integralidad es considerar que cada contexto escolar se compone de diferente forma, de acuerdo con dónde esté, cuál sea el ambiente familiar de las y los alumnos, cuál el social, cuáles las lenguas que hablan, a qué se dedican sus madres y padres, cuál el contexto cultural de cada comunidad. Esto nos va a dar un matiz distinto en la interpretación de los resultados de las evaluaciones. Aquí retomaría lo que dice el doctor Ángel Díaz Barriga respecto a un modelo mucho más social: “la evaluación no la hace Mejoredu, el diagnóstico no lo hace Mejoredu, el diagnóstico se hace dentro de las comunidades escolares,





a partir del amplio conocimiento que tienen de su propio contexto”. En ese sentido, la evaluación cobra otro matiz y el tipo de interpretaciones que se pueden hacer se vuelve mucho más profundo.

3. Una tercera arista de la integralidad tiene que ver con la inclusión de las perspectivas de los distintos actores escolares. Me refiero a estos ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en el aula, y también a incorporar a las familias y a la comunidad escolar en presentaciones públicas, ferias escolares o ferias culturales, que le pueden dar un matiz distinto a la evaluación. Hemos hecho seguimiento en escuelas donde, por ejemplo, hacen proyectos de recuperación lingüística y nos dicen: “Es que nos quedamos tan clavados en los proyectos que, aunque haya una conclusión, se sigue trabajando en ellos”; porque han generado una motivación en la comunidad, en madres y padres, en supervisores, en jefes de sector, se les da continuidad. Aquí también tiene que ver la integralidad.
4. Una cuarta arista de la integralidad se asocia con incorporar a la evaluación otras dimensiones más allá del aprendizaje. La evaluación del aprendizaje es algo que quizá tiene el mayor tiempo de desarrollo a nivel conceptual, metodológico, pero no es la única evaluación. También tendríamos que considerar la valoración de recursos y procesos escolares, de la práctica docente y de las políticas educativas que nos impactan. Estos son temas que se abordarán en las siguientes sesiones del seminario, ya que, por supuesto, es tarea de Mejoredu integrar las distintas dimensiones de la evaluación para ofrecer un panorama mucho más preciso del estado de la educación en México.

Respecto a si se aplicará en este ciclo escolar la evaluación diagnóstica, la respuesta es sí: de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, habrá una evaluación diagnóstica en 2023-2024, en los niveles de primaria y secundaria.

En cuanto a si habrá evaluación en educación preescolar, estamos desarrollando materiales para la evaluación formativa del nivel; particularmente en lo referente a habilidades socioemocionales, pero también consideramos otros campos formativos. En uno de los grupos focales que desarrollamos, una maestra de Chihuahua nos decía: “En preescolar nos la pasamos adecuando, haciendo adaptaciones y adaptaciones, porque la mayoría de los materiales llegan para primaria y secundaria”. En atención a ello, y a muchos comentarios similares que hemos recibido, estamos trabajando el nivel de preescolar. Próximamente, también nos vincularemos para trabajar con educación



media superior. Creo que esto responde a las tres preguntas formuladas respecto al modelo de evaluación.

Carmen Jiménez

Agradezco el interés, la participación y las preguntas realizadas a una servidora. Me centraré en la primera: “¿En qué sustenta la evaluación diagnóstica y cuál es el contraste con la evaluación tradicional?”. Considero que las y los docentes se han acostumbrado a atender indicaciones oficiales respecto a cuándo y cómo evaluar. Lo hacemos en tiempos determinados, para alimentar sistemas digitales donde se nos pide que subamos calificaciones y cuya misión es decidir si la niña o el niño acredita un grado escolar o no. En este sentido, no le hemos dado el carácter formativo y pedagógico que debe de tener una evaluación diagnóstica, no tan sólo al inicio del ciclo escolar, sino también a lo largo de todo el trabajo del docente en el aula, desde que se comienza un nuevo proyecto, una secuencia didáctica o una metodología innovadora. Lo esencial es que la o el docente pueda rescatar los saberes previos e ir valorando cómo están alcanzándolos sus estudiantes en el desarrollo de las actividades que él mismo decidió hacer. Al finalizar, cuando se termina esa secuencia, ese proyecto, es importante tener en claro cómo logró aprender y fortalecer su propio proceso de aprendizaje.

En ese sentido, es importante destacar lo que señaló el doctor Pedro: un docente tiene que distinguir qué quiere valorar del aprendizaje de sus alumnos: el desempeño, ver quién lo hizo mejor o ver quién terminó más rápido. Necesitamos información sistemática para tomar decisiones y mejorar.

En cuanto a la participación de las familias de las y los estudiantes, considero que se trata de un actor importante en sus trayectos formativos. Podemos involucrarlas en su proceso de aprendizaje cuando les explicamos qué necesitamos que aprendan sus hijas e hijos, les decimos cómo lo vamos a lograr y cuál sería su participación para que, desde el hogar, nos faciliten el logro y el desarrollo de aprendizajes.

Si bien Mejoredu nos permite valorar los aprendizajes del alumnado al inicio del ciclo escolar, éste es un insumo de información importante para identificar problemáticas del ámbito en el programa escolar de mejora continua del aprovechamiento. También arroja información acerca de si se hace a través de un diálogo reflexivo, donde todos los actores de una escuela participen, porque nos lleva a identificar las causas que originaron que algunos alumnos no hayan logrado destacar, obtener o dominar una unidad de análisis o los procesos cognitivos que la conforman. Vamos a encontrar tales causas en las prácticas





docentes, en el desempeño de la autoridad escolar, en la participación de las familias, en nuestras propias necesidades de formación. Es parte de una lectura de la realidad que se debe hacer en las escuelas al inicio del ciclo escolar, pero respecto a la cual, mes con mes, debemos continuar revisando nuestros compromisos y acuerdos para ver si se están cumpliendo, si están teniendo buenos resultados o qué necesitamos ajustar.

Sobre el interés por conocer los instrumentos y el plan que construimos en el colectivo de directores y asesores técnicos, no sé cómo podría compartirlo. Son instrumentos que estamos aplicando cada vez que visitamos una escuela, y les hacemos modificaciones por la importancia que tienen la participación y el protagonismo de docentes y directores. Cuando entablamos un diálogo profesional en un ambiente de confianza encontramos información de una práctica docente que no habíamos identificado o de una práctica directiva. Poco a poco se van reconociendo todos estos aspectos.

Isabel Román

Muchas gracias a los colegas docentes por sus preguntas. En la experiencia regional también hay esfuerzos muy interesantes en materia de procesos de acompañamiento a los docentes, en esta línea más de apoyo a las evaluaciones formativa y diagnóstica. Creo que se ha puesto mucho énfasis en desarrollar equipos de acompañamiento a los docentes desde las agencias especializadas de evaluación que tienen países como Chile, Uruguay o Colombia, donde hay un doble esfuerzo por contar con equipos especializados de acompañamiento para ir a los centros educativos y desarrollar talleres, grupos focales y capacitaciones a maestras y maestros. Se trata de un esfuerzo importante.

En algunos países también se ha trabajado mucho en un problema igualmente planteado por las y los docentes, quienes a veces hacen y hacen, pero no tienen tiempo para detenerse a la reflexión. En Colombia, por ejemplo, se hacen jornadas anuales de análisis y de reflexión sobre los resultados de evaluaciones, diagnósticas y estandarizadas. Ha sido una experiencia bien interesante. En un momento del año la totalidad de sus docentes está abocada a la reflexión sobre los resultados de la evaluación.

Los instrumentos y materiales son siempre importantes, sobre todo si verdaderamente están diseñados de manera didáctica para la comprensión de los docentes, como señalaba la maestra Carmen al referir las áreas de mejora que se requieren. En este sentido, una propuesta que vale la pena explorar es que haya una curaduría de instrumentos; porque se generan de todo tipo, muy heterogéneos, lo que no es necesariamente malo –pues esa es la riqueza de la particularidad de los centros educativos de los distintos





circuitos y regiones–, pero también es muy importante la curaduría de esos instrumentos, que técnicamente mantengan ciertos estándares de calidad para hacer efectivo un ejercicio creativo garantizando ciertos criterios de excelencia.

El otro tema fundamental es el de las estrategias de comunicación, ya que es realmente imprescindible que se consideren las particularidades de los distintos públicos. Se ha señalado en muchos países de la región –y creo que Mejoredu está trabajando una línea bien importante en la materia– la necesidad de establecer la evaluación como un valor público en nuestros centros educativos.

Otro tema relevante son las estrategias de seguimiento, porque a veces los mismos docentes se quejan de que los ponen a hacer muchas cosas, pero no se les da seguimiento. Ellos no forman parte del seguimiento y eso me parece que se debe destacar. La disponibilidad de pruebas electrónicas –que el doctor Ravela ejemplificaba con el caso de Uruguay–, poner al servicio de las y los docentes pruebas para que puedan aplicarlas según su criterio, ha avanzado cada vez más en el desarrollo de las llamadas *pruebas adaptativas*, con inteligencia artificial. Depende del grado en el que se vayan resolviendo las pruebas, se pueden ir agregando y adaptando ítems con cada vez mayores dificultades, de acuerdo con el desarrollo de cada estudiante. Eso es, digamos, un instrumento a considerar.

Para maestras y maestros –como decía el doctor Ravela– la evaluación es parte de su día a día; sin duda está avanzando de manera creciente, porque la teoría de la evaluación progresa más y las innovaciones que se puedan hacer requieren capacitación. Los docentes requieren ser acompañados en la capacitación misma de la aplicación, y en eso a veces hay una cierta soledad. Creo que los esfuerzos que Mejoredu está haciendo, al respecto de instrumentos y de generar estas herramientas, van en la dirección correcta.

El tema es cómo cae la evaluación en los contextos escolares. A veces se percibe desorden en algunos centros educativos. No todos están formados en la misma línea: está la tiranía de las directrices y cómo desligarse de las que vienen desde arriba. Eso pesa siempre en los ambientes escolares y no se puede dejar de lado dónde está ocurriendo y qué otras presiones tiene el profesorado de los centros educativos para desarrollar con mayor tranquilidad y gusto el tema de la evaluación y sacarle todo el provecho posible.

Las y los colegas también preguntaron por la situación de las evaluaciones formativas y sumativas en América Latina. En muchos países están siendo consideradas una y otra; cada una tiene sus particularidades, que son importantes, y no se trata de elegir una u otra. En la mayoría de los países de la región se hace un esfuerzo para convivir con ambas. El tema, al final del día, es ver cuál es el uso de los resultados, dónde se *cuecen las habas*. Creo que esta perspectiva es parte de los aportes que Mejoredu está haciendo en





Latinoamérica: avanzar en la discusión sobre el uso de los resultados, con la gran cantidad de estrategias e instrumentos que nos han presentado.

Pedro Ravela

Hubo dos comentarios sobre los que me interesa pensar con ustedes: uno está vinculado al tema de las evaluaciones y la justicia social; otro preguntaba cómo era compatible la evaluación formativa con sistemas de evaluación homogéneos o estandarizados.

Antes que otra cosa, conviene recordar que la escuela no puede hacer magia y no va a resolver las diferencias que recibe de la sociedad y de los primeros años de experiencia de las niñas y los niños. Buena parte de lo que va a pasar con un niño se decide incluso antes del nacimiento, pero en los primeros dos años de vida se va conformando toda su estructura cerebral, su representación del mundo; adquiere una gran cantidad de hábitos a través del vínculo con los adultos que lo rodean, con la mamá y el papá; aprende a tomar los objetos, a nombrar las cosas, a percibir colores. En consecuencia, una cantidad de diferencias se generan allí y después la escuela no las va a poder revertir, salvo que deje de enseñarle a los que vienen más aventajados. Con esto quiero decir que la idea de justicia social es algo que necesitamos pensar con cuidado. A veces hay una expectativa mágica de que la escuela va a poder resolver cosas que en realidad no puede resolver; sobre todo, no va a poder subsanar cosas que se juegan en los dos primeros años de vida.

Además, están las pautas culturales de cada comunidad. Uno de los problemas del fracaso escolar es justamente que el modelo o el patrón de funcionamiento de la escuela –estar sentado en la silla, mirando al maestro, tomando notas– no encaja con los patrones culturales de las distintas comunidades (ni con los niños en general).

A mi juicio, la escuela no puede establecer la justicia social, hacer que todos lleguen a un mismo lugar. Sí puede hacer que cada niño o comunidad llegue al mejor lugar dentro de sus posibilidades, no al mismo lugar que otros.

En la diapositiva de hoy del maratón –que pasé rápido y por eso la retomo– hay dos imágenes en pantalla: una muestra una carrera de élite de atletas femeninas, en el otro lado hay una carrera del maratón de calle, donde participan miles de personas.

El maratón me gusta mucho por eso, corre mucha gente, miles de personas, entre las que me incluyo: a mí me gusta correr. La mayoría de los que participamos no vamos a ganar y lo sabemos: a nadie se le pasa por la cabeza que corre para llegar primero, esos son unos pocos. Muchos se pueden poner un estándar, como “Le quiero bajar de cuatro a tres horas”. Para que tengan una idea: el récord mundial está en las dos horas



para los varones, dos horas y quince para las mujeres, para correr cuarenta y dos kilómetros. Un buen corredor aficionado puede correr en tres horas y media o tres, los demás corremos de cuatro hacia arriba, cinco o seis, hay gente que camina. En mi caso, ni siquiera lo corro en cuatro horas. El estándar de tres está fuera de mis posibilidades por mi complexión física, mi edad, etcétera.

El maratón como metáfora de la educación



Sólo **unos pocos** pueden ser los mejores

Muchos pueden llegar a ciertos estándares

Todos pueden mejorar su desempeño



La evaluación formativa no puede garantizar que todos lleguen al mismo nivel de logro, pero sí puede hacer que todos mejoren

Pero lo que todos podemos hacer es mejorar en algo nuestro desempeño. Una vez corrí en cuatro horas y diecinueve y al año siguiente en cuatro horas y diez: nueve minutos. Lejos de las dos horas del récord mundial, lejos de las tres horas y media de un buen corredor, pero pude mejorar mi propio tiempo. La educación se parece mucho al maratón de calle en el sentido de que sólo unos pocos van a ser los mejores; muchos van a llegar a ciertos niveles de logro; pero hay algo al alcance de todos: mejorar su desempeño. La evaluación formativa no puede garantizar que todos lleguen a un determinado nivel, pero sí puede hacer que cada uno vaya mejorando su propio nivel. Creo que en la educación pasa eso, a lo cual se agrega el hecho de que cada uno puede elegir ciertas disciplinas. A unos les va a gustar el maratón, a otros les va a gustar el salto, otro va a hacer gimnasia olímpica, no todos van a ser buenos en todo.

En la discusión sobre justicia social es importante tener en cuenta esta reflexión de que uno no puede asegurar el punto de llegada a todos. Porque, ¿qué es lo que pasa cuando se intenta que todos lleguen al mismo punto? Se genera fracaso en los que tienen difi-





cultad, eso es lo central. Si a mí me dicen: “Tiene que correr en tres horas”, voy a terminar yendo a otro lado, porque sé que no voy a llegar nunca a eso. En educación nos pasa muchas veces eso con la evaluación sumativa: a algunos los motiva, a los que les va bien y lo-gran las cosas, alumnos modelo –digamos–, o a los que tienen buenos resultados. Pero a muchos los termina ahuyentando, expulsando; van repitiendo cursos, se acostumbran a que *son malos* para la educación, para las matemáticas, y a lo largo de la educación media se terminan yendo, porque no entienden lo que está pasando dentro del sistema educativo y de qué les estamos hablando.

En ese sentido, creo que hay una clave de la evaluación formativa: es cómo se ayuda a cada quien a dar pequeños pasos y a romper la idea de que todos tienen que llegar al mismo lugar. Lo importante es que cada uno experimente la posibilidad de mejorar, la satisfacción de mejorar, de ir dominando costos, que eso es lo que genera motivación interna.

Es preciso jugar con las dos cosas. La evaluación estandarizada tiene sentido en la medida en que se tiene un currículum para todos, o sea, si tenemos un currículum único, el cual representa la aspiración de lo que queremos que todos aprendan. Entonces, las evaluaciones estandarizadas aportan un granito de arena con respecto a ese currículum, pero sólo un granito de arena. El resto lo tiene que hacer cada comunidad. Necesitamos asumir esto porque los currículos en general son inabarcables, para los estudiantes y también para las y los docentes. No podemos enseñar todo lo que queremos ni evaluar todo lo que pretendemos. Por ello, necesitamos dar mucha más autonomía, aceptar mucha más diversidad en cuanto a que las escuelas elijan, se enfoquen en ciertos temas, en ciertos proyectos, y hagan evaluación formativa para ayudar a los alumnos a pensar lo que están haciendo, a mejorar su desempeño en esos aspectos, pero sin intentar que todos lleguen a los mismos lugares y aprendan todo: creo que eso es inviable y genera frustración en alumnos y maestros.

Por otro lado, creo que la retroalimentación tiene que ver sobre todo con ayudar a pensar a las y los estudiantes sobre lo que están haciendo. Un poco la línea de lo que decía sobre el entrenador. Creo que con las pruebas estandarizadas se puede hacer evaluación formativa, en el sentido de discutir, por ejemplo, por qué unos niños eligieron una determinada opción de respuesta y otros otra, y abrir la discusión. No quedarse sólo en ver cuál es la correcta, sino por qué, cuál es el razonamiento que hay detrás de que sea o no elegida. Es conveniente que las y los alumnos discutan un trabajo y decidan ellos mismo, con una rúbrica, a cuál categoría corresponde.

La evaluación formativa pasa mucho porque uno como docente se sale del rol de juez que determina lo que está bien y lo que está mal, y pone los temas, las pruebas, las herramientas en discusión con sus estudiantes, para que discutan y expresen lo que piensan.





○ Mesa 2

Evaluación para la mejora de la práctica docente

Marina González

Buenas tardes a todos, gracias por acompañarnos. Les voy a dar un breve recorrido por el planteamiento que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación ha desarrollado sobre la evaluación diagnóstica, formativa e integral de la práctica docente desde una nueva perspectiva. A través de algunas diapositivas, les voy a mostrar las características y atributos de nuestro modelo.

El modelo de evaluación diagnóstica se orienta a fortalecer las capacidades, la autonomía y el empoderamiento de los docentes en las comunidades educativas. Es una valoración incrustada en los procesos educativos, de forma que no se generen cargas adicionales a las que ya tienen en sus escuelas maestras y maestros.

Se pretende que la evaluación diagnóstica sea útil para establecer una situación de partida –es decir, que identifique dónde estamos– y un proyecto de acciones de mejora que tome en cuenta hacia dónde nos queremos dirigir. La evaluación, dentro de este modelo, se concibe como un espacio de creación de significados a partir de experiencias, tanto individuales como colectivas, y proyectos de los propios agentes educativos.

Bajo esta perspectiva, la retroalimentación es un aspecto esencial para tener una evaluación formativa; nos debemos centrar en retroalimentaciones que incluyan valoraciones descriptivas, más allá de juicios valorativos, clasificaciones, reportes numéricos o comparaciones jerárquicas entre los participantes. De ahí que este elemento sea un elemento central en la propuesta. También se propone impulsar ejercicios de auto y coevaluación con el objeto de favorecer la toma de conciencia sobre los problemas, así como la adquisición de compromisos para enfrentarlos.





Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral

Se propone una evaluación orientada a fortalecer las **capacidades**, la **autonomía** y el **empoderamiento** de las comunidades escolares

Valoración incrustada en los procesos educativos

Se pretende que la evaluación diagnóstica sea útil para establecer una **situación de partida** (¿dónde estamos?) y un **proyecto** (¿hacia dónde queremos ir?)

La evaluación se concibe como un espacio de creación de significados a partir de las **experiencias** y **proyectos** de los **propios** agentes educativos

La **retroalimentación** se centra en **valoraciones descriptivas**, más que en juicios sumativos, clasificaciones y comparaciones jerárquicas

Se propone impulsar ejercicios de **autoevaluación** y **coevaluación** para favorecer la toma de conciencia sobre los problemas, así como la adquisición de compromisos para enfrentarlos

La evaluación diagnóstica de la práctica docente, en este modelo, tiene como propósito que el personal con funciones docentes, directivas y de supervisión reflexione de forma individual y colectiva, a fin de reconocer sus fortalezas y sus áreas de oportunidad en la práctica.

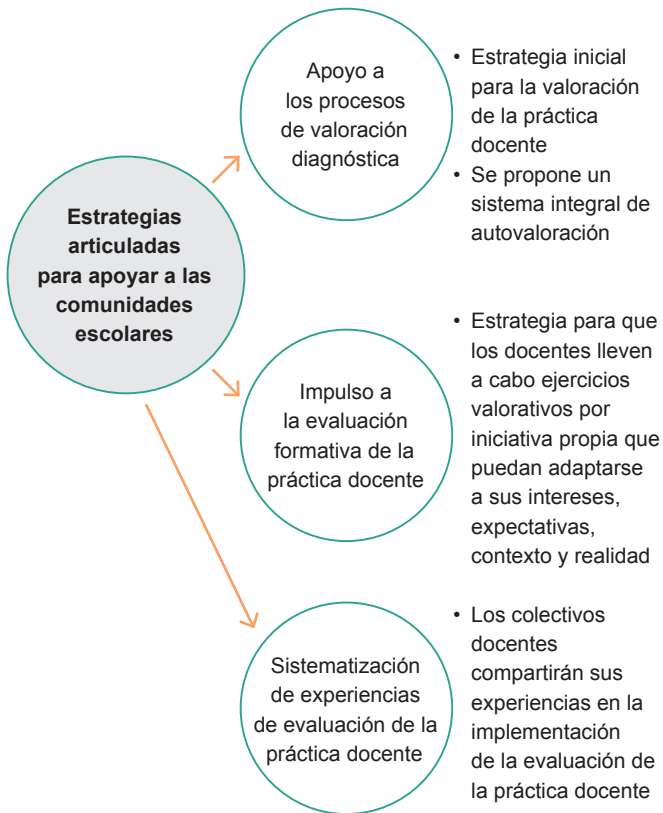
La información recolectada, además de nutrir el ejercicio de autoevaluación de las y los docentes, va a retroalimentar el sistema integral de formación, capacitación y actualización en los ámbitos federal y estatal. Bajo esta perspectiva, la evaluación no tendrá ninguna consecuencia de tipo administrativo para quienes decidan participar, así como tampoco tiene contemplado ranquear, clasificar o etiquetar a maestras y maestros de ninguna manera.

Evaluación diagnóstica de la práctica docente

Tiene como propósito que el personal con funciones docentes, directivas y de supervisión reflexione de manera individual y colectiva, a fin de que reconozcan las fortalezas y áreas de oportunidad de su práctica

La información recolectada permitirá retroalimentar al Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA), en los ámbitos federal y estatal

La evaluación no tendrá consecuencias administrativas para las y los docentes participantes. Asimismo, no se realizarán rankeos ni comparaciones entre maestros dado que este no es el objetivo de la evaluación



El objetivo de esta evaluación es, en sí misma, la mejora del docente que decida participar, sin ninguna otra consecuencia asociada. Para implementar este modelo se han diseñado tres estrategias articuladas entre sí cuya misión es apoyar a las comunidades escolares en su implementación.

La primera es la *estrategia de apoyo a los procesos de valoración diagnóstica*, para la que Mejoredu ha diseñado un conjunto de herramientas que docentes y comunidades pueden utilizar en las escuelas, en sus propios contextos. También se propone un sistema integral de autovaloración para atender esta estrategia.

La segunda estrategia, denominada *impulso a la evaluación formativa de la práctica docente*, está orientada a que maestras y maestros lleven a cabo en las escuelas

ejercicios valorativos por iniciativa propia. Éstos deben responder a sus intereses, expectativas, contextos y realidades.

La tercera estrategia, alimentada por las dos anteriores, propone que los colectivos docentes compartan las experiencias llevadas a cabo en sus comunidades, para que colegas y escuelas interesadas las puedan conocer y, eventualmente, utilizar; sea de la misma forma en la que se muestran o realizando adaptaciones.

La Comisión ha diseñado –y seguirá haciéndolo de manera progresiva– un conjunto de herramientas para evaluar la práctica docente. El propósito es proporcionar apoyos a maestras y maestros para los ejercicios de reflexión que hemos comentado, encaminados a autovalorar su práctica y reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Herramientas para la valoración de la práctica docente

Mejoredu ha diseñado herramientas con el propósito de alentar a los maestros y maestras a realizar ejercicios de reflexión que los encaminen a autovalorar su práctica y reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad



Estarán disponibles en la página web de la Comisión con la intención de generar un espacio interactivo con los docentes



Las herramientas se acompañarán de una guía para que el propio docente analice su información, o bien, se automatizará el proceso con el apoyo de un sistema informático



Se contará con materiales para docentes de:

- Preescolar
- Primaria
- Secundaria
- Educación Media Superior



Se recogerán comentarios de los docentes sobre su interés en nuevos materiales, a fin de incorporar gradualmente nuevas herramientas

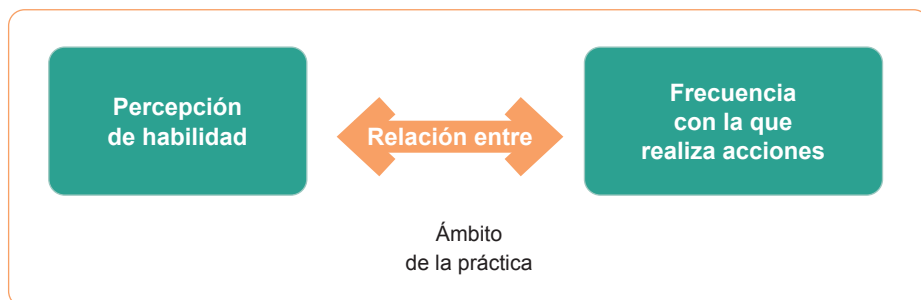




Estos conjuntos de apoyo estarán disponibles en la página web de Mejoredu, donde se busca generar un espacio interactivo con las y los docentes, de forma que podamos recoger sus impresiones respecto a las experiencias vividas y las herramientas utilizadas. Estas últimas se acompañarán en todos los casos de una guía o de orientaciones para que el mismo docente analice su información, o bien, se buscará que se automatice la interpretación de los resultados a través de un sistema informático.

Se contará con materiales para docentes que trabajan en diferentes niveles –preescolar, primaria, secundaria y educación media superior–; en la página web de la Comisión, se recogerán comentarios sobre los intereses de maestras y maestros en nuevos materiales, a fin de irlos incorporando gradualmente al repositorio de experiencias. Entonces, a partir de este conjunto de resultados, se busca estar en posibilidades de realizar una devolución de resultados formativa para cada docente en lo individual, donde se tome en cuenta cómo percibe sus habilidades y la frecuencia con la que realiza ciertas acciones en determinados ámbitos de la práctica.

Devolución de resultados individual



- Orientada a favorecer el desarrollo de habilidades docentes en diferentes escenarios y ámbitos de la práctica específicos
- Posibilita que las y los docentes visualicen las acciones que realizan con mayor y menor frecuencia, así como en las que se perciben con mayor y menor habilidad
- Permite visibilizar como variable latente la conciencia que los docentes tienen de sus propias habilidades y de su actuación
- Considera la reflexión sobre las fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica





Mayor frecuencia

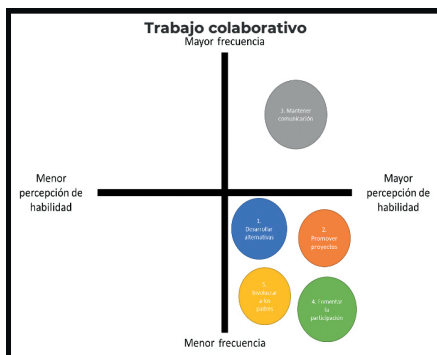
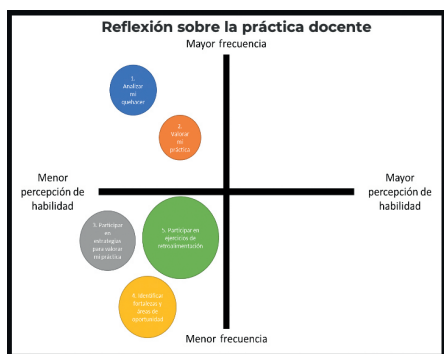
Menor percepción de habilidad

1. Acciones que se realizan de manera frecuente, no obstante el docente reconoce no ser hábil para realizarlas
3. Acciones que se realizan con baja frecuencia y sobre las que el docente se considera poco hábil

2. Acciones que son significativas por su nivel de habilidad percibida y su frecuencia de realización
4. Acciones con poca frecuencia de realización, no obstante el docente se considera muy hábil para realizarlas

Mayor percepción de habilidad

Menor frecuencia



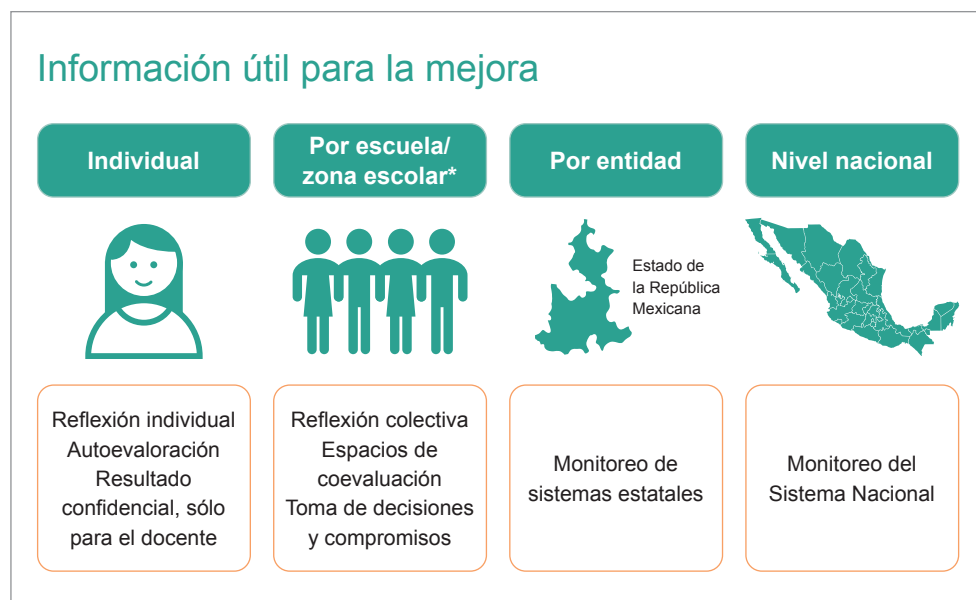
Esta forma de análisis pretende favorecer el desarrollo de habilidades docentes en diferentes escenarios y ámbitos específicos de la práctica, y posibilita que maestras y maestros visualicen las acciones que realizan con mayor o menor frecuencia, así como aquellas en las que se perciben con mayor o menor habilidad. Esta información derivará de su propia percepción y permitirá visibilizar como variable latente la conciencia que los docentes tienen de sus propias habilidades y de su actuación. Bajo este formato de devolución de resultados, se considera la reflexión sobre las fortalezas y las áreas de oportunidad de la práctica.

Esta nueva perspectiva busca que la información derivada de los procesos de evaluación diagnóstica de la práctica sea útil para emprender acciones de mejora a diferentes niveles. El primero de ellos es el *individual*: que el docente, a partir de la reflexión personal, realice su autovaloración y reciba un resultado al cual únicamente él tendrá acceso, con el fin de que tenga una base para proyectar acciones enfocadas en la mejora de su práctica cotidiana. Por otro lado, tenemos niveles distintos de agregación de la





información que nos permiten llevar a cabo –por ejemplo, a nivel escuela o zona escolar– procesos de reflexión colectiva, creando espacios de coevaluación donde existan el diálogo e intercambio de puntos de vista, para que el colectivo pueda tomar decisiones y establecer compromisos para la mejora a nivel escuela. Asimismo, se piensa llevar a cabo integraciones de información a nivel entidad y nacional, con objeto de monitorear los resultados de las evaluaciones para retroalimentar el sistema integral de formación, actualización y capacitación.



Laura Flores

Como directora de la Escuela Primaria “Héroes de Chapultepec” y la Escuela “Río Pánuco”, de la Ciudad de México, yo les hablo directamente desde el trabajo en la trinchera, que realizamos todos los días.

Para nosotros, sí ha sido toda una proeza esta parte de la evaluación. Hablar de este tema no es algo nuevo, sabemos perfectamente bien cómo ha sido la evolución de las evaluaciones. Por ejemplo, en la antigua China, entre el tercer y segundo milenios aC., hacían cierto tipo de evaluaciones para seleccionar funcionarios e intentar que de manera equitativa ocuparan sus puestos. Estas evaluaciones fueron cambiando a lo largo del





tiempo –no vengo a dar una lección de historia, pero creo conveniente remontarme un poco al pasado–. Con la fundación de las universidades en la Edad Media, se evaluaba a los estudiantes durante su preparación mediante el registro de las reacciones que tenía el auditorio. Posteriormente, hubo un pequeño giro, porque en el siglo XIX y las primeras décadas del XX, los expertos continuaron con la convicción de aplicar nuevas pruebas. Al respecto, Shepard destaca que quienes realizaban la evaluación creían que podían usarse pruebas nuevas y objetivas para estudiar y mejorar los resultados de la educación, así como para encargarse del diagnóstico y la colocación de estudiantes de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje; en este contexto se ubican los trabajos de Thorndike de 1904, quien tuvo amplia influencia en la elaboración y aplicación de *tests*. Posteriormente Alfred Binet resalta por sus trabajos en Francia, que fueron revisados por Terman en la Universidad de Stanford, dando como resultado el *test Stanford-Binet*, una prueba que mide capacidad cognitiva e inteligencia, y se utiliza para diagnosticar deficiencias en el desarrollo intelectual de niñas y niños pequeños. El *test* consta de dos pruebas verbales y no verbales; está en su quinta edición y mide cinco factores principales: razonamiento cuantitativo, procesamiento visual espacial, memoria de trabajo, razonamiento fluido y conocimiento general.

Las primeras seis décadas del siglo XX, hasta los años setenta, estuvieron prioritariamente concentradas en aspectos cuantificables, heredados del positivismo y la psicometría. Evaluación y medición eran sinónimos –como expresa Companioni– y se daba prioridad a los contenidos programáticos, memorizados. La calificación de los alumnos era concluyente para pasar o reprobar al finalizar el ciclo escolar. La evaluación era vista como un producto fuera del proceso formativo.

De finales de la década de 1970 hasta poco antes del año 2000 tuvo lugar el periodo llamado *conductismo ideológico*, que se concentraba en observar el cambio conductual de los alumnos. Fue la época del apogeo de los objetivos generales y específicos, que debían ser observables y descritos; se continúa con una visión evaluativa fuera del proceso, en el tenor de suma de productos que generalmente eran aplicados a la mitad y al final del ciclo escolar, dando prioridad a la evaluación sumativa.

La meta de otorgar una calificación sigue vigente, pero ¿qué pasa? En las primeras décadas del siglo XXI la evaluación experimenta una transformación importante, tanto teórica como práctica, dando igual importancia a los aspectos cualitativos y cuantitativos, considerados parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que de manera oficial las evaluaciones continúan siendo cuantitativas, se empiezan a abrir camino los aspectos esenciales de la evaluación formativa: la evaluación como parte del proceso. Entonces iniciamos en las aulas, por ejemplo, con esto que llamamos





los *desafíos matemáticos*. Yo tengo veinte años de directora; comencé con ello a principios del 2000 y he advertido esta evolución: en 1987 me inicié como maestra de grupo y la sociedad era otra, totalmente diferente. Las evaluaciones eran estrictamente para ofrecer una calificación. Los maestros que en aquel momento estábamos en grupo, recién egresados de la Escuela Nacional de Maestros, decíamos: “Vamos más allá, porque los chicos requieren de otro tipo de evaluación, de un cambio”. Entonces, cuando surgieron los desafíos matemáticos fueron para mí realmente algo hermoso, porque efectivamente la evaluación comienza poco a poco a ejercer su función. En el momento en que se aplican desafíos, en el momento en que al niño se le pone a hacer un trabajo en equipo, hay una socialización de todo el conocimiento, que da la oportunidad a las y los maestros de evaluar desde otra perspectiva. En el año lectivo 2007-2008 comenzamos a trabajar con esos desafíos, que en un primer momento nos metieron en otra dinámica: ¿cómo lo hago?, ¿cómo evalúo esa socialización del conocimiento?

Estábamos acostumbrados a pizarrón: copio, resuelvo, califico, y es exactamente ahí donde se da este cambio. Comienza el pensamiento existencial, en el cual surge una duda fundamental, que es lo que ahora trabajo mucho con mis colectivos: ¿qué debemos evaluar y para qué?

Hay uno libro muy hermoso que se llama *Evaluar para qué*, que atiende esa necesidad de hacer más funcionales los procesos de evaluación, es decir, no evaluar para una calificación sino por un sentido de responsabilidad crítica hacia mi labor como docente o directora, resignificar toda esa evaluación.

En tal contexto se dieron los cambios al artículo 3º constitucional, que mandata promover una educación inclusiva, con equidad, que gire en torno a los cambios que la sociedad solicita y, sobre todo, una evaluación orientada a lograr una educación de excelencia. Aquí surgen en el colectivo, en la directora, en las y los docentes la pregunta de cómo le hago para consolidar ese plan en el aula. Tenemos esta evaluación, principalmente para resignificarnos como docentes. Pero ¿para qué voy a realizar una evaluación?

Mis dos colectivos son de maestros recién ingresados al servicio; traen todas las ganas del mundo para trabajar y están ávidos de conocer. No todos los colectivos están formados por docentes recién egresados de una escuela formadora de docentes. Me preguntan: “Directora, ¿para qué evaluamos?, ¿qué analizamos?, qué hacemos?, ¿el diagnóstico sólo será al inicio del ciclo escolar?, ¿la evaluación deberá de ser forzosamente cuantitativa?, ¿podré evaluar habilidades, destrezas, actitudes?”. La pregunta grande y fuerte es, ahorita que todo mundo está en esta nueva perspectiva: “¿Cómo le hago?”. Porque era muy sencillo evaluar con un examen: califico reactivos en las diferentes asignaturas y ya está. Pero ¿cómo le hago para evaluar una habilidad, una destreza,





una actitud?, ¿y la parte socioemocional que también nos pega como sociedad? A raíz de esas preguntas tiene lugar una serie de reacciones y temas que giran en torno a la evaluación inicial.

La educación tradicional no es toda mala, la gran mayoría nos formamos en ella y adquirimos ciertas destrezas o habilidades y conocimientos, está bien. Pero ahora la educación se desarrolla conforme a la ciencia. Tiene que cambiar y modificar a la estructura educativa, no nada más a los maestros, sino a todas y todos, como lo acaba de mencionar la licenciada Marina: directores, supervisores, en fin, a todos los actores de la educación. En este contexto, el reto para nosotros los directores es acompañar, fortalecer y resarcir esta gran área de oportunidad con las y los docentes, a fin de realizar una evaluación acorde con nuestra realidad, inclusiva, equitativa y de excelencia, que nos sirva para retroalimentar el trabajo. Comenzamos como colectivo a buscar –yo como directora, en lo personal–, a tomar cursos, y encontramos grandes cosas, por ejemplo, unas fichas de proyectos de aula de finales de la década de los noventa, que podíamos echar a andar en la escuela, en el aula, para realizar una evaluación inicial de las habilidades, destrezas y conocimientos que un individuo debe tener.

También descubrimos los exámenes de Mejoredu, que ayudaron mucho al colectivo porque vienen muy acordes con los planes y programas. Yo vi en ellos muchas cosas nobles. Me puse a trabajar con mi colectivo y comprobamos que había toda una metodología vertida en ellos. Sin embargo, olvidamos a veces los contextos y la inclusión en los que tanto se insiste. Fue preciso tomar decisiones, porque no todas las escuelas estábamos incluidas en esos pilotajes, ni tenemos toda la tecnología a nuestro alcance para conectar a veinte o treinta niños y hacer una evaluación. Enfrentamos una gama de situaciones que requerían solución: si no se podía hacer en línea había que bajar la información y fotocopiarla para que niñas y niños la elaboraran ahí en la escuela. Otra situación con la que nos topamos en estos exámenes fueron las largas lecturas. Bien es cierto que en la escuela esperamos que los chicos lean, comprendan, dialoguen entre ellos y demás, pero estaban muy largas. Por eso tomamos la decisión de adaptar los exámenes de Mejoredu a nuestra realidad y a lo que queríamos nosotros alcanzar como colectivos.

A los dos donde trabajo no los separa un abismo, pero sí están en lugares socioeconómicamente diferentes. En consecuencia, hubo que adaptar los exámenes a esos contextos y a las distintas necesidades de los chicos. El colectivo se dio a la tarea de seleccionar aquellos ítems que nos dieran un panorama de lo que deseábamos encontrar, pero ¿qué deseábamos encontrar?, ¿cómo cumplir el objetivo?, ¿de dónde partir? Ya al inicio del ciclo escolar, en los talleres de una semana, nosotros contamos con algunos insumos: exámenes, evaluaciones, cuadernos que se quedan los docentes... Con base en ello maestras





y maestros pudieron seleccionar los ítems de Mejoredu que más nos convenían. Aunado a esto, nos dimos a la tarea de fotocopiar los aprendizajes que anteceden y los de grado, para que el personal docente tuviera su *acordeón* y todos tuviéramos una visión más clara de hacia dónde nos dirigimos.

Los maestros, pues, hallaron la manera de evaluar habilidades, destrezas y demás. Posteriormente nos dimos a la tarea de hacer un análisis para la toma de decisiones en un primer trimestre, que es como un *remedial*. Yo les digo a los colectivos: “La pandemia ya pasó, ahora importa ver cómo vamos a continuar y a resarcir todas las lagunas que quedaron. Vamos a tomar decisiones, pero debemos determinar dónde están nuestros estudiantes en cada asignatura, establecer de dónde van a partir nuestras planeaciones.

En mi colectivo de la Escuela “Héroes de Chapultepec” tenemos ya casi dos años de trabajar por proyectos. La nobleza de estas evaluaciones consiste en que nos permiten ver de dónde vamos a partir y cómo vamos a ir entrelazando las asignaturas para trabajar los proyectos. A lo largo de cada uno hacemos las evaluaciones que se van dando y resignificamos para los niños por qué y para qué aprender tal o cual tema. Recuerdo al respecto a mi gurú y guía, el doctor Rubén Altamirano, que decía: “Yo aprendí la raíz cuadrada en sexto y nunca supe para qué servía”. Es verdad. A los niños hay que darles una resignificación de qué es lo que queremos, qué es lo que esperamos de ellos, y en esta resignificación podemos ir evaluando.

Los colectivos nos preguntamos: ¿tomaremos en cuenta la evaluación diagnóstica nada más para el inicio? Decidimos que no: cada fin de trimestre es como nuestra pequeña evaluación diagnóstica. Y también está la evaluación que ustedes nos hacen el favor de subir a mitad del ciclo escolar.

He tenido la oportunidad de trabajar con algunos observadores, y se han dado cuenta de esta resignificación de la evaluación. Entramos en la dinámica de las guías de observación, de las rúbricas, lo cual genera dudas: ¿cuándo se emplea una u otra?, ¿cómo la hago, directora?, ¿por dónde le entro para poder tener todos estos insumos?

Creo que en este momento la evaluación es básica, como siempre, pero ahora es parte del trabajo central de los colectivos. El siguiente reto es cómo elaborarla y para qué me va a servir cada una: ¿qué quiero?, ¿qué habilidades voy a medir?, ¿qué destrezas?, ¿cómo elaboro esa bitácora?, ¿esa guía de observación? Comenzamos a trabajar en todos estos procesos. De hecho, en la Junta de Consejo pasada analizamos las últimas evaluaciones y vimos las listas de niñas y niños con rezago; en respuesta estamos elaborando un plan de intervención estratégica al cual daremos seguimiento para consolidar una buena evaluación, no nada más cuantitativa, sino cualitativa. Sin embargo, ahora nos volvemos a enfrentar a las evaluaciones externas. Una de ellas –no es reproche– es la Olimpiada del





Conocimiento: estamos evaluando destrezas, habilidades, actitudes, conocimientos y su aplicación, pero nos vuelven a encajonar otra vez en una evaluación totalmente cuadrada. Entonces mis maestros de sexto y yo entramos en *shock*; me dicen: “Maestra, tuvimos la oportunidad de elaborarlo en la etapa escuela, con el colectivo”. Esto nos trae cierta incertidumbre, porque los colectivos reflexionamos: “Por fin di ese paso, estoy trabajando para evaluar no solamente cuantitativa, sino cualitativamente, y otra vez me vuelven a imponer una evaluación totalmente cuadrada”. Yo les dije a mis docentes de sexto: “Vamos a continuar trabajando como lo hemos hecho, y usaremos las evaluaciones que vamos realizando, aunadas con las diagnósticas, para ver qué tanto hemos avanzado”. Esas evaluaciones externas nos ponen en jaque a los colectivos, quienes estamos ahí en la trinchera, por eso hago un pequeño llamado a la autoridad: “Paren tantito esas evaluaciones, que sé que son buenas, pero los maestros estamos apenas determinando cómo evaluar, qué evaluar y de qué manera”.

No todo debe hacerse con un examen; hay otro tipo de recursos, como los que estamos elaborando: rúbricas, guías de observación, portafolios de evidencias, una serie de posibilidades para evaluar otras cosas, darle un giro a esto y no volvernos a encasillar cada año en lo mismo.

Por cierto, un alumno con habilidades, actitudes y destrezas puede resolver un examen porque tiene el conocimiento, pero ese no es el punto. Venimos con el *boom* del nuevo Plan y Programas, estamos reflexionando en los colectivos la manera de hacer el programa analítico con el fin de llegar a una evaluación lo más eficaz y reflexiva posible, que nos ayude a poder tomar en la escuela decisiones tanto en lo individual como en el colectivo. En este contexto, es bien importante que docentes y directores nos concentremos en estas acciones.

Como directora, les di a las y los maestros una primera orientación acerca de la forma en la cual vamos a evaluar. Para ello me valí de una tabla periódica de la taxonomía de Bloom, que repartí en *plotter* a los docentes para que la tuvieran en su salón, y comencé a explicar el proceso paulatinamente: desde las preguntas iniciales en el aula y la planeación hasta la evaluación misma.

Lo importante es planear las evaluaciones, centrarnos en las necesidades de nuestro grupo y hacerlo de manera progresiva. Nos brincamos muchos procesos y justamente la evaluación está en el proceso, eso es lo que la hace tan funcional.

Yo quiero agradecer esta oportunidad porque es a los colectivos, quienes estamos en la trinchera, a quienes esas reflexiones, esas propuestas de trabajo, nos van a servir para la toma de decisiones, para detectar fortalezas y áreas de oportunidad, debilidades y amenazas que tenemos.





Yolanda Quintero

Sobre el ejercicio de la evaluación para la mejora quiero compartir un poco de lo que hemos venido trabajando desde la Comisión de Mejora de Jalisco, la CEMEJ, porque me parece que nos ha permitido dar ciertos pasos, lograr aprendizajes, tener experiencias –algunas no muy favorables, otras sí–, que coinciden mucho con lo que Mejoredu ha venido planteando desde su creación. Al respecto quiero mostrarles algunas diapositivas, si me lo permiten.

La CEMEJ tiene poco tiempo. Se creó en agosto de 2020, y lo que estamos planteando es encontrar sentido a la mejora educativa, porque creemos que ese es el significado y la vocación de un sistema educativo. Todas las acciones que hemos implementado desde agosto de 2020 van en ese sentido. Algo que me parece fundamental es cómo dar vida a este ciclo de mejora educativa, tomándolo realmente como una herramienta que la resigne y en donde la evaluación –en este caso de la práctica docente– es un elemento más.



La mejora, definitivamente, tiene que surgir desde el contexto, desde la realidad, como mencionaba Laura. El sentido al que ella apelaba al preguntar “¿cómo...?, ¿cómo...?” se construye en el diálogo, en la reflexión que puedan hacer los colectivos para dar vida a





un proceso de mejora. Esto es parte de lo que hemos venido trabajando y no ahondaré mucho en ello, pero sí menciono que hemos identificado con estos elementos ejercicios que nos permiten dar orientaciones generales para construir e implementar la mejora educativa. Desde estos principios se tamiza la transformación, en este caso de la práctica docente. ¿Cómo mejorarla?, ¿cómo garantizar la corresponsabilidad de ella?, ¿cómo ayudar a la acción reflexiva que implica?, ¿cómo es que logra realmente una función formativa?, ¿qué plantea el modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral (MEDFI) de Mejoredu?

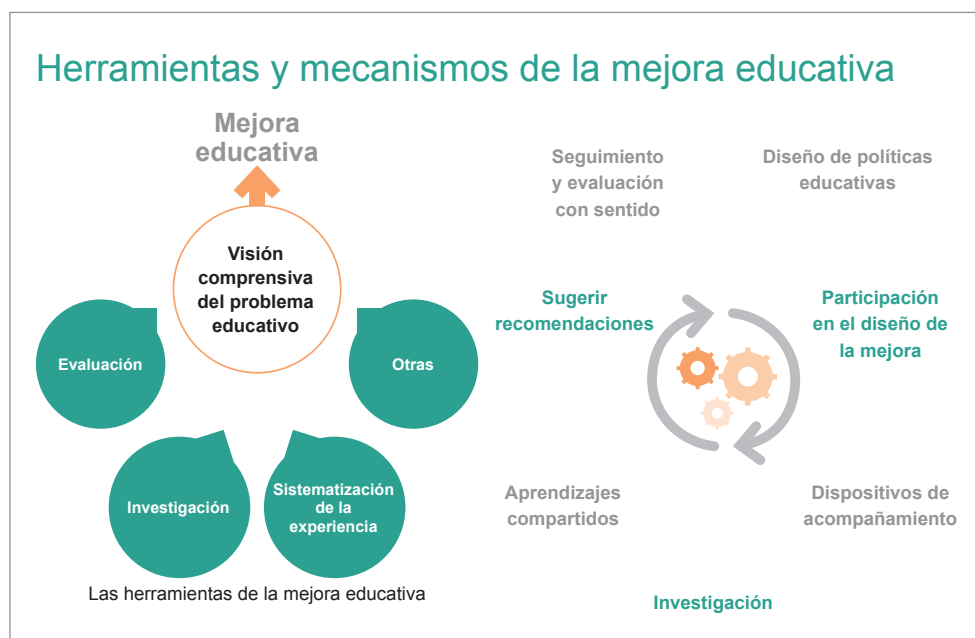


Debo decir que el MEDFI nos parece un acierto muy importante para el país, esta visión de la evaluación diagnóstica, realmente formativa e integral. Estos dos elementos también han sido nuestras herramientas y mecanismos en Jalisco para la mejora educativa, pues nos permiten tener una comprensión integral de la realidad. Atender una problemática educativa no puede partir de una sola visión; debe integrar realmente todos los factores, no únicamente una evaluación. Un solo examen estandarizado no va a reflejar la realidad, porque ese no es el cometido de un examen estandarizado. Por ello, todos los elementos cotidianos que las y los docentes viven en el aula, que directores y directoras escuchan de madres y padres de familia, de sus colegas frente a grupo, de sus estudiantes, son elementos que nos ayudan a comprender de manera más amplia la realidad. El MEDFI ha destacado esto de una manera muy pertinente. La mejora educativa se puede apoyar en la evaluación, en la investigación y en la sistematización de experiencias.



En Jalisco, hemos tenido un ejercicio con dificultades, porque no estamos acostumbrados a sistematizar la experiencia. Desde hace dos ciclos escolares se implementó un ejercicio, a través de los Consejos Técnicos, para que todos los colectivos sistematizaran su experiencia, buscando efectivamente una mejora de la práctica docente. Son herramientas que nos ayudan a transitar hacia la mejora, nos aproximan un poco a ella; tienen un carácter operativo y ayudan a cristalizar los principios que anteriormente comentamos.

¿Cómo diseñamos una política educativa si no tenemos un ejercicio de corresponsabilidad? No podemos generar aprendizajes compartidos a menos que garanticemos el principio de participación. Es muy difícil implementar dispositivos de acompañamiento si no hay una visión integral o una acción reflexiva que los hagan operar. Desde 2020 hemos trabajado esto e impulsado ejercicios de mejora, en pequeña escala o en gran escala, para garantizar el movimiento de nuestro sistema educativo jalisciense a través de la evaluación, de la investigación y de la sistematización de experiencias. Este es un esbozo de la mejora educativa que hemos venido planteando: no una acción, sino un conjunto de acciones de largo aliento y en común, pues debe tener el mismo sentido para todos, desde la diversidad, las capacidades y las responsabilidades de cada uno. No es un asunto solamente de docentes o directivos, lo es del personal administrativo, del de intendencia, de todas y todos, porque ello es necesario para aproximarse con una visión integral a la mejora.





Por otra parte, quiero enfatizar que suscribo el comentario de la maestra Laura: ya no queremos más evaluaciones, queremos seguir trabajando. Esto tiene que ver justamente con el sentido que le damos a una evaluación estandarizada. Advertimos que es complementaria con la formativa, pero tienen sentidos distintos. ¿Qué es una evaluación? La estandarizada está dirigida a evaluar el sistema educativo en su conjunto, no necesariamente todos los aprendizajes de un docente o un estudiante en un aula en cualquier municipio del país. Es lo primero que tenemos que reconocer. La prueba estandarizada nunca va a reflejar los aprendizajes de nuestros estudiantes. Siempre es una radiografía acotada, muy específica, sólo de algunas asignaturas.

Hay otros instrumentos que no le toca a la autoridad implementar, sino a las y los docentes, para integrar una evaluación formativa real. El examen es un instrumento, y hay muchos más que todos los maestros conocen: lo importante es el sentido que les damos y cómo los implementamos. Hay algo fundamental en ambas evaluaciones, se trate de una en aula o una estandarizada: exigen procesos rigurosos; de lo contrario, pueden resultar muy superficiales y nunca nos daremos cuenta, por un lado, de qué está aprendiendo el alumno, y por otro –y más importante– de cómo mejora la práctica el docente para garantizar los aprendizajes de las y los estudiantes.

Evaluaciones estandarizadas vs. formativas

- Ambas evaluaciones son complementarias porque la evaluación estandarizada permite evaluar el sistema educativo, analizando grandes conjuntos.
- Sabemos que una prueba estandarizada no logra reflejar todo el sistema y todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo permiten tener información global.
- En ambas evaluaciones se requieren procesos rigurosos, de lo contrario se tendrán procesos superficiales.
- Las realidades diversas no se pueden seguir comparando.

Son dos elementos que tienen que estar claramente evaluados, y creo que el MEDFI nos da esa oportunidad. No podemos continuar evaluando realidades diversas y seguirlas comparando. Voy a poner un ejemplo que vivimos durante la pandemia. No era posible generar una evaluación de aprendizajes de la misma manera, con el mismo instrumento que habíamos aplicado antes de la emergencia sanitaria. Las condiciones eran totalmente distintas. Ese instrumento, técnicamente muy bien realizado



y diseñado, no lo podíamos aplicar a nuestros mismos estudiantes en una condición tan diferente, en la misma escuela. Ahora, ya oficialmente terminada la pandemia, no podemos aplicar el mismo instrumento que aplicábamos durante ella. Las condiciones de implementación de la evaluación estandarizada y la evaluación formativa también cambian. Los contextos se consideran en ambos procesos. Por eso es fundamental pensar no sólo en lo técnicamente bien elaborado, sino en las condiciones de aplicación y para el análisis de cada una de las aulas, escuelas y entidades.

En Jalisco nosotros estamos, como entidad, pensando en una propuesta a implementar próximamente para evaluar de manera general los aprendizajes de nuestros estudiantes de educación básica, porque reconocemos que es necesario: se requiere una radiografía, pero no es la única. El MEDFI nos va a apoyar mucho, desde la Secretaría de Educación, y la Comisión Estatal de Mejora Continua, a seguir impulsando algo que nosotros ya veníamos trabajando.

A partir de 2019, en Jalisco, en el proyecto educativo Recrea –iniciado antes de la pandemia y consistente en la conformación de comunidades de aprendizaje– se plantea, con base en un dispositivo metodológico, el horizonte de una comunidad con autonomía responsable. Por eso, cuando vimos esta misma aspiración en el MEDFI y en la propuesta curricular, entendimos que estábamos en el camino correcto. Sin embargo, no es sencillo ser autónomo, pues implica asumir responsabilidades a las cuales no estábamos acostumbrados.

El MEDFI ha planteado sobre qué marcos de referencia evaluar el desempeño docente. Creo que eso es un ejercicio muy valioso. El marco de referencia de saberes y conocimientos realmente va a permitir a los colectivos –con las tres estrategias que se están planteando, con los insumos y las herramientas que ofrecerá Mejoredu– transitar a la autonomía de manera autogestiva.

Voy a compartir justamente algunos de los retos que yo veo en este marco. Uno de los más complejos es que cada docente realmente logre identificar sus necesidades, pues se necesita que este ejercicio honesto, sistemático, profundo, no sólo lo haga el docente, sino que también el director, el supervisor y la escuela logren tener esa visión comprensiva e integral de la realidad. Es decir, la evaluación del aprendizaje incide en la evaluación de la práctica docente.

La evaluación de las condiciones en estos tres ámbitos, como se plantea en el MEDFI, me parece importante. Como individuo, en mi proceso de evaluación, no dejo de ver estos factores, que me ayudan a comprender de manera integral la realidad. Es decir, entender cómo afecta mi práctica docente, cómo afecta a los aprendizajes; la forma en la que incido o no en los procesos escolares.





Me parece que el reto del MEDFI es no soltar esta visión integral. Por supuesto, identificar individual y colectivamente el significado de la mejora: para qué se hace, cuál es su sentido; y esto no solamente de manera individual sino colectiva.

Retos del MEDFI

- El MEDFI impulsa una autonomía que permitirá a cada escuela una evaluación interna desde el diálogo, la reflexión individual y colectiva.
- El Marco de Referencia de saberes y conocimientos (Mejoredu, 2021) orienta la evaluación de la práctica docente, pero requiere estrategias individuales, colectivas y como sistema educativo estatal para lograr que sea contextualizado, participativo e incluyente.

Otro reto que hemos vivido tiene que ver con la acción reflexiva instalada en los colectivos. Si no se genera de manera constante, se nos olvida muy fácilmente. Volvemos otra vez a nuestra zona de confort; para evitarlo es preciso apuntalar su ejercicio, lo cual exige ciertos andamiajes metodológicos, no conceptuales, que realmente lleven al sujeto a su realidad a partir de problemas concretos y, desde éstos, a lograr una mejora en los aprendizajes y obviamente en nuestra práctica docente. Creo que a eso nos referimos con “ofrecer verdaderos andamiajes para la evaluación”. No es sólo la guía, el instrumento: se requieren procesos reales de acompañamiento por parte del director, del supervisor, del sistema educativo, de las áreas de formación continua; que sean andamiajes instrumentales, metodológicos; que provoquen la problematización de la práctica. Los docentes tenemos décadas yendo a cursos y diplomados de teoría, sin mayores resultados. El MEDFI también nos está abriendo la oportunidad de ser honestos y problematizar nuestra práctica.

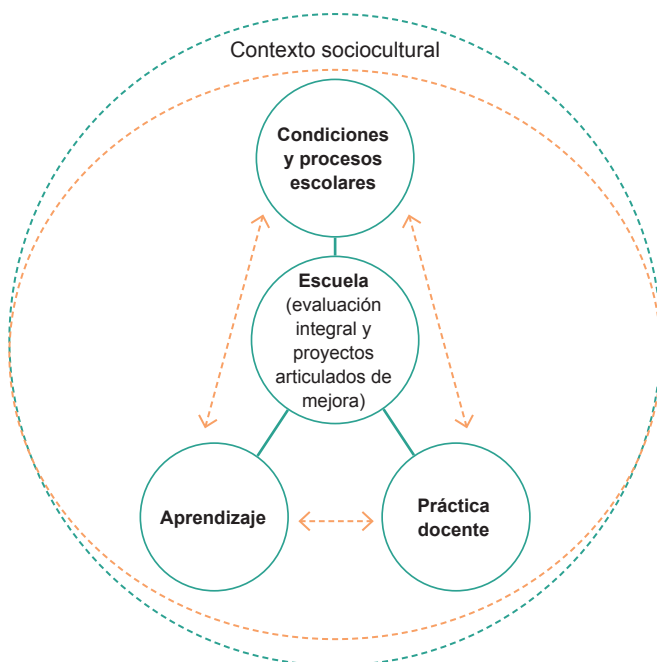
Retos del MEDFI

- Que cada docente realmente logre identificar sus necesidades.
- Lograr una visión comprensiva e integral desde cualquier ámbito de evaluación para hacer diagnósticos sólidos.
- Identificar individual y colectivamente el sentido de la mejora.





Figura 5. Ámbito de evaluación del MEDFI



Quiero compartir un ejercicio que se hizo en Jalisco en 2020. Fue un esfuerzo colectivo de la Comisión y de la Subsecretaría de Educación Básica en Jalisco, para poder identificar el estado del logro académico y de la permanencia durante la pandemia. Siguiendo el proceso de la mejora, se hizo este ejercicio de evaluación para todo el sistema educativo: básica y media superior. De manera general se trataba de plantear una estrategia útil para con los colectivos: una evaluación que no era solamente para el sistema educativo, para la Subsecretaría, sino para que el colectivo pudiera problematizar e identificar los problemas que se estaban viviendo en la pandemia. A partir de ese problema, la ruta que siguió de manera breve el equipo de la CEMEJ fue averiguar cuáles eran las principales necesidades, cuál el objetivo de mejora. Fue un instrumento de participación voluntaria. Nosotros esperábamos que respondieran tres mil colectivos; lo hicieron más de diez mil de básica. En el ejercicio cada colectivo definió, a partir de sus resultados, las estrategias individuales o colectivas que iban a elaborar.





Experiencia de Mejora

- En diciembre de 2020, 10,345 colectivos de educación básica (75.8% del total) participaron en un diagnóstico que permitió reconocer las condiciones de los alumnos en términos de logro académico y permanencia.
- El objetivo de mejora era plantear una estrategia útil para los colectivos escolares con la cual se atiendan las problemáticas que devienen del logro académico y permanencia en pandemia, derivadas de información sustentada en un diagnóstico participativo.
- Lo anterior permitió contar con datos e información precisa de la intervención didáctica, el acompañamiento para el aprendizaje y el contexto del alumno, lo cual incide en su permanencia en la escuela, y así definir los retos educativos para Jalisco y con ello implementar 5 estrategias de intervención.

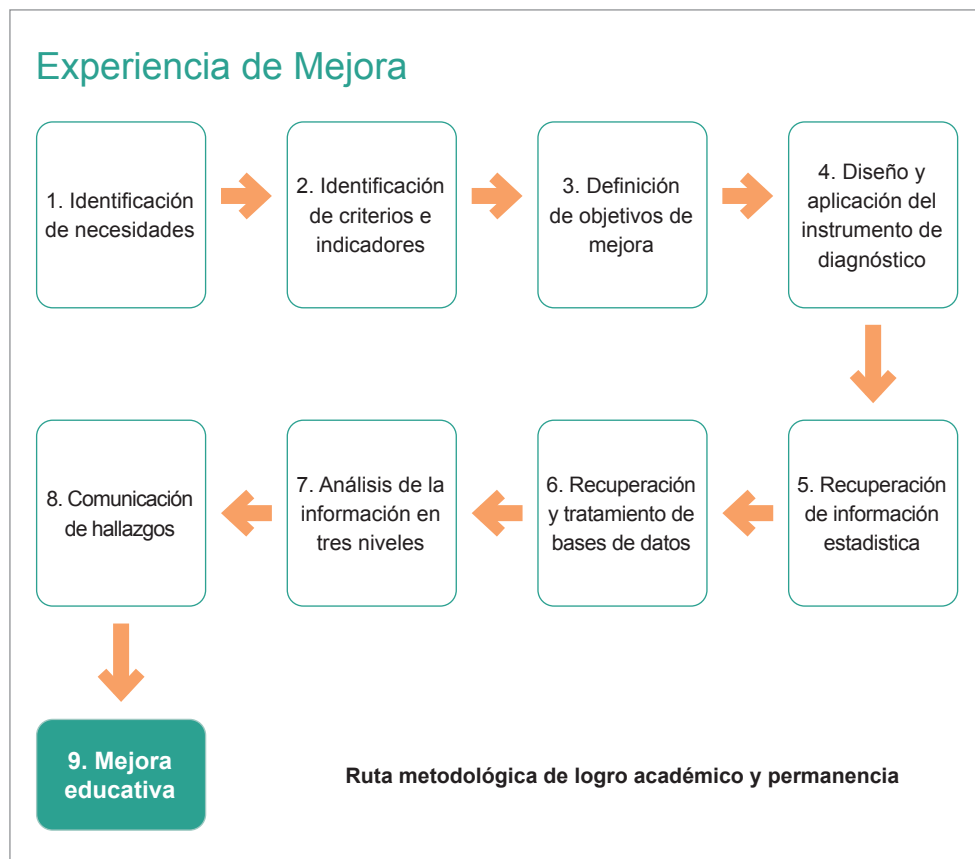
Como sistema, se implementaron otras estrategias de mejora: marcos de referencia a partir de los retos, procesos de formación y acompañamiento, etcétera, las cuales se fueron reflejando en documentos y en producciones surgidas de un diagnóstico producto de la participación y toma de decisiones colectiva. Así se formaron las llamadas *cápsulas autogestivas*, sobre las que el colectivo decidía cuál implementar a partir de su diagnóstico.

Con lo dicho, me parece fundamental reconocer que el punto de partida es la problematización de la realidad. El docente tiene que enfrentar y problematizar su realidad. Eso le aportará sentido a su quehacer; y si lo tiene para él y para los colectivos, será más fácil diseñar una intervención.

Cuando procesos de formación se hacen solamente en línea, alejados del aula y a través de una pantalla, resulta más difícil que lleguen a su meta. No digo que no sea importante –por supuesto así los hemos hecho– pero el ideal es hacerlos en el lugar, en la escuela, con acompañamiento. Como sabemos, el problema siempre es el personal, pero esa es la parte creativa que nosotros activamos en la pandemia. Durante ésta, en efecto, los docentes descubrieron que el trabajo de pares fue lo que más les ayudó. Es decir, el trabajo *in situ* también se puede hacer entre pares.

Una intervención formativa que permita ayudar al docente a transformar su práctica tiene que estar sustentada en un diagnóstico bien hecho, congruente, honesto. ¿Cuáles son los desafíos para el sistema? Me parece que, en primer lugar, integrar todos los esfuerzos desde esta visión compartida de mejora. Lo que está haciendo la federación, lo que están haciendo las entidades, lo que están haciendo las escuelas. Esta tercera estrategia que plantea Mejoredu como recuperación de las experiencias va a ser bastante enriquecedora para el MEDFI y para la formación docente.



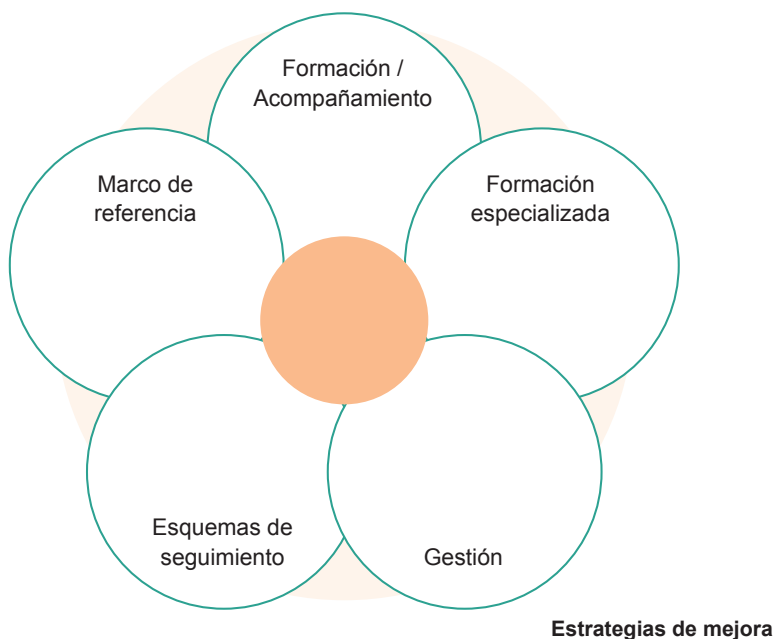


El segundo desafío es un acompañamiento realmente sistemático, pertinente, pero, sobre todo, estratégico; que distinga dónde se requiere reforzar el trabajo, apuntalarlo; que pueda diferenciar estrategias o dispositivos de acompañamiento para una zona u otra, en un nivel o en otro, etcétera.

Las valoraciones de la práctica docente son, desde mi punto de vista, otro desafío importante: no sólo deben ser descriptivas o interpretativas, sino también prospectivas. Es decir, deben indicar hacia dónde realmente podemos orientar al profesor o profesora a caminar. Esto es, hay que resolver cómo interpretamos el resultado, cómo lo proyectamos y cómo lo comunicamos. Estas integraciones, la experiencia y la sistematización, seguramente van a permitir los procesos de formación continua que se han comentado.



Experiencia de Mejora



Es necesario analizar y apropiarse de los marcos de referencia para la evaluación de la práctica. No esperemos que llegue una autoridad y nos diga qué hacer. Esa es la autonomía. El colectivo debe buscar, construir, o apropiarse de los marcos de referencia que ya existen para evaluar la práctica docente. Su aspiración sería instalar una cultura de la mejora donde realmente sucedan evaluaciones confiables, procesos de investigación y sistematización confiables, que abonen a la mejora de la práctica. No se trata de cumplir un informe, sino de transformar realmente la práctica del docente. Creo que es importante para el colectivo sostener el diálogo y la reflexión. Esas son las herramientas fundamentales para construir autonomía y comunidad. También es preciso ofrecer andamiajes metodológicos y organizativos. El colectivo tendrá que ir generando estas formas de transformación honesta y real de su práctica docente para mejorar realmente.





Bryant Jensen

Yo soy Bryant Jensen. Trabajo en Estados Unidos en la observación de aula para la mejora continua del aprendizaje docente. También lo hago en México y tengo varios años trabajando con colegas en otros países de Europa, Israel y otros lugares. Les puedo garantizar que ningún país ha encontrado la fórmula mágica para hacer dialogar a formadores y docentes con quienes desarrollan pruebas o evaluaciones. Creo que hallar el modo de desarrollar la comprensión y establecer propósitos mutuos es un gran reto para esas dos comunidades: quienes miden la práctica desde la perspectiva técnica y quienes trabajan la práctica desde *la trinchera*, como dijo la maestra Flores.

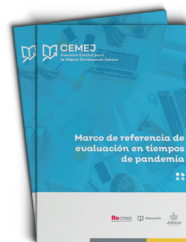
Sin embargo, quiero compartir una perspectiva optimista. Yo creo que la formación y la estandarización no son universos separados, sino que pueden *interdialogar*. Por ejemplo, hay forma de estandarizar elementos de la evaluación formativa. De eso les quiero hablar. Lo hago después de casi veinte años de hacer trabajo de observación de aula en varios contextos vulnerables de México e incluso de alumnos transnacionales de ambos países. Entre 2007 y 2008 llevé a cabo un proyecto anual con apoyo de la Fundación Fullbright y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), ahora Mejoredu. El trabajo continúa con apoyo de varios organismos gubernamentales y no gubernamentales, fundaciones, docentes, supervisores de zona y jefes de sector en distintas entidades. Ahora estamos laborando en Morelos y Aguascalientes para entender realmente lo que las y los maestros necesitan, no sólo para cambiar su práctica sino para mejorarla de forma duradera, sostenible, implementando prácticas eficaces y equitativas.

Voy a compartir en mi pantalla una presentación un tanto provocativa con base en estas experiencias. Quiero tratar de manera honesta la experiencia en México. Durante mi tiempo en el INEE empleamos el lema *Evaluar para transformar*; de hecho, la imagen que aquí se ve es de ese tiempo, hace quince años.

Experiencia de Mejora

“Las estrategias de evaluación con un enfoque formativo pueden ser tan diversas como comunidades de aprendizaje existan y como necesidades y problemáticas afronten. Por ello cada CAV ha de trazar su propia estrategia, de manera que potencie la construcción reflexiva y dialógica, el compromiso por mejorar y fortalezca tanto a las personas como a la comunidad.”

(CEMEJ, 2021)





La idea de evaluar para llevar a cabo un cambio no es nueva ni internacionalmente ni en México. Siempre ha sido el objetivo, pero sabemos que no es algo fácil. Hay dos verdades que tenemos que enfrentar y que causan conflictos entre ellas. Yo creo que este conflicto puede generar cambios importantes con vistas a realizar la evaluación para la transformación.

La primera verdad es que *no podemos mejorar lo que no podemos medir*. Es decir, si no lo medimos, si no lo estudiamos y observamos de manera rigurosa, es muy difícil que se pueda diagnosticar adecuadamente para apoyar una formación, que se pueda reflexionar sobre ello. La medición sirve para edificar constructos. En esta mesa hablamos de la práctica docente: ¿cuáles aspectos de ella podemos medir?

La medición tiene un rol, pero –como sugiere este proverbio palestino: “No se puede engordar a una vaca sólo con pesarla”– medir no transforma por sí solo. Sabemos que medición es un acto que te da información, pero no necesariamente lleva al cambio.

Las evaluaciones de la práctica docente en México y en otros países son supervariadas, en términos de sus funciones y propósitos. Para que una evaluación implique una transformación o una mejora la función formativa tiene que ser más importante; es decir, la información que usan los actores locales para realizar un cambio. Con tal fin es preciso especificar cómo, cuándo y dónde. Quiero ser sincero: para desarrollar sistemas de evaluación formativa se requiere un cambio superdrástico en México, un cambio cultural del sistema, porque aún la palabra evaluación connota ciertos significados para los maestros: miedo, control y amenaza (quizá por ello algunos participantes en esa discusión han decidido usar la palabra *valoración*).

Yo creo que vale la pena preguntarnos si en México la palabra *evaluación*, después de la experiencia del desempeño docente, se puede realmente *re-imaginar*, rescatar, re-usar o si debemos emplear otros vocablos pensando en los más de un millón de maestras y maestros que laboran en educación básica. ¿Cómo avanzamos? Tenemos que hacerlo juntos. Los expertos en formación docente y también los que lo son en medición educativa tienen muchísimo que aprender unos de otros. Deben estar en la misma mesa. Hay evidencia en el MEDFI de que eso se pudo hacer, y los felicito. Tenemos que construir juntos una comprensión compartida de la evaluación de la práctica docente: sus propósitos, conceptos, usos e interpretaciones, la información útil que conlleva de forma rigurosa, la mejora continua en varios contextos escolares.





Avanzando juntos

- Los expertos en **formación docente** y **medición educativa** tienen *muchísimo* que aprender unos de otros
- Hay que reconstruir nuestra **comprensión compartida** de la evaluación de la práctica (propósitos, conceptos, usos, información, etcétera)
- Usos sumativos o de “alto impacto” de las evaluaciones de la práctica docente no conllevan la mejora
- En esta reconstrucción interdisciplinaria, hay que:
 - Especificar y expandir la noción de **práctica docente**
 - Identificar y examinar los mecanismos por los cuales la evaluación de la práctica conlleva su mejora de manera duradera

Sabemos ahora –después de muchos ejemplos, no solamente en México, sino en Chile, Estados Unidos y otros países– que los usos sumativos de la evaluación de la práctica docente no llevan a la mejora. Sí puede hacerlo por un momento, pero no es una mejora duradera. ¿Por qué? Porque el miedo, la amenaza y el temor no motivan el cambio de forma sostenible. En consecuencia, necesitamos nuevas construcciones interdisciplinarias. Para eso tenemos que expandir y especificar la noción de práctica docente. Voy a sugerir que usemos otro término y a explicar por qué. Es preciso identificar y examinar –como dijo la doctora Quintero– los mecanismos por los cuales la evaluación de la práctica docente o la práctica de la enseñanza conlleva su mejora duradera, como voy a argumentar.

¿Por qué cambiar de término? Porque en realidad la enseñanza es lo que estamos tratando de cambiar, y no depende solamente de la o el docente, depende de muchos actores, y tenemos que hacernos responsables: actores de la escuela, como docentes y directores; actores de la SEP, como quienes construyen currículum; actores de la zona escolar, quienes pueden implementar prácticas de evaluación que obran en contra de la mejora continua. Tenemos que hacernos cargo de que muchos actores intervienen en enseñanza, no reducir la mirada a lo que hacen y saben los docentes.

Desde hace más de quince años muchos estudios internacionales han mostrado que el factor escolar más impactante en el desarrollo del aprendizaje de las y los estudiantes es justamente la práctica de la enseñanza: lo que sucede dentro del aula y los procesos y condiciones a su alrededor.





La Práctica Docente Las Prácticas de Enseñanza

- El factor escolar más impactante en el desarrollo y el aprendizaje de las y los estudiantes
- La docente \neq la docencia (la enseñanza)
- La complejidad de la enseñanza (en el aula)
 - Las estructuras (condiciones, recursos, etcétera)
 - Los procesos (interacciones sociales de aula)
 - *La calidad*: eficiencia, apoyo afectivo, uso de preguntas, retroalimentación, etcétera
 - *La equidad*: conexiones a la vida cotidiana, trabajo colaborativo, oportunidades de expresar sus ideas, discusiones de inequidades, etcétera
 - Los contenidos y el contexto sociocultural

Docente y docencia no son la misma cosa. Aquél es el actor principal en la implementación de la enseñanza, pero no es la única parte. La enseñanza es un acto sumamente complejo, en el cual no se llega nunca a la perfección, siempre hay forma de mejorar. Se trata de cómo manejo las actividades o las transiciones entre actividades, de cómo hago preguntas de forma incluyente, y de cómo expreso apoyo afectivo a mis alumnos y de muchas otras dimensiones. De algunas tienen que tomar responsabilidad las autoridades, pues hay estructuras de la enseñanza, condiciones; por ejemplo, cuántos alumnos hay en el salón, la duración del día escolar, la existencia de recursos, de libros, de tecnologías. Todas esas estructuras son importantes para lograr una enseñanza eficaz y equitativa. En muchos casos, el maestro o la docente no tienen control sobre esas estructuras.

La enseñanza también trata de procesos, principalmente de las interacciones sociales entre docente y estudiante, y también entre estudiantes. Podemos pensar esos procesos en términos de calidad, como eficiencia en el uso del tiempo, apoyo afectivo, empleo de preguntas, retroalimentación que la maestra o el maestro da a sus alumnos, y otras dimensiones. Al mismo tiempo que la calidad, podemos pensar en la equidad. Es decir, cómo se liga la enseñanza con lo que los estudiantes saben y hacen, y con qué se identifican fuera del aula en su vida cotidiana. Cómo conduce el maestro o la maestra el trabajo colaborativo, cuáles son las oportunidades que tienen sus estudiantes para expresar sus ideas, experimentar la autonomía estudiantil. Hay también inequidades en la sociedad, en la comunidad. Éstas también son elementos de procesos de aula, los cuales son complejos y sumamente importantes para mejorar la enseñanza.





- Fuera del aula
 - Planificar y preparar materiales (antes)
 - Examinar, reflexionar y revisar (después)
 - Colaborar con colegas docentes
 - Relacionarse con las familias y la comunidad
 - Esfuerzos para mejorar su conocimiento (disciplinario, cultural, pedagógico)
- Enseñar no se trata sólo de lo que los docentes saben y hacen, sino también de **quiénes son con sus estudiantes**: el ejercicio de cualidades disposicionales como la compasión, el respeto, la conciencia social, la persistencia, la equidad, etcétera

Además de estructuras y procesos en la enseñanza de aula, hay variabilidad de contenidos. Es decir, la forma en que enseñamos Matemáticas, usando por ejemplo múltiples representaciones, apoyando los procedimientos de los alumnos, es muy diferente a la forma que enseñamos Literatura, porque se organiza de modo diferente el conocimiento disciplinario. Todo eso vuelve a indicar que la enseñanza es sumamente compleja y no llega nunca a la perfección. Sólo se puede mejorar de forma gradual, incremental, si hay suficiente apoyo local para el aprendizaje docente. Y fuera de aula también, pues como dije hay factores que influyen en su práctica; por ejemplo, cómo planifican y preparan materiales las y los maestros, cómo examinan, reflexionan y revisan su práctica después de sus lecciones.

La literatura internacional ha señalado qué procesos son mejores para planificar, examinar, reflexionar, etcétera, cuando se dan entre maestros pares, como dijo la directora Quintero: “el trabajo en pares conlleva a la mejora”.

También relacionado con las prácticas de la enseñanza fuera de aula se ubica la manera como se relacionan docentes, directores, etcétera, con las familias y la comunidad. ¿Cuáles esfuerzos son más indicados para mejorar sus conocimientos?

En el informe de 2022 sobre el MEDFI se define la práctica docente como el “conjunto de saberes, habilidades, actuaciones y disposiciones socialmente condicionadas, inter-subjetivas, dependientes de la cultura escolar al contexto institucional, y el desarrollo profesional con el que las y los docentes afrontan situaciones de enseñanza a la gestión de la escuela, la participación comunitaria y sus propios procesos formativos”. Para mí este párrafo define, en vez de la práctica docente, las prácticas y la enseñanza sobre las cuales muchos actores –incluyendo a los docentes– tenemos responsabilidad.

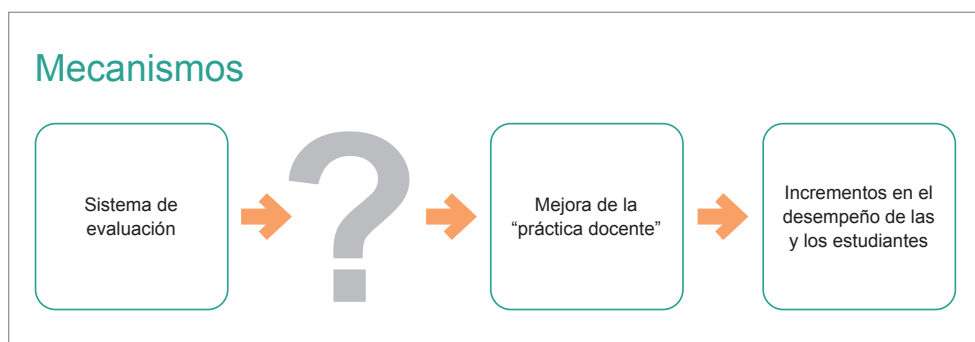
Volvamos a esto: ¿cómo es que la evaluación conlleva la mejora? *Si no se engorda la vaca por pesarla, ¿para qué pesarla?* Sabemos que la evaluación nos da información





para retroalimentar, pero ¿cuáles son los mecanismos del cambio? Muchas veces decimos que existe un sistema de evaluación que implica incrementos de desempeño de las y los docentes, y del aprendizaje, pero adentro de todo eso, ¿qué hay? Esta interrogación es el punto que muchas veces no contestamos, pero es nuestra responsabilidad hacerlo, es decir, la de quienes tenemos una función respecto de la práctica de la enseñanza, sea a nivel local, estatal o federal.

¿Cuáles son los mecanismos implicados en la mejora del sistema de evaluación? Si no podemos contestar esta pregunta, diría yo que no puede existir una evaluación formativa.



Voy a dar un ejemplo. En mi ejemplo, voy a describir un mecanismo; no voy a argumentar que es el único: hay muchos, depende del nivel en que nos enfoquemos. Nosotros lo haremos en el nivel escolar. En consecuencia, el mecanismo por el cual la evaluación formativa de la práctica de la enseñanza conlleva su mejora va a estar específicamente ligado a lo que sucede dentro de la escuela. El proyecto se llama *Matemáticas equitativas*. Se trabaja con base en observación formativa entre maestros pares, pero los dominios con los cuales las y los docentes se observan sí tienen elementos estandarizados. Estas observaciones se desarrollaron con base en literatura internacional sobre enseñanza equitativa y sobre enseñanza de las Matemáticas. Combinamos ambas para desarrollar una serie de rúbricas, cada una de ellas organizada por dominios: Matemáticas en la vida, Trabajo colaborativo y participación activa, Lenguaje matemático de las y los estudiantes, y Pensamiento complejo. Para cada dominio hay una serie de indicadores. Éstos no se podrían haber desarrollado sin que docentes, directores, etcétera, no colaboraran con expertos en la medición de la práctica. Con base en cada dominio hay una serie de rúbricas. Es una organización que les puede parecer muy reconocible, pero en vez de decir *Pobre y Rico* o *Mala calidad y Buena calidad*, los términos sobre los distintos niveles son más descriptivos *No observado* y *Evidencia sostenida*.



Con base en tales rúbricas los maestros primero usan una biblioteca de videos, igual que la que promete Mejoredu proveer en MEDFI. Apoyados en los videos, maestras y maestros pueden refinar su lente, en este caso del dominio de Matemáticas equitativas. Se trata entonces de observar, tomar notas, ver cuáles evidencias hubo en el video. También de indicar números, valoraciones, puntajes. Si fue un cero, uno, dos, tres, cuatro, con base en esas rúbricas, para cada indicador. Esto lo estamos haciendo con maestros en Morelos y Aguascalientes para refinar su lente, para que tengan una visión compartida.

Además de las rúbricas, el proyecto provee hojas de observación, plantillas de lecciones para que desarrollen sus planes, protocolos de colaboración orientados al empleo de las rúbricas en sus reuniones de equipo, las cuales tienen todas las semanas, durante por lo menos una hora, las y los maestros que enseñan el mismo grado o grados consecutivos –primero y segundo, por ejemplo– para planear lecciones juntos.

Después se observan entre maestros, entre colegas, no para evaluarse de forma crítica o sumativa, ni para juzgar, sino de manera formativa, con el fin de retroalimentarse, cosa que desean y piden. Para eso la escuela necesita tener estructuras. Las reuniones son semanales: el tiempo está designado y pagado para que los docentes se reúnan con base en metas de instrucción en común, y los docentes son tratados como autoridades. Además, hay apoyo externo por parte de investigadores y normalistas con los cuales también colaboramos; talleres durante el verano, virtuales y en persona. A ellos se debe agregar un guía mensual, es decir, un facilitador externo visita cada equipo de maestros por lo menos una vez al mes, durante su tiempo de reunión, para ver cómo van con su ciclo de mejora –planear, observar, implementar, examinar, reflexionar, revisar– y asegurarse de que usen los materiales cada semana, para que por lo menos una vez al mes implementen una lección de materia. Estas son algunas imágenes del proyecto.

El Proyecto Mate Eq

Tabla 1. *Dominios e Indicadores* de Mate Eq

Dominio	Indicadores
1. Matemáticas en la vida	1a) Intercambio de experiencias 1b) Relacionan con su vida cotidiana 1c) Apoya vínculos con la vida cotidiana y los conocimientos comunitarios



Dominio	Indicadores
2. Trabajo colaborativo y participación activa	2a) Proveer actividades colaborativas 2b) La participación auténtica en grupos 2c) La participación activa en la clase 2d) Apoya el trabajo en conjunto
3. Lenguaje matemático de las y los estudiantes	3a) La discusión matemática 3b) Emplean el lenguaje matemático 3c) Modela el uso del lenguaje matemático
4. Pensamiento complejo	4a) El uso de procedimientos 4b) Formación y relación de conceptos 4c) Facilita la comprensión profunda, representación y creatividad matemática

El Proyecto Mate Eq

Dominio 1. Matemáticas en la vida - Docente y estudiantes generan un entorno de retroalimentación de experiencias fuera del contexto escolar (como rutinas, intereses, relaciones sociales, tradiciones, valores, perspectivas, etcétera), con la finalidad de formalizar los saberes y conectar conceptos matemáticos.

	No Observado (0)	Poca Evidencia (1)	Evidencia Media (3)	Evidencia Sostenida (5)
1a. Intercambio de experiencias [Organización]	<ul style="list-style-type: none"> No hay un ambiente de confianza para compartir experiencias. El desarrollo de la clase procede sin intercambio de experiencias de la vida fuera de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Hay muy breves comentarios por pocos estudiantes sobre sus vidas fuera de la escuela. Hay un intercambio social sin relación con la actividad o el contenido matemático. 	<ul style="list-style-type: none"> El intercambio de experiencias fomenta el interés con la actividad matemática. La y el docente comparte sus propias experiencias motivando la participación de estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Hay un intercambio de experiencias fluido durante la clase. Todos o la mayoría de las y los estudiantes tienen la oportunidad de compartir situaciones relacionadas con el contenido matemático (en pequeños grupos o en plenaria). La y el docente fomenta permanentemente el intercambio de experiencias que ocurren fuera de la escuela.
1b. Relacionan con su vida cotidiana (es decir, aprendizajes, saberes, intereses, habilidades) [Estudiantes]	<ul style="list-style-type: none"> Resuelven problemas matemáticos sin relación con la vida fuera de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Propone conexiones entre situaciones matemáticas y la vida cotidiana, pero es difícil observar si sus compañeras/os lo comprenden. La mayoría no expresa algún ejemplo de su entorno fuera de la escuela o son rápidamente silenciados por sus compañeras/os 	<ul style="list-style-type: none"> A veces tienen la oportunidad de conectar conceptos matemáticos con sus propias experiencias fuera de la escuela. En ocasiones reflexionan en que la situación que plantean no es: correspondiente al contenido de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajan de manera consciente y enfocada con problemas o proyectos en la vida, que ocupan destrezas o conocimientos matemáticos Expresan o describen, con confianza y seguridad, la aplicación de conocimientos matemáticos en la vida fuera de la escuela. Son selectivos al recuperar las situaciones de la vida cotidiana y relacionarlos con el contenido, concepto u objeto matemático durante la clase.
1c. Apoya vínculos con la vida cotidiana y los conocimientos comunitarios [Docente]	<ul style="list-style-type: none"> No trata de hacer conexiones con la vida cotidiana. No reconoce el contexto y las posibles situaciones culturales con elementos matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Inicia la lección con alguna mención del uso de la actividad matemática en la vida cotidiana, pero la lección sigue sin otra referencia. Le es difícil generar un ambiente de confianza que permita la expresión de sus alumnos con alguna situación de su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> A veces propone situaciones que las y los estudiantes reconocen por su experiencia en la vida cotidiana e intenta fomentar la relación con los conceptos o contenidos matemáticos. Utiliza dibujos o revisar para apoyar vínculos y motivar la opinión de sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> A partir de la opinión del estudiantado, es capaz de identificar, resaltar, relacionar y profundizar una situación cotidiana o comunitaria, con conceptos o contenidos matemáticos. Utiliza dibujos, materiales concretos (o propios de la comunidad) y sitios web, para facilitar vínculos con la vida cotidiana Conecta la actividad matemática con alguna necesidad comunitaria.



Indicamos antes que, si no existen los mecanismos por los cuales la evaluación conduce a la mejora, si no son especificados, detallados y lógicos, no debe existir una evaluación formativa. Para nosotros, el sistema de observación entre docentes pares es la evaluación con un único propósito formativo. La finalidad es, como lo esperamos, un incremento en el desempeño matemático de las y los estudiantes, a través de la mejora de la enseñanza. Ahora, cómo lograr esta mejora, a través de cuáles mecanismos. Para nosotros, la respuesta es el discurso colaborativo docente.

El Proyecto Mate Eq

• Materiales

- Rúbricas de observación
- Hojas de observación
- Plantilla del plan de lección
- Protocolo de colaboración docente

• Estructuras de los participantes

- Reuniones semanales, facilitadas por un docente par
- Metas de instrucción en común
- Docentes como autoridades

• Apoyo externo

- Talleres
- Guía mensual



En sus reuniones las y los maestros hablan entre sí para tomar decisiones, planear lecciones de matemáticas equitativas, analizar cómo nos fue después de una observación formativa de maestros pares. Nosotros grabamos estas lecciones, las transcribimos para ver cómo mejora a través del tiempo la forma en que platican entre sí los profesores.



Mecanismos de Mate Eq



El discurso colaborativo del docente incluye, por ejemplo (Lefstein *et al.*, 2020):

- razonamiento pedagógico
- combinar el apoyo con la crítica
- orientaciones generativas
- ricas representaciones de la práctica

¿Cuáles son los elementos de la colaboración docente? Con base en literatura internacional, existen varios modelos. Nosotros elegimos el de unos colegas de Israel –Adam Lefstein y otros–, que indican seis elementos. Por lo pronto, estamos enfocados en tres. Primero, el razonamiento pedagógico de las y los maestros, cómo razonan, cómo proveen justificaciones para sus decisiones pedagógicas (es muy enriquecedor ver el cambio en ese sentido). Segundo, cómo combinan lo anterior con el apoyo a su maestro par, a través de la crítica; para mejorar las y los docentes necesitan retroalimentación, y ésta no existe sin crítica, pero una crítica de *buena onda*, de buena fe, de confianza entre pares. Se puede advertir, a través del tiempo y de las experiencias, que las críticas son cada vez más generativas: en vez de culpar a los docentes por no aprender la multiplicación de fracciones, por ejemplo, buscan las razones de ello dentro de sí mismos. Es la orientación generativa, de control para el cambio: el aprendizaje de los alumnos está dentro del mismo maestro. En tercer lugar, vemos que los maestros traen ricas representaciones y su práctica correspondiente, además de observaciones basadas en rúbricas bien desarrolladas. Los maestros traen el currículum, planes de selección, trabajo estudiantil para informar las conversaciones como ricas representaciones en la práctica. Es para nosotros un mecanismo principal por medio del cual la valoración formativa conduce a la mejora –en este caso, del desempeño matemático de las y los estudiantes–. Estamos en escuelas de zonas marginadas, en zonas rurales, de pobreza, pero con docentes, familias y estudiantes sumamente comprometidos de muchas formas.



En suma, necesitamos un cambio cultural drástico en la evaluación de la práctica docente. Ésta no es para juzgar, tiene que ser para y de los maestros mismos, pero contar con instrumentos bien desarrollados, conceptos de la pedagogía basados en la literatura internacional. Los conceptos –y también las formas de medirlos– pueden apoyar mucho a quienes han trabajado en la medición de la práctica. Centrémonos en la enseñanza, en lugar de en la práctica docente, porque la enseñanza no sólo de la y del docente. Como dije, necesitamos un sentido de mutualismo de buena fe entre esos dos campos.

En suma

- Necesitamos *un cambio cultural drástico* en la evaluación de la práctica docente.
- Para empezar, *centrémonos en la enseñanza* en lugar de "la práctica docente".
- Los expertos de formación docente y medición educativa deben trabajar mano a mano con los docentes, con *un sentido de mutualismo* de buena fe.
- *Apreciar la inmensa complejidad de la enseñanza* mientras se desarrollan herramientas rigurosas para apoyar en lugar de imponer a los docentes.
- Ser muy explícitos en cuanto a *los mecanismos del cambio* y estudiarlos de cerca antes de escalar (aprender rápido, escalar despacio).
- Maximizar la colaboración y la agencia de las y los docentes.
- Recordemos que, al aprender a enseñar, se *capta* mucho más de lo que se enseña ("*More is caught than taught*").

Históricamente –no sólo en México, sino a escala internacional–, los expertos de formación docente y de medición educativa no han estado en la misma mesa ni suelen emplear las mismas palabras para hablar de fenómenos semejantes. Tiene que haber espacios –no nada más en la Ciudad de México, sino en todo el país– en los que formadores y docentes puedan colaborar.

No conviene perder de vista la inmensa complejidad de la enseñanza. En un minuto un profesor puede tomar diez decisiones, hallarse frente a veinte dimensiones relevantes para su práctica. No se puede abarcar todo a la vez, no se puede reflexionar sobre todo simultáneamente. Yo creo que nos falta mucho en ese renglón: tenemos que apreciar y hacer mucho más explícitos los mecanismos del cambio, por los cuales la evaluación conlleva a la mejora. Para nosotros ha sido el discurso colaborativo entre maestros pares. Tenemos que maximizar la colaboración en las y los docentes. En estas evaluaciones los maestros son actores, no sólo recipientes de evaluación. Ellos participan como colaboradores en relaciones horizontales, no verticales.





Por último, tenemos que recordar que al aprender a enseñar se capta mucho más de lo que se enseña. Es decir, se tienen que experimentar nuevas prácticas de enseñanza para aprenderlas. No es suficiente que en una pantalla las vea un experto, ni oír las: tiene que experimentarlas. En inglés se dice *more accurate and effective to change is caught than taught*, es más preciso y eficaz cambiar lo que se aprende que lo que se enseña.

Giulianna Mendieta

Daremos paso ahora a una segunda ronda de comentarios. Les voy a pedir a nuestros comentaristas que se alimenten de los comentarios que ya nos compartieron los otros participantes, pero también de las preguntas que se están generando en el chat, que son muchísimas. Un equipo de Mejoredu las está sistematizando a la par en la que se desarrolla esta sesión. Quiero pedir a la maestra Érika González, parte de este equipo, que exponga cuáles son las preguntas principales que el público formula a nuestros participantes.

Érika González

A continuación, leeré algunas preguntas que recibimos en el chat de esta transmisión.

A la maestra Marina González Nava le preguntan: ¿qué apoyos proporcionará Mejoredu para implementar la propuesta de evaluación de la práctica docente? Y también: ¿cómo se concibe la práctica reflexiva en la evaluación diagnóstica y formativa de la práctica docente?

A la maestra Laura Flores le piden comentar cuáles serían sus recomendaciones, como directora, para llevar a cabo una evaluación formativa de la práctica docente en una escuela.

Los siguientes son cuestionamientos dirigidos a la doctora Yolanda Quintero: con base en su experiencia ¿qué desafíos pueden presentarse al desarrollar procesos de evaluación formativa de la práctica docente?, y ¿cómo pueden enfrentarse? ¿Puede compartir alguna estrategia de mejora de la práctica docente que haya sido exitosa en su estado?

Al doctor Bryant Jensen le solicitan profundizar sobre cómo se pueden fortalecer los procesos de autoevaluación y coevaluación de la práctica docente, y también le piden recomendaciones para que la evaluación diagnóstica logre contemplar la complejidad de la enseñanza.



Marina González

Con respecto a la pregunta de cuáles serán los apoyos a docentes para implementar la evaluación, en Mejoredu nos hemos dado a la tarea de elaborar materiales, guías u orientaciones que acompañen a todas las herramientas que vamos a poner a disposición en el espacio interactivo del cual hablamos al inicio. Maestras y maestros serán llevados de la mano por estos materiales, para que puedan hacer un uso ágil, fácil y pertinente de estas herramientas, sin demasiado esfuerzo.

Además, se tienen proyectados materiales y experiencias específicamente encaminados a formar a directores y supervisores, justamente para que apoyen a las y los docentes en la implementación de estos procesos, puedan acompañarles y orientarles de la manera más ágil, con la mayor facilidad posible, pero –sobre todo– de la manera más provechosa. Creemos que se pueden habilitar facilidades en la plataforma informática donde van a estar alojados estos instrumentos, que al personal docente se le pueden dar apoyos para la interpretación y la valoración del resultado que ellos mismos derivarán de sus reflexiones, de forma que también tengan ese soporte de la tecnología.

Dentro del esquema de evaluación diagnóstica de la práctica docente, la reflexión –de acuerdo con el MEDFI– es un elemento fundamental, ya que permite comprender, analizar y hacer conciencia de algunas acciones que muchas veces se realizan de forma rutinaria; es decir, hacer un alto y dar un sentido diferente a nuestra actividad. Al comprender y resignificar nuestras acciones cotidianas, es posible confrontar –por ejemplo– los supuestos de los cuales parte nuestra práctica docente y darles un sentido distinto.

La búsqueda de un sentido distinto de las acciones permite su transformación y, de esa forma, las y los docentes, a través de la reflexión y de la conciencia de sus actos, estarán en condiciones de identificar sus fortalezas, sus potencialidades, y también sus áreas de oportunidad. Con ello podrán trazar un horizonte de mejora o algún plan con acciones de mejora, lo cual ayudará justamente a transformar su práctica. Realmente la práctica reflexiva tiene un papel clave dentro del modelo de evaluación diagnóstica de la práctica docente.

Laura Flores

A propósito de las recomendaciones para elaborar una evaluación formativa, yo creo que lo primero es que la o el docente determine cómo, cuándo y cuánto, lo cual se logra por medio de la planeación. Normalmente, maestras y maestros entregan planeaciones





semanales, quincenales, mensuales. Es lo primero sobre lo que deben reflexionar: ¿cómo le voy a hacer? Hacer rúbricas, evaluaciones escritas, guías de observación, compendio de trabajos de los chicos.

La evaluación es continua. Recordemos que está en proceso: todo el tiempo estamos evaluando. Entonces, el personal docente es quien determinará cuándo entra la rúbrica, cuándo la guía de observación o un examen estandarizado. A lo mejor yo digo: “Voy a evaluar mis aprendizajes esperados de la semana al término de la misma, así voy a ver cuánto vamos avanzando; para otras maestras quizá sea conveniente hacerlo con otra periodicidad. Por eso es fundamental determinar cómo, cuándo y cuánto. De este modo, al final del semestre tengo información para analizar sin haberme saturado. También puedo elegir el mejor momento para hablar con la madre o el padre si el chico salió mal, por ejemplo. Ahora bien, una vez realizada esta evaluación, tenemos que ir la dosificando –para ello les recomiendo nuevamente la taxonomía de Bloom, que se me hace fabulosa–, pues con base en ello vamos a tomar decisiones.

A lo mejor decido que voy a evaluar cada semana o al terminar una actividad creo que es conveniente evaluar. Este ejercicio me va a llevar a una reflexión como docente acerca de cuánto avancé, qué tanto me debo regresar, etcétera, lo que obviamente tiene por consecuencia llevarme a una mejora.

Con la evaluación formativa ayudo, pues, a evitar el rezago, puedo ir paso a paso. La idea es que vayamos avanzando y no dejemos baches, porque, si lo hacemos todo rápido nos olvidamos de los aprendizajes que anteceden y llegamos al sexto grado con niñas y niños que no han logrado consolidar ni el valor posicional de unidades-decenas, por ejemplo.

Mi recomendación es que las y los docentes trabajen entre pares, porque así se irán retroalimentando. La evaluación es muy importante, pero el proceso es fundamental. Hay maestros que no logran consolidar los aprendizajes esperados, pero si al término de las evaluaciones que se van haciendo se reconsideran las estrategias, el resultado puede ser distinto. Todo ello es parte de la planeación de la evaluación formativa.

Yolanda Quintero

Me parece que las preguntas en sí mismas son un desafío. Quiero retomar tres de ellos, que identifiqué a partir de escuchar al doctor Jensen. El primero –no están en orden de importancia– es la problematización de la práctica. Realmente, las habilidades cognitivas y metacognitivas que requerimos como docentes para reflexionar en torno a nuestra





práctica están desarrolladas más o menos en cada maestra o maestro. Su ejercicio requiere no solamente de honestidad, sino también del desarrollo cognitivo de otras habilidades. Se han hecho muchos esfuerzos para plantear el enfoque de la práctica reflexiva, hay mucho trabajo al respecto. Pero ¿cómo se concreta en la realidad? Por supuesto, no es tan sencillo mover los esquemas de nuestra propia práctica y enseñanza. En ello veo dos cosas fundamentales –también planteadas por el doctor y por la directora–: el trabajo en la realidad, la experiencia, el ir y venir constantemente al trabajo; y esa problematización de la práctica cotidiana, no de la teoría.

Por ejemplo, en cualquier momento un docente puede enfrentar el reto, no sólo de atender a un niño con una barrera del aprendizaje, sino de trabajar con sus padres a fin de integrarlos en el proceso educativo. A partir de ese problema tiene que acercarse al ejercicio de problematizar la práctica. Eso, en sí mismo, es parte del proceso de evaluación. No se trata necesariamente de un gran instrumento, pero este ejercicio *in situ* –que implica experimentar, ir a la realidad, problematizarla, hacer ajustes, planear, pensar– es la forma de lograr mejoras. A veces no sale muy bien, ¿por qué? Reflexionar en los resultados de la actividad es también parte de este primer gran desafío.

Ahora bien, ¿cómo dar seguimiento de manera sistemática a los avances? Hay problemas que no logramos resolver como docentes a veces ni en quince años de práctica, y nos enfrentamos a ellos una y otra vez. Por ejemplo, no puedo desarrollar el pensamiento científico en mis alumnos; puedo darles conceptos de física o de química, puedo transmitir el currículum y –según advierto en mis evaluaciones– se logran los aprendizajes esperados. Pero no consigo desarrollar el pensamiento científico propiamente, que es lo que realmente queremos.

Creo sin embargo que, si el docente va problematizando de manera sistemática su práctica, va a lograr la mejora. El segundo desafío, el cual se asocia con el anterior, es justamente esta visión integral –o, como sugería el doctor Jensen, de la complejidad– que exige no ver únicamente el proceso de enseñanza, sino también las condiciones institucionales que lo rodean. A veces un mismo maestro realiza su práctica de una manera en cierta escuela y lo hace de manera totalmente distinta en otra; es decir, las condiciones institucionales y el contexto también determinan su práctica. Por ello esta visión integral es un desafío fundamental para comprender y transitar a una evaluación docente distinta.

El tercer desafío, que vuelve a surgir como un mecanismo –y que para nosotros, en Jalisco, ha sido fundamental– es el discurso o trabajo colaborativo –planteado por el doctor Jensen, por Laura y por la directora Flores–. Se trata del ejercicio de trabajar con colectivos y tomar decisiones conjuntas, que nosotros llamamos *diálogo reflexivo*. Sin ese mecanismo, sin el diálogo, no servirá de nada encontrarle sentido a la evaluación.





En síntesis: la problematización, la visión integral y el diálogo reflexivo deben entenderse como tres elementos fundamentales o desafíos que atender en el aula, en la escuela y también a nivel de sistema.

Una exitosa estrategia de mejora fue el Programa de Formación de Directivos por Competencias, que fue sistemático, transformador, profundo, serio, pero, sobre todo, tuvo una evaluación sistemática. Muchas veces hay experiencias que no se evalúan y sus resultados no se sistematizan, por lo cual no logran cerrar el ciclo de mejora. Este programa, que se instrumentó en 2006-2007, tuvo en Jalisco un impacto muy importante para la formación de directores.

Bryant Jensen

Les recuerdo las preguntas que me hizo el público: ¿cómo se pueden fortalecer los procesos de autoevaluación y coevaluación de la práctica docente? y –relevante para responder la anterior–, ¿cómo se pueden fortalecer los procesos dada la complejidad de la enseñanza?

En realidad no podemos mejorar todo a la vez, no tenemos la capacidad mental ni emocional de atender diez, cinco o tres dimensiones de la enseñanza al mismo tiempo. Tenemos que enfocarnos, decidir en equipos de maestros cuáles elementos debemos priorizar y por qué. Por ejemplo: “En este mes queremos mejorar la forma en que organizamos el aula para que sea más productiva”. Bueno, esto puede ser un enfoque. O bien: “En este mes queremos ligar los contenidos matemáticos con la vida cotidiana de los alumnos”. Eso es otro. No se pueden enfocar ambos simultáneamente. Sabemos que muchas dimensiones de la enseñanza están interrelacionadas, pero tenemos que decidir como equipo docente cuáles van a ser nuestros enfoques.

La pregunta fue “¿cómo fortalecer los procesos de auto y coevaluación?”. En términos de condiciones escolares es preciso apoyar el aprendizaje docente a dos distintos niveles. Primero, a nivel equipo, entre docentes del mismo grado, que enseñan el mismo contenido o lo hacen en grados consecutivos o en una escuela rural donde sólo puede haber un maestro por grado. En esos equipos, que tienen trabajos semejantes, hay ciertas condiciones que es preciso apoyar; mencionaré tres.

Primero, como ya dije, tiene que haber un tiempo semanal apartado para la colaboración docente: planear juntos, tomar decisiones, preparar materiales, retroalimentar una lección observada entre maestros. Ese tiempo semanal es crítico.





Segundo, es preciso trabajar en metas de instrucción compartidas. Si yo estoy enfocado en el manejo de la conducta en el aula y mi docente par lo está en sus preguntas de comprensión de lectura, es muy difícil que colaboremos. Hay que trabajar con base en metas compartidas. Eso quiere decir que el ritmo del currículum –en inglés *pasing guys*– tiene que ser semejante para los miembros del equipo.

El tercer punto consiste en designar a una maestra o maestro facilitador para liderar esas reuniones. Es importante que el líder –el maestro facilitador par del equipo– también dé clases, que no sea una persona externa, porque cuando lo hace hay mucha confianza en la reunión para compartir inquietudes, fracasos.

El maestro facilitador par, el líder del grupo, tiene que llegar a las reuniones semanales con agendas hechas previamente, para que esté en condiciones de guiar la sesión en términos como estos: “Vamos a tratar hoy los siguientes cuatro puntos para continuar la discusión de la semana pasada y lograr nuestras metas, etcétera”.

Además de la colaboración docente a nivel equipo, tenemos que considerar el Consejo Técnico Escolar (CTE) a nivel escuela. No puede existir una cultura de colaboración de equipos docentes si no la hay a nivel escuela.

Los líderes de equipos, los maestros facilitadores pares deben recibir capacitación. Muchas veces no sabemos conducir reuniones entre adultos, no tenemos la experiencia. Es importante aprender a facilitar discusiones sobre la pedagogía. En resumen, lo esencial en términos de logros de desarrollo profesional en el Consejo Técnico es fortalecer la colaboración docente a nivel equipo, mejorar procesos para facilitar discusiones entre maestros pares, y, a nivel escuela, los CTE, para tratar de hacer factible la complejidad de la enseñanza.

También se puede trabajar en enfoques de instrucción en común a nivel escuela. No va a ser tan detallada como a nivel equipo, pero se puede trabajar. Por ejemplo: “Este semestre o este trimestre vamos a trabajar sobre el diálogo matemático. La forma de llevarlo a cabo en primer grado va a ser diferente a la de sexto, pero en general podemos participar todos en el diálogo matemático”; es decir, el enfoque al nivel escuela incluye también metas de instrucción común.

Por último, en los CTE para fortalecer la colaboración docente les puede dar tiempo a los maestros facilitadores de planear futuras reuniones de sus equipos, porque los maestros facilitadores pares tienen que llegar a cada reunión semanal con una agenda.

Yo creo que de esta forma podemos cambiar la cultura. En mi presentación un punto provocativo fue la necesidad de un cambio cultural institucional drástico. Yo creo que los elementos que he mencionado sobre la colaboración a niveles equipo y escuela son una forma de impulsar este cambio.





○ Mesa 3

Evaluación para la mejora de las condiciones y los procesos escolares

Adán Moisés García Medina

La evaluación de condiciones y procesos escolares parte de una concepción diferente, muy a tono con el modelo de evaluación que desde Mejoredu estamos planteando. Se caracteriza por ser diagnóstica, formativa e integral; es decir, que está al servicio de la mejora continua de la educación, incorpora e integra progresivamente el proceso evaluativo a los procesos educativos propiamente dichos, se construye desde las experiencias y prácticas de los propios agentes educativos, e impulsa la autoevaluación y la coevaluación como estrategias centrales de reconocimiento, inclusión y mejora de las prácticas de las y los agentes educativos.

Parte de una concepción diferente de la evaluación (MEDFI)

- **Una evaluación diagnóstica, formativa e integral:**
 - Que esté al servicio de la mejora continua de la educación.
 - Que sea participativa y se integre progresivamente a los procesos educativos.
 - Que se construya desde las experiencias y las prácticas de los propios agentes educativos.
 - Que impulse la autoevaluación y la coevaluación como estrategias centrales de reconocimiento, inclusión y mejora de las prácticas de las y los agentes educativos.
- **Una autoevaluación que informe y retroalimente al SEN y a las políticas educativas.**
- **Una autoevaluación que no lesione la dignidad de las personas, que no sea arbitraria ni coercitiva y que sea una herramienta pertinente y útil para acompañar las decisiones de mejora continua** de la educación que realizan cotidianamente las y los agentes educativos.



Todo ello está muy a tono con una visión que nos permite ofrecer un trabajo contextualizado sobre el estado de planteles y escuelas, de tal manera que se pueda aprovechar para establecer líneas de mejora. Al mismo tiempo, esta evaluación tiene el propósito de retroalimentar al Sistema Educativo Nacional (SEN) y, a partir de ello, generar políticas educativas.

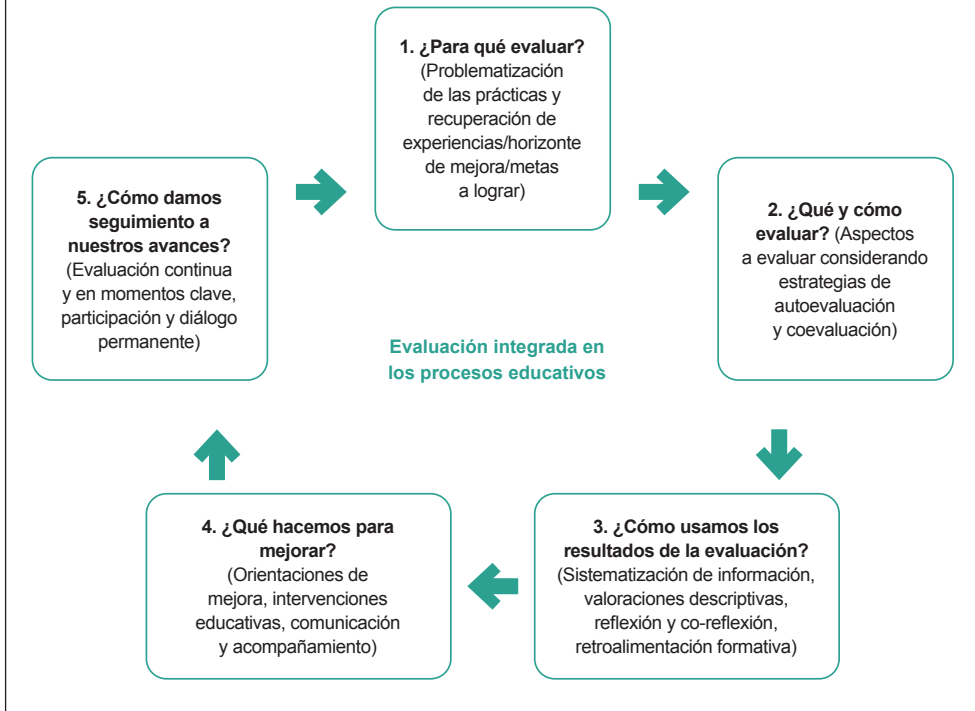
Para la Comisión es muy importante que este ejercicio de autoevaluación no lesione la dignidad de las personas, no sea arbitrario ni coercitivo y sí una herramienta pertinente y útil para acompañar las decisiones de mejora continua que realizan cotidianamente las y los agentes educativos. Sabemos perfectamente que, en el desarrollo de sus actividades diarias, hay ejercicios de evaluación y de autoevaluación; lo que buscamos en Mejoredu es ofrecer una serie de herramientas e instrumentos que les permitan a maestras y maestros complementar y enriquecer los ejercicios que ya realizan. En ese sentido, en el centro de la evaluación que estamos planteando para evaluar condiciones y procesos escolares, se encuentra la idea de que esté muy integrada a los procesos educativos que ya se llevan a cabo.

Es imprescindible que la evaluación no se convierta en una carga administrativa más para las escuelas; por el contrario, debe ser una herramienta que permita a los colectivos docentes realizar las tareas que ya tienen previstas y generar información que posteriormente pueda ser aprovechada para que, a partir de sus propias reflexiones, se puedan establecer líneas de mejora. De ahí que el modelo pase por un ciclo de reflexión –tanto individual como colectiva– y de actividades, conformado por estas cinco etapas:

1. Definir para qué vamos a evaluar. Nos parece de suma importancia problematizar las prácticas, la gestión escolar, las actividades, las experiencias, y también establecer un horizonte hacia el cual queremos avanzar, tener claras las metas que queremos conseguir.
2. Determinar qué vamos a evaluar y cómo lo haremos.
3. Acordar cómo usaremos los resultados de la evaluación.
4. Decidir qué haremos para mejorar a partir de las estrategias definidas.
5. Estipular cómo daremos seguimiento a nuestros avances.



Integra la reflexión-acción en los procesos de evaluación para apoyar la mejora continua de la educación



En este ciclo –que combina espacios de reflexión individual y colectiva con acciones escolares– se pueden generar experiencias muy ricas acerca del estado del colectivo, pero también sobre de qué manera transita hacia el horizonte de mejora que, como comunidad escolar, nos hayamos planteado.

La evaluación para la mejora de condiciones y procesos escolares contempla, al igual que otras vertientes de la evaluación que plantea la Comisión, diferentes estrategias. En la parte superior de la pantalla hay tres orientadas a comunidades escolares, que son los apoyos a los procesos de valoración diagnóstica, el impulso a la evaluación formativa en la escuela y en el aula, y la sistematización de experiencias de las comunidades escolares. Estas tres estrategias se retroalimentan mutuamente.



Por otro lado, es importante dar cuenta del SEN a partir de la información disponible. Para ello pensamos incluir dos estrategias: una para recopilar, sistematizar información y hacer una devolución formativa; y otra para monitorear el SEN y retroalimentar la política educativa. También entre estas dos estrategias es preciso que haya un vínculo, una retroalimentación con lo que llega a las comunidades escolares.

El propósito de la evaluación de condiciones y procesos escolares es impulsar procesos de auto y coevaluación en las comunidades para favorecer la mejora en sus planteles y escuelas. Al mismo tiempo, se trata de ofrecer información a las autoridades educativas sobre los desafíos en materia de condiciones y procesos escolares que enfrentan los centros, a fin de desarrollar estrategias y acciones de política educativa que contribuyan a superarlos.

¿Qué dimensiones aborda esta evaluación? Son cuatro. Hemos denominado a la primera *ambientes pedagógicos*, pues hace referencia a acciones que, de acuerdo con el contexto, llevan a cabo los equipos directivo y docente para planear, atender y dar seguimiento a los propósitos educativos planteados tanto en el currículum como en el proyecto educativo institucional.



Dimensiones que aborda



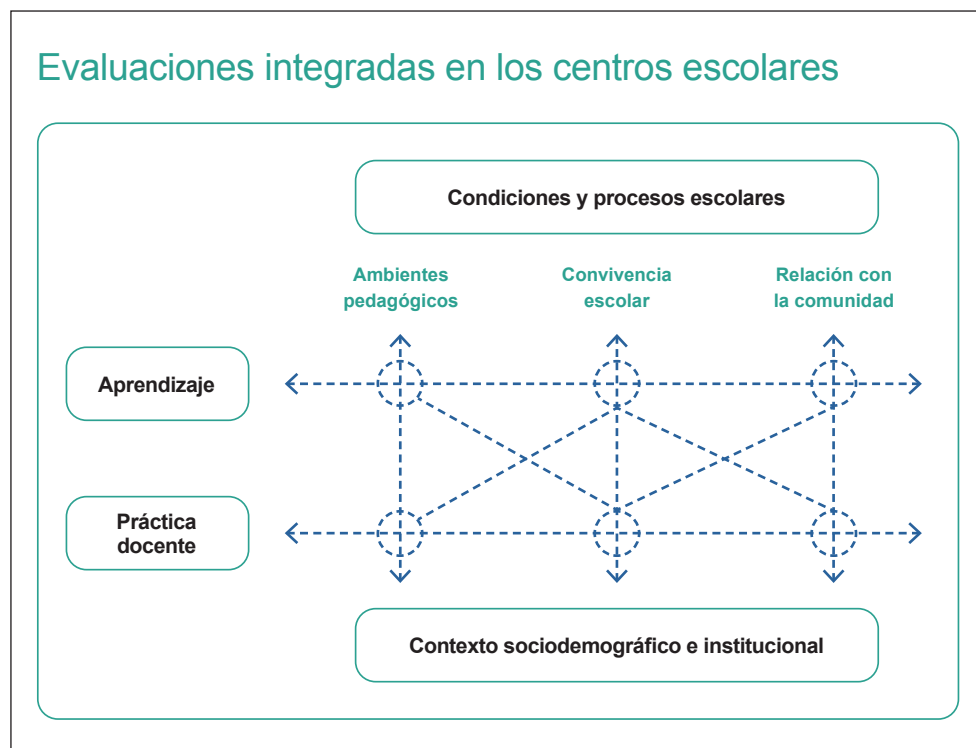
La segunda es la *convivencia escolar* y se refiere a acciones organizativas o pedagógicas dirigidas a aprender a vivir juntos mediante una experiencia formativa que propicie el diálogo, la conversación, el intercambio de ideas, el consenso y el disenso, manteniéndose abiertos hacia el otro –es decir, empáticos– para generar condiciones que favorezcan las relaciones respetuosas, a partir del reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas y de formas de pensar, entre otras. Ello implica que los colectivos docente y directivo lleven a cabo acciones tendentes a promover la cooperación, la inclusión y valoración de la diversidad, mejorar el ambiente escolar, manejar el conflicto de manera dialógica, así como a prevenir y detectar acciones de violencia dentro de la escuela.

La tercera dimensión que se incluye en la evaluación de condiciones y procesos escolares es la *relación con la comunidad*, que refiere a la actividad de los equipos directivo y docente para establecer vínculos de apoyo y colaboración con las familias de las y los estudiantes, miembros de la comunidad e instituciones gubernamentales y no gubernamentales a fin de fortalecer la formación de estudiantes y docentes, y mejorar las condiciones físicas y de equipamiento del plantel. Estos vínculos también favorecen que la acción educativa de la escuela trascienda hacia la comunidad donde está inserta, con la idea de configurar una interacción de ida y vuelta, en la cual la organización y experiencias de la comunidad incidan en el funcionamiento escolar y, a la vez, las acciones pedagógicas y de gestión escolar influyan en la vida comunitaria.



La cuarta dimensión es el *contexto sociodemográfico e institucional*, e incluye un conjunto de factores que configuran el entorno local y, al mismo tiempo, afectan de manera dinámica el funcionamiento de la escuela. A lo que aspira la evaluación es a ofrecer una visión mucho más integrada. Es decir, que las escuelas y los planteles que participen y tengan información acerca de evaluaciones de aprendizaje, práctica docente, condiciones y procesos escolares podrán disponer de una evaluación mucho más integrada y contextualizada, lo que a su vez permitirá tener muchos más elementos para definir cuáles van a ser las líneas de trabajo que cada escuela o plantel escoja desarrollar a partir del contexto.

Los objetos o temáticas contemplados en la evaluación de condiciones y procesos escolares han sido organizados, como pueden ver, de acuerdo con las dimensiones.



Se trata de algunos de los temas que, a nuestro juicio, convendría que las escuelas valoraran, pues se enriquecerán con otros cuya importancia identifiquen las propias escuelas de acuerdo con el contexto y trayectoria de cada una. Los *ambientes pedagógicos*





tienen que ver con elaborar e implementar la planeación escolar, estrategias para la atención de estudiantes, procesos pedagógicos en el aula, acceso a materiales educativos, participación y trabajo colaborativo de maestras y maestros, y estrategias de acompañamiento a docentes y directivos. En *convivencia escolar*, encontramos acciones para promover la cultura de paz; estrategias orientadas a generar un ambiente seguro y saludable en el plantel –lo cual es fundamental para el desarrollo de competencias–, y estrategias que promueven la inclusión, la atención a la diversidad y la perspectiva de género. En *relación con la comunidad*, estamos proponiendo que las escuelas reflexionen en torno a estrategias para involucrar a las familias en el proceso educativo, en acciones para favorecer la relación con la comunidad y en estrategias de vinculación de la escuela con diversas instituciones gubernamentales y civiles. Finalmente, en el *contexto sociodemográfico e institucional* la evaluación contempla incorporar características de familiares de estudiantes, personales, académicas y laborales, tanto de los docentes como del equipo directivo, del plantel en términos de infraestructura de equipamiento y de características geográficas y sociales de la localidad donde se ubica el plantel o la escuela.

Condiciones y procesos escolares: estrategias

1. Apoyo a los procesos de valoración diagnóstica

- Rúbricas para el diagnóstico escolar
- Cuestionarios para el diagnóstico escolar (Directivos, docentes, estudiantes y sus familias)



2. Impulso a la evaluación formativa en la escuela

- Herramientas para la promoción de la mejora escolar
- Guías con orientaciones para realizar el diagnóstico escolar
- Cuadernillos de una caja de herramientas
- Videotutoriales
- Orientaciones para fortalecer el uso formativo de los resultados

3. Sistematización de experiencias de las comunidades escolares

- Bitácora de experiencias
- Estudio de casos exitosos





Con la lámina de la página anterior quiero compartir cómo se aterrizan las estrategias que ya les había adelantado. La evaluación incluye tres estrategias, en principio dirigidas a las comunidades escolares, y dos dirigidas al Sistema Educativo Nacional (SEN). Las tres el gráfico van dirigidas a las comunidades escolares y, la que pueden ver a la izquierda de su pantalla, es apoyo a los procesos de valoración diagnóstica. Ahí tenemos previsto ofrecer a las escuelas una serie de instrumentos, cuestionarios, rúbricas, dirigida a directivos, docentes, estudiantes y a sus familias, de tal manera que les permita complementar y reforzar los diagnósticos que de manera cotidiana llevan a cabo.

Cuando hablamos de diagnóstico pensamos en diagnósticos de todo el plantel. Para lograrlos nos parece fundamental la participación de las y los estudiantes, de sus familias, del colectivo escolar y, por supuesto, del equipo directivo. Estos cuestionarios y rúbricas deben ponerse a disposición de escuelas y planteles, de tal manera que con la información que se genere en los propios centros escolares podamos devolver un reporte gráfico de resultados a partir de los cuales se produzcan los espacios de reflexión ya señalados.

La segunda estrategia es el impulso a la evaluación formativa en la escuela; para ello se ofrecerán herramientas encaminadas a promover la mejora de la escuela a través de guías con orientaciones para realizar ese diagnóstico, cuadernillos de una caja de herramientas con consejos sobre cómo aprovechar los resultados, videotutoriales sobre la forma de utilizar los resultados e interpretar el reporte gráfico que les será devuelto.

Condiciones y procesos escolares: objetos de evaluación

Ambientes pedagógicos

- Elaboración e implementación de la planeación escolar
- Estrategias escolares para la atención de las y los estudiantes
- Procesos pedagógicos de aula
- Estrategias para que las y los estudiantes accedan a materiales educativos
- Participación y trabajo colaborativo de docentes
- Estrategias de acompañamiento a docentes y directivos

Convivencia escolar

- Acciones escolares para promover la cultura de paz
- Estrategias para un ambiente seguro y saludable en el plantel
- Estrategias escolares para promover la inclusión, la atención a la diversidad y la perspectiva de género





La tercera estrategia consiste en sistematizar experiencias de las comunidades escolares; con tal fin prevemos ofrecer elementos para que las propias escuelas, de manera voluntaria, puedan desarrollar una bitácora de experiencias donde registren cómo han avanzado y valoren las estrategias que les han funcionado y las que no han sido muy adecuadas. El proceso de mejora no es algo lineal: la comunidad escolar va aprendiendo e identificando los elementos que funcionan y los que no. También tenemos planeado realizar estudios de casos exitosos.

Condiciones y procesos escolares: objetos de evaluación

Relación con la comunidad

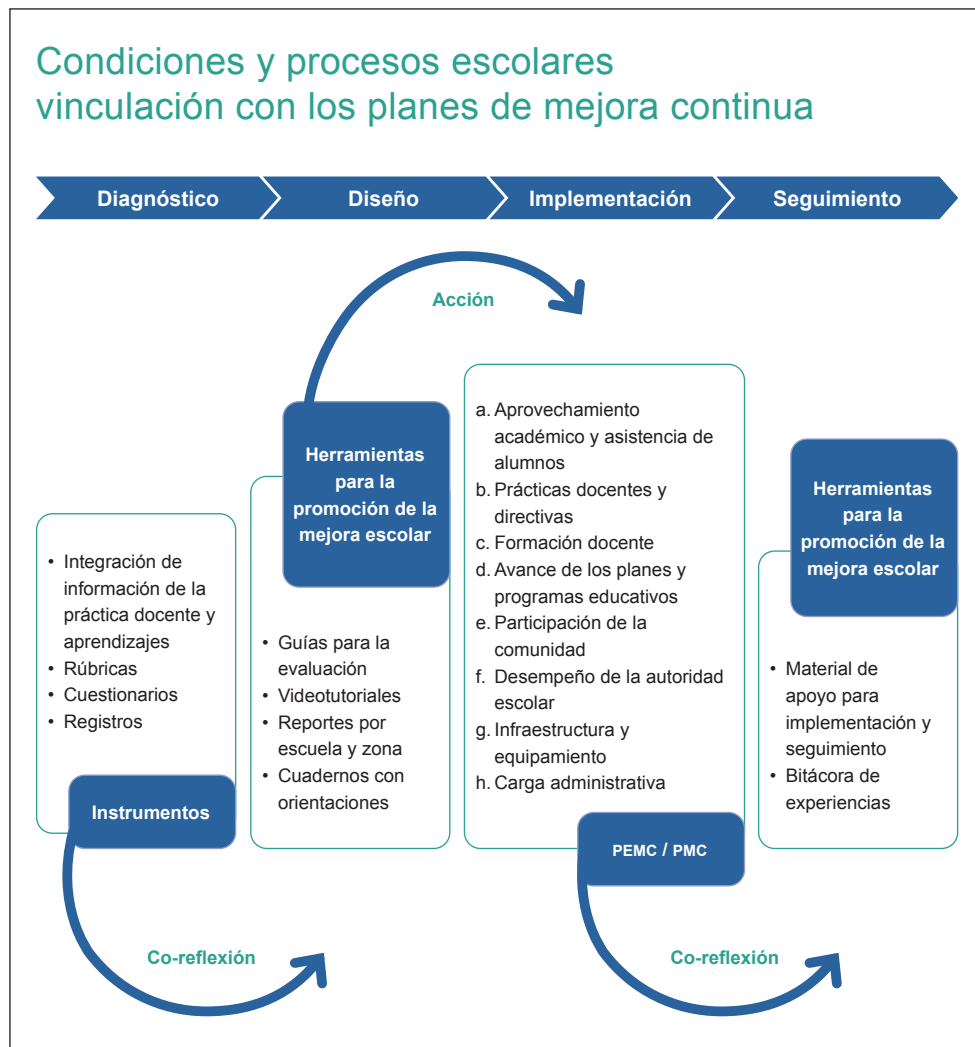
- Estrategias escolares para involucrar a las familias de las y los estudiantes en el proceso educativo
- Acciones de la escuela para favorecer la relación con la comunidad del entorno
- Estrategias de vinculación de la escuela con diversas instituciones

Contexto sociodemográfico e institucional

- Características de las familiares de los estudiantes
- Características personales, académicas y laborales de los docentes
- Características personales, académicas y laborales del equipo directivo
- Características del plantel
- Características geográficas y sociales de la localidad en donde se ubica el plantel

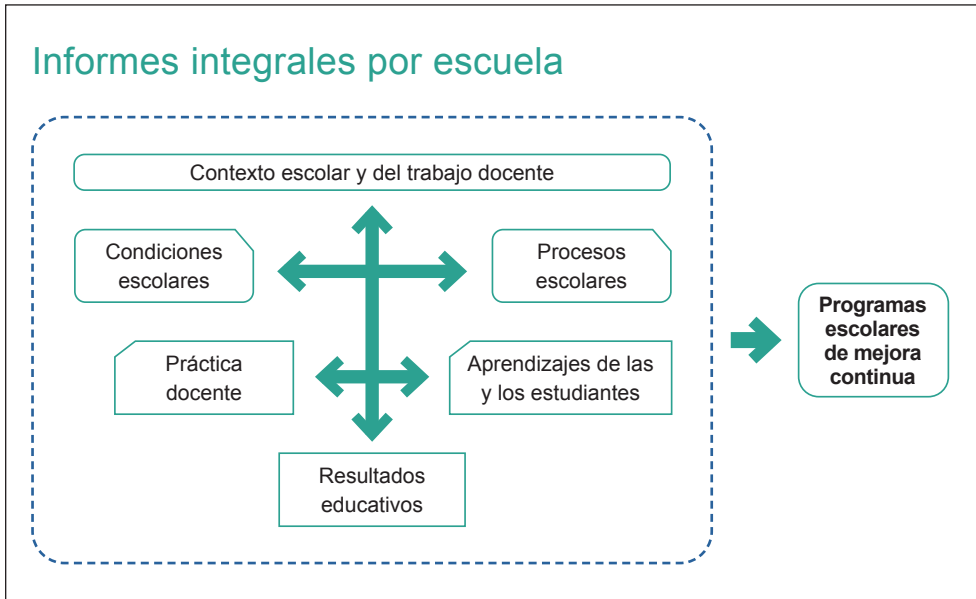
En esta lámina trato de ilustrar cómo se podrían aprovechar los resultados del diagnóstico y cuál es su vinculación con los planes de mejora que las escuelas ya llevan a cabo. Es decir, en el desarrollo de sus programas escolares de mejora continua (PEMC) –o de sus programas de mejora continua (PMC) en el caso de la educación media superior– hay una serie de etapas de diagnóstico, diseño, implementación y seguimiento.

En este proceso de co-reflexión, apoyado en los instrumentos y materiales que hemos ofrecido, se pueden proyectar acciones que primero se plasmen en los planes de mejora y después se implementen, pero que también generen nuevos espacios de reflexión individual y colectiva. La co-reflexión cumple la tarea de valorar los resultados esperados de estas estrategias y determinar qué ajustes conviene llevar a cabo, de tal manera que no se pierdan de vista nuestras metas, el horizonte de mejora que queremos alcanzar.



La idea es ofrecer a las escuelas que en un futuro puedan participar en diferentes evaluaciones de aprendizajes, de práctica docente, de condiciones y procesos escolares, informes integrados que tomen en cuenta, por supuesto, el contexto escolar y de trabajo docente, pero también las condiciones en las que están operando las escuelas, los procesos que llevan a cabo, la práctica docente, los aprendizajes de las y los estudiantes y, por supuesto, los resultados que se van obteniendo. A partir de ello, podría hacerse la reformulación de sus programas escolares de mejora continua, que sería mucho más rica.





Oswaldo Palma Coca

A continuación, pasaremos a una primera ronda de comentarios por parte de nuestros invitados, para que nos compartan sus reflexiones en torno a la propuesta de Mejoredu, inscrita en el modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral.

Norma Leticia Castillo Jiménez

El concepto de mejora continua no es nuevo; de hecho, nosotros lo hemos visto normativamente en varios documentos que regulan nuestro quehacer. Lo hemos trabajado en las rutas de mejora, en los programas escolares de mejora continua y también es inherente a la naturaleza de los seres humanos, porque todas las personas siempre aspiramos a ser mejores. Desde que nacemos, tenemos un proceso de crecimiento, desarrollo y evolución que siempre busca mejorar.

En tal sentido, este modelo –que promueve una evaluación cualitativa, descriptiva, más que sumativa o de calificación– es un apoyo. Nos permite focalizar aquellos aspectos donde tenemos que enfocar nuestros esfuerzos, nuestras tareas cotidianas. El aprendizaje, las prácticas de enseñanza y los procesos y condiciones que garantizan que justamente



ese aprendizaje alcance el máximo logro y sea mejor cada vez para cada estudiante, y que también permite que las y los docentes, directores y supervisores mejoren sus prácticas profesionales.

¿Qué utilidad tendría para las escuelas y las zonas de supervisión una propuesta de autoevaluación, a nivel escolar, como la que se está planteando?



Es un apoyo útil, deseable, viable, respetuoso y pertinente en los procesos de **autoevaluación** y **coevaluación** diagnóstica de centros escolares, en tres ámbitos fundamentales: **aprendizajes, prácticas de enseñanza, procesos y condiciones** de gestión de aprendizajes y gestión escolar.



Construir un horizonte de mejora es una tarea que también hacíamos antes; nos decían: “Construye tu visión y a partir de ahí también revisa cuál es la misión, la razón de ser de tu trabajo educativo”. El nuevo modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral nos ayuda a resignificar esa visión. Lo encontramos como el horizonte de mejora al que todos aspiramos llegar para visualizar aquello que queremos conseguir a largo plazo, pero no con acciones a largo plazo, sino con acciones permanentes en el trabajo diario que realizamos en la escuela, en la gestión de aprendizajes y en la gestión escolar propia del director, puesto que a éste corresponde hacer que las cosas sucedan y también predeterminar o visualizar y acordar de manera colectiva en el Consejo Técnico, con su colectivo docente, cómo van a suceder las cosas. Entonces, el nuevo MEDFI nos ofrece herramientas de apoyo y no solamente eso, también nos da acompañamiento, lo que a mí me parece formidable.

En efecto, fortalece el acompañamiento del director y del supervisor en las aulas y en la escuela en tanto que brinda apoyo a los procesos de valoración diagnóstica, da impulso a las tareas de evaluación formativa y ayuda a sistematizar las experiencias de las comunidades escolares. Esto es lo que la escuela puede conseguir del nuevo modelo educativo. La mejora continua de la educación se caracteriza por darse en la escuela y ser útil para ella: la escuela se convierte en el centro articulador de los procesos de evaluación y los de mejora, e involucra la participación activa de todos los agentes educativos.



El modelo focaliza los temas de atención prioritaria, porque –como veíamos en la imagen que nos presentó Moisés– señala lo que debemos mejorar, cómo y cuándo hacerlo. A la vez, nos orienta en el uso reflexivo y formativo de los resultados de evaluación y ayuda a sistematizar la información para retroalimentar el proceso de mejora continua de cada escuela y cada persona, ya que se aplican los procesos de autoevaluación de la propia práctica profesional. Por tanto, también nosotros nos autoevaluamos y coevaluamos: no sólo las y los estudiantes, también el cuerpo docente, los directores, los asesores técnico pedagógicos, los supervisores y, en general, todas las autoridades y personas involucradas en el servicio educativo, fortaleciendo así el vínculo con la comunidad.

Las estrategias que impulsan la evaluación diagnóstica y formativa en la mejora de las condiciones y procesos escolares, y en los otros ámbitos de aprendizaje y mejora de las prácticas de enseñanza, son instrumentos para la recogida de datos, rúbricas y cuestionarios.

El modelo también promueve la evaluación formativa, tema en el que me quiero detener. No tiene sentido realizar una evaluación si no se ofrece una retroalimentación oportuna, para que se corrija lo que se debe corregir, se hagan ajustes o se dé continuidad a lo que nos fortalece. Creo que en el seguimiento de las tareas directivas nos falta muchas veces dar la retroalimentación de manera inmediata. Ahora bien, el nuevo MEDFI nos permite tener una retroalimentación efectiva inmediata y focalizar aquellos aspectos en los que debemos intervenir para mejorar. Obviamente nos ayuda en la sistematización de experiencias, lo cual es importante porque el aprendizaje es un fenómeno social: todos aprendemos de las relaciones y de las experiencias de otros, del diálogo, de las reflexiones individuales y colectivas que hacemos, de lo que sucede en nuestra vida cotidiana. El modelo incluye un repositorio



donde las escuelas que así lo deseen podrán subir a la plataforma sus experiencias en la atención a las problemáticas que viven, para que sirvan como ejemplo, modelo y material de reflexión a otras escuelas, y así aprendamos todos de todos, compartiendo experiencias.

Los apoyos básicos que nos ofrece el nuevo modelo de evaluación diagnóstica es la sistematización de la información, el impulso a la evaluación formativa y su seguimiento con recursos, instrumentos, herramientas, y acompañamiento en los procesos de autoevaluación, coevaluación, reflexión individual y colectiva de procesos. Es lícito decir que sigue los mismos pasos o etapas del proceso administrativo del diseño del plan de intervención de un director y del programa escolar de mejora continua. La única diferencia es que al final, en el proceso escolar de mejora continua y en el plan de intervención, tenemos rendición de cuentas, mientras que la evaluación formativa no rinde cuentas a nadie, porque su finalidad es revisar críticamente los cambios generados en la cultura escolar respecto de aquello que se propusieron mejorar como meta.

Estrategias para impulsar la evaluación diagnóstica y formativa en la mejora de las condiciones y procesos escolares.

1 Apoyo a los procesos de valoración diagnóstica

- Rúbricas individuales y colectivas para el diagnóstico escolar
- Cuestionarios para el diagnóstico escolar

2 Impulso a la evaluación formativa en el aula y en la escuela

Herramientas para la promoción de la mejora escolar

- Guías con orientaciones para realizar el diagnóstico escolar
- Cuadernillos de una caja de herramientas
- Videotutoriales
- Orientaciones para fortalecer el uso formativo de los resultados

3 Sistematización de experiencias de las comunidades escolares

- Bitácora de experiencias
- Estudio de casos relevantes

Aportaciones del MEDFI

El nuevo modelo tiene tres ámbitos: el primero es para la mejora de los aprendizajes; el segundo para la mejora de las prácticas de la enseñanza o docentes; y el tercero para la de las condiciones y los procesos escolares que garantizan que el aprendizaje se desarrolle de manera idónea. También deben considerarse las condiciones de la



escuela que garantizan que ese aprendizaje se dará y tienen que ver con cuestiones culturales, convivencia escolar, ambientes pedagógicos y vínculos con la comunidad.

A partir de la pandemia a todos nos quedó claro que las situaciones contextuales tienen que ver con la salud mental y física, la cual es indispensable para que niñas y niños puedan aprender, para que un maestro mejore su práctica de enseñanza y para garantizar que todos trabajaremos con objeto de obtener el máximo logro de aprendizajes. Al respecto, los recursos que nos ofrece el MEDFI son diversificados. No me voy a detener en todos; sólo apunto que incluyen videos tutoriales, guías para equipos de supervisión, información agregada para la escuela y las zonas escolares, recursos tecnológicos, y que orientarán la mejora de las prácticas educativas de todas y todos.

La plataforma digital que a menudo nos metía en problemas –cuyo manejo seguramente se tendrá que simplificar en este ánimo de mejora– nos proporcionará mapas de atención prioritaria de aprendizaje y materiales didácticos para profundizar el contenido curricular evaluado.

Junto con los relatos de dilemas o experiencias de colegas también se ofrecen talleres, seminarios, cursos y materiales para poder elegir o trazar el diseño del trayecto formativo de estudiantes, docentes y de otros agentes educativos, con el fin de fortalecer nuestras habilidades y competencias en el diseño del programa escolar de mejora continua y apropiarnos de los nuevos planteamientos curriculares, entre otros.

¿Cuáles son las funciones centrales y la misión de la supervisión? El MEDFI nos favorece para garantizar el ejercicio del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, las buenas prácticas de enseñanza y la participación de todos con objeto de conseguir el máximo logro de aprendizaje. El plan de trabajo de la supervisión escolar tiene esa misión y esa pretensión. Se centra principalmente en lograr la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión en los planteles escolares, garantizando incluso la normalidad mínima de operación a través de las funciones de asesoría y de acompañamiento de las prácticas docentes y directivas; la *normalidad mínima de operación escolar* refiere a los conjuntos de rasgos básicos indispensables que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro de aprendizajes. ¿Quién la garantiza? La supervisión escolar, porque tiene guías de observación que ha desarrollado a través de su experiencia, pero ahora el nuevo MEDFI propiciará el desarrollo de acciones para enriquecer ese proceso.

Los rasgos, como todos los conocen –fueron manejados desde la reforma anterior–, siguen presentes porque son justo los que garantizan las condiciones necesarias, para que los procesos pedagógicos y de gestión escolar favorezcan el logro de aprendizajes y las buenas prácticas de enseñanza. ¿Cómo se articula el modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral con los planes de mejora y el Consejo Técnico? La supervisión es la encargada de





tal articulación, orientando, asesorando y acompañando. También sus planes de intervención de supervisores y supervisoras se tienen que articular con los del sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas, en las regiones o lugares donde tienen su equipo. Esto se desarrolla principalmente en sesiones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE). El supervisor también orienta a los directivos respecto de la vinculación con los consejos escolares de participación social, que pueden intervenir para favorecer el logro de aprendizajes. En este sentido, nos ayudan a resignificar nuestra función: ¿cuál es la razón de ser del programa escolar de mejora continua y cuáles las necesidades del Consejo Técnico para que sea productivo y eficaz en establecer acuerdos, el diseño de intervenciones pedagógicas, y la mejora de condiciones y procesos, tanto de enseñanza como materiales y físicas de la escuela? Generalmente, los CTE nos permiten compartir nuestras prácticas directivas y docentes, generar conocimiento pedagógico y trabajar de manera colaborativa con rumbo a la mejora educativa.

Los ámbitos del MEDFI, como decía, no son algo nuevo: están asociados con los ámbitos de intervención de la supervisión escolar, que son básicamente cuatro: prácticas de enseñanza de los maestros, desarrollo profesional de los colectivos docentes, relaciones y ambientes de las escuelas, y vinculación con la comunidad. También se relacionan con los ámbitos del programa escolar de mejora continua: aprendizaje con aprovechamiento académico y asistencia de alumnos, prácticas docentes y directivas, y formación docente. No tendría sentido reflexionar sobre la propia práctica y hacer un plan de mejora si no se adquiere a través de la formación docente aquello que nos hace falta para mejorar.

Usos de la evaluación en el ámbito de condiciones y procesos

Condiciones y procesos escolares

- Convivencia escolar
- Ambientes pedagógicos
- Relación con la comunidad

- Apoyo a la valoración diagnóstica que realizan las comunidades escolares sobre sus condiciones y procesos escolares
- Apoyo a comunidades escolares y equipo directivo y de supervisión en la autoevaluación y coevaluación de las condiciones y los procesos escolares
- Retroalimentación formativa a comunidades escolares y equipo de dirección y supervisión para mejorar los procesos de gestión escolar

- Aportar información diagnóstica sistematizada por escuela, zona escolar, entidad federativa y ámbito nacional sobre condiciones y procesos escolares
- Retroalimentar a las autoridades educativas para fortalecer políticas y programas de apoyo a las escuelas





Luego viene otro indicador: condiciones y procesos. Yo entiendo que tienen que ver con el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), que estudia los avances en planes y programas educativos, el desempeño de la autoridad escolar en los procesos de gestión, el manejo de la carga administrativa, la infraestructura, el equipamiento y la participación de la comunidad. Estos procesos nos favorecen si en la cultura escolar tenemos un sistema de relaciones sociales adecuado. Nos garantizan que nos vamos a comunicar de manera idónea, respetando al otro y estableciendo mecanismos de cooperación y colaboración para lograr la mejora que nos proponemos.

Ya apunté que el CTE es el espacio colegiado de valoración, reflexión y toma de decisiones relacionadas con los procesos de mejora de la escuela. Allí se ejerce la autocrítica sobre las prácticas de enseñanza y los procesos de gestión escolar y se define la presencia o ausencia de condiciones indispensables para el logro del aprendizaje.

Ahora bien, la evaluación diagnóstica, formativa e integral ¿qué dinámicas nos permite impulsar para desarrollar una autoevaluación institucional que sea realmente aprovechada por los colectivos escolares?

Moisés observó la importancia de determinar para qué evaluar como un punto de partida sensibilizador. ¿Qué y cómo evaluar?, ¿cómo usamos los resultados de evaluación?, ¿qué hacemos para mejorar?, ¿cómo le damos seguimiento a nuestros avances? En este proceso de gestión, el trabajo del director es clave para que las cosas ocurran en la escuela. Con tal fin, sin embargo, necesita estar informado y convencido, Porque para motivar a los demás, el primer motivado debe ser él.

Debemos de orientar nuestro trabajo, primero, a motivar, convencer, persuadir a las figuras clave en la escuela, en este caso el director y los supervisores. Los requerimientos para que la autoevaluación sea aprovechada tienen un enfoque humanista, por eso, considerar el recurso humano como el factor clave para el éxito de su implementación es muy importante.

¿Quiénes constituyen ese factor clave? Maestros, directores, asesores técnicos y supervisores, reconocidos como seres inteligentes, altamente capaces, profundamente humanos, que tienen conciencia, capacidad para resolver problemas y tomar decisiones, que tienen altas expectativas y aspiraciones de mejora personal y profesional, que participan y colaboran activamente en la transformación y perfeccionamiento de la escuela y la comunidad cuando tienen un para qué, cuando le encuentran sentido a su quehacer.

En este contexto, conviene fortalecer el liderazgo del director para la gestión escolar y el cambio de cultura de la escuela, en la construcción de una perspectiva compartida, a través del trabajo colaborativo de los procesos de autoevaluación y coevaluación.





Son relevantes aquí las interacciones que se dan en la escuela, cómo se usa el tiempo, si hay o no un ambiente de paz, si se respetan los derechos humanos, si la convivencia escolar es armoniosa, pacífica y productiva, si se solucionan los conflictos con violencia o se emplean estrategias de solución no violenta, si la cultura está realmente orientada a la mejora de los aprendizajes, donde la máxima aspiración de todos es la formación integral de alumnos y alumnas. Por tanto, se requiere el diseño de una estrategia de capacitación, difusión e implementación, requerimientos y logística que considere las fases de implementación del modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral y los beneficios que ofrece al facilitar las tareas evaluativas cotidianas.

Ello no se debe de ver como una carga administrativa adicional, sino que, en las propias tareas de evaluación, en los mismos tiempos, se utilizan los recursos que aporta el modelo y nos ayuda por eso en la sistematización. Sin embargo, en los dos años que tiene su aplicación tal vez nos brincamos la etapa de sensibilización y formación en el modelo.

Muchas personas no conocemos ni dominamos todo lo que el MEDFI nos ofrece para facilitar y simplificar nuestro trabajo. ¿Qué requerimos? Una planeación estratégica del desarrollo de los diferentes procesos y etapas previstas en el modelo, desde su diagnóstico, diseño y sensibilización para que sea aceptado, hasta la sistematización de experiencias de evaluación formativa y la retroalimentación al fin del ciclo escolar, con una revisión crítica de lo que se ha mejorado. También es indispensable incluir la asesoría y el acompañamiento situado, porque es como un *traje hecho a la medida* de cada escuela, docente, supervisor o director, como un servicio consciente, sistemático e intencional para la mejora personal y profesional, que respete el proceso progresivo y la autonomía de cada escuela y persona.

La asesoría que nos corresponde dar a los supervisores será fortalecida a través de los instrumentos a disposición y del acompañamiento a nuestra tarea, que también el modelo ofrece.

Es preciso fortalecer el liderazgo compartido del director con la conformación de un equipo líder. El modelo pide esto. Es cierto que el director es el presidente del Consejo, el gestor, el protagonista, el que preside las reuniones, pero no puede hacerlo sólo él; se trata de un trabajo colegiado de comunicación horizontal donde todas las voces deben ser escuchadas y todas son importantes. El equipo líder está formado por los mismos miembros del Consejo –incluso con figuras que no son docentes, como el personal de apoyo administrativo y, en algunos casos, padres y madres de familia– con objeto de realizar el diagnóstico y la mejora escolar de los procesos y condiciones básicos del aprendizaje y las buenas prácticas de enseñanza. Este grupo simplificará las tareas del director y lo fortalecerá para que no se sienta solo en su tarea.





Adicionalmente, debemos gestionar recursos tecnológicos, económicos y materiales a fin de implementar el MEDFI, de manera que el costo no sea un obstáculo en su aceptación e implementación. Después de las veces que se ha aplicado se ha comentado mucho lo oneroso que es para las escuelas la impresión de los instrumentos para evaluar los aprendizajes de cada alumno. Seguimos buscando estrategias que nos permitan economizar y, como no todos tienen equipos tecnológicos adecuados, tenemos muchas áreas de oportunidad.

El modelo indica que el CTE es un espacio para tomar acuerdos, reflexionar individual y colectivamente, autoevaluar y co-evaluar; también subraya que se tienen que generar espacios adicionales a sus sesiones ordinarias. Varios nos preguntamos: “Y todo eso, ¿a qué hora lo vamos a hacer?”. Es menester mejorar nuestra práctica profesional y hacer comunidad, es decir, resignificar lo que tenemos en común para apoyarnos mutuamente, dialogar y buscar entre todos el bienestar colectivo; fortalecer actitudes y valores personales que propicien un clima favorable para la autocrítica propositiva, individual y colectiva, y la construcción de un sentido de identidad como una comunidad de aprendizaje. Eso también está en el horizonte de mejora. Debemos proponer procesos de formación continua congruentes con las necesidades de formación de las figuras educativas situadas en su contexto.

Por último, me gustaría anticipar riesgos y resistencias que pueden impedir que sea aceptado o que se implemente, dado que es voluntario. Tenemos que motivar, convencer, persuadir, hablar de los beneficios que nos ofrece. Ya expuestas sus ventajas, vamos a revisar los riesgos que conlleva: no debe imponerse por ninguna autoridad, no debe de ser visto como *del* supervisor o *del* director. Tampoco implicar una mayor carga administrativa o económica. No debe considerar que todos los colectivos tienen el mismo grado de madurez para ejercer su autonomía profesional. En administraciones o en ciclos pasados nos dieron una cédula a fin de autoevaluar nuestro grado de madurez para ejercer nuestra autonomía. Esa práctica se dejó de hacer, pero es deseable porque también nos aporta elementos para ese horizonte de mejora.

Conviene ejercer nuestra autonomía dentro de límites responsables. Importa evitar que el colectivo de docentes desconozca beneficios e insumos o la forma de utilizar los resultados que las evaluaciones formativas nos arrojan; que al finalizar el ciclo escolar los resultados se consideren parte del proceso de rendición de cuentas –porque no son eso, son una revisión crítica de la forma en que hemos ido avanzando en la mejora continua del servicio educativo que ofrecemos–; que la atención de lo urgente impida que se lleven a cabo las acciones de reflexión individual y colectiva; que los acuerdos se tomen de manera dispersa o superficial; que simulemos y solamente planeemos porque lo están





pidiendo las autoridades, sin un compromiso real, y que a nosotros –autoridades educativas– nos falte congruencia entre lo que pensamos, decimos y hacemos, dado que los maestros perciben muy bien la simulación.

Si nosotros mismos no nos sometemos a estos aspectos de las propuestas de mejora continua de nuestro desempeño profesional, y de la mejora continua de los procesos que se dan en las escuelas y en las condiciones para la mejora de los aprendizajes, no vamos a llevar a buen término lo que ha diseñado e instrumentado Mejoredu justo para que podamos dar un servicio educativo de excelencia.

Xóchitl Beatriz García Curiel

Como saben, la nueva administración pública del estado de Hidalgo tiene escasos ocho meses, en los cuales ha dado un fuerte impulso a la educación, rubro que ocupa un poco más del cincuenta por ciento del presupuesto estatal. La inversión de estos recursos públicos está destinada mayoritariamente a abatir el rezago educativo, pero también a establecer vínculos con el área económica, de suerte que los jóvenes puedan insertarse en la vida laboral desde sus nichos educativos. Para ello, el 5 de septiembre de 2022 se incluyó esa herramienta en el Plan Estatal de Desarrollo.

En el estado de Hidalgo existe una normatividad muy clara en materia de planeación y prospectiva, la cual nos permite realizar diagnósticos diferenciados, en este caso respecto a los actores de la comunidad educativa, con las y los estudiantes al centro, y a su alrededor docentes, asesores técnicos pedagógicos, autoridades estatales, supervisores, en fin, todos aquellos incluidos en el sistema educativo y la población que recibe sus efectos. Así, la Ley de Planeación y Prospectiva del Estado de Hidalgo nos ayuda a ubicar a los sujetos que serán beneficiados por las políticas públicas y a crear escenarios prospectivos con el fin de prever ciertas situaciones conforme a las tendencias presentes.

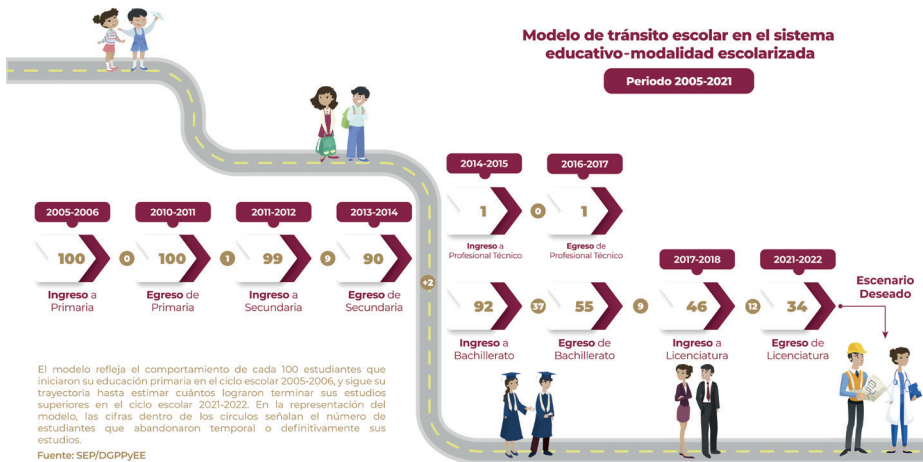
Como resultado de ello, el actual gobierno tuvo a bien llevar a cabo un diagnóstico preparatorio en materia educativa, del cual se derivan por supuesto retos y áreas de oportunidad, porque la evaluación es precisamente el instrumento que nos permite detectar los escenarios catastróficos que pueden darse, pero también hacer un alto en el camino, mejorar y, sobre todo, eficientizar el uso de los recursos públicos. En Hidalgo, cuando empezamos a integrar el Programa Estatal de Desarrollo Educativo, nos dimos cuenta de que desde el SEN tenemos un indicador transversal, que es el de Eficiencia del Sistema Educativo Nacional, y de ahí nosotros derivamos el estatal.



Contexto

Al inicio de la nueva administración gubernamental, encontramos que Hidalgo tiene una eficiencia del sistema educativo estatal en la que, por cada 100 alumnos que ingresan a primaria, sólo 34 egresan de licenciatura.

Eficiencia del sistema educativo escolarizado estatal



Esta línea de vida, como ustedes pueden ver, que pone al centro al educando, es la que nos ayudó a detectar en qué momento podemos nosotros intervenir de manera más oportuna en la política pública. En Hidalgo, como en todo el país, experimentamos una drástica caída cuando pasamos de educación básica a media superior, y ese es precisamente el problema que focalizamos. También exige especial atención el reto de la educación inicial, introducido en las recientes reformas en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que presenta un quiebre muy pronunciado. En nuestro caso, pasamos de 100 alumnos inscritos en educación básica a 66 al pasar a media superior. El problema es mayúsculo, como pueden ver en la gráfica, y ahí tenemos que enfocar los esfuerzos de política pública, pues en caso contrario no va a haber recursos para solucionarlo. Aunado a ello, el grado promedio de escolaridad en Hidalgo es de 9.4 años, mientras que a nivel nacional es de 9.7, según el *Censo de Población y Vivienda 2020*.



Contexto



Situación actual

- Con base en los datos del censo de población y vivienda 2020, el grado promedio de escolaridad en Hidalgo es de 9.4 años, mientras que a nivel nacional es de 9.7.
- En Hidalgo, el 43% de la población habita en zonas rurales, lo que nos ubica como la tercera entidad en el país con mayor proporción bajo esta condición.
- Contamos con 3216 escuelas multigrado que representan el 46.2% de los planteles públicos, atendiendo a 58222 alumnos, el 10.6% del total de matrícula.



Impacto de la pandemia

- En lectura, los resultados más bajos se obtuvieron en 4° y 5° grados de primaria, mostrándose un ligero repunte en 6°. En secundaria, se disminuye en 1er grado y semuestran incrementos relativos en 2° y 3er grados.
- En matemáticas, los aprendizajes alcanzados en 5° grado de primaria son los más bajos, observándose un incremento importante en 6° grado, para concluir con una disminución en 1er grado de secundaria que se estabiliza en 2° y 3° de secundaria.

Evaluación como herramienta prioritaria para el diseño de la política pública y la toma de decisiones.

Se trata de tres puntos porcentuales, pero están asociados con otros contextos sociodemográficos que tenemos en el estado. Por ejemplo, el 43% de la población habita en zonas rurales, lo que nos ubica como la tercera entidad en el país con mayor proporción de personas en esta condición. La dispersión geográfica, por supuesto, viene a ser otra de las problemáticas que enfrentamos al impartir el servicio educativo. Actualmente, gracias al diagnóstico surgido del Programa de Educación, contamos con 3216 escuelas multigrado. Este modelo tiene que arropar a diferentes educandos con necesidades educativas diversas; para lograrlo, muchas veces las escuelas se ayudan de estudiantes que cursan los grados más avanzados para atender a los pequeños que van iniciando.



No es un modelo ideal, como por ejemplo el que prevalece en las ciudades, en escuelas que se encuentran en zonas urbanas, pero es el modelo que se utiliza en 3 216 escuelas. Ello significa que 46.2% de nuestras escuelas públicas atienden a poco más de 58 000 alumnos, es decir, al 10.6% del total de la matrícula.

Aquí empiezan los retos; yo quiero decir las complicaciones, pero sí los desafíos en que podemos incidir y que el programa va a atender. Como todo el país, Hidalgo se vio afectado por la pandemia de covid-19. La primera de sus consecuencias fue el reto que implicó la virtualidad, el hecho de que niñas y niños se quedaran en casa y estuvieran acompañados, sí por familiares y en el contexto de su comunidad, pero no por los elementos ideales para continuar su instrucción.

De la evaluación hecha por Mejoredu a partir del MEDFI tomamos los resultados que nos descubrieron un escenario que demandaba atención pronta. Existen herramientas creadas específicamente para evaluar ciertas habilidades que tienen que ver con la inserción educativa de una niña o un niño, tanto en el contexto nacional como en la globalidad. La primera de ellas es en Lectura.

En el estado de Hidalgo, los resultados más bajos en este renglón se obtuvieron en cuarto y quinto grados de primaria, mostrándose un repunte en el sexto. En secundaria el indicador disminuye en primer año y muestra incrementos relativos en segundo y tercer grados. Tenemos pues un repunte al pasar de primaria a secundaria, con la finalidad de que las y los estudiantes continúen su trayectoria a la educación media superior. Ahí vislumbramos que el contexto social tiene mucho que ver, porque precisamente cuando salen de la educación básica es preciso saber si se van a poder insertar en la media superior o tendrán que colaborar con la economía familiar.

En Matemáticas, otra de las habilidades medidas por el instrumento, los aprendizajes alcanzados en quinto grado de primaria fueron los más bajos, observándose un incremento importante en sexto, porque existen actualmente estrategias de regularización con objeto de concluir la disminución en primer grado de secundaria y estabilizar el nivel educativo en segundo y tercero. Ello implicaba ver la evaluación como área de oportunidad, lo que es para quienes nos dedicamos a analizar la política pública y la mejora educativa por medio de instrumentos de evaluación; es decir, que se trata de una herramienta prioritaria para el diseño de la política pública.

El contexto, el Plan Estatal de Desarrollo, tener nuevas autoridades en el gobierno estatal, pero sobre todo un programa orientado que pone al centro al educando, implicaba, sin lugar a dudas, que diéramos ese espacio a la evaluación, para que sea un insumo correcto en la toma de decisiones y que las autoridades locales las tomemos como referencia obligada para sustentar el modelo de actuación que vamos a estar trabajando.





No solamente las áreas normativas y administrativas, sino también las áreas operativas o autoridades que se encuentran en el territorio, a fin de lograr una retroalimentación. Los retos estaban claros.

El contexto sociodemográfico en Hidalgo, donde coexisten una importante concentración poblacional en zonas urbanas y una alta dispersión en las rurales, marca la intervención que queremos llevar a cabo.

Retos

Contexto sociodemográfico de Hidalgo: concentración poblacional en zonas urbanas y alta dispersión en zonas rurales.		Mejoredu. Acompañamiento técnico a las entidades en la implementación de diagnósticos y estudios pormenorizados.
Cumplir con los objetivos del currículo nacional al tiempo que las evaluaciones se adapten a los entornos mediante mecanismos equitativos.		MEDFI. Para la mejora de aprendizajes, práctica docente y condiciones y procesos escolares.
Cultura de la evaluación y resultados: para que se integre orgánicamente a la reflexión de los actores educativos.		<ul style="list-style-type: none">• Diseño de Planes de Mejora Continua.• Toma de decisiones en Consejos Técnicos Escolares.
Condiciones y procesos escolares: <ul style="list-style-type: none">• Ambientes pedagógicos.• Convivencia escolar.• Relación con la comunidad.		Monitoreo permanente. <ul style="list-style-type: none">• Uso y aprovechamiento de los recursos académicos de Mejoredu.• Estrategias diferenciadas e inclusivas.

El contexto, claro está, no es privativo del sector educativo, está asociado con todos los servicios dirigidos a disminuir la pobreza en nuestro estado. Necesitamos una intervención de los agentes educativos que están en las localidades del territorio. El reto se comparte, por supuesto, con el SEN y tiene que ver con cumplir los objetivos del currículo nacional y, al mismo tiempo, conseguir que las evaluaciones implementadas en este marco se adapten a cada uno de nuestros entornos.

Tenemos que fortalecer los ambientes pedagógicos, lograr que tengan incidencia en la convivencia escolar, pero, sobre todo, que se lleven a cabo por medio de una relación





con la comunidad. Si no conseguimos que la escuela sea ese parteaguas y, en muchas de las localidades, el espacio seguro de los chicos –para la gestión adecuada de la educación, pero también para otras intervenciones sociales–, estaremos hablando de una educación y de modelos de intervención que no son propiamente de utilidad en estos entornos.

Para construir la realidad educativa que deseamos es necesario sumar esfuerzos institucionales. El modelo de planeación que les comentaba tiene que ver con la atención de los problemas públicos sobre la base de la concurrencia. La educación –y lo vivimos con la pandemia de covid-19– no está sola, tiene que echar mano de otros sectores. Uno muy importante es el de la seguridad de las y los pequeños: el aumento de la violencia en los espacios educativos, y sobre todo en los hogares, se incrementó cuando tuvimos que irnos a la virtualidad. Hoy –cuando ya hay una asistencia de casi cien por ciento a las escuelas– nos damos cuenta de que no solamente tenemos rezagos en habilidades del conocimiento, sino también serios problemas vinculados con la salud socioemocional –y muchas veces con la mental– de los educandos y también –¿por qué no decirlo?– de las y los docentes. Este reto está inscrito en nuestro Programa Estatal de Desarrollo Educativo y procura la atención socioemocional de la comunidad escolar con el apoyo de las secretarías de Salud y de Seguridad Pública, y también de agentes como el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (Sipinna) –que existen a escala nacional– con los que tenemos que lograr esa concurrencia.

Para construirla, hemos iniciado una detección de actores que pudieran ayudarnos a lograrlo, y sobre todo de herramientas diseñadas en ese sentido. Así conocimos el MEDFI y nos acercamos a las autoridades de Mejoredu. Existía una relación previa, pues ya habíamos participado en otras evaluaciones, pero ahora teníamos que hacerlo en el marco de un convenio. Lo firmamos en febrero y, a partir de ahí, tenemos una agenda construida con las prioridades detectadas en el programa institucional. La autoridad educativa local reconoce que este modelo va a reorientar nuestra política pública y tiene que estar basado en la mejora de los aprendizajes, en la práctica docente y en las condiciones y los procesos escolares, todo ello con un enfoque de inclusión, consenso, diálogo y reflexión. Hidalgo es un estado con un porcentaje muy alto de hablantes de lenguas indígenas y, en consecuencia, la educación bilingüe demanda una alta prioridad; debemos tener presente el rescate de esta pluriculturalidad.

Un modelo real de evaluación también se basa en el monitoreo. La evaluación es una fotografía de la realidad plasmada en los diagnósticos y, desde ahí, trazamos los escenarios posibles. Sin embargo, si no tenemos herramientas reales de monitoreo, no vamos a poder generar ese *stop* y reorientación de la política pública.





Sin lugar a dudas, el seguimiento que se da en los Consejos Técnicos –nosotros tenemos la obligación de acompañar a las y los docentes en esa planeación que se hace en el aula– debe ponerse como línea horizontal en todos los procesos, porque los CTE son una herramienta diseñada precisamente para impulsar la enseñanza. Como lo marca la NEM, es preciso retroalimentar el conocimiento en la comunidad y socializar la forma en que se está constituyendo en referente para su propio desarrollo. Estas acciones suceden en la escuela, no en los escritorios de los funcionarios públicos; tienen lugar en escuelas urbanas lo mismo que de zonas medias marginadas, y –sobre todo– en aquellas zonas donde la escuela es el referente.

En Hidalgo, la intervención escolar en favor de la convivencia, ambientes pedagógicos y relación con la comunidad será favorecida por este modelo de monitoreo, por una estrategia transversal de atención socioemocional y por la atención prioritaria a la infraestructura y la conectividad. En el estado hay poco más de seis mil escuelas; mentiría si les dijera que el cien por ciento de ellas tiene infraestructura total. Desgraciadamente no es así, y los recursos con los que cuenta la entidad implican un reto de eficiencia. Es preciso atender la matrícula en zonas marginadas, pero también en las zonas metropolitanas, que nos comunican con la Ciudad de México –la zona metropolitana más grande del país–, con la que tenemos contacto en dos municipios, pero también hay otras en la parte de las Huastecas, donde colindamos con San Luis Potosí y Veracruz. Otra zona en crecimiento se encuentra hacia la ciudad de Puebla, es todo ese corredor agroindustrial en cuya educación básica es importante poner énfasis, entre otras razones porque es el puente con la educación media superior y porque coadyuva a que los ciudadanos se inserten en la economía.

Esos son los retos que hemos detectados y las formas como podemos solventarlos a través del convenio. Desde luego, no todo lo vamos a hacer a través de un convenio: mucho depende de nosotros y del acuerdo que hemos establecido con las demás secretarías.

Por otro lado, el sistema educativo es uno de los sistemas que cuenta con más información disponible. Gracias a la Estadística Educativa del Formato 911, que se levanta en cada ciclo escolar, gobiernos, tomadores de decisión, investigadores y actores de la formación de programas educativos contamos con datos fiables, validados por la máxima autoridad en la materia –el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)–, y podemos partir de ahí para hacer política pública consolidada y con base en información veraz.



Articulación

Sistemas consolidados de información – Condiciones y procesos escolares

1. Articular resultados de la evaluación con el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) de la SEP federal.
2. Promover la escalabilidad de los sistemas informáticos que permitan visualizar escenarios descriptivos, analíticos y prospectivos, anticipando un resultado, para predecir una trayectoria o modificarla.



El dato inicial es muy importante, porque solamente con él podemos establecer en un modelo de evaluación el contrafactual, a dónde queremos llegar y si nuestro monitoreo va por el camino trazado. No tienen que ser cambios de timón, sino simplemente hacer lo necesario para que algunas instituciones vuelvan al objetivo planteado.

Con el fin de asentar la cultura de la evaluación hemos logrado implementar en las escuelas de Hidalgo esta retroalimentación en educación básica, media y superior: tenemos oficinas enlace que nos retroalimentan con sus prácticas educativas, sobre todo respecto a lo que pasa en el aula, a las habilidades de los chicos y a cómo se insertan en la comunidad escolar.

Para ello tenemos cuatro grandes articulaciones. La primera es lograr el vínculo entre los resultados de la evaluación y los sistemas de la autoridad federal, ya que nos tenemos que consolidar como fuente oficial. Hace algunos meses un decreto de la federación comunicó a las autoridades locales la gran oportunidad de fortalecer nuestro sistema gracias a que a nivel nacional ya existe esa estrategia; sólo tenemos que retomarla y atrevernos a hacer nuestras propias evaluaciones. La autoevaluación –como también viene descrita en el modelo educativo– tiene que ser prioritaria y estar en nuestras agendas de política pública.

La segunda consiste en promover la escalabilidad de los sistemas informáticos que nos puedan dar datos de inicio y se vinculen con otras fuentes, otros sistemas informativos; solamente así se pueden generar los escenarios prospectivos que les comentaba.



La tercera implica cambiar el enfoque unidireccional de las escuelas. Tenemos que pasar de creer que las escuelas nos deben nutrir de todos los datos, porque eso sobrepasa sus funciones administrativas y muchas veces ello hace que se descuiden las funciones docentes. Es preciso que las autoridades generen un ambiente en el que la comunidad escolar se vea acompañada en todo lo administrativo por el personal que nosotros tenemos para llevar sus resultados y tomar acciones de mejora.

Por último, pero no menos importante, tenemos que organizar el intercambio entre los tres órdenes de gobierno para complementar los programas educativos existentes, que si bien es cierto actualmente son de corte social, no por ello dejan de incidir en las escuelas. Ejemplo de ello son los apoyos que se reciben a través de La Escuela es Nuestra.



En Hidalgo impulsamos estos esfuerzos coordinados entre planeación, evaluación y procesos innovadores, a fin de articular un sistema consolidado de información que nos permita asegurar la presencia de maestras y maestros en el aula, atender las necesidades prioritarias de infraestructura, e identificar y prevenir expresiones de violencia. Eso es lo primordial que viene en nuestro programa.

A ello cabe agregar la importancia de atender los cambios en la demanda de los servicios educativos mejorando la intervención y –lo reitero– poniendo al centro a las y los





estudiantes. Aunque no sea posible garantizar que de cada cien niñas y niños que entran a educación inicial ingresen otros tantos en educación superior, sí tenemos que lograr que en donde se queden sean ciudadanos plenos, egresados de un sistema educativo eficiente.

Antonio Bolívar Botía

Desde fines de los años noventa hasta hoy, en general estamos desengañados de que reformas estructurales externas puedan cambiar la realidad. En México, como en España y algunos otros países occidentales, somos muy dados a que, desde arriba se pretenda cambiar cada escuela y lo que se hace en ella. Pero esto es una ilusión, un fantasma, porque no se ha logrado.

[1] Tendencias internacionales

- Desengañados (fines de los noventa) de reformas estructurales externas para cambiar la realidad, la mejora escolar es, cada día, más dependiente de cada escuela.
- Una regulación burocrática, homogénea y vertical (*top-down*), ha dejado de dar respuesta en sociedades complejas (p. e. persistente fracaso).
- Declive de las evaluaciones externas (presión) y se resitúa la autoevaluación institucional, promoviendo la confianza y el compromiso de los actores.
- Un cambio sostenible depende de que cada Institución Educativa construya su capacidad interna de aprendizaje.
- Una autoevaluación institucional no se sostiene en el tiempo si no cuenta como condición con un sentido de comunidad profesional de aprendizaje, comprometida con la mejora de la propia institución.

Desde esas coordenadas, hay un cierto declive de las evaluaciones externas –resultado de la presión– y una tendencia a resituar los procesos de mejora desde abajo, desde cada centro escolar, promoviendo la confianza y el compromiso.

Un cambio sostenible en el tiempo depende de que cada institución educativa construya su capacidad de mejora. Desde esa perspectiva, es una autoevaluación institucional. No basta predicarlo: hay que crear condiciones para que eso sea posible.

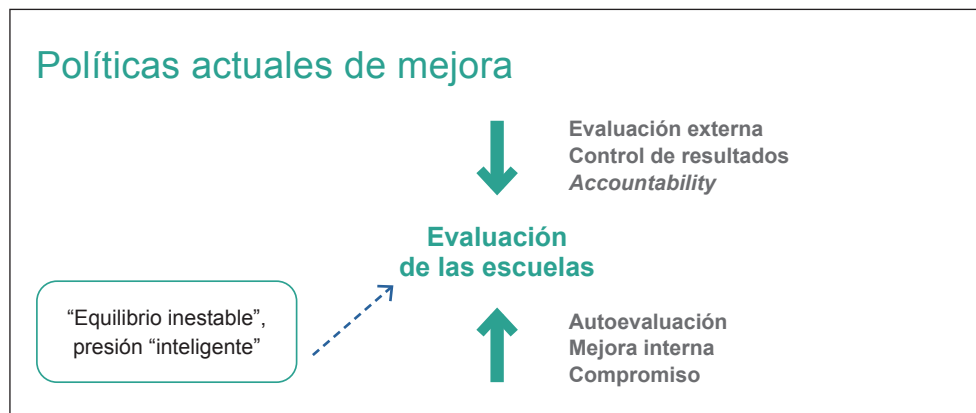
Es preciso retomar los tiempos y espacios con que contamos para comprometer a los docentes y al equipo directivo en una función de liderazgo pedagógico, más que administrativa, para la mejora de la propia institución. Por eso, en gran medida, lo que nos



importa es plantearnos si es posible organizar la educación con una lógica no burocrática que posibilite capacitarlos para su propio aprendizaje, innovación y desarrollo institucional.

Yo he defendido que en lugar de limitarnos a gestionar –y a veces somos muy dados a ello porque el CTE ha cubierto lo que estaba estipulado que debía de cubrir, como construir capacidades para generar y sustentar la mejora–, la autoevaluación también debe tener aporte de datos externos, implicación profesional y compromiso público. La autonomía de cada escuela, además del ejercicio de un liderazgo pedagógico dentro de un proyecto compartido, tiene que garantizar el derecho de todos los alumnos de aprender.

He visto los documentos de la nueva orientación, que los comparto plenamente, entre ellos los relativos a las políticas actuales de mejora. En México –lo que también es aplicable a España– nos hemos guiado por provocar la mejora a través de una evaluación externa, por un rendimiento de cuentas de arriba a abajo (*top-down*) o, en su lugar, promover procesos de abajo a arriba, lo cual supone la autoevaluación, pero también el compromiso, pues de poco vale decir que cada escuela tiene que hacerlo si no hay un compromiso y un sentido comunitario para lograrlo.



Entre uno y otro, puesto que uno solo no basta –como dice Michael Fullan: “quitamos lo de arriba y ponemos lo de abajo”–, tiene que haber un cierto equilibrio inestable, sin presiones de arriba a lo de abajo.

Por ello, ha habido una crisis de la estrategia conservadora, porque los gobiernos de esa tendencia presionaron desde fuera para determinar lo que los alumnos deben alcanzar y aprender, por medio de evaluaciones externas, entendiendo que la calidad de los centros depende de una evaluación al servicio al cliente, promoviendo la competencia y estableciendo un *ranking* entre las escuelas.



De la presión (*top-down*) al desarrollo

- Crisis de estrategias conservadoras: Presionar desde fuera. Determinar lo que los alumnos deben alcanzar y aprender (evaluación externa)
- “Calidad” de los centros: evaluación al servicio de los clientes. “Ranking” y competencia entre escuelas
- España (LOMCE): Gobierno conservador. Estándares de aprendizaje evaluables
- Oposición generada, fueron paralizadas
- En su lugar, “evaluaciones diagnóstico”

Recientemente –en 2012 o 2014– el gobierno conservador en España puso como clave de esa presión lo que dio en llamar “una evaluación por estándares de aprendizaje evaluable”. Quería decir que en todos los lugares, en todas las escuelas, en todas las materias, cada bloque tenía unos criterios de evaluación y todos los alumnos tenían que saber esos contenidos, esos resultados de aprendizaje que concretaban lo que una o un estudiante debía saber, comprender, etcétera, hasta niveles increíbles. Sin embargo, esto no se pudo llevar a cabo: su empleo daría lugar a que se beneficiara a los beneficiados y se perjudicaría a los perjudicados. Se trataba de un medio de exclusión, no de integración. Entiendo que desde otra perspectiva ustedes también lo han vivido en México.

“Estándares de aprendizaje evaluables” (LOMCE)

Estándares de aprendizaje evaluables: Definen los resultados de aprendizaje, y concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 2. El ser humano y la salud		
El cuerpo humano y su funcionamiento. Anatomía y fisiología. Aparatos y sistemas. Las funciones vitales en el ser humano. Función de reacción (órganos de los sentidos, sistema nervioso, aparato locomotor). Función de nutrición (aparatos respiratorio, digestivo, circulatorio y excretor). Función de reproducción (aparato reproductor). Salud y enfermedad. Principales enfermedades que afectan a los aparatos y sistemas del organismo humano. Hábitos saludables para prevenir enfermedades. La conducta responsable. Efectos nocivos del consumo de alcohol y drogas. Avances de la ciencia que mejoran la vida. Conocimiento de actuaciones básicas de primeros auxilios. Compromiso de sí mismo y los demás. La identidad y la autonomía personal. La relación con los demás. La toma de decisiones: criterios y consecuencias. La resolución pacífica de conflictos. La igualdad entre hombres y mujeres.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y localizar los principales órganos implicados en la realización de las funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre ellas y determinados hábitos de salud. 2. Conocer el funcionamiento del cuerpo humano: células, tejidos, órganos, aparatos, sistemas: su localización, forma, estructura, funciones, cuidados, etc. 3. Relacionar determinadas prácticas de vida con el adecuado funcionamiento del cuerpo, adoptando estilos de vida saludables, sabiendo las repercusiones para la salud de su modo de vida. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Identifica y localiza los principales órganos implicados en la realización de las funciones vitales del cuerpo humano: Nutrición (aparatos respiratorio, digestivo, circulatorio y excretor), Relación (órganos de los sentidos, sistema nervioso, aparato locomotor). 2.1. Identifica y describe las principales características de los principales vitales del ser humano. 2.2. Identifica las principales características de los (aparatos respiratorio, digestivo, locomotor, circulatorio y excretor) y explica las principales funciones. 3.1. Reconoce estilos de vida saludables y sus efectos sobre el cuidado y mantenimiento de los diferentes órganos y aparatos. 3.2. Identifica y valora hábitos saludables para prevenir enfermedades y mantiene una conducta responsable. 3.3. Identifica y adopta hábitos de higiene, cuidado y descanso. 3.4. Conoce y explica los principios de las dietas equilibradas, identificando las prácticas saludables para prevenir y detectar los riesgos para la salud. 3.5. Reconoce los efectos nocivos del consumo de alcohol y drogas. 3.6. Observa, identifica y describe algunos avances de la ciencia que mejoran la salud (medicina, producción y conservación de alimentos, potabilización del agua, etc.). 3.7. Conoce y utiliza técnicas de primeros auxilios, en situaciones simuladas y reales. 3.8. Identifica emociones y sentimientos propios, de sus compañeros y de los adultos manifestando conductas empáticas. 3.9. Conoce y aplica estrategias para estudiar y trabajar de manera eficaz. 3.10. Reflexiona sobre el trabajo realizado, saca conclusiones sobre cómo trabaja y aprende y elabora estrategias para seguir aprendiendo. 3.11. Planifica de forma autónoma y creativa actividades de ocio y tiempo libre, individuales y en grupo. 3.12. Manifiesta autonomía en la planificación y ejecución de acciones y tareas y desarrolla iniciativa en la toma de decisiones, identificando los criterios y las consecuencias de las decisiones tomadas.



Por otro lado, conviene resaltar que hay cierta crisis en la otra dirección. Hubo un auge por parte de los gobiernos conservadores y una caída, como pueden ver en el muy buen trabajo de una institución prestigiosa, el Albert Shanker Institute. Me refiero a el auge y la caída de la reforma de la educación por medio de la evaluación del profesorado. Al final, diversas experiencias hicieron que se planteara si eso realmente mejoraba la educación de los alumnos o, más bien, suprimía la ilusión, la confianza, la entrega y el compromiso de las y los docentes, sin los cuales la educación no funciona del todo.

Aprendimos, pues, que no bastan buenos diseños: la mejora no puede provenir sólo por prescripciones externas. Las estrategias centralizadas tuvieron poco impacto en lo que de verdad importa, se trató de un fracaso de esa reforma de arriba a abajo. Las escuelas están para garantizar el aprendizaje de la totalidad de niñas, niños y adolescentes.

Políticas de mejora actuales

- No bastan buenos diseños, la mejora no puede provenir sólo por prescripciones externas.
- Fracaso reformas *top-down* (arriba-abajo) para transformar el núcleo duro de la mejora: cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden.
- Estas estrategias centralizadas (gobiernos conservadores de los ochenta) tuvieron poco impacto en los niveles de consecución de los alumnos, no produciendo los resultados esperados.
- Pérdida de la confianza en los cambios planificados externamente para mejorar la educación, se apuesta por movilizar la capacidad interna de cambio.

Tales métodos generaron una pérdida de confianza en los cambios, como se apunta en los textos del finés Pasi Sahlberg –*Lecciones aprendidas*– y en *La cuarta vía*, de Hargreaves, quienes no obstante señalan que, en su momento, produjeron el modelo de la mejor educación ofrecida. Pero después de este movimiento global de reforma educativa a partir de la enseñanza estandarizada por competencias entre centros, hemos transitado a una política alternativa, que es en la que ahora nos movemos, la que promueve Mejoredu y que incluye la autoevaluación, con objeto de promover la colaboración en las comunidades y redes sociales como parte de la mejora del desempeño de la escuela.

El modelo toma en cuenta que cada escuela y cada alumno presentan características particulares y que por eso mismo es preciso personalizar el propio aprendizaje, con todo lo que ello supone. Para hacerlo, también se requieren datos con los cuales iniciar procesos de mejora y, desde esa perspectiva, datos externos aportados por evaluaciones diagnósticas. En el caso de España, eso significaría que no se harían al final sino en medio de cada periodo, para que los resultados contribuyan a la mejora.





Dos modelos de reforma educativa (Sahlberg, 2011)

Movimiento Global de Reforma Educativa	Otra política educativa alternativa: Vía finlandesa
Competición <ul style="list-style-type: none">– Motor del cambio: competencia entre escuelas, docentes y estudiantes.	Colaboración <ul style="list-style-type: none">– Un modelo de colaboración, como comunidades y redes sociales, mejora el desempeño de las escuelas.
Enseñanza estandarizada <ul style="list-style-type: none">– Estándares altos de rendimiento, prescritos centralmente para todas las escuelas, con el fin de mejorar la calidad.– Foco en contenidos y destrezas básicas, incrementado su tiempo en el horario escolar. Los resultados prescritos de modo uniforme.	Personalización del aprendizaje <ul style="list-style-type: none">– Marco curricular común, pero flexible para una planificación basada en la escuela.– Alentar soluciones locales y planes personalizados de aprendizaje en una escuela inclusiva.
Rendimiento de cuentas basado en test <ul style="list-style-type: none">– El rendimiento escolar ligado a procesos de evaluación externa, rendimiento de cuentas y <i>ranking</i> entre centros.	Responsabilidad basada en la confianza <ul style="list-style-type: none">– Construcción de una cultura de responsabilidad y confianza, que valora la profesionalidad y compromiso de los docentes.


En estas estadísticas se aportan datos acerca de la ubicación de una escuela en relación con otras, porque nosotros podemos creer que nos va bien, pero nuestros alumnos no tienen con ello garantizado el derecho a moverse sin riesgo de exclusión en la vida, en comparación con otros ciudadanos. Sin dispositivos internos para su autorrevisión, no se podrá sacar partido de esos datos externos; *por eso*, decíamos, la presión externa puede anular a la de abajo, pero la de abajo sola tampoco se sostiene. Es preciso establecer un diálogo a partir de los datos de la evaluación externa e interna –según fórmula de David Nebo–, fincar una perspectiva en cuyo interior debe señalarse una prioridad: la autoevaluación. Para que esto se consiga, no basta con predicarlo. En educación nos movemos a menudo en el *debemos*; pero si ese deber tiene que convertirse en realidad hay que generar procesos de liderazgo intermedio, de compromiso compartido, etcétera.

En resumen, si los planes de mejora han de ser posibles –ya lo han señalado antes–, es necesario acudir a la institución que ha permanecido por encima de las sucesivas reformas, el Consejo Técnico, para reorientarlo desde estas coordenadas dándole una nueva dimensión a la dirección escolar y al propio CTE como la clave de la autoevaluación institucional, dándole espacio, tiempo y nuevas orientaciones. Así, además de dar cuenta de la prestación del servicio público en los consejos técnicos escolares, de señalar cómo se está prestando el



servicio y en qué medida está siendo equitativo, tenemos la responsabilidad de aprender de la propia práctica para que sirva al desarrollo de la propia escuela y de la mejora.

Principios de partida. Tesis

- La evaluación de las escuelas tiene dos grandes objetivos:
 - a) Dar cuenta de la prestación del servicio público: resultados y equidad.
 - b) Proceso de aprender de la propia práctica: desarrollo y mejora.
 - Evaluación externa: resultados
 - Auto-evaluación: mejora interna
 -  Evaluación institucional: integración e integración de ambas

A eso se le llama propiamente *evaluación institucional*: combinar datos externos con los propios que la escuela tenga, y procesarlos de suerte que no se vean como una amenaza, sino al revés, como algo que sirve para ampliar nuestra perspectiva. Ese es el ámbito donde se mueve el nuevo modelo de evaluación de Mejoredu.

Ello supone que la evaluación y la mejora de los aprendizajes, más que declaraciones generales, deben impulsar la autonomía de cada escuela, de cada plantel, como lo resalta Richard Elmore, quien por cierto ha estado varias veces en México apoyando las redes de tutoría y otras.

Autonomía, evaluación y mejora de aprendizajes

Más que declaraciones generales, **articular condiciones**, modos y procesos de llevarla a cabo, diferenciados en función de las condiciones y problemas de cada escuela.

- La autonomía como **posibilidad** de que los centros educativos, en función de determinados objetivos, en una especie de **contrato-programa**, establezcan y consensuen con la Administración las decisiones propias que precisan, para lograr incrementar el éxito educativo de su alumnado.
- Una vez concretado un **Proyecto de dirección propio**: ha de negociarse y acordarse con la Administración educativa.
- Se subordina a una **responsabilidad por los resultados**: favorecer el éxito escolar del alumnado y disminuir el abandono.



Es indispensable articular condiciones, modos y procesos para llevar esto a cabo. Retomar los tiempos y los contenidos de esos tiempos con objeto de que, en función de las condiciones y los problemas de cada escuela, se puedan realizar las mejoras. Cada escuela es entonces una posibilidad de que los centros educativos, en función de determinados objetivos con una especie de contrato programa, establezcan y consensuen con la supervisión, con la administración, las decisiones propias que precisan para lograr incrementar el éxito educativo del alumnado.

Una vez concretado un plan estratégico, un proyecto de dirección a partir de la situación de la escuela, nos comprometemos. El apoyo de la administración significa una especie de contrato programa que nos hace comprometernos en un plazo que suele ser plurianual. Eso da fuerza al CTE y al propio equipo directivo: es un compromiso adquirido y todos tienen que responsabilizarse de él. Esta estrategia se está llevando a cabo en diferentes comunidades autónomas de España; en otro momento, el Ministerio de Educación se comprometió a participar y, entre las medidas que impulsaremos, está la firma de contratos programa plurianuales entre la administración educativa y los centros, con la oportuna financiación de recursos y materiales necesarios.

Propuestas para un pacto social y político por la educación

OBJETIVO 7. La Educación como bien público y derecho público de toda la sociedad.

Por otra parte, es necesario avanzar hacia una mayor autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros para que dispongan de los instrumentos necesarios para responder, en su Proyecto educativo y en sus planes de actuación, a las necesidades del alumnado que tienen escolarizado.

Para lograr un efectivo uso de esa autonomía, es necesario reforzar el papel de los equipos directivos, mejorar su formación y promover una nueva cultura de la evaluación que permita conocer la evolución tanto de los aspectos relativos a la organización y funcionamiento de los centros, como de los resultados del aprendizaje del alumnado.

Propuestas

83. Impulsaremos la firma de contratos-programa plurianuales entre las administraciones educativas y los centros, con la oportuna financiación, recursos humanos y materiales necesarios y la gestión flexible de los mismos, así como los apoyos técnicos y la formación del profesorado necesaria para la consecución de los objetivos de mejora planteados, relacionados especialmente con el éxito escolar del alumnado.



Tiene que ser así, porque para conseguir las metas es preciso contar con los apoyos oportunos en las escuelas, sobre todo en aquellas que están en contextos más vulnerables.

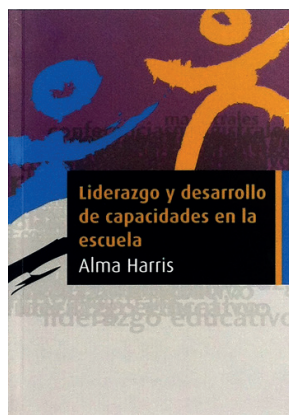
Así pues, a través de la autoevaluación y los compromisos se puede, adoptando la estrategia descrita, garantizar progresivamente lo que no era posible conseguir cuando se mantenía una perspectiva general para todos los centros y planteles. Se trata al final de reconstruir, rediseñar y reestructurar lugares y espacios hasta ahora atrapados por la burocracia, por el trabajo individualista y la toma de decisiones jerárquicas, para sustituirlos por un trabajo en colaboración y eso no es tarea fácil.

Hay que crear comunidades profesionales de aprendizaje y eso depende de otros procesos, dentro y fuera de la escuela. Para que ello no quede en el discurso, el núcleo de nuestra propuesta se juega en construir la estructura y contextos que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos.

Es importante encontrar la manera de capacitar a la escuela para eso, por medio de un liderazgo distribuido o compartido; en esto consisten las líneas de acción más potentes y las prácticas que se están experimentando. Pero eso no basta: es necesario mejorar el capital humano con que contamos, tener en cuenta la organización y las relaciones con el medio, el capital social.

"La búsqueda del Santo Grial de la mejora escolar y educativa está a simple vista. Es la poderosa fuerza de la construcción de capacidades profesionales dentro de las escuelas y entre ellas. Es poco probable que se pueda consolidar una mejora escolar y educativa si no se cuenta con la capacidad individual y colectiva para mejorar las salas de clases, a todos los docentes y a todas las escuelas. No hay que buscar más lejos. Reside en la construcción de capacidades profesionales colectivas".

(Harris, 2012: 18-19)



La capacitación de la escuela por medio de un liderazgo distribuido o compartido en una comunidad profesional de aprendizaje.

No basta querer mejorar el capital humano, sin tener en cuenta la organización y el capital social.





Voy a terminar con una cita de *El derecho de aprender*, de Linda Darling-Hammond, ese gran libro que contiene todo lo relativo a la autoevaluación y la evaluación, que da un nuevo significado al derecho a la educación, que en muchos países lo vemos equivocadamente como el derecho a asistir a la escuela.

Capacidades, en lugar de controles

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el genuino derecho a aprender.

- Una nueva política capaz de movilizar las energías de los establecimientos escolares y coordinar los distintos componentes del sistema.
- *“a mi modo de ver, esta tarea supondrá cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en diseñar controles, por otros que se centren en desarrollar las capacidades de las escuelas y de los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad”* (p. 42).

Asistir a la escuela no me garantiza que tendré acceso a los contenidos imprescindibles para moverme en la vida sin riesgo de exclusión, por ejemplo, pasar de la educación básica a la media. El cambio en el siglo XXI debe orientarse a crear escuelas que aseguren a la totalidad de estudiantes, en todos los lugares, el genuino derecho a aprender, una política capaz de movilizar la energía de los establecimientos escolares y coordinar los componentes del sistema.

Por eso la cita señala: “A mi modo de ver, esta tarea supondrá cambiar los afanes de los políticos y administradores obsesionados en diseñar controles, por otros que se centren en desarrollar las capacidades de las escuelas y de los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad”.

Oswaldo Palma Coca

Vamos a dar paso a una segunda ronda de comentarios. Estos comentarios se pueden alimentar de la conversación que se ha generado entre los participantes y también de las preguntas que nos han llegado. Para ello solicito a la maestra Antonieta Aguilera que nos comparta las preguntas del público.





Antonietta Aguilera

Entre los comentarios del público destacó la importancia de evaluar las condiciones y los procesos escolares, y también que esta evaluación sea pertinente y relevante de acuerdo con el contexto.

A la maestra Norma Leticia Castillo, le pregunta el público cuáles son los principales desafíos que enfrenta la supervisión escolar para acompañar y apoyar a las escuelas, a efecto de aplicar el modelo de evaluación diagnóstica

A la maestra Xóchitl Beatriz García Curiel, la interrogan sobre los mecanismos que tendrían que generar las autoridades locales para promover en las escuelas una autoevaluación institucional.

Al doctor Antonio Bolívar le piden comentar, desde su experiencia, ¿de qué manera la autoevaluación de centros escolares puede contribuir a generar capacidades institucionales que lleguen a ser parte de la cultura escolar?

Finalmente, preguntan al doctor Adán Moisés García Medina cuál es el alcance de una autoevaluación de condiciones y procesos escolares, considerando la diversidad de niveles educativos, contextos, necesidades de escuelas y planteles. Por ejemplo, hay escuelas de preescolar, de educación especial y planteles de educación media superior donde muchos docentes no tienen formación pedagógica.

Norma Leticia Castillo Jiménez

El principal desafío que yo percibo es la situación de rezago acumulado, consecuencia de la pandemia, que requerimos atender para promover ese máximo logro de aprendizajes. También el enfrentar los retos de la nueva reforma curricular, respecto de la que maestras y maestros tienen el interés y atención focalizada para apropiarse de la misma.

La administración del tiempo en el CTE –que siempre es insuficiente para desarrollar todos los trabajos que se piden y, en ocasiones, también falta para atender las necesidades propias de la escuela– en ocasiones impide que se concedan más días para abordar temas fundamentales; habrá que conseguirlos, si de verdad queremos implementar el MEDFI.

También cabe mencionar varios factores sociales –como la cultura de las familias y la desvinculación entre escuela y comunidad– que no favorecen el apoyo al aprendizaje y, de alguna manera, son condiciones que limitan. Otras más son la situación de la inasistencia de los chicos y el problema de las adicciones, mismo que se ha tratado de paliar con una campaña de prevención.





Todos esos factores tienen que ver con los procesos administrativos asociados con la eficiencia y la calidad –como asistencia, reprobación y deserción–; con la cultura escolar que no es producto del trabajo colaborativo, sino del trabajo aislado; y con las condiciones y recursos con los que cuenta la escuela –tanto en capacidad como en materiales y fondos económicos– para ejercer su autonomía.

Es indispensable realizar un trabajo *situado*, porque las escuelas son singulares y cada una enfrenta situaciones diferentes; para nosotros, como supervisores, manejar estas variables y aun así mejorar los procesos de aprendizaje, de gestión escolar, de condiciones y procesos, de prácticas docentes y directivas, será todo un desafío.

Xóchitl Beatriz García Curiel

Los mecanismos para promover en las escuelas una evaluación institucional tendrían que ser concurrentes entre las dos grandes esferas tomadoras de decisiones. La que interviene a la educación desde el territorio debe establecer una red de actores clave –supervisores, asesores técnicos pedagógicos, directivos y docentes– que están haciendo este tipo de prácticas: recogen información de los espacios educativos y luego la consolidan a través del CTE, y de ahí derivan análisis.

Es importante que éste no se quede en una bitácora, en un escritorio, sino que sea llevado a la segunda esfera de intervención, es decir, a las autoridades que van a tomar las decisiones. Así podríamos hacer un modelo sostenido para que las áreas administrativas, las áreas de política pública, arropen a las que operan el modelo económico. Todo ello con la finalidad de fortalecer el horizonte de mejora y dejar claro por qué y para qué detectamos áreas de mejora, y cómo vamos a solucionar su habilitación y ponerla en el tiempo, porque no todo se soluciona en un ciclo escolar o en un ciclo presupuestario. Hay que establecer mecanismos de planeación a corto, mediano y largo plazos. Para mí ese sería el mecanismo más importante. En el estado de Hidalgo se está buscando instrumentarlo a través del sistema interno de monitoreo y mejora aquí en la Secretaría de Educación Pública.

Antonio Bolívar Botía

Quiero resaltar que de poco vale la autoevaluación de cada escuela si ésta no tiene capacidad para mejorar. Lograr fortalecer la capacidad se aprende, al igual que ejercer la propia autonomía; hay que construirlas poco a poco.





Esa es la cuestión, ¿cómo se hace? En primer lugar, aprendiendo a hacer lo mejor en comunidad, el conjunto de profesores; decía Fernando Reimers: "Antes se decía que la calidad de la enseñanza depende de la calidad de cada maestra y maestro; y no, depende de la calidad de la comunidad docente, de la escuela como conjunto".

Desde esa perspectiva, si se aprende significa que se están creando contextos dentro de la escuela donde los actores pueden aprender unos de otros. Esto es lo que llamamos una *comunidad de aprendizaje*, pero para que exista es preciso crear un ambiente de confianza mutua sin el cual no se va a dar ese aprendizaje.

El equipo directivo debe tener conocimiento de quiénes lo hacen bien, quiénes tienen problemas de convivencia, etcétera, y hacer que todas y todos compartan las buenas prácticas con el resto de la comunidad y de las comunidades: hay que establecer redes entre escuelas, porque el buen saber hacer en convivencia no lo tenemos todo aquí. Los apoyos oportunos son no menos necesarios, y sin duda la comunidad con la que la escuela debe vincularse no es sólo otra escuela, sino también la propia comunidad local.

Adán Moisés García Medina

Ante la pregunta de cuál es el alcance de una autoevaluación de condiciones y procesos escolares –tomando en consideración la diversidad de escuelas y planteles, tanto en sus niveles como en sus contextos y condiciones– yo creo que tenemos que partir de reconocer el trabajo que ya se realiza, es decir, promover más los ejercicios de autoevaluación que ya se están llevando a cabo.

El modelo que se está planteando incluye generar las capacidades institucionales a las que hacía alusión el doctor Antonio Bolívar; es decir, que trabajen los centros escolares en conjunto –claro, liderados por un equipo, que puede ser el directivo– y además con otros miembros de la comunidad escolar, para realizar actividades. Para ello, tenemos que averiguar cómo estamos y hacia dónde queremos avanzar. Lo que ocurre a lo largo de este proceso me parece que es valiosísimo

La evaluación, al tiempo en que se lleva a cabo, es un ejercicio que genera aprendizajes colectivos en las escuelas, lo que es sumamente importante. Ello permite a las escuelas ir determinando en conjunto hacia dónde queremos transitar, cuáles son los problemas que conviene atender y dónde ponemos los esfuerzos; porque al final los esfuerzos son finitos y es necesario ir apostando por las áreas en las cuales vamos a colocar la mayor parte de nuestra energía como colectivo escolar.





Partir de un diagnóstico alimentado por la visión de la comunidad escolar en su conjunto me parece muy valioso, pues el alcance se vuelve mucho más útil, mucho más rico para cada escuela, tomando en cuenta el contexto en el que trabaja. Con ello podemos también dar información a las estructuras de supervisión, así como a las autoridades locales y federales, de manera que con base en ella puedan dar su apoyo. La lógica, el enfoque, es: en la escuela hay estas necesidades, estas solicitudes, ¿de qué manera los niveles de meso y macroestructura podemos apoyarla?





○ Mesa 4

Evaluación para la mejora de las políticas y los programas educativos

Francisco Miranda López

El marco normativo que aparece en nuestra Ley Reglamentaria del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación establece dos cuestiones fundamentales. La primera es el sentido de la evaluación diagnóstica, que será formativa e integral. En efecto, el artículo 18 señala claramente que ésta consiste en juicios fundamentados en evidencia sobre las cualidades de actores, instituciones o procesos del Sistema Educativo Nacional (SEN), cuya finalidad es contar con una retroalimentación que promueva una acción de mejora en la educación. Y de manera puntual –este aspecto justifica y fundamenta la necesidad de evaluar políticas y programas educativos–, la ley señala que valorará el cumplimiento de las responsabilidades de las autoridades educativas sobre la atención a las problemáticas de las escuelas y los avances de las políticas en el cumplimiento de sus obligaciones en materia educativa.

Ley Reglamentaria del Artículo 3°

de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación

Capítulo II. De las evaluaciones diagnósticas

Artículo 18. Las evaluaciones diagnósticas serán formativas e integrales y consisten en procesos mediante los cuales se formulan **juicios fundamentados en evidencia, sobre las cualidades de los actores, instituciones o procesos del Sistema Educativo Nacional**, con la finalidad de contar con una **retroalimentación que promueva una acción de mejora en la educación.**





La evaluación a la que se refiere este artículo valorará el cumplimiento de las responsabilidades de las autoridades educativas sobre la atención de las problemáticas de las escuelas y los avances de las políticas que lleven para el cumplimiento de sus obligaciones en materia educativa; además de aquellas de madres y padres de familia o tutores respecto a sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años en términos de lo que dispone la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La Comisión determinará los lineamientos y periodicidad para llevar a cabo la realización de las evaluaciones diagnósticas y formativas previstas en este artículo.

Con base en ello, como lo hemos planteado en nuestro modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral, buscamos una evaluación que no sea punitiva, que no afecte la dignidad de las personas y se vea al final del día como una herramienta para la mejora continua. Ello, por supuesto, aplica también a políticas y programas educativos.

La evaluación de políticas y programas al servicio de la mejora continua

“A nadie o a pocos nos gusta que nos evalúen, pero a todos nos gusta mejorar lo que somos o lo que hacemos”

Una evaluación basada en resaltar los valores, aciertos y buenas prácticas, y no sólo errores y correcciones a realizar.

- Mitiga la ansiedad por la evaluación social o política negativa (resultados negativos)
- Disipa el miedo a la fiscalización
- Contrarresta el temor mediático (el cuestionamiento en medios públicos)

Una visión más holística: basada en una perspectiva equilibrada de reconocimiento de los logros obtenidos, pero también de las áreas de oportunidad.

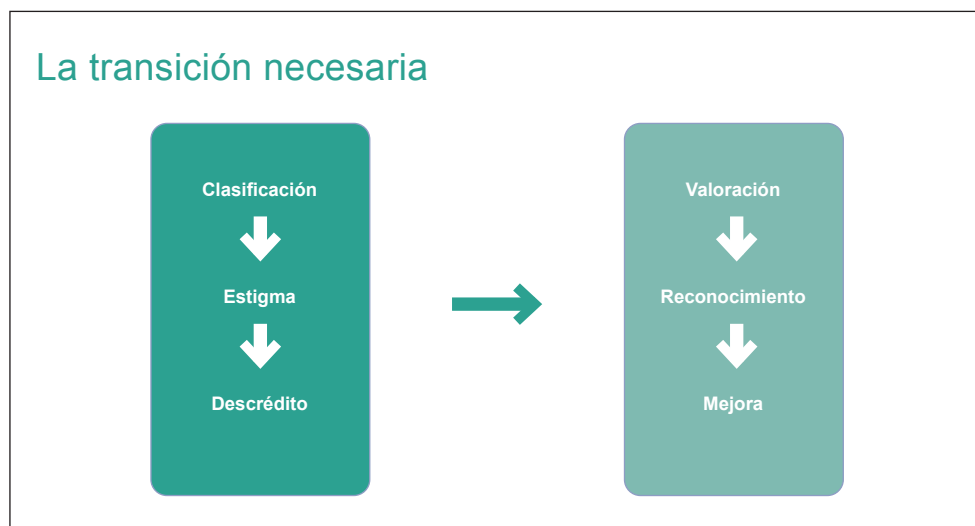
La frase que se lee al principio de la anterior imagen es muy importante: “A nadie o a pocos nos gusta que nos evalúen, pero a todos nos gusta mejorar lo que somos y lo que hacemos”. Esto aplica a cualquier ámbito educativo. Procuramos que la evaluación no sólo destaque errores o aspectos negativos de una política o programa educativo, sino también que resalte aciertos, buenas prácticas y valores implícitos en el desarrollo de



éstos. Vista así, creemos que puede ayudar a enfrentar los temores y las sospechas que muchos responsables de políticas educativas tienen cuando se les aplica una evaluación. Con esta idea podemos mitigar la ansiedad por los resultados negativos.

Igualmente, queremos disipar el miedo a la fiscalización. La evaluación diagnóstica, formativa e integral no tiene tal finalidad, sino de mejora continua. Y también –¿por qué no decirlo?– queremos contrarrestar con esta perspectiva el temor a los medios de comunicación y al esquema mediático. Es decir, al cuestionamiento en medios públicos cuando se señala alguna característica o un rasgo de la evaluación de una política o programa educativo.

Esta propuesta obedece a una visión más holística, una perspectiva equilibrada capaz de reconocer tanto logros como áreas de oportunidad de políticas y programas. Como se ha señalado en mesas anteriores y en el propio modelo que estamos impulsando, queremos transitar de una evaluación que clasifica –al clasificar genera estigmas, y al estigmatizar genera descrédito– a una basada en la valoración, el reconocimiento, de fortalezas y de áreas de oportunidad.



En ese reconocimiento, a partir de la evidencia generada, de la reflexión y la coreflexión, se impulsarán procesos de mejora continua. Uno de los aspectos que nos parece central consiste en destacar el carácter formativo de la evaluación a docentes y a políticas y programas educativos. Al final del día, el carácter formativo tiene que ver con los procesos de retroalimentación.



Evaluación formativa de políticas y programas educativos

Reflexión, correflexión, retroalimentación, ajuste o adaptación de procesos

- **Retroalimentación retroactiva:** Conjunto de acciones de mejora, con base en los resultados de un evento evaluativo.
- **Retroalimentación proactiva:** Acciones de planeación y desarrollo de “nuevas” actividades que se adapten a las trayectorias y propósitos de la política y programas educativos.
- **Retroalimentación interactiva:** Inserta dentro del flujo de las decisiones y procesos, tomando en cuenta las interacciones entre los agentes educativos, la implementación de la política y programas educativos y la misma evaluación

La información que genera reflexión y correflexión permite ajustar o adaptar los procesos que, en este caso, se desarrollan en el propio diseño o implementación de políticas y programas educativos. Nuestra intención es impulsar, entre otros, este tipo de retroalimentación. Una que es más *retroactiva* a partir de los resultados de un evento evaluativo.

También se busca que la evaluación permita lo que denominamos *retroalimentación proactiva*; es decir, que apoye la planeación y el desarrollo de nuevas actividades que se adapten a las trayectorias y propósitos de las políticas y los programas educativos.

Sin embargo, quizá la más importante sea la *retroalimentación interactiva*, que se inserta en el flujo de decisiones y procesos del desarrollo de una política o programa, y está asociada con las interacciones que éstos generan en los agentes educativos. En este contexto, los referentes que debemos de tomar en cuenta –como se aprecia en la siguiente lámina– son los que de manera típica se incluyen en toda política pública. Es decir, no puede existir ésta sin un problema público que se deba resolver y si no existe información que dé cuenta de su naturaleza y magnitud.

Referentes generales



I. No existe política pública sin **problema público** a resolver y sin la **información** que dé cuenta de su naturaleza y magnitud.



II. No hay política que no sea **regulada por normas legales** o que no se inserte en un marco legal.





III. No existe ninguna política pública sin contraparte económica: una política sin **partida presupuestaria** es una declaración de principios.



IV. Ninguna política existe sin una **autoridad responsable** de darle consistencia.



V. No existe política pública sin población objetivo o beneficiaria.

Tampoco existe política que no sea regulada por normas legales o que no se inserte en un marco legal. Hay aquí un tema que también es muy importante para la valoración de políticas y programas educativos.

No menos relevante es tomar en cuenta que no existe ninguna política sin contraparte económica, sin presupuesto, pues es una declaración de principios. Y como se trata precisamente de presupuesto público, también es objeto de valoración.

Asimismo, no puede haber una política si no existe una autoridad responsable de darle consistencia, continuidad y sostenibilidad; otro tanto sucede si no hay una población objetivo que se beneficie de las acciones y los propósitos que persigue la política o el programa educativo.

Otro aspecto que es fundamental, también fundamental en el esfuerzo que está desarrollando la Comisión, es que la ley subraya la importancia de la evidencia no solamente para la evaluación, sino para el desarrollo de las mismas políticas, porque les da racionalidad, y genera condiciones y medios para el logro de los fines perseguidos.

Las racionalidades implícitas en políticas y programas

Racionalidad con arreglo a fines:
generar condiciones o medios para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos.



Evidencias



Racionalidad con arreglo a valores:
la creencia consciente en el valor ético, político o ideológico que permite establecer el mérito de una determinada conducta, acción o resultado, en el marco de ese valor.



El necesario ensamblaje entre evidencias y valores

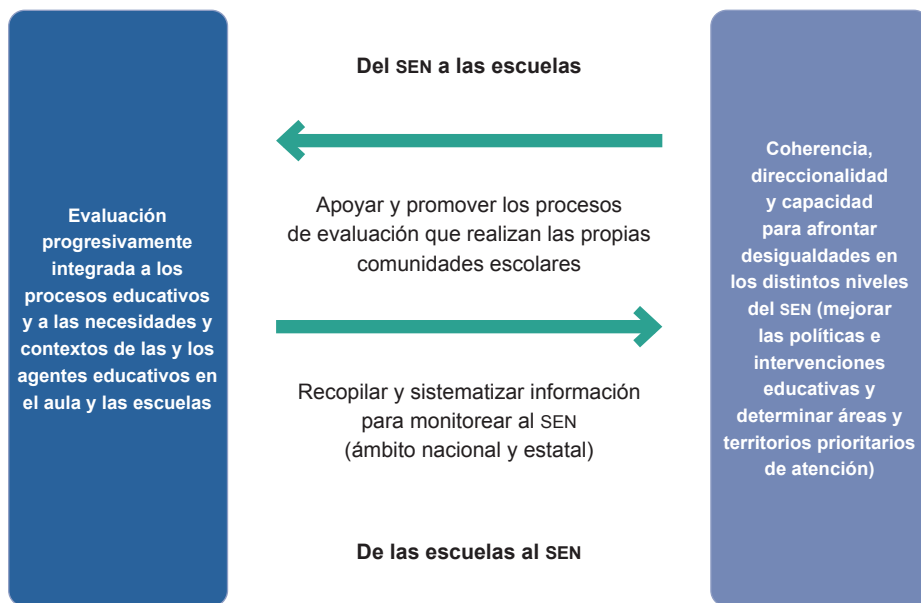
La evidencia ofrece diagnósticos puntuales sobre una situación, pero los valores generan los resortes sociales para orientar intervenciones resolutorias y justificar las transformaciones, no sólo posibles sino necesarias.

No olvidemos que las políticas y los programas tienen valores –éticos, políticos e ideológicos–, los cuales también son referentes para establecer el mérito de una determinada conducta, acción o resultado. Buscamos aquí lo que llamamos un *ensamblaje entre evidencias y valores*, en lo cual, por supuesto, la evidencia es central para tener diagnósticos puntuales sobre una situación, pero también los valores lo son, porque se trata de resortes sociales que orientan intervenciones resolutorias y justifican las transformaciones no sólo posibles, sino necesarias.

La evaluación que estamos impulsando se quiere instalar de manera fundamental en las comunidades escolares. Como lo hemos señalado, procuramos una evaluación que se integre a los procesos educativos, pero también queremos que a partir de ahí retroalimente al sistema educativo para darle dirección, fortalecer sus capacidades y afrontar desigualdades entre sus diferentes ámbitos, territorios, niveles y tipos educativos.



Relación escuelas y sistema en el modelo de evaluación



De tal manera, las escuelas y el SEN son referentes fundamentales de esta propuesta. Lo subrayo porque a continuación voy a presentar rápidamente las cuatro vertientes de trabajo que tenemos pensado desarrollar respecto de la evaluación para la mejora de las políticas y los programas.

La primera tiene que ver con el uso de información agregada del SEN para la valoración de las políticas. En el desarrollo de las evaluaciones de aprendizaje de la práctica docente y de las condiciones y procesos escolares, si bien tienen la finalidad de retroalimentar a los agentes educativos y a las escuelas, planteamos que a través de muestreos probabilísticos y representativos obtengamos información agregada a nivel entidad federativa y nacional, que sirvan de referentes a políticas y programas educativos. Este esfuerzo de integración al final del día también es una manera de valorar las acciones que se desarrollan en cada política y programa.





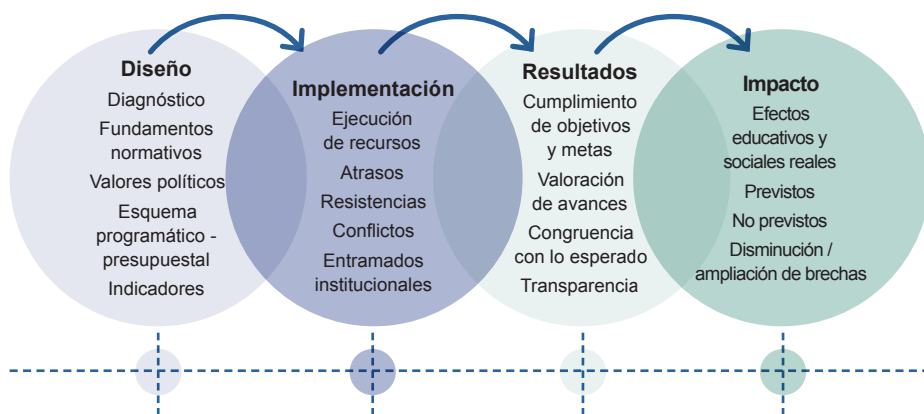
Resultados agregados para la retroalimentación de las políticas educativas

I. Valoración de las políticas educativas a partir de la información agregada del SEN (en el ámbito estatal y nacional) obtenida a partir de los resultados de las evaluaciones del aprendizaje, la práctica docente y las condiciones y procesos escolares.



Valoración específica de las políticas y los programas

II. Ejercicios específicos de evaluación de políticas y programas educativos (de diseño, implementación y resultados) que se consideren relevantes por su incidencia e impacto en la inclusión, la equidad y la mejora continua de la educación





La segunda vertiente se asocia con lo que llamamos *valoración específica de políticas y programas*, es decir, con estimaciones discretas de las distintas etapas o momentos que constituyen el desarrollo de una política. Como pueden ver, en el diseño de una política se evalúan el diagnóstico, el marco normativo, los valores que la sustentan, el esquema programático presupuestal, los indicadores, etcétera.

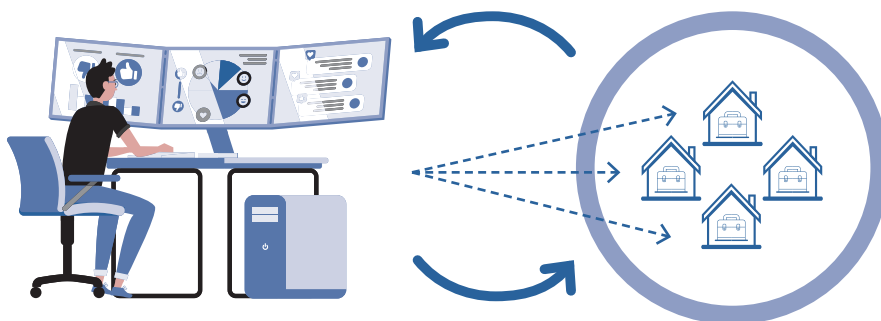
Desde luego, la implementación es la prueba de fuego de toda política y todo programa educativo, porque ahí se ejecutan las acciones, se utilizan los recursos, se dan los atrasos, aparecen los conflictos, surgen temas del entramado institucional. Así se llega a los resultados y el impacto –tanto previstos como imprevistos– de las acciones diseñadas por las políticas.

En tercer lugar, planteamos –este tema nos parece esencial– generar un sistema de monitoreo con el objetivo de ver cómo llevan las políticas y los programas en escuelas. La Comisión dispone ya de información muy relevante a fin crear un buen sistema de focalización de escuelas para mirar cómo se implementan las políticas y los programas y poder retroalimentarlos en su mismo desarrollo y ejecución.

Sistemas de monitoreo

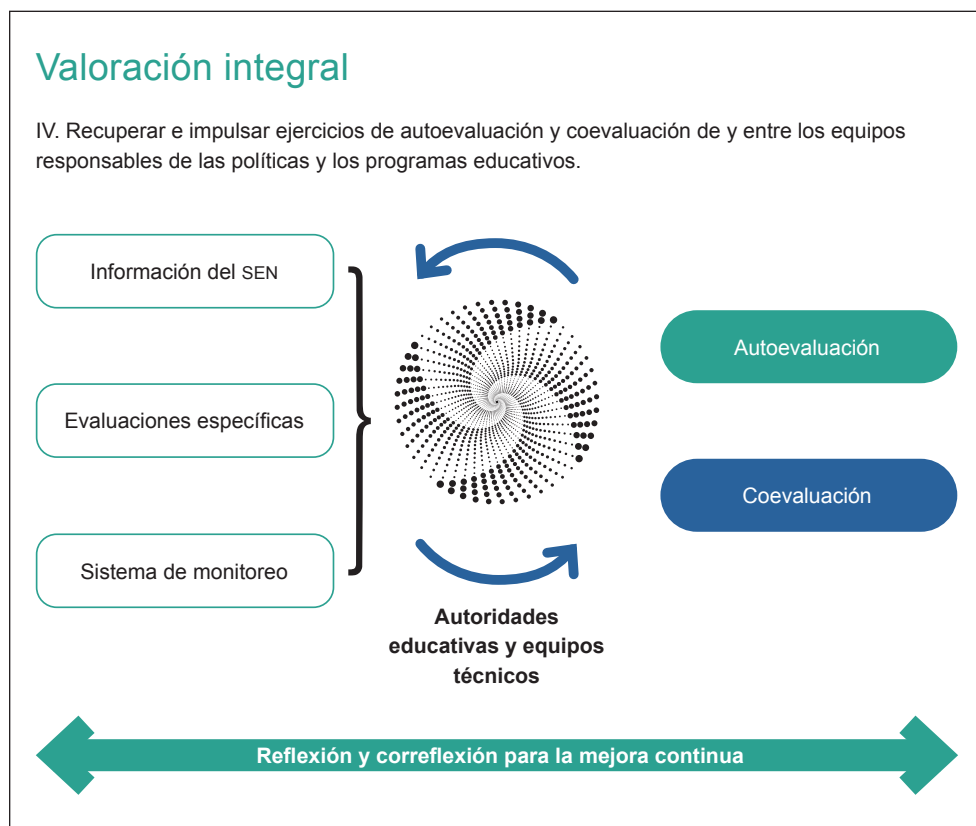
III. Desarrollar sistemas de monitoreo de la implementación de políticas y programas educativos en las escuelas (a través de muestras focalizadas), a efecto de disponer de indicadores y mecanismos de retroalimentación dirigidos a las autoridades educativas de los ámbitos federales y estatales, para mejorar su diseño, ejecución y resultados.

Sistema de monitoreo de la implementación de políticas y programas en las escuelas





Finalmente, el modelo de evaluación en los cuatro ámbitos que estamos planteando, pone énfasis en la autoevaluación y la coevaluación. Queremos que estos ejercicios se desarrollen a partir de la información generada en los ámbitos anteriores –es decir, a nivel de la agregación de información del sistema, evaluaciones específicas y sistema de monitoreo–, con la idea de que sirva a las autoridades educativas y los equipos técnicos responsables de las políticas y los programas.



Lorena Martínez Rodríguez

Quiero retomar algunas de las reflexiones que hizo el doctor Miranda al plantear que toda política pública consiste en las acciones de un gobierno encaminadas a satisfacer demandas de la sociedad. Se trata, pues, de un uso estratégico de recursos para aliviar



problemas nacionales. Toda política pública es producto de toma de decisiones del Estado frente a determinados problemas públicos. Por lo tanto, hay que seleccionar entre varios posibles caminos cuáles o cuál nos van a llevar a lograr los objetivos planteados. La información nos permitirá conocer si esa decisión de política pública es la correcta para alcanzar los niveles esperados y, por supuesto, lo que ha ocurrido en el transcurso del tiempo y de su implementación.

El ciclo de toda política pública se repite y parte de la identificación y la definición de los problemas, la formulación de las políticas propiamente dichas, la decisión de qué camino vamos a tomar para resolver ese problema, su implementación y, por supuesto, su evaluación.

La evaluación no es un proceso lineal, sino cíclico: la decisión de qué política pública vamos a adoptar para resolver el problema tiene que estar tomada a partir de la evaluación diagnóstica, como indica este modelo, para luego implementarla y volver a evaluar. Así pues, la evaluación no tiene un fin en sí misma, sino que es una fase en el proceso de mejora continua, en este caso, de la educación. El propósito de una evaluación diagnóstica, que es la que plantea el modelo de Mejoredu, es justo que tengamos información sobre la situación de partida de los saberes y las capacidades que se consideran necesarios para iniciar con éxito los procesos de aprendizaje de estudiantes o docentes; tener tal punto de partida sobre sus habilidades y competencias que nos ayuda a lograr los objetivos planteados.

Este modelo de evaluación busca diagnosticar. Significa formular una hipótesis. En educación, las hipótesis formuladas se relacionan con los niveles de aprendizaje de los estudiantes; por supuesto, en las condiciones y métodos de enseñanza aprendizaje de las y los docentes, de nuestras escuelas y procesos. Es necesario determinar las necesidades, habilidades, destrezas e intereses que estamos buscando. En consecuencia, la evaluación diagnóstica tiene que ser organizada, debe ser coherente, con objetivos, etapas y tareas bien definidas, cuyo objetivo es obtener información cualitativa y cuantitativa relevante sobre la situación integral de estudiantes, docentes y de los procesos, para que con ella, finalmente, identifiquemos los problemas más urgentes con el fin de resolverlos.

Yo celebro que Mejoredu haya planteado un modelo de evaluación con estas características, que nos permita no solamente quedarnos en el diagnóstico, sino continuar con el avance cíclico del proceso, encontrar y llegar a soluciones.

Yo diría que, sin duda, la respuesta a la valoración diagnóstica es definitivamente *sí*. Es útil: en los estados la consideramos de mucho valor para las autoridades educativas. Al respecto, quiero hacer algunas reflexiones. Por lo que respecta a la valoración diagnóstica





de los aprendizajes de los alumnos, creemos que es un instrumento de apoyo muy importante porque es necesario conocer qué situación guarda la educación en el estado y, por supuesto, cómo se encuentran nuestros estudiantes. Por ello es fundamental llevar a cabo esta valoración, sobre todo a partir de los rezagos educativos que nos dejó la emergencia sanitaria de covid-19. En estos momentos la valoración diagnóstica adquiere una relevancia mucho mayor. Ahora bien, realizarla no solamente nos debe ubicar dónde estamos con respecto de este momento, sino también ayudarnos a establecer directrices claras de trabajo que redunden en mejores resultados. Es importante subrayar que se trata de un proceso permanente que nos da la oportunidad de ir corrigiendo el camino.

Otro componente importante considerado por esta valoración diagnóstica es el contar con instrumentos adecuados, que se contextualicen en el marco del espacio donde se aplican, y, sobre todo, que nos eviten caer en ambigüedades. Éstas dificultan o imposibilitan diseñar instrumentos de medición capaces de eliminar esos lugares comunes y derivan en que no logremos calcular las correcciones adecuadas. En resumen: la evaluación debe omitir las ambigüedades y generar información suficiente para hacer correcciones y llegar a los objetivos planteados.

Creo que el instrumento que ofrece Mejoredu nos ayuda a profundizar la socialización entre docente y estudiante, hace posible la reflexión conjunta de hacia dónde vamos, qué se aprendió, qué se comprendió y qué no, para trazar los caminos correctos, formular propósitos y metas muy precisas con los colectivos docentes. Eso es muy importante: replantearnos la práctica docente también dentro del aula y, por supuesto, identificar estrategias de mejora continua.

Consideramos otro acierto el que la aplicación del instrumento se haga en línea. Esto ofrece la ventaja de recibir resultados de una manera casi inmediata, por cada estudiante y por grupo escolar, lo que abre las puertas para hacer interpretaciones cuantitativas y cualitativas, y aporta información relevante para generar recomendaciones a maestras y maestros, y dirigir los aprendizajes de las y los alumnos a las áreas donde más requieren aprender.

Por otro lado, no debemos dejar de reconocer que la valoración diagnóstica de la práctica docente pudiera no ser una tarea fácil, dado que existió a escala nacional un proceso que fue muy mal visto por las comunidades magisteriales porque se hacían evaluaciones de carácter punitivo. Por ello cabe enfatizar que los propósitos de las valoraciones diagnósticas no son punitivos. Eso facilitará transitar por este proceso con maestras y maestros, y eliminar la idea de que se evaluaba sólo con el interés de castigarles.





La valoración diagnóstica, tal como se ha planteado, nos ayudará fundamentalmente a encontrar la ruta para lograr mejores prácticas docentes con criterios muy definidos, que no agredan al profesorado, que sean evaluaciones cuantitativas y cualitativas con una dirección útil para conocer su quehacer en el aula y darle al acompañamiento un sentido formativo e integral.

Más allá de que la evaluación incluya la rendición de cuentas, lo que nos interesa de esta valoración diagnóstica es que propicie que las y los docentes la hagan suya, la vean como una aliada para mejorar su práctica en las aulas. A nosotros, en Aguascalientes, esta valoración diagnóstica sin duda nos va a permitir focalizar nuestros procesos de acompañamiento y asesoría, y nos dará la posibilidad de tomar decisiones para atender con tiempo las necesidades de formación continua de maestras y maestros. Si ignoramos sus carencias y dificultades difícilmente generaremos oportunidades de desarrollo profesional adecuadas a sus necesidades.

El modelo también fomenta el trabajo colegiado: la toma de decisiones de los colectivos docentes en la parte pedagógica, en la parte didáctica, en el uso del tiempo y en la participación con otros agentes educativos. Por tanto, es una información valiosa que nos apoyará en la toma de decisiones referentes a políticas públicas y programas educativos en Aguascalientes. Creo que las evaluaciones diagnósticas, como están planteadas, nos proveerán de valoraciones justas, útiles, acordes con las necesidades de cada una de las entidades de la República. Con voluntad política podremos encontrar rutas adecuadas para mejorar nuestros sistemas educativos y, por supuesto, tener políticas educativas bien sustentadas.

Las valoraciones diagnóstica y de condiciones y procesos escolares son elementos innovadores que, desde luego, apreciamos muchísimo; las consideramos de suma utilidad porque nos acercan a la realidad de cada una de nuestras escuelas como espacio de convivencia y nos permiten saber qué pasa al interior de ellas, qué sucede con los procesos de enseñanza aprendizaje, y en general acompañan de manera exitosa a los elementos que forman parte de los procesos educativos.

Sin duda es muy importante la evaluación de las condiciones y los procesos escolares. Este modelo nos ayuda a ir más allá de la evaluación de las escuelas –pensadas como edificio o fuente de servicios– y realmente nos permite ver cómo se está trabajando dentro de ellas, cómo funcionan los colectivos docentes, cómo se relacionan con el alumnado y, en un momento dado, también con los padres de familia. En resumidas cuentas, nos ayuda a generar un ambiente adecuado en la escuela, que es el espacio natural de los aprendizajes y, en consecuencia, donde debemos generar las buenas prácticas y las experiencias entre los colectivos docentes y su comunidad.





La valoración de las condiciones y los procesos nos da la oportunidad de conocer de manera muy clara los ambientes pedagógicos en nuestras escuelas, los aspectos de convivencia escolar, la relación con la comunidad y el contexto sociodemográfico institucional. Con ello, vamos a enriquecer los ejercicios que se hacen en las escuelas, retroalimentar nuestra política educativa, impulsar procesos de autoevaluación y coevaluación y, finalmente, reflexionar sobre los resultados de las evaluaciones en su uso pedagógico.

En Aguascalientes reconocemos el trabajo y el esfuerzo que ha hecho Mejoredu para integrar un modelo sistémico de evaluación que abarca prácticamente todos los elementos importantes del proceso de enseñanza aprendizaje, y tenemos una alta expectativa sobre lo mucho que nos va a ayudar en la definición y redefinición de las políticas públicas del estado, como estoy segura que va a suceder en cada entidad de la República.

Alicia del Carmen Hernández Villa

Con relación a la pregunta de si las evaluaciones aplicadas a comunidades escolares de Sonora han sido de utilidad, en definitiva la respuesta es *sí*. Los resultados de las evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales han sido valiosos en la recolección y sistematización de información relevante *sobre* el sistema educativo estatal. Conviene destacar que también lo han sido *para* el sistema educativo estatal, porque nos posiciona en el uso de estos resultados. Es importante reconocer que no se trata únicamente de la recolección y la sistematización de datos e información, sino más bien de asumir el reto de construir a partir de aquí.

La mejora continua de la educación y la transformación del sistema educativo no ocurren con sólo acopiar información. Sin embargo, es un punto de partida muy relevante. Es preciso conocer, comprender el funcionamiento y la complejidad de los sistemas educativos. Éstos no son los mismos ahora, después de la pandemia, y seguramente no van a ser los mismos en tres, seis o veinte años. Entonces, se requiere un análisis profundo y permanente. En esta tarea, es necesario construir marcos de referencia teórico conceptuales, por supuesto, pero también tener claridad respecto de la política educativa, tanto nacional como estatal, desde el marco normativo que la rige hasta los enfoques y las perspectivas que la van constituyendo. Esta construcción del aparato analítico es un proceso que muchas veces es obviado e incluso invisibilizado. Sin embargo, lo consideramos fundamental para la reconstrucción y reorientación de la política educativa y el diseño de acciones que orienten la mejora del sistema. Además, un buen aparato analítico arroja luz respecto a cómo se piensa, se entiende y se interpreta la política educativa.





Ello se relaciona de manera íntima con su implementación. El análisis, visto como un proceso, permite conocer el comportamiento del sistema educativo estatal o nacional, de los elementos que inciden en sus respectivos funcionamientos. Desde esta claridad es posible derivar, construir y diseñar estrategias, programas y proyectos educativos para la mejora continua. Dicho de otro modo: desde este proceso de análisis permanente es viable impulsar y sostener de manera continua la mejora de la educación.

Es oportuno señalar que la construcción de estos marcos analíticos –la propuesta conceptual que presenta Mejoredu en sus diferentes documentos– ha resultado de utilidad en el caso de nuestro estado. En Sonora hemos diseñado la estrategia analítica desde un enfoque regional, inclusivo, democrático y participativo, a partir del paradigma cuantitativo, pero también desde abordajes cualitativos. Ha sido crucial recuperar información respecto de las cualidades y particularidades de los contextos educativos, incluyendo la voz, el pensar, y el sentir de las y los actores educativos; es decir, conocer con el mayor detalle la experiencia que viven estudiantes, docentes, directivos y las familias en las diferentes regiones de nuestro estado, tal como se indica en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y, por supuesto, en el Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI) que propone Mejoredu.

Para ello, hemos implementado acciones estratégicas, por ejemplo, la generación y creación de espacios de participación democrática. También ha sido necesario crear canales de comunicación bilateral de manera permanente, de tal forma que la reorientación de la política educativa y las estrategias que se implementan en las aulas y en las escuelas se realice con el concurso de las y los actores educativos, sobre todo de quienes no han tenido espacios de participación, como las poblaciones en situación de vulnerabilidad.

En nuestra experiencia las evaluaciones diagnósticas sí han contribuido a la implementación de un sistema de monitoreo de la política y de programas educativos en nuestro estado, sobre todo en la elaboración de diagnósticos situacionales y en la construcción de indicadores. Ambos son elementos fundamentales para dicho objetivo.

Todavía no hemos llegado a crear un sistema de monitoreo de la política educativa en el estado de Sonora. Nos resulta muy complicado, muy complejo, pensar en un sistema único. Lo que hemos hecho hasta el momento es el diseño de dos sistemas y una estrategia estatales, desde donde es posible monitorear los indicadores centrales para las políticas educativas nacional y estatal. De esta forma es viable dar seguimiento y evaluar la política educativa. Veamos más de cerca.

El primer sistema estatal está orientado al seguimiento de las trayectorias educativas y el monitoreo de la mejora continua de la educación.



Indicadores del Sistema Estatal para el Seguimiento de las Trayectorias Educativas y el Monitoreo de la Mejora Continua de la Educación

Indicadores tradicionales



Nos importa saber cómo se comportan los indicadores que ya conocemos, entre ellos rezago educativo, logro académico, permanencia y recuperación de la matrícula... Se trata de ver cómo se van comportando estos indicadores en los diferentes niveles educativos en la entidad a partir del seguimiento de las trayectorias.



Nueva familia de indicadores



Indicadores de una educación



- Justa
- Democrática, participativa
- Inclusiva
- Integral
- Significativa
- Digna

Elaborados por la CEEME con base en CONEVAL y Mejoredu

Esta tarea nos ha llevado al diseño y construcción de una nueva familia de indicadores que aportan información acerca de si en el interior del sistema escolar y de las aulas estamos contribuyendo en realidad a una educación justa, democrática, participativa, inclusiva, integral, significativa, digna, según los sistemas educativos estatal y nacional y, por supuesto, la política educativa.

El segundo indicador desarrollado es el sistema estatal de formación continua y revalorización docente. En él interesa brindar seguimiento y acompañamiento a la trayectoria docente, fortalecer sus saberes y su práctica educativa, generar redes de colaboración, cooperación e integración entre estos saberes y las prácticas educativas significativas y exitosas.



Sistema Estatal de Formación y Revalorización Docente

Eje de acción

Formación Continua

El diseño de las Intervenciones formativas ser hará con base en:

- Prioridades educativas
- Política Educativa nacional
- Marcos normativos (nacional y estatal)
- Resultados de las evaluaciones de los aprendizajes (diagnóstica, SISAT, diseñadas en el estado)
- Conocimiento y apropiación de la NEM

Consejo Estatal de Vinculación

Integrantes:

- Ciudadanía
- Familias
- Investigadores / expertos

Determinar y dirigir las orientaciones, objetivos y prioridades de este sistema estatal

Secretario de Educación y Cultura

- Convocatoria de reconocimiento a las prácticas educativas para fortalecer y recuperar los aprendizajes
- Reconocimiento a la práctica educativa de cultura de paz
- Reconocimiento a las prácticas educativas orientadas a preservar, revitalizar y promocionar las lenguas indígenas
- Reconocimiento a las prácticas educativas orientadas a promover el LSM
- Estímulo / incentivo
- Repositorio de experiencias y prácticas educativas exitosas para fortalecer el vínculo escuela comunidad

- CEEME (coordinadora)
- Unidad de Registro y Certificación
- SEB y SEMSys - Coordinación General de Desarrollo Educativo
- Subsecretaría de Planeación y Administración
- CRESON
- Representantes del magisterio y de los subsistemas de EMS
- USICAMMES

Consejo Técnico

Eje de acción

Revalorización docente



A partir de estos sistemas podemos ir monitoreando el comportamiento de esos indicadores, centrales en las políticas educativas nacional y estatal, para dar cuenta de cómo estamos avanzando o no. Además, tenemos una estrategia relevante para el seguimiento, rendimiento y conocimiento de la política educativa, la cual se ha construido a partir de los resultados de las evaluaciones diagnósticas, con una amplia participación de docentes, estudiantes y ciudadanía en general. La hemos llamado “Sonora siente, vive y transforma a través de la lectura”. Por supuesto, su diseño incluyó la construcción de indicadores para dar cuenta de la implementación de la política de transformación educativa.

Desde nuestra experiencia, el sistema de monitoreo de la política educativa es posible a través de proyectos y programas estratégicos, los cuales se derivan, por supuesto, de diagnósticos y del proceso analítico. Tales proyectos y programas se conforman por indicadores bien establecidos, bien construidos, bien diseñados y con una estrategia propia de evaluación, lo cual hace posible, a partir de ellos, realizar el monitoreo y la evaluación de la política educativa. Así, el análisis de su comportamiento permite ajustar, mejorar, corregir y reorientar la implementación de ésta.

Para la construcción y el diseño de indicadores ha sido crucial la agenda de trabajo que hemos establecido con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de Naciones Unidas (CEPAL), gracias a un convenio de coordinación con el estado de Sonora. Así logramos implementar un taller centrado en el diseño de indicadores para el monitoreo y la evaluación de la política educativa. Este trabajo ha resultado interesante porque en la construcción e implementación de la política educativa, tanto la evaluación como el monitoreo son obligaciones normativas. También generamos evidencia respecto al avance y funcionamiento de la política educativa, lo cual abre la oportunidad de reorientar el presupuesto hacia la atención de las prioridades educativas, mejorar el desempeño, el diseño, la planeación, operación y presupuestación de la política educativa; por supuesto, es un tema de transparencia y rendición de cuentas.

La política educativa se encarna en la realidad de las aulas, en la realidad de la vida cotidiana de las escuelas y de la experiencia educativa a partir de estrategias, programas y proyectos que deben tener su propia estrategia de evaluación y monitoreo, para saber si se avanza o no en la mejora continua de la educación. De lo contrario, la política educativa –aun cuando esté muy bien pensada, construida y diseñada– corre el peligro de quedarse únicamente en discursos. Si el interés radica en transformar la realidad, la vida en las aulas, en las escuelas y mejorar los procesos educativos, es necesario ir caminando hacia la comprensión amplia de lo que es la política educativa y los varios procesos que deben acompañarla.





Néstor López

Cuando dejamos de hablar de *educación de calidad* como motor de la política y de todas las evaluaciones, y empezamos a hablar de *educación con justicia social*, estamos proponiendo un cambio de paradigma mucho más sustantivo de lo que parece. No quiero decir que la categoría calidad no deba estar en nuestro lenguaje, en nuestra mesa de trabajo, pero poner la categoría justicia social en el centro representa un cambio realmente importante, que coloca precisamente las dimensiones social y política de la educación en el centro.

Cuando, en el debate sobre la educación en América Latina, se me pregunta sobre los núcleos críticos en este momento, lo primero que destaca son precisamente aquellos aspectos asociados con la justicia social. Por eso me parece importante empezar por ese punto. Uno podría decir: ¿cuáles son los principales problemas en el funcionamiento de los sistemas educativos en América Latina?, ¿los que debieran constituirse en elemento central del radar de observación de cualquier programa de evaluación y, en este caso, en el que está desarrollando Mejoredu? Yo diría que son todos aquellos aspectos que precisamente hacen a la justicia educativa, porque si bien ha habido avances sustantivos, nuestros sistemas educativos en la región siguen siendo bastante injustos, fundamentalmente por la persistencia de importantes desigualdades en el acceso y el disfrute de una educación de calidad, en el ejercicio del derecho a la educación y, en consecuencia, los vamos a encontrar en casi todas las líneas de políticas de las prácticas educativas: vamos a encontrar causas de esas injusticias en los modelos curriculares; en las prácticas que se proponen para las aulas; en la producción y asignación de recursos pedagógicos, de materiales; en la distribución territorial de la infraestructura, de la oferta educativa, en el equipamiento de las instituciones escolares; en la formación, en la carrera docente; y así podemos tomar cada una de las líneas que son corazón de las políticas educativas de cada país de Latinoamérica.

Aunque son muchas las razones por las cuales nuestros sistemas educativos son injustos, todos los aspectos que en ello intervienen merecen ser considerados y están puestos en el radar de cualquier sistema de monitoreo, de evaluación diagnóstica, donde vamos a establecer algunos programas de mejora. Ahora bien, no quiero tocar esos temas. Estoy seguro de que cada uno está siendo analizado en el caso de México; en cambio, me gustaría compartir con ustedes un par de temas transversales que, sin duda, interpelan y proponen una agenda más amplia o desafiante para cualquier proyecto de evaluación, y están vinculados con algunos fenómenos que se dan en toda la región.

En un estudio que hice durante la pandemia sobre el panorama educativo en América Latina, con datos del año 2019, llegué a una conclusión que me parece interesante



traer aquí. Es esta: si nosotros comparáramos la situación educativa de comienzos de esta década, de hace dos o tres años, con la situación de la región hace veinte años, a comienzos de siglo, encontraríamos que el panorama actual es mucho mejor. Ello se refleja en las estadísticas, las cuales muestran que en todos los países han mejorado los indicadores respecto al acceso, la permanencia, la graduación de la educación básica. Es importante destacar que a comienzos de este siglo los sectores de las clases media y alta iban a la escuela y se graduaban. La mejora de los indicadores nacionales significa claramente que está mejorando la situación educativa de los sectores más postergados, por lo cual los indicadores sobre inclusión, permanencia o graduación hablan, sin duda, de una reducción de las desigualdades educativas.

Los sistemas y la educación en general son mejores también, porque hubo cambios importantes en los marcos normativos de casi todos los países, orientados a posicionar a la educación como un derecho humano fundamental. De la mano de éstos hubo reformas curriculares importantes; o sea, hay muchísimos elementos para decir que la situación educativa hoy en los países de América Latina es mucho mejor que la que teníamos hace veinte o veinticinco años.

Sin embargo, el mismo estudio muestra que si nosotros analizamos y comparamos la situación educativa hoy con la que teníamos hace diez años atrás, la verdad no hubo grandes cambios. En resumen: sí estamos mucho mejor que hace veinte o veinticinco años, pero no necesariamente mejor que hace diez años. Incluso después de la pandemia tal vez el panorama es peor en algunos países.

Lo que esto significa es que hubo un proceso que nos llevó al techo que estamos viendo en los procesos de expansión educativa, y que los esfuerzos que hagamos en gran medida están perdiendo efectividad. La mayoría de las intervenciones políticas de mejoras que podían significar un incremento en la cobertura, en la calidad de los aprendizajes o en las experiencias educativas ya las hemos estado aplicando y, por consiguiente, han ido perdiendo efectividad.

Necesitamos idear nuevos tipos de intervenciones, de políticas, para superar el techo que nos hemos encontrado. Es válido decir que, si seguimos haciendo lo que veníamos haciendo hasta ahora, difícilmente podremos superarlo. La mayoría de los países de América Latina muestra un fuerte estancamiento de sus indicadores o crecimientos muy lentos, que nos hablan de la necesidad de reconfigurar las políticas, tema que sin duda debe estar en el radar o en las preocupaciones de un proyecto de evaluación diagnóstica como el que se está discutiendo aquí.

Profundizando en la idea de los techos en los procesos de expansión educativa –y en general de las políticas sociales– rescataba hace unos meses el texto del sociólogo argentino





Rubén Kaztman, que trabajó la mayor parte de su carrera en la CEPAL. En los años noventa, hace ya muchos años, publicó un trabajito en la revista de esa institución. Ahí afirman que existen *metas blandas* en las políticas sociales que son fáciles de conseguir con intervenciones sencillas. Si en una zona no hay escuela, por ejemplo, con poner una los indicadores educativos se transformarán; y si le damos conectividad, va a seguir mejorando; y si fortalecemos su equipo profesional o la formación de docentes, van a seguir mejorando. Pero una vez que hicimos todo eso, difícilmente podemos hacer que continúe mejorando, y vamos a encontrarnos con que todavía queda mucho por hacer.

Las metas blandas ya las conseguimos: hicimos intervenciones que de alguna manera eran sencillas y llegamos a un punto en el cual no podemos avanzar más. Ahí es donde Rubén Kaztman ubica la aparición de las *metas duras*, a las cuales define como aquellas que requieren romper los equilibrios estructurales de nuestra sociedad, equilibrios que expresan intereses y que seguramente va a generar resistencias, va a producir conflictos al intentar romperlos.

El autor nos habla de cuatro dimensiones que, según mi opinión, es importantísimo tener en cuenta si queremos avanzar en una línea de mejora de la educación. La primera refiere en general, en abstracto, a la dimensión económica. Es importante dejar en claro que difícilmente podremos mejorar de manera sustantiva la situación educativa de las niñas y los niños de nuestros países, si no abordamos en serio los temas de pobreza, exclusión y condiciones de vida. La situación educativa que prevalece, podríamos decir, es la más avanzada a la que podemos llegar si no ponemos en discusión la distribución del ingreso, si no ponemos la mirada en los polos de concentración de la riqueza en nuestras sociedades. La distribución de riquezas significaría mejorar la base de bienestar de las familias en que viven las y los estudiantes; sabemos que es un elemento fundamental para que puedan disfrutar plenamente de las prácticas educativas. Abrir a debate los polos de concentración de riqueza permitiría también contar con más recursos públicos para ofrecer servicios de educación mucho más integrales y que impliquen experiencias educativas más dignas. Es la primera premisa que nos dejaría ese tema.

La segunda está asociada con la dimensión institucional. Respecto al tema que nos interesa, me animo a decir que la situación educativa actual es lo más lejos que vamos a llegar si entendemos la política educativa como exclusiva de las secretarías o ministerios de Educación de cada país. No podremos avanzar si no articulamos las políticas educativas con políticas de otras áreas, asociadas con el bienestar, con políticas de salud para, por ejemplo, fomentar la educación sexual y reproductiva con objeto de prevenir y evitar embarazos no deseados en las adolescentes, fenómeno que tiene un impacto muy fuerte en sus historias educativas.





No habrá avances en logros educativos si no van de la mano de un plan nacional de cuidado que libere a niñas y adolescentes del cuidado de sus hermanitos, de sus familiares y otras personas, como habitualmente sucede. Ello implica que el punto en el que estamos ahora es lo más lejos que se puede llegar si la educación es un tema exclusivo de la Secretaría de Educación. Se trata de avanzar hacia un esquema de políticas más holistas, donde la educación sea parte de un abordaje integral del desarrollo de niñas, niños y adolescentes, en el cual la educación tenga un lugar privilegiado y de liderazgo, pero sobre la base de su articulación con otros sectores. Ello también implica tocar los intereses vinculados con las burocracias de nuestros países, con perspectivas sectoriales, con asignaciones presupuestales, que muchas veces significan verdaderos feudos, por lo cual es un tema sumamente complejo.

La tercera dimensión que plantea el autor remite a una cuestión clave: el poder y la voluntad política necesarios para llevar adelante transformaciones que impliquen tocar intereses en términos de concentración de la riqueza y órdenes burocráticos.

Por último, el autor alude al poder político, que requiere una legitimidad que sólo va a existir en la medida en que haya un acuerdo en la sociedad para avanzar hacia un proyecto –en este caso, de educación con justicia social, de pleno ejercicio del derecho a la educación de las nuevas generaciones– que no está garantizado.

Grandes sectores de la sociedad entienden que para los extractos más pobres no hace falta una buena educación, solamente la básica para hacer algunas tareas. Hay una discusión muy fuerte en ese punto. Yo he participado personalmente en algún panel donde una figura muy destacada, con mucha influencia en la gestión, planteaba que México tiene que invertir en aquellos sectores que promueven el desarrollo del país, y desde esa perspectiva no tenía sentido invertir en las comunidades indígenas porque poco aportan al progreso de México. Es decir, existiendo esas perspectivas –que no son minoritarias–, es fundamental hacer un trabajo comunicacional, cultural, que es clave para avanzar en la mejora de la educación.

Si estamos llegando a un techo, es porque ya empezamos a chocar con esas barreras; ya hicimos lo más que se puede hacer sin discutir la distribución de la riqueza, el funcionamiento del Estado, la legitimidad y el lugar de niñas, niños y adolescentes en la agenda de la política. Sin discutir esas miradas que operan como obstáculos desde la sociedad y que, de alguna manera, restan legitimidad a los esfuerzos que pueden realizarse.

¿Por qué abordo estos temas? Cuando leo y analizo el documento de un modelo de evaluación diagnóstica, y veo específicamente el vacío que tiene que ver con cómo abordar la parte de políticas y programas, siento que es ahí donde es preciso avanzar. Es indispensable mirar a las escuelas, dar seguimiento a la situación de algunas de ellas.





El documento insiste mucho en ubicar a la escuela como lugar privilegiado de intervención y evaluación, de observación, pero yo ahí no puedo dejar de pensar que no se puede escindir la escuela del territorio porque está situada, está absolutamente articulada con la comunidad. Yo creo que el espacio de intervención es la escuela junto con su comunidad.

En ese sentido, hay dos preguntas centrales de diagnóstico que debieran orientar nuestra mirada. Por un lado, cuál es la situación de esa comunidad, de las familias, cuáles son las bases de su bienestar, cómo es la inserción de esa comunidad en el sistema productivo, porque en todos estos aspectos se debe incidir desde otras áreas de gobierno para fortalecer la base de bienestar, que es un derecho en sí mismo y, además, una condición de posibilidad de las prácticas educativas.

Por otro lado, todo ejercicio de monitoreo de la situación educativa y de las escuelas debe incluir un mapeo de la otra presencia del Estado en el territorio para generar acciones articuladas que seguramente van a impactar en la mejora de la educación.

Lo descrito son, me parece, puntos clave para incorporar en un ejercicio de diagnóstico. La pregunta que se me formuló tenía que ver con qué aporte puede hacer Mejoredu a América Latina. Creo que precisamente lo que está haciendo. Cuando leo este documento comprendo que se está poniendo al día: es una muy buena actualización de un debate que ya tiene varios años en América Latina referente a cómo hacer esa transición necesaria, cómo pasar de un modelo de evaluación a otro y cambiar de paradigma. Este texto, por ser uno de los últimos, es uno de los más integradores del debate hoy; sé que cada uno de los países está haciendo frente a esta pregunta a su manera, pues implica cambios sustantivos de política. En general, son países que pasan de políticas neoliberales a progresistas y ponen precisamente el foco en la justicia social.

¿Cuál es el paradigma que debemos seguir? Creo que en todos los casos, incluso en México, son más las preguntas a estas alturas que las respuestas. Me parece que se puede ver nuevamente a México, como estuvo en algún momento, liderando un espacio de reflexión entre los países de la región, en la posibilidad de sumar y tratar de construir una mirada regional de lo que implica esta nueva perspectiva de evaluación: una evaluación que se inscriba en una política enfocada en la justicia social.

Daniel López

Hemos recibido algunas preguntas del público; las juntamos y resumimos en unas cuantas. Algunas van dirigidas específicamente a uno de nuestros invitados; otras son más generales.



Al doctor Francisco Miranda le preguntan si el modelo de evaluación planteado permite el diseño de políticas focalizadas o dirigidas a poblaciones con características específicas, por ejemplo, grupos minoritarios. También inquieran si el análisis de los resultados de las pruebas diagnósticas se hará a nivel grado y a nivel de escuela.

La maestra Lorena Martínez Rodríguez es interrogada acerca de cómo pueden vincularse los resultados de las evaluaciones diagnósticas con la mejora educativa Y, particularizando en su entidad, Aguascalientes, ¿qué retos han enfrentado para utilizar los resultados de las evaluaciones?

A la doctora Alicia del Carmen Hernández Villa le hacen una pregunta similar respecto de su estado: ¿qué retos han enfrentado en Sonora para utilizar los resultados de las evaluaciones? Y también: ¿cómo han utilizado el sistema de monitoreo de indicadores y políticas al que hizo referencia durante su presentación?

Finalmente solicitan que el doctor Néstor López nos cuente cómo percibe la situación de la educación actual en nuestro país y qué horizonte se vislumbra con la implementación del modelo que propone Mejoredu.

Lorena Martínez Rodríguez

Con relación a qué retos hemos encontrado al aplicar los resultados de la evaluación diagnóstica a Aguascalientes déjenme comentarles un proyecto estratégico que nos planteamos al principio de la administración, que fue precisamente hacer frente a los rezagos educativos dejados por la pandemia.

Con el apoyo de Mejoredu, que agradezco, elaboramos las evaluaciones diagnósticas de los aprendizajes de las alumnas y los alumnos de segundo a sexto grados, y de los tres grados de la secundaria. La aplicamos con carácter censal a todos los alumnos de Aguascalientes en estos cursos y nos permitió identificar de manera muy puntual, muy precisa, cuáles eran las deficiencias de aprendizajes en los rubros de lectoescritura, comprensión lectora y matemáticas. También detectamos algunos de los elementos o problemáticas de carácter socioemocional para diseñar e implementar políticas muy precisas y estrategias en el aula con el fin de atenderlos.

Encontramos un universo formado por cincuenta mil niñas y niños que tenían tales rezagos educativos. A partir de ahí, logramos diseñar e implementar –a través de los Consejos Técnicos y con el apoyo de las y los docentes– estrategias muy puntuales para cada uno de ellos. ¿A qué nos ha llevado? A entender que, hoy por hoy, prácticamente todos nuestros grupos en las escuelas son multiniveles.





Hemos encontrado estudiantes que, estando en cuarto grado, difícilmente saben leer y escribir o tienen una comprensión lectora. También hallamos muchos alumnos de sexto grado que no logran dominar los conocimientos básicos y esperados en Matemáticas. Es decir, logramos trasladar o traducir una evaluación diagnóstica al diseño de una política y una estrategia con una serie de acciones a aplicar de manera puntual y específica para resolver el rezago educativo consecuencia de la pandemia de covid-19 y cerca de trescientos días de escuela cerrada.

El programa “Los sueños se construyen en el aula” nos ha dado la oportunidad, una vez realizada una segunda evaluación, de reconocer que hemos logrado que avancen esos cincuenta mil niños y niñas que teníamos identificados con algún rezago educativo. Todavía nos quedan treinta mil estudiantes más con quienes es preciso seguir trabajando de manera muy puntual; es necesario que reciban una atención especializada por parte de nuestros docentes y de un grupo de tutores que se han sumado a esta estrategia de parte de distintas instituciones aliadas –universidades públicas, privadas, Conafe, etcétera– para construir una relación tutora muy especial. Como bien decía el doctor Néstor López, está perfectamente identificada la relación entre la pérdida de aprendizajes o el no recibir aprendizajes adecuados, y las escuelas que se encuentran en las comunidades más retiradas del estado, las cuales no contaron con acceso a internet o no tuvieron en su momento los instrumentos tecnológicos para estar en conexión permanente con sus maestros, precisamente a causa de injusticias y desigualdades sociales. El resultado es que hoy, entre más retiradas las escuelas, menos infraestructura, más pobreza en el entorno y menores aprendizajes encontramos en nuestras niñas y nuestros niños.

Con respecto a la pregunta acerca de cómo podemos vincular los resultados de las evaluaciones diagnósticas con la mejora educativa, el ejercicio que he expuesto es justo un ejemplo de ello. La evaluación diagnóstica nos permitió pasar de lo cuantitativo a lo cualitativo. Y conocer la parte cualitativa de las carencias de aprendizajes –a través de la experiencia de la práctica docente, del intercambio con y entre el colectivo docente– nos abrió la puerta para diseñar estrategias puntuales, métodos correctos y adecuados a la recuperación de los aprendizajes.

El gran reto que se nos presenta en la implementación del nuevo modelo de evaluación diagnóstica es realinear la parte normativa institucional. Mejoredu, porque así lo dispone la ley, es el ente autorizado y que tiene la competencia para llevar la evaluación del SEN de nuestro país; por otro lado, la Secretaría de Educación nos manda realizar ciertas evaluaciones y entramos entonces en una competencia que no debería ser. Para tener buenos resultados es importante que sea clara la normatividad institucional de los procesos de valoración de alumnos y docentes y, por supuesto, que pasemos de la





calificación *per se* a un proceso permanente de valoración, de evaluación, que nos permita desencadenar una mejora continua de la educación.

Alicia del Carmen Hernández Villa

Nos preguntaban cuáles han sido los retos respecto al uso de los resultados de la evaluación diagnóstica. Al menos son cuatro. En el estado de Sonora podemos observar, por supuesto, un tránsito hacia esta resignificación, pero aún tenemos posiciones de resistencia con relación a los procesos de evaluación y a comprender ésta como un proceso dentro de otro, que es el educativo. El reto ha sido esa resignificación. Por otra parte, también encontramos que en los colectivos docentes –tanto de nivel básico como de educación media superior– hay quienes consideran la evaluación como una de las principales herramientas para comprender y conocer en qué momento estamos y cómo vamos avanzando, pero, sobre todo, para plantear objetivos e ir construyendo el horizonte de mejora. Ambos aspectos contribuyen a resignificar la evaluación. El trabajo muy cercano que hemos tenido con Mejoredu nos ha permitido comprender la evaluación desde otra perspectiva, en particular como una herramienta para la mejora de la educación: desde el aula, desde la escuela y desde un sistema educativo estatal.

Otro reto importante es el uso de los resultados, que se les utilice no únicamente a nivel de las escuelas o de las aulas, sino también para la toma de decisiones por parte de los diferentes actores de la educación.

Un desafío más, asociado con el uso de los resultados, es la construcción de marcos analíticos, desde donde se pueden analizar la información, los resultados, los datos de las evaluaciones diagnósticas y, a partir de ahí, generar proyectos, programas, estrategias y orientar la reconstrucción de la política educativa. Se trata de acciones que hemos estado trabajando de manera muy ardua.

Con relación al sistema estatal para el monitoreo y seguimiento de las trayectorias, la pregunta era cómo lo hemos utilizado en el estado de Sonora. Lo hemos hecho, de manera muy específica, a partir del seguimiento al historial educativo; cada estudiante cuenta con uno, que se distingue del académico, en que no únicamente nos centramos en los aprendizajes. Esos indicadores cuantitativos son fundamentales, por supuesto, pero como decía el doctor Néstor López, se trata de ir construyendo otros indicadores





relacionados –como justicia, democracia e inclusión, por ejemplo– que den cuenta de si en verdad las y los estudiantes viven una educación digna en las escuelas y en las aulas. De manera puntual, el sistema se convierte en la herramienta para monitorear la política educativa en ese sentido, o al menos los principales elementos de la política educativa a escalas nacional y estatal. El trayecto de las y los estudiantes por el sistema educativo lo estamos planteando desde cero a veintitrés años; ahorita estamos construyendo la etapa referente a educación media superior, pero interesa que llegue hasta los veintitrés años.

A propósito de las participaciones de los colegas, me pareció muy interesante el planteamiento del doctor Néstor López; para todo el equipo fue un momento de reflexión acerca de cómo se construye y configura la política educativa en interrelación con otras instituciones, instancias, dependencias y demás, porque la educación es el eje fundamental de la transformación de nuestra sociedad, pero sabemos que los diferentes contextos y ámbitos sociales son cada vez más complejos y que la educación aislada de otras instancias o dependencias difícilmente podrá mejorar.

Hace falta el reconocimiento y la visibilización de que la política educativa que hemos estado construyendo se instala dentro de un proceso de colaboración e integración interinstitucional. Ese es uno de los principales enfoques que tenemos en la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Sonora: saber que las problemáticas no sólo educativas, sino las que vivimos en los diferentes contextos y ámbitos sociales, son realmente complejas. Ante ello, debemos colocar como corazón de la política los procesos de integración, de cooperación. Y planteamos que las escuelas pueden ser los territorios donde se puede generar la cooperación e integración regional.

Néstor López

Me formularon dos preguntas difíciles: una sobre el presente, sobre cómo percibo la educación, y otra sobre el futuro, qué horizontes se vislumbran. Viéndolo desde afuera, me cuesta responder esas preguntas, pero tuve la oportunidad de trabajar muchos años con México y he seguido de cerca la situación educativa del país. Algo que aprendí en ese tiempo es que México tiene una particularidad que no es habitual ver en la mayoría de los países de América Latina: por un lado, tiene un Estado potente –no sólo a escala federal, también en la mayoría de las entidades–; pero, como contracara de ello, tiene problemas estructurales muy serios, ligados, por ejemplo, a las poblaciones dispersas o a la dificultad de garantizar la educación a las comunidades indígenas, lo cual ha sido un problema histórico en el que se ha trabajado mucho, pero que sigue en la agenda.





Uno podría decir que hay cierto desencuentro entre la potencia del Estado federal y de las entidades y los logros educativos, que acusan problemas estructurales. Aun así, México tiene una historia de buenos indicadores educativos comparado con la región. No tengo duda de que todo lo que se podía hacer ya está hecho. En ese sentido, vengo trabajando con mucha convicción sobre la idea de que hemos llegado a un techo y es necesario crear una nueva generación de políticas. Yo creo que México claramente está en ese punto, donde si no hay una reconfiguración de las políticas educativas le va a ser difícil avanzar.

Soy optimista en general y creo que en este caso hay dos o tres elementos que autorizan a tener ese optimismo. Por un lado, México ha sido históricamente pionero en generar mecanismos de inclusión escolar, por ejemplo, con la creación del Conafe y la telesecundaria. Tiene muchas experiencias a las que, si bien se las ha criticado por ser de baja calidad o generar segmentación, merecen ser analizadas, porque en ellas están las claves de transformación de los sistemas educativos. No hay que descartar todas esas experiencias e historia que tiene México en todo lo que tenga que ver con inclusión educativa, porque es ahí donde están las claves de la justicia social. Hay que aprender cómo se generan prácticas para todos, y México las tiene.

Entiendo que México, con este modelo de evaluación que genera esperanza y expectativa porque replantea el paradigma desde el cual abordar la educación, pasa por un momento donde hay la voluntad política necesaria para empezar a tocar esos intereses estructurales, sin la cual difícilmente se puede avanzar. Siempre vi en México un país con serias dificultades debidas a la complejidad de su sociedad, pero en este momento siento que hay señales de que van a lograr dar el siguiente paso. Esa es la percepción que tengo.

Quiero profundizar en las experiencias innovadoras que ha tenido México en términos de inclusión educativa, porque es un punto en claves de evaluación, es decir, en todas las experiencias generadas antes de la pandemia para ampliar el acceso de los históricamente postergados, como los sectores más pobres, las comunidades indígenas, las poblaciones dispersas y demás. A menudo han sido experiencias exitosas en términos de ampliar la retención, los niveles de graduación, pero siempre han enfrentado dificultades para garantizar realmente buenos aprendizajes. Yo creo que en esas experiencias vamos a encontrar las claves de cómo debe ser un sistema educativo y cómo debe transformarse el corazón de la política educativa.

Nosotros en general tenemos políticas educativas con un fuerte componente de expulsión, muy segmentadas, muy excluyentes; y luego se instrumenta un conjunto de programas que atajan a esos excluidos, como una red de contención, con alternativas que suelen ser de baja calidad. Lo que es necesario hacer es transformar el sistema educativo,





incorporando la riqueza de esos elementos que hoy están en la periferia, porque así se va a poder avanzar.

Yo creo que México tiene muchas experiencias para incorporar. Sumó a esa agenda tradicional todo lo que hizo durante la pandemia. Me parece que el momento exige reflexionar sobre lo que tiene que ser el corazón de la política educativa, dotar a todas las escuelas, cualquiera que sea, de los elementos que generan la inclusión, la permanencia, lo colectivo... esta dimensión que subyace a la categoría de justicia social. Por eso digo que es importante.

Pienso que es un escenario sumamente desafiante, pero genera esperanzas.

Francisco Miranda López

Me hicieron dos preguntas que voy a responder de manera muy puntual, pero también deseo hacer una reflexión más general.

Respecto a si en nuestro modelo se prevé el diseño de políticas para la atención a grupos en condición de vulnerabilidad, quiero aclarar que la Comisión no es responsable del diseño y desarrollo de políticas educativas, sino de su evaluación. En este sentido, efectivamente la Comisión tiene previsto desarrollar la evaluación de políticas y programas educativos orientados a atender grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad. Dos ejemplos: uno ya tiene un resultado público y trata sobre la atención a niñas y niños con discapacidad –educación especial–, que es una población claramente vulnerable. La Comisión ya ha hecho un primer esfuerzo de valoración de esa política y de ese programa educativo en particular. El segundo consiste en que estamos desarrollando la idea de construir un sistema de monitoreo del programa La Escuela es Nuestra, que como saben es muy importante y está orientado al fortalecimiento de la infraestructura y el equipamiento escolar; por supuesto, estamos avanzando con la perspectiva de retroalimentar las decisiones de política en este tema, que es fundamental porque está dirigida a las escuelas indígenas y telesecundarias, las cuales están en situaciones críticas respecto de la infraestructura.

A la pregunta sobre las evaluaciones de aprendizaje que hemos desarrollado, nuestro planteamiento es que esta información tiene, en primer lugar, que ser útil para la o el docente de grupo. La información que se tiene en principio es del grupo escolar y de cada estudiante que presentó los instrumentos de evaluación en Lectura, Matemáticas, y Formación Cívica y Ética. Desde luego, se puede agregar la información a nivel de escuela y, en algunos casos, se ha avanzado al añadir la referente a la zona escolar.



Mejoredu ya ha generado informes a partir de esta misma evaluación a nivel de entidad federativa, mucho de lo que se ha utilizado en Aguascalientes y en Sonora –según se ha comentado aquí– tiene que ver con esa información agregada; también tenemos la información agregada a nivel del SEN.

Quiero aprovechar el tiempo restante para señalar que no tratamos de desarrollar un sistema de evaluación, sino uno de mejora continua, donde la evaluación, por supuesto, constituye un punto muy importante, pero no el único. No bastan los diagnósticos, por muy buenos que sean: tienen que derivar en propuestas de mejora; y tampoco basta con ellas si no se diseñan intervenciones de política y de programas educativos para llevarlas a cabo; y esto tampoco es suficiente si no les damos seguimiento y comprobamos que lo que queremos mejorar realmente lo hace.

En el planteamiento del modelo de evaluación hemos insistido en que no se trata de desarrollar un sistema de evaluación, sino de mejora continua, que involucra la coordinación de distintos actores. Por supuesto, entre los que hacemos la evaluación, pero también respecto a quienes toman decisiones y quienes les dan seguimiento para ver si se está mejorando. Este seminario fue pensado para conocer la mirada académica, la visión comparada latinoamericana, pero también con el fin de saber qué piensan las personas que están tomando decisiones en los campos de batalla específicos y de que entren en conversación con quienes estamos buscando hacer una evaluación al servicio de la mejora para retroalimentar ese tipo de decisiones.

Qué bueno que Néstor nos recordó el texto de Rubén Kaztman sobre las áreas blandas y duras en el desarrollo social, porque creo que México está experimentando un proceso de transformación muy importante en las dimensiones económica, social, política e institucional, que ha sido difícil y, por supuesto, no se va a consolidar en el corto plazo.

Y esto lo quiero plantear porque lo que estamos haciendo con el modelo de evaluación es una especie de área dura que justamente pretende replantear el esquema previo, un sistema de exámenes estandarizados con fines sumativos, el cual llegó a un límite, a un techo. Nuestro intento implica un trabajo gradual, un trabajo cognitivo, porque tampoco se trata de tirar a la basura lo que aprendimos en el pasado. Se trata también –y me da gusto que Néstor se haya referido a experiencias relevantes que vale la pena recuperar– de que en una visión gradual y progresiva podamos apostar a un ejercicio de transformación mucho más profundo.

Muchas de las inquietudes de maestras y maestros que nos están acompañando tratan de que lo que pasa en las escuelas no necesariamente se refleja en las políticas. Hemos insistido en la necesidad de que ambas instancias se reflejen mutuamente. Estamos haciendo intentos de alinear el proceso, primero con este esfuerzo de recuperación





de información de las evaluaciones diagnósticas a nivel de las escuelas, y después agregando a la misma información para elevarla a nivel de cada entidad federativa y del Sistema Educativo Nacional, con el fin de orientar políticas que acompañen y apoyen los esfuerzos de las escuelas y las zonas escolares.

También introdujimos la idea de generar un conjunto de escuelas focalizadas para evaluar un programa específico –por ejemplo, La Escuela es Nuestra– que busca fortalecer la infraestructura y el equipamiento. Si a estas escuelas, que están en mayores condiciones de vulnerabilidad, llegan de manera adecuada esas políticas y esos programas, es probable que estén llegando en mejores condiciones al conjunto de las escuelas del país.





○ Clausura

Patricia Aldana

Muy buenas tardes a todas y a todos, es un gusto estar el día de hoy aquí con ustedes. Saludo con mucho gusto a la comisionada presidenta de la Junta Directiva de Mejoredu, Silvia Valle Tépatl, agradeciendo su confianza en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para llevar a cabo de manera conjunta este Seminario internacional sobre evaluación educativa. Tendencias y replanteamientos, que estamos cerrando con broche de oro.

Quisiera destacar que a lo largo de estas semanas hemos contado con la participación de dieciséis expertos y expertas de seis países –Argentina, Costa Rica, España, Estados Unidos, Uruguay y México– y de entidades federativas nacionales, como Ciudad de México, Puebla, Jalisco, Hidalgo, Aguascalientes y Sonora.

Hasta ahora tenemos contabilizadas treinta y cinco mil reproducciones en el Canal de YouTube de Mejoredu, lo cual nos habla del gran interés que hay en el tema. Felicito y agradezco los alcances y la calidad de diálogo que esta jornada ha traído consigo.

Desde la OEI consideramos de mucho valor el trabajo de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, que ha plasmado en el modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral y en sus ejes clave, a cada uno de los cuales se dedicó una mesa de este seminario: la evaluación para la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes, la evaluación para la mejora de la práctica docente, la evaluación para la mejora de las condiciones y los procesos escolares, y la evaluación para la mejora de las políticas y los programas educativos. El seminario centró sus esfuerzos en la sistematización y presentación de experiencias de evaluaciones en las temáticas mencionadas.





Ello nos hace confiar en que la evaluación es parte sustancial de la innovación educativa y un tema de total interés, que requiere mirarse a través de las necesidades, avances y metas de todo el cuerpo educativo. Es decir, la evaluación debe ser reflejo del trabajo colaborativo de todas las figuras educativas.

Rescato las conclusiones de las tres mesas anteriores, que se orientan hacia una recomposición de la evaluación, a discutir procesos para su resignificación con fines diagnósticos y formativos, así como a impulsar una mirada comparada internacional respecto del MEDFI.

En la OEI seguimos apostando por una evaluación educativa justa que pueda impactar en la sociedad, por una educación de calidad para todas y todos.

Agradezco inmensamente a todas las personas que dieron forma a estas mesas, a las expertas y los expertos internacionales que nos acompañaron desde una mirada académica, a las autoridades educativas estatales, a las docencias, al gran equipo de Mejoredu y también al de la OEI, que hicieron posible este seminario.

Silvia Valle

Buenas tardes a todas y todos. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece a la Organización de Estados Iberoamericanos en México el haber hecho posible, junto con Mejoredu, el desarrollo de este Seminario internacional sobre evaluación educativa. Tendencias y replanteamientos.

Gracias, maestra Patricia Aldana, por su apoyo y a todo el equipo de la Unidad de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu por poner sobre la mesa un tema de gran importancia para los sistemas educativos de América Latina: la evaluación de los actores en los procesos educativos.

En las cuatro mesas que integraron este evento contamos con la participación de expertos y especialistas en la materia, así como con la presencia de autoridades educativas y docentes que nos han hecho reflexionar y replantearnos las perspectivas actuales. A todas y todos les doy las gracias.

Agradezco también la presencia virtual del público, el cual da sentido y razón de ser a estos eventos: una nueva modalidad que la pandemia nos ha dejado y que hemos aprovechado al máximo. A docentes, directores, supervisores, académicos, funcionarios y autoridades educativas de todo el país, gracias por acompañarnos en cada sesión.

Mejoredu cierra esta experiencia con aprendizajes y retos para avanzar hacia una perspectiva de evaluación docente diagnóstica, formativa e integral. Ello nos va a ayudar





a incidir en la mejora educativa. Ya lo decía el doctor Francisco Miranda: no somos una Comisión que esté para generar procesos de evaluación; tenemos otras muchas tareas y nuestro objetivo es la mejora de la educación.

Hablar de los nuevos esquemas de evaluación en México y en la región Latinoamericana parece algo sencillo, pero en realidad requiere de mucho esfuerzo por parte de diferentes actores y especialistas; como varios de ellos mencionaron, es preciso generar un cambio cultural sobre el sentido de la evaluación. Se precisa de un giro en su concepción y en el uso que le damos. Más allá de repensar técnicas e instrumentos, es necesario reflexionar cómo se podría impulsar un cambio profundo de mentalidad, de prácticas en la relación entre evaluadores y evaluados, donde pueda emerger con un sentido real la capacidad de autoevaluarnos y coevaluarnos.

Estoy segura de que este seminario nos permitió compartir experiencias y nos ayudó a enriquecer nuestras perspectivas. A partir de este diálogo, es necesario pensar cómo mejorar los procesos de evaluación de los sistemas educativos.

También es imprescindible reflexionar sobre el significado de otros procesos asociados con la evaluación; es decir, el aprendizaje, la enseñanza, la práctica docente y el diseño de políticas educativas. Ahora el gran reto es generar evaluaciones formativas distintas a las que durante muchos años se han realizado.

Tal desafío puede irse resolviendo con las aportaciones que nos ha dejado este seminario. Esperamos que los replanteamientos que se hicieron sean de utilidad para encontrar rutas posibles que nos lleven al diseño y aplicación de evaluaciones formativas justas y útiles en nuestros sistemas educativos.

No me queda más que agradecer a todas y a todos, a nuestros seguidores e invitados, y de nueva cuenta a la OEI, por abrir este tipo de oportunidades. Cerramos hoy este seminario que fue de gran importancia para el tema de la evaluación.

Seminario internacional sobre evaluación educativa.
Tendencias y replanteamientos es una publicación digital de la Comisión
Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
Abril de 2024



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJORED
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

OEI