

Estados del conocimiento 2012-2021

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Evaluación educativa

**Gabriela de la Cruz Flores, Edna Luna Serrano
y María Del Rosario Landín Miranda**
Coordinadoras



iiue
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
SOBRE LA UNIVERSIDAD
Y LA EDUCACIÓN



CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ESTADOS DEL CONOCIMIENTO 2012-2021

ÁREA TEMÁTICA 12
EVALUACIÓN EDUCATIVA

Gabriela de la Cruz Flores, Edna Luna Serrano y
María Del Rosario Landín Miranda
coordinadoras

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios de Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Coordinación editorial:
Jonathan Girón Palau

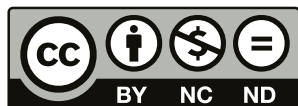
Cuidado de edición:
Juan Carlos Rosas

Primera edición: 2024

©Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, Coyoacán,
04510, Ciudad de México
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel 5556226986

© Consejo Mexicano de Investigación Educativa
General Prim 13, Colonia Centro, Alcaldía Cuauhtémoc,
CP. 06010, Ciudad de México
<https://www.comie.org.mx>
Tel 5556226986

ISBN: 978-607-7923-51-0



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

Hecho en México/Made in Mexico

ÍNDICE

PRESENTACIÓN GENERAL	
DE LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO 2012-2021	7
INTRODUCCIÓN	
<i>Gabriela de la Cruz Flores, Edna Luna Serrano y María Del Rosario Landín Miranda</i>	25
1. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA	
<i>Edna Luna Serrano (coordinadora)</i>	33
Introducción general	
<i>Edna Luna Serrano</i>	33
Evaluación de la docencia en educación superior	
<i>Edna Luna Serrano y Mario Rueda Beltrán</i>	36
Evaluación de la docencia en educación media superior	
<i>Erika Paola Reyes Piñuela y María del Pilar Rico Sánchez</i>	81
Evaluación del desempeño docente en educación primaria y secundaria	
<i>Guadalupe Ruiz Cuéllar y Carlos Arteaga López</i>	116
Evaluación de la docencia en educación preescolar	
<i>Luis Horacio Pedroza Zúñiga</i>	160
2. EVALUACIÓN DEL Y PARA EL APRENDIZAJE	
<i>Annette Santos del Real (coordinadora), María Teresa Balderas Ramírez, Ana Daniela Ballesteros Márquez, Gabriela de la Cruz Flores, Luis Medina Gual, María Guadalupe Pérez Martínez, Miguel Ángel Rivera Navarro y Sylvia Irene Schmelkes del Valle</i>	177
3. EVALUACIÓN DE CENTROS ESCOLARES	
<i>Lourdes López Pérez (coordinadora) Steffanía Quezada Mora, María Antonieta Aguilera García, Cristina Ramírez González y Verónica Silvia Noyola Cortés</i>	249

4. ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS Y EVALUACIÓN CURRICULAR	
<i>Jesús Carlos Guzmán y Graciela González Juárez (coordinadores)</i>	317
Acreditación de programas educativos en México, 2012-2021	
<i>Graciela González Juárez y Alejandra Valencia Cruz</i>	323
Apéndice 1. Experiencia de pares evaluadores de programas académicos	
<i>Edith Jiménez Ríos, Daniela Cocolotl González y Alan Eduardo López Alcántara</i>	348
Apéndice 2. Historia de la acreditación de programas en México	
<i>José Ubaldo Ramírez Javier</i>	362
Evaluación curricular en México, 2012-2021	
<i>Jesús Carlos Guzmán y Alexia Hernández Valdez</i>	384
5. EVALUACIÓN DE ACADÉMICOS E INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN SUPERIOR. TENDENCIAS Y PROBLEMÁTICAS	
<i>Hugo Manuel Camarillo Hinojoza (coordinador)</i>	
<i>César Silva Montes</i>	505
6. EVALUACIÓN DE DIRECTIVOS	
<i>Nancy Picazo Villaseñor (coordinadora), Mariana Figueroa de la Fuente y Edgar Adrián Martínez Chávez</i>	561
CONSIDERACIONES FINALES	
<i>Gabriela de la Cruz Flores, Edna Luna Serrano y María del Rosario Landín Miranda</i>	591

PRESENTACIÓN GENERAL DE LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO 2012-2021

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se fundó en septiembre de 1993 con el principal objetivo de “conjuntar acciones e intereses comunes de los investigadores en el área educativa, a fin de fomentar la investigación de calidad que incida en las prácticas y políticas de la investigación educativa” (COMIE, 2014). Sus acciones y productos principales son tres: una revista científica, congresos bianuales y los estados del conocimiento.

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* publicó su primer número en enero de 1996 y el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) se ha organizado de manera bianual desde 1993, aunque tienen como antecedente el primer CNIE, que se llevó a cabo en 1981. Sobre los estados del conocimiento, que implican la revisión del estado del arte de la investigación educativa en el país en un periodo de 10 años, el COMIE ha realizado esta tarea en cuatro ocasiones.

Los estados del conocimiento son para el COMIE uno de los proyectos más trascendentales tanto para sus integrantes, en particular, como para la comunidad de investigación educativa del país, en general. En éstos se revisan diferentes tipos de productos publicados en el decenio en cuestión, tales como artículos de revista, capítulos de libros, libros, tesis y reportes técnicos, principalmente. Se realizan análisis exhaustivos de la producción académica y científica y se exploran los desafíos y las oportunidades que se presentan para cada campo disciplinario. Esto contribuye al avance del conocimiento, a la identificación de tendencias investigativas, vacíos teóricos y metodológicos, así como a la generación de nuevas líneas de investigación y, en su caso, a la extinción de temas

que hayan sido agotados. Un estado del conocimiento contribuye a la difusión y divulgación de los avances de un área temática y proporciona una síntesis accesible y comprensible de la investigación realizada en un periodo. Esto facilita el intercambio de información entre investigadores, docentes, estudiantes de posgrado y hacedores de política, al tiempo que promueve la colaboración transversal e histórica entre los actores educativos y evita la duplicación de esfuerzos.

A lo largo de tres décadas, el COMIE ha realizado el análisis de 40 años de investigación educativa en México. Esto es importante, pues permite tener una visión evolutiva y panorámica de la situación actual del conocimiento del área que su membresía procura. Las cuatro entregas de la colección de los Estados del Conocimiento proporcionan una base sólida para la toma de decisiones en el campo de la investigación, la docencia, la planificación de políticas educativas y para la identificación de áreas que requieren de mayor atención.

En la sección de los Estados del Conocimiento ubicado en la dirección www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento del sitio web del COMIE, se pueden encontrar algunos de los títulos de las colecciones anteriores en formato digital.

La colección Investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, 1982-1992, se realizó en 1993, año en que se fundó el COMIE. Para su elaboración, se contó con la participación de “más de doscientos investigadores de ochenta instituciones y dependencias” (García Sallord y Landesmann, 1993). Las áreas temáticas en las que se organizaba el conocimiento sobre la investigación educativa de la época —aunque difieren de los títulos de la colección— eran educación y sociedad, evaluación de la cobertura y calidad de la educación, formación de trabajadores para la educación, proceso de enseñanza-aprendizaje, educación informal y no formal, desarrollo curricular, la planeación educativa, la tecnología educativa y la investigación de la investigación educativa (Rodríguez-Gómez, 2017). La colección de los Estados del Conocimiento del decenio de 1982 a 1992 fue coordinada por Eduardo Weiss, del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), y estuvo compuesta por nueve volúmenes, a saber: *Sujetos de la educación y formación docente*; *Procesos de enseñanza y aprendizaje I*; *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, parte 1; *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, parte 2; *Procesos curriculares*,

institucionales y organizacionales; Economía y políticas en la educación; Educación, cultura y procesos sociales; Teoría, campo e historia de la educación, y Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982- 1992).

La investigación educativa en México (1992-2002) fue el nombre de la segunda entrega de la colección y quedó conformada por 14 áreas temáticas distribuidas en 19 libros. El coordinador general del proyecto fue Mario Rueda Beltrán, investigador del entonces Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los títulos de la colección fueron *El campo de la investigación educativa 1993-2001; Acciones, actores y prácticas educativas; Educación, derechos sociales y equidad I; Educación, derechos sociales y equidad II; Educación, derechos sociales y equidad III; Aprendizaje y desarrollo; La investigación curricular en México; Educación, trabajo, ciencia y tecnología; Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos I; Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos II; Sujetos, actores y procesos de formación I; Sujetos, actores y procesos de formación II; Políticas educativas; Historiografía de la educación; Filosofía, teoría y campo de la educación; Corporeidad, movimiento y educación física I; Corporeidad, movimiento y educación física II; El campo de la investigación educativa 1993-2001, y Acciones, actores y prácticas educativas* (Rueda, 2003).

Los Estados del Conocimiento 2002-2011 recibieron el interés y el apoyo financiero de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para su edición y venta. La organización del conocimiento para este decenio fue distinta a las anteriores, pues en esta colección se consideraron 15 áreas temáticas para la agrupación de las voces de los investigadores educativos. El coordinador general del proyecto fue Carlos Muñoz Izquierdo, de la Universidad Iberoamericana, y los títulos de la colección fueron *Aprendizaje y desarrollo; Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas; Educación, desigualdad y alternativas de inclusión; Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento; Entornos virtuales de aprendizaje; Estudiantes, maestros y académicos en investigación educativa; Filosofía, teoría y campo de la educación; Historia e historiografía de la educación en México I; Historia e historiografía de la educación en México II; Investigación sobre la investigación educativa; La investigación curricular en México; La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México; La investiga-*

ción en México en el campo educación y valores; Multiculturalismo y educación; Procesos de formación I; Procesos de formación II, y Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México (Rodríguez-Gómez, 2017).

La elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021 se llevó a cabo cuando los coautores del proyecto se encontraban trabajando desde casa para mitigar la propagación de la COVID-19. Esto afectó las labores de los grupos de distintas maneras, tanto en el formato de las fuentes que se consultaron y las aflicciones socioemocionales del trabajo mediado por plataformas digitales como en las formas en que se organizaron las tareas para la búsqueda, la organización y la redacción de los materiales. Lo digital se volvió obligatorio para todos los grupos de trabajo. Aunado a la migración digital forzada, la colección 2012-2021 también enfrentó una complicación financiera que obligó al COMIE a encabezar el proyecto de publicación de los libros.

La colección de los Estados del Conocimiento 2012-2021 agrupa el trabajo de 29 coordinadores, 466 autores, 30 dictaminadores, 251 capítulos, alrededor de 9000 cuartillas y la revisión de más de 16000 productos académicos. Los títulos que componen esta primera entrega de la colección son *Historia e historiografía de la educación; Investigación de la investigación educativa; Procesos de aprendizaje y educación; Currículo; Educación en campos disciplinares I; Educación en campos disciplinares II; Procesos de formación I; Procesos de formación II; Política y gestión de la educación; Educación superior y ciencia, tecnología e innovación I; Educación superior y ciencia, tecnología e innovación II; Evaluación educativa; Educación, desigualdad social e inclusión; Educación y valores; Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas; Multiculturalismo, interculturalidad y educación; Educación ambiental para la sustentabilidad, y Tecnologías de la información y la comunicación en educación.*

Para el COMIE, es muy importante acoplar la presentación de avances de los estados del conocimiento con el Congreso Nacional de Investigación Educativa, no sólo porque se haya estipulado en el punto ocho de las características previstas para su organización en la Convocatoria para la elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021, sino porque desde la publicación de la primera serie, *La investigación educativa en los ochenta*, perspectivas para los noventa, Eduardo Weiss, impulsor de este proyecto, propuso una fórmula que vinculaba las actividades de con-

vocatoria, divulgación, exposición de avances y presentación editorial al conjuntar ambos eventos (Block et al., 2019).

PROCESO DE ELABORACIÓN

La elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021 inició formalmente en junio de 2020 con tres acciones principales. La primera fue la presentación de los lineamientos para la elaboración de los libros al comité directivo del COMIE del periodo 2020-2021, así como las características y los alcances de la colección (COMIE, 2020a). Acto seguido, se invitó a los coordinadores de las áreas temáticas del consejo a participar en la elaboración de la colección 2012-2021 (COMIE, 2020b). Asimismo, se lanzó una convocatoria para elegir, vía electrónica, hasta dos representantes de cada área temática para apoyar al coordinador en las tareas editoriales del proyecto.

La conformación de equipos, la búsqueda y la sistematización de información, la documentación de hallazgos, las dictaminaciones y el proceso de revisión y formación editorial se dieron, en un primer momento, entre septiembre de 2020 y noviembre de 2023 con la transición natural de los liderazgos del COMIE.

Este proceso es largo y merece la atención de al menos dos comités directivos. Los trabajos para la elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021 comenzaron con Germán Álvarez Mendiola, del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, como presidente del COMIE; Úrsula Zurita Rivera, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), como coordinadora de Áreas Temáticas del consejo, y José Antonio Serrano Castañeda, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como coordinador de la colección. En enero de 2022, el comité directivo cambió. Guadalupe Olivier Téllez, de la UPN, asumió la presidencia; Martha Vergara Fregoso, de la Universidad de Guadalajara (UDEG), la vicepresidencia, y un servidor, Alberto Ramírez Martinell, de la Universidad Veracruzana (UV), fue designado como coordinador de Áreas Temáticas y, en abril de 2023, como coordinador general de los Estados del Conocimiento de este periodo.

Los retos que enfrentaron los autores fueron varios. El más evidente fue, sin duda, el trabajo no presencial de emergencia derivado de la

COVID-19, que en México inició en marzo de 2020 y se prolongó prácticamente por dos años. Esta migración digital forzada impactó de manera directa en la organización y elaboración de los Estados del Conocimiento en distintas formas y niveles. Primero, la organización y manufactura de los volúmenes de este decenio se hizo a través de plataformas para el trabajo colaborativo en la nube y de videoconferencias en Zoom, Meet, Jitsi o Teams. Pero no sólo eso, pues como no se dio ningún tipo de contacto físico en los meses del confinamiento, las implicaciones socioemocionales propias del aislamiento social, las frustraciones por la falta de comunicación, los malentendidos, las fallas técnicas y la sobreexposición a las pantallas estuvieron presentes durante el proceso de trabajo.

Otro problema que derivó del confinamiento fue la afectación en el acceso y la disposición de los materiales impresos, pues con el cierre de las instituciones y sus centros de recursos de información, la consulta de materiales en bibliotecas, librerías, anaqueles, cubículos de académicos o incluso en las imprentas no se pudo hacer con soltura. La migración digital forzada trajo consigo un incremento —natural— en la revisión de los materiales en formato digital. Si bien el trabajo artesanal de los autores de los estados del conocimiento realizados en decenios anteriores implicaba la visita a bibliotecas, principalmente de la zona metropolitana, la revisión de fotocopias y hasta las reuniones con profesores para solicitar su obra publicada (Díaz Barriga, 2023), el empleo de bases de datos especializadas y de productos académicos en soportes electrónicos modificó el proceso de ordenamiento del conocimiento del periodo.

Al terminar la pandemia, las coordinaciones de los volúmenes hicieron la primera entrega de borradores completos. Y, después de designar e invitar al menos a dos dictaminadores por área temática, se procedió a la revisión y la corrección de los materiales. Los especialistas se tomaron entre cuatro y ocho semanas para la emisión de sus dictámenes. La secretaria técnica del COMIE ordenó los comentarios y procedió a entregarlos a las coordinaciones para una consideración ciega. Las áreas temáticas atendieron en ritmos distintos lo sugerido por los expertos en los campos disciplinarios y en febrero de 2023 se recibieron los primeros títulos de la colección.

Cada título cuenta con dictámenes realizados por expertos ajenos al proceso de redacción de los materiales, visto bueno para su publicación

emitido por el comité editorial y versiones digitales que podrán ser entregadas a los sistemas de productividad en los que participen los coautores.

Para esta colección, en un principio, el COMIE no contó con el apoyo editorial de otra institución como había sucedido en proyectos anteriores, por lo que se decidió proceder de manera independiente. Si bien a fines de 2022 se buscó la edición o coedición con universidades o empresas privadas de la industria editorial, la realidad es que los tiempos y las condiciones no resultaron convenientes para el consejo.

La edición y publicación digital está más desarrollada que hace unos años, y si se siguen los rigores académicos convencionales, éste pareciera ser el camino más viable para las publicaciones educativas, pues las grandes editoriales consideran un proyecto editorial viable cuando garantiza ventas voluminosas, como es el caso de los libros de texto. Por su parte, las editoriales universitarias tienen lineamientos de publicación estrictos que, si bien tienden a favorecer a sus académicos, al mismo tiempo pueden dejar fuera a autores que no pertenecen a sus comunidades educativas. Esto complica los convenios entre instituciones educativas para la publicación de una colección escrita por casi 500 personas, como es el caso de ésta, pues aun cuando los avances digitales del mundo editorial son notorios, los aspectos administrativos y legales de las instituciones siguen una lógica anticuada.

En el verano de 2023, se decidió emprender el proceso de formación y corrección de estilo a través de la contratación de especialistas en las áreas. El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM pagó la formación de los libros, la UPN gestionó el diseño de las portadas, mientras que el COMIE asumió los gastos de lectura de maquetado, corrección ortotipográfica y gestión de registros ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor. El Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV se encargó de coordinar las tareas de maquetado en LaTeX (sistema de composición de textos de licenciamiento abierto), así como de la corrección de estilo de las más de 9 000 cuartillas que componen el proyecto, tarea que fue realizada por Mario Alberto Medrano González, jefe del Departamento de Control de Publicaciones de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y su equipo. En otoño de 2023, dos áreas temáticas, la 11 y la 16, obtuvieron apoyos y recursos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y de la Universidad Iberoamericana, respectivamente, para la

edición y publicación de los libros correspondientes. Así se procedió sin que esto afectara la congruencia de la colección.¹

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA COLECCIÓN

Los Estados del Conocimiento 2012-2021 evidencian la manera en la que se ha organizado y avanzado la investigación educativa en México en el decenio analizado. Son 18 áreas temáticas las que agrupan a las investigadoras e investigadores educativos del país adscritos al consejo. Cada una de las áreas temáticas que participaron en esta colección tiene a su vez entre cinco y 43 capítulos que, de manera más especializada, muestran la ordenanza del área en su interior. La edición de la colección se hizo en dos momentos. El primero siguió los tiempos estipulados en la convocatoria. Fueron 15 áreas temáticas las que publicaron sus materiales entre el último trimestre de 2023 y el primero de 2024. Un segundo momento considera la entrega de las áreas de filosofía, teoría y campo de la educación y la de sujetos de la educación que, para la culminación de sus trabajos, requirieron de un tiempo adicional. También es importante mencionar que por cuestiones diversas, el libro sobre prácticas educativas en espacios escolares no se integró para este decenio.

En el cuadro 1 se incluye el número y nombre de las áreas temáticas, los coordinadores de los libros, el número de capítulos que los componen, una aproximación al número de páginas que entregaron las coordinaciones de cada libro en formato .docx y la cantidad de referencias que se revisaron (ref. rev.).

De la observación del cuadro podemos decir que los Estados del Conocimiento 2012-2021 agrupa en 17 títulos y más de 9 000 cuartillas el trabajo de 33 coordinadores de obra y 480 autores que redactaron 262 capítulos dictaminados por una treintena de investigadores educativos ajenos al proceso editorial. En esta colección, se revisaron más de 15 968 productos académicos escritos y publicados en el decenio 2012-2021.

Para acercar al lector de este título al contenido de la obra completa de los Estados del Conocimiento 2012-2021, en esta sección se hace una descripción, de manera sucinta, del contenido de cada uno de los libros

1 El IISUE, además, de los apoyos ya mencionados, realizó el cuidado de la edición —corrección, lectura y maquetación— de los siguientes volúmenes de la colección: *Filosofía, teoría y campo de la educación*; *Currículo*; *Procesos de formación*, y *Evaluación educativa*.

que componen la cuarta entrega de análisis de productos académicos del área de investigación educativa por decenios. Para presentar los libros, se respetó el número de áreas temáticas con que se han identificado recientemente los grupos de trabajo.

CUADRO 1
Coordinación y títulos de los libros de la colección

Área temática	Coordinadores	Capítulos	Autores	Páginas	Ref. rev.
Filosofía, teoría y campo de la educación	Alicia de Alba Claudia Pontón Marcela Gómez-Sollano	7	10	-	-
Historia e historiografía de la educación en México 2012-2021	Jesús Adolfo Trujillo Holguín	8	28	234	492
Investigación de la investigación educativa	Lya Esther Sañudo Guerra	33	89	738	677
Procesos de aprendizaje y educación	Ángel Alberto Valdés Cuervo	7	25	396	877
La investigación curricular en México	Ángel Díaz Barriga	8	22	404	714
Educación en campos disciplinares	Diana Patricia Rodríguez Pineda Santiago Alonso Palmas Pérez	43	29	900	1 521
Procesos de formación	Patricia Ducoing Watty María Bertha Fortoul Ollivier	21	59	832	1 246
Sujetos de la educación	Miguel Ángel Casillas	4	5	-	-
Política y gestión de la educación	Sergio Gerardo Malaga Villegas	7	16	571	512
Educación superior y ciencia, tecnología e innovación	Claudia Díaz Pérez Angélica Buendía Espinosa Norma Rondero López	22	19	787	1 139
Evaluación educativa	Gabriela de la Cruz Flores Edna Luna Serrano Rosario Landín Miranda	11	29	446	978
Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo	Dinorah Miller Flores Diego Juárez Bolaños José Navarro Cendejas	14	29	539	986

Área temática	Coordinadores	Capítulos	Autores	Páginas	Ref. rev.
Educación y valores	Ramón Rodrigo López Zavala Ana Esther Escalante Ferrer Cecilia Navia Antezana	16	16	534	1061
Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	Alfredo José Furlán Malamud María Teresa Prieto Quezada Nidia Eli Ochoa Reyes	21	21	628	1577
Multiculturalismo, interculturalidad y educación	Gunther Dietz	15	26	715	1939
Educación ambiental para la sustentabilidad	Miguel Ángel Arias Ortega Javier Reyes Ruiz Gloria Elena Cruz Sánchez	15	35	604	660
Tecnologías de la información y la comunicación en educación	Alberto Ramírez Martinell Alexandro Escudero Nahón	10	23	605	1589
Valores totales		262	480	9236	15968
Promedio de los valores		15.4	28.2	543.1	

El libro *Historia e historiografía de la educación en México 2012-2021*, del área temática 2, coordinado por Jesús Adolfo Trujillo Holguín, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, consta de 11 capítulos en los que se aborda la visión de la producción historiográfica de las instituciones, los actores y las redes de investigación, así como de la educación en la región centro de México. En este título también se estudian los avances del decenio en materia de revistas especializadas para el área. Se estudian los movimientos sociales del periodo, el panorama nacional sobre el papel de las mujeres en la historia de la educación y la formación de profesores tanto en escuelas normales como en instituciones de educación superior.

En el libro *Investigación de la investigación educativa*, del área temática 3, coordinado por Lya Esther Sañudo Guerra, se abordan cuatro temas principales. La complejidad de un marco pertinente para comprender la investigación educativa; el proceso y diseño para la investigación; las líneas de la investigación educativa en México, y las dimensiones de análisis de la investigación educativa en el país. Además, discuten y presentan los

hallazgos, las afirmaciones, las tensiones, las discusiones, los vacíos y las sugerencias del área en el periodo estudiado. Asimismo, los 89 coautores de este volumen hablan sobre la investigación educativa en Guanajuato, Chiapas, Chihuahua, Durango, Ciudad de México, Jalisco, Nuevo León, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.

El libro *Procesos de aprendizaje y educación*, del área temática 4, coordinado por Ángel Alberto Valdés Cuervo, del Instituto Tecnológico de Sonora, está organizado en siete capítulos que abordan los procesos cognitivos y socioafectivos asociados con el aprendizaje. En este volumen, los 25 coautores documentan la evolución en el decenio de los factores sociales vinculados con el aprendizaje y los estudiantes mexicanos con altas capacidades, así como el panorama y las perspectivas de la investigación acerca de los procesos de aprendizaje en el país. También se abordan los alcances de la acción tutorial, la orientación educativa, la inclusión educativa y la educación inclusiva.

En el libro *La investigación curricular en México*, coordinado por Ángel Díaz Barriga, de la UNAM, se abordan, en ocho capítulos, temáticas relacionadas con el campo curricular. Esta obra ofrece una exploración exhaustiva de diversos aspectos del currículum, desde el surgimiento del estudio de las políticas en este ámbito hasta las tendencias en estudios curriculares en la educación superior mexicana. Los 22 coautores del material estudian a detalle los productos publicados en el decenio sobre los actores involucrados en la configuración del currículum, la influencia de las tecnologías digitales en el campo y la investigación curricular en contextos de la educación normal, indígena e intercultural.

La educación en campos disciplinares: artes, ciencias, educación física, matemática, lenguaje, lenguas extranjeras 2012-2021, título coordinado por Diana Patricia Rodríguez Pineda, de la UPN, y Santiago Alonso Palmas Pérez, de la UAM, se divide en dos volúmenes. Las temáticas atendidas son amplias y diversas, de ahí la organización y extensión del trabajo de revisión de la literatura y su interpretación. En 43 capítulos se abordan temas sobre campos disciplinares y tendencias de la investigación educativa en el país, la investigación en la educación artística, el panorama de dicha disciplina desde la perspectiva temática del aprendizaje o el diseño curricular en el área, así como el balance y la prospectiva de la investigación en ese campo y su relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El material, además, aborda la investigación educativa

en las áreas de ciencias y matemáticas por medio de análisis cualitativos y de la visión epistemológica y metodológica. Otras temáticas importantes abordadas por los 29 coautores de la obra se relacionan con la educación física, la formación docente en educación física, deporte, recreación y áreas afines, así como las relacionadas con las lenguas extranjeras, tendencias y desafíos en su enseñanza.

El estado del conocimiento de *Procesos de formación*, coordinado por Patricia Ducoing Watty, de la UNAM, y María Bertha Fortoul Ollivier, de la Universidad La Salle, se divide en dos volúmenes compuestos por 19 capítulos. En esta obra se incorporan temas referentes a la nueva formación docente, los procesos, las tendencias y políticas de formación, la formación y el ejercicio profesional, así como los procesos sociohistóricos e institucionales de las universidades, la formación inicial para la educación básica, la tutoría en el acontecer de la educación y la formación de niños, niñas y adultos. En este material, los 59 coautores atienden temas acerca de los procesos de formación e identidad con las TIC, la formación en competencias, la evaluación de la formación, la ética y los valores, así como el análisis de la formación profesional y los procesos sociohistóricos e institucionales de las escuelas normales y de la UPN.

El libro *Política y políticas educativas. La producción científica a debate*, coordinado por Sergio Gerardo Malaga Villegas, de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), está organizado en dos secciones y consta de siete capítulos. En la primera sección se analizan las etapas de diseño y planificación de políticas, así como su implementación y evaluación. Además, se hace un análisis bibliométrico de fuentes académicas y se revisa el trabajo de organizaciones como el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el área de la evaluación de políticas educativas. La segunda sección del libro se adentra en cuestiones relacionadas con la política educativa, que incluye la construcción epistemológica por medio de diversos discursos y las interacciones complejas y conflictivas que caracterizan la política en el campo educativo. Los 16 coautores que contribuyen a esta obra proporcionan un análisis exhaustivo de dichos temas y ofrecen una visión completa de la intersección entre política y educación en el periodo 2012-2021.

En *Educación superior, ciencia, tecnología e innovación*, coordinado por Claudia Díaz Pérez, Angélica Buendía Espinosa y Norma Rondero

López, de la UAM, se abordan cuestiones sobre ciencia, tecnología, innovación, políticas públicas y su evaluación en el campo de la educación superior. En los 14 capítulos, divididos en dos volúmenes, se presentan temas de relevancia para la educación superior sobre análisis de políticas, planeación, financiamiento, transparencia, estudios sobre género y rendición de cuentas, además de las funciones de gobierno universitario, sus modelos y organización. Los 19 coautores de este par de volúmenes también estudian la movilidad estudiantil, la internacionalización de la educación superior, acreditación y *ranking* internacionales, así como el desarrollo de la investigación y el posgrado, la producción científica de académicos y su evaluación, emprendimiento y transferencia de tecnología.

La obra *Evaluación educativa* fue coordinada por Gabriela de la Cruz Flores, de la UNAM; Edna Luna Serrano, de la UABC, y María del Rosario Landín Miranda, de la UV. En ésta se aborda, en seis capítulos, cuestiones acerca de la evaluación de la docencia con distinción del nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior); la evaluación del y para el aprendizaje; la evaluación de centros escolares; la acreditación de programas y evaluación curricular; la evaluación de directivos, y la de académicos e investigadores derivada de programas como el Sistema Nacional de Investigadores y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo, coordinada por Dinorah Miller Flores, Diego Juárez Bolaños y José Navarro Cendejas, comprende 12 capítulos que abordan una amplia gama de temas. Éstos incluyen el derecho a la educación; las complejas desigualdades interconectadas que se originan en el ámbito social, familiar y educativo, así como la educación rural escolarizada. También se exploran los procesos educativos que afectan a la población jornalera, agrícola y migrante. Además, los 29 coautores que contribuyen a este libro analizan a profundidad el estado de la cuestión en lo que respecta a la educación de personas jóvenes y adultas. Se abordan cuestiones cruciales, como la atención a niñas, niños y adolescentes en contextos de migración, las disparidades educativas, el sueño mexicano, la formación para el trabajo, la escolaridad, el seguimiento de egresados y la inserción laboral.

En el estado del conocimiento *Educación y valores*, coordinado por Rodrigo López Zavala, de la Universidad Autónoma de Sinaloa; Ana Esther Escalante Ferrer, de la Universidad Autónoma del Estado de More-

los, y Cecilia Navia Antezana, de la UPN, se exploran, en nueve capítulos, diversos aspectos relacionados con la investigación en educación y valores. Estos capítulos abordan temas centrales, por ejemplo, la formación moral, la ética de la investigación y la ética profesional, así como la dimensión ético-política en la formación de la ciudadanía y la agencia. Además, los 16 autores que contribuyen a esta obra tratan cuestiones clave para el campo, como la ética docente, los valores, la identidad de género, la inclusión y la diversidad.

El volumen *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* fue coordinado por Teresa Prieto Quezada, de la UDEG, y Alfredo José Fulán Malamud y Nidia Eli Ochoa Reyes, de la UNAM. Aquí se exploran, en 18 capítulos, diversos aspectos relacionados con la convivencia escolar, líneas analíticas, hallazgos y tendencias del decenio estudiado. Los 21 coautores del libro analizan problemas de violencia en las escuelas y sus formas de representación desde una perspectiva etnográfica, así como la violencia institucional, simbólica y la ciberviolencia, la disciplina escolar y los actores involucrados en el ámbito educativo. En este material se presentan diversos panoramas relacionados con la convivencia y la violencia en la educación normal, la discapacidad y la discriminación. Además, se analizaron los estudios sobre la convivencia, la violencia en las escuelas y las teorías en investigaciones sobre estos temas.

En el estado del conocimiento *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*, coordinado por Gunther Dietz, de la UV, se explora, en 15 capítulos, una amplia gama de temas. Éstos incluyen la historia de la educación indígena en la formación del Estado nacional y en entornos urbanos, la normatividad en la educación intercultural, los enfoques teóricos y epistemológicos, así como las prácticas socioculturales indígenas y el currículum educativo. Los 26 coautores que contribuyeron a esta obra también analizan cuestiones relacionadas con el racismo y el antirracismo en el Sistema Educativo Nacional; la infancia, la escolaridad y la diversidad en contextos urbanos y migratorios, así como el papel de las universidades interculturales y los saberes indígenas y campesinos.

En *Educación ambiental para la sustentabilidad*, coordinado por Miguel Ángel Arias, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; Javier Reyes, de la UDEG, y Gloria Elena Cruz, de la UV, se compila en 13 capítulos temas relacionados con la educación ambiental para la sustentabilidad en los niveles básico, medio superior y superior del sistema

educativo mexicano. Asimismo, abordan temas sobre la profesionalización de los educadores ambientales y la interculturalidad y las iniciativas comunitarias tanto en entornos urbanos como en rurales. Los 35 coautores de este libro estudian los movimientos socioambientales y eventos académicos que sucedieron en el decenio analizado, así como la evolución de la investigación en educación para el cambio climático.

El libro *Tecnologías de la información y la comunicación en educación*, correspondiente, en este decenio, al área temática 18, fue coordinado por Alberto Ramírez Martinell, de la UV, y Alexandro Escudero-Nahón, de la Universidad Autónoma de Querétaro. El material está organizado en 10 capítulos, de 23 coautores, quienes se centraron en el estudio de la relación que los docentes y estudiantes tienen con las TIC; el acceso a estas tecnologías, así como la inclusión, la equidad y la convivencia en entornos digitales. Además, en este libro se revisa la evolución de la educación virtual en el decenio estudiado, las políticas educativas relacionadas con las TIC, la cultura digital, la innovación educativa y el caso de la educación y la migración digital forzada que derivó de la pandemia de la COVID-19.

A MANERA DE CIERRE

Hay retos que el COMIE enfrentará para las siguientes décadas. El más evidente es la digitalización y la publicación de la primera entrega, lo que abriría el acceso a la colección completa y al análisis de 40 años de publicaciones en el área de la investigación educativa.

Otro reto está en la mejora de los procesos de la elaboración de los estados del conocimiento. Esta tarea es compleja y demandante, pues requiere tiempo, dedicación y cuidado editorial para asegurar la excelencia de cada volumen.

Los conflictos en los grupos de trabajo se dan, pues la tensión, la presión de los tiempos de entrega, la diferencia entre los puntos de vista y las valoraciones de los procesos y contenidos pueden generar situaciones complicadas y de difícil resolución. La cordialidad, la camaradería y el trabajo en equipo deben imperar, por lo que será el consenso, la comunicación y el trabajo grupal el que concilie el trabajo. La elaboración de

minutas por reunión y la socialización de los acuerdos tomados podrían servir para reducir las tensiones en los grupos de trabajo.

Un cuarto reto está en el uso de *software* para la automatización de búsquedas, la colaboración con otras disciplinas y el préstamo de sus procesos de sistematización de información. El área de informática, en específico en su rama de ingeniería de *software*, tiene avances destacados para la revisión sistemática de literatura. Kitchenham et al. (2015) y Zhang et al. (2011) proponen metodologías basadas en la evidencia para la revisión sistemática de productos académicos y para identificar estudios relevantes de un área temática, que bien podrían hacer una diferencia en el campo de la investigación educativa mexicana. El establecimiento de un estándar como el Quasi-Gold (QGS) para la generación de criterios de inclusión y exclusión, la definición y obtención de cadenas de búsqueda, la automatización de las búsquedas y la definición de su sensibilidad y precisión podrían hacer una diferencia importante para una comunidad de investigadores educativos que se enfrentan cada vez con más frecuencia a bases de datos, repositorios y bibliotecas digitales. En 2022, irrumpieron las inteligencias artificiales generativas y los modelos de lenguaje amplio que aun incipientemente en 2023 nos sorprendieron con su capacidad de procesamiento de información y generación sintética de texto. No es improbable pensar que para la elaboración del siguiente estado del conocimiento los investigadores educativos hagan uso de soluciones informáticas que empleen la inteligencia artificial generativa para sus procesos de búsqueda, organización, síntesis y construcción de redes bibliométricas.

Finalmente, vale la pena considerar que la construcción de bases de datos de conocimiento con la información de las fuentes consultadas en la colección sistematizada, que para este caso es de más de 16 000 documentos, sería un recurso valioso para la comunidad de investigadores educativos del país y de habla hispana.

Con las cuatro entregas de los Estados del Conocimiento del COMIE, se consolida un proyecto académico de largo aliento que ha resultado valioso como medio de divulgación y diseminación de los trabajos de la comunidad de investigadores educativos del país, pero que también ha servido como recurso histórico en el que se sistematiza el conocimiento generado en el periodo de análisis, evidenciando, asimismo, la pertinencia de las investigaciones, los rumbos educativos y las políticas en

el campo de la educación. Los estados del conocimiento han servido de inspiración y referencia para la continuación de más investigaciones en las distintas áreas temáticas, para la elaboración de tesis de licenciatura y posgrado, y también como insumo para el análisis, la crítica y la reflexión de los trabajos de los investigadores educativos de la nación.

Alberto Ramírez Martinell, Universidad Veracruzana
Coordinador general de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del Consejo
Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
Febrero de 2024

REFERENCIAS

- Block, D., Civera, A., Dussel, I., Hernández, D. y Dávalos, A. (2019). Eduardo Weiss. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 343-347.
- COMIE. (2020a). Lineamientos, características generales y alcances de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- COMIE (2020b). Convocatoria para la Elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021.
- COMIE. (2014). Currículum COMIE. http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/historia/curriculum_comie_20141127.pdf
- Díaz Barriga, A. (2023). Estados del conocimiento del COMIE. Aciertos, evolución, diferenciación y retos. 30 años del Consejo Mexicano de Investigación Educativa: Voces, huellas y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1203-1210.
- García Salord, S. y Landesmann, M. (1993). *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa: Estados del conocimiento*. Cuaderno 3. Editorial del Magisterio.
- Kitchenham, B. A., Budgen, D. y Brereton, P. (2015). Evidence Based Software Engineering and Systematic Reviews. Chapman and Hall/CRC. doi.org10.1201b19467.
- Ramírez Martinell, A. (2023). Los estados del conocimiento del COMIE: Cuarenta años de investigación educativa. 30 años del Consejo

- Mexicano de Investigación Educativa: Voces, huellas y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1211-1220.
- Rodríguez-Gómez, R. (2017). El Congreso Nacional de Investigación Educativa, editorial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300679
- Rueda, M. (2003). Presentación de la colección. En S. Reynaga Obregón, *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*. COMIE.
- Zhang, H., Ali, M. B. y Tell, P. (2011). Identifying relevant studies in software engineering. *Information and Software Technology*. doi.org/10.1016/j.infsof.2010.12.010

INTRODUCCIÓN

*Gabriela de la Cruz Flores, Edna Luna Serrano
y María del Rosario Landín Miranda*

Los estados del conocimiento (EC) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) son un sello distintivo de nuestra labor como asociación civil. A lo largo de tres décadas han permitido analizar el estado que guarda la investigación educativa en México, al mismo tiempo se han convertido en una memoria de los diversos recorridos que como colectivo hemos construido. Además, los EC son espacios de interacción que convocan a discusiones agudas sobre cuestiones teóricas, conceptuales, metodológicas, e incluso, a perfilar posibles agendas en materia de investigación educativa, con la firme intención de generar estudios que prioricen la indagación de problemas educativos respecto a los vacíos o asuntos poco explorados, lo que incluye aquellas áreas emergentes que nos retan como investigadores e investigadoras.

Una particularidad de la presente obra es que por primera vez se edita un volumen dedicado al área temática de evaluación educativa. Cabe señalar que en la Colección 2002-2011, dentro de la edición titulada Educación y ciencia. Políticas y producción del conocimiento 2002-2011 (Maldonado, 2013), el capítulo siete, coordinado por Edna Luna Serrano, versó en torno a la investigación sobre la evaluación educativa. El capítulo La investigación sobre la evaluación educativa quedó subdividido en tres apartados: a) evaluación del aprendizaje: tendencias teóricas y metodológicas en el periodo 2001-2010; b) evaluación de la docencia en el Sistema Educativo Nacional 2002-2012, y c) evaluación de políticas educativas, el sistema educativo mexicano, instituciones y programas. Dicho capítulo es el antecedente de la presente obra.

Este volumen es producto del esfuerzo de un conjunto amplio de académicos, investigadores y estudiantes quienes en los últimos años lo-

gramos que en el COMIE se reconociera y adquiriera legitimidad el área temática de evaluación educativa. Ya con el área temática, un primer reto que enfrentamos para conformar el presente EC fue definir cómo organizar su construcción y el trabajo en común. En una primera reunión con integrantes del área el 22 de junio de 2020 —con la pandemia de COVID a cuestas— se acordó asentar el trabajo en torno a objetos de evaluación, lo cual con el tiempo devino en la configuración de subáreas, a saber: a) evaluación docente; b) evaluación de directivos; c) evaluación del y para el aprendizaje; d) evaluación de centros educativos; e) evaluación curricular y acreditación de programas, f) evaluación de académicos e investigadores, y g) evaluación de políticas educativas.

Con la definición de las subáreas, a través de Google Forms se convocó a los asociados adscritos al área temática para participar en la elaboración del EC. Dicha convocatoria se realizó entre junio y agosto de 2020. Al cierre de ésta se registraron 26 colegas de 49 inscritos en el padrón del COMIE, es decir, se contó con una participación de 53%. En torno a la adscripción de los participantes, 16 reportaron laborar en una institución de educación superior o universidad pública, mientras que seis señalaron trabajar en una institución particular. El resto señaló organismos públicos (dos), asociaciones civiles (uno) y trabajo independiente (uno).

En torno a las subáreas, en la primera convocatoria siete colegas se registraron en evaluación del y para el aprendizaje, seis en evaluación de políticas educativas, cinco en evaluación docente, tres en evaluación curricular y acreditación de programas, dos en evaluación institucional y de centros educativos, dos en evaluación de académicos e investigadores, y una colega en evaluación de directivos. Si bien esta distribución adquirió después otras dimensiones en cada subárea, debido a la incorporación de otros colegas —asociados del COMIE y colegas externos de reconocido prestigio en el área— más la inclusión de estudiantes de posgrado, es importante dejar testimonio sobre la conformación de los grupos de trabajo e intereses investigativos al interior del área.

Un asunto que denota la dificultad de dividir el conocimiento, así como el entretendido de las 18 áreas temáticas que actualmente conforman al COMIE, fue que, tras dialogar con los colegas que manifestaron su interés por la subárea de evaluación de políticas educativas, se acordó su colaboración con el área temática de políticas educativas. Por ello, a los

lectores interesados en conocer el estado de la investigación en torno a la evaluación de políticas educativas se les invita a consultar el EC de la colección de dicha área temática.

EL TRABAJO COMÚN COMO ÁREA TEMÁTICA:

ACUERDOS BÁSICOS

Después de integrar las seis subáreas, el siguiente paso fue acordar una serie de etiquetas que permitieran unificar criterios, con el fin de estandarizar los procesos de clasificación de los materiales recuperados. Las etiquetas utilizadas fueron las siguientes:

- a) Nivel educativo en el que se realizó el estudio (incluyó el desglose de los niveles educativos en México y la educación no formal).
- b) Metodología (en la que se especificó el tipo de metodología en cada uno de los materiales recuperados).
- c) Alcance del estudio (integró los ámbitos en que se llevaron a cabo los estudios, para lo cual se consideró una aproximación sistémica del nivel micro al macro).
- d) Régimen del objeto de estudio (se refiere al carácter y fuente de servicio del objeto de estudio).
- e) Institución de procedencia de los autores (corresponde a la adscripción institucional de los autores).
- f) Régimen de la institución de procedencia de los autores (se refiere al carácter y fuente de servicio de la institución de procedencia de los autores).
- g) Región de la institución de procedencia de los autores (se consideró la regionalización del territorio nacional de la ANUIES).
- h) Recomendaciones (se registró si se exponían —o no— recomendaciones o sugerencias para mejorar lo que se evaluó).

De manera paralela a la definición de etiquetas, se establecieron criterios para la selección de los materiales como se refiere a continuación:

- a) Capítulos y libros: para su selección se acordó priorizar editoriales universitarias, reconocidas en el ámbito académico o documentos

editados por organismos nacionales e internacionales. En todos los casos, los materiales debían contar con ISBN.

- b) Artículos en revistas especializadas: revistas indexadas nacionales e internacionales.
- c) Tesis de posgrado: tesis de maestría y doctorado de posgrados relacionados con el campo educativo y reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), especialmente aquellos que cultivaran líneas de investigación relacionadas con la evaluación educativa.
- d) Ponencias de congresos: aquellas presentadas en congresos especializados, por ejemplo, el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE); el Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (Colmee) y el Congreso Internacional de Educación: Evaluación (Universidad Autónoma de Tlaxcala).

Con el propósito de hacer un uso eficiente de los materiales, se optó por utilizar el gestor de referencias Mendeley. Dado que gran parte del trabajo se desarrolló durante la pandemia de COVID-19, desde la coordinación del área temática se ofreció una base de datos inicial que incluyó cerca de 2,500 materiales (libros, tesis, artículos y reportes de investigación) relacionados con evaluación educativa, los cuales fueron recuperados de las siguientes bases de datos: Descubridor de la UNAM, IRESIE, ERIC, Web of Science, Science Citation Index, Scopus, EBSCO y Emerald Insight.

Como integrantes del área temática, celebramos 13 sesiones virtuales en las que, además de construir los acuerdos comunes, compartimos los avances y retos en la elaboración del presente EC. Estas sesiones fueron paralelas a las coordinadas en cada subárea.

EL TRABAJO EN CADA SUBÁREA

Una vez que se establecieron los acuerdos comunes de trabajo, los integrantes de cada subárea convinieron su propia dinámica y ritmo, tal como se documenta en cada capítulo del volumen. En estos procesos colectivos, los ritmos y trayectorias en las áreas temáticas fueron diversos, según el grado de consolidación de los grupos de investigación y de la producción que se generó en torno a los objetos de evaluación.

Por ejemplo, la subárea de evaluación de la docencia se caracteriza por tener una alta producción investigativa en nuestro país y, además, está acompañada de grupos y redes con proyección nacional e internacional. En contraste, encontramos subáreas como evaluación de directivos que, de manera gradual, va adquiriendo visibilidad y generando aportes al campo de la investigación educativa. Como el lector podrá apreciar, este desarrollo se relaciona con la extensión de los capítulos que integran la obra.

Si bien cada equipo de las subáreas construyó su dinámica, agenda y grupos de trabajo, debido a la magnitud que implicó orquestar y movilizar voluntades alrededor del presente EC, se debe reconocer a cada una de las personas que participó. Los equipos de las subáreas se enlistan considerando la lógica del índice de la obra y los nombres de los colaboradores se ordenaron alfabéticamente por apellidos.

- Evaluación de la docencia. Coordinadora: Edna Luna Serrano. Colaboradores: Carlos Arteaga López, Luis Horacio Pedroza Zúñiga, Erika Reyes Piñuelas, María del Pilar Rico Sánchez, Mario Rueda Beltrán y Guadalupe Ruiz Cuéllar.
- Evaluación del y para el aprendizaje. Coordinadora: Annette Santos del Real. Colaboradores: María Teresa Balderas Ramírez, Ana Daniela Ballesteros Márquez, Sergio Correa Gutiérrez, Gabriela de la Cruz Flores, Yulieni Hernández Espíndola, María del Rosario Landín Miranda, Luis Medina Gual, Abraham Renato Olvera Roche, María Guadalupe Pérez Martínez, Miguel Ángel Rivera Navarro y Sylvia Irene Schmelkes del Valle.
- Evaluación de centros escolares. Coordinadora: Lourdes López Pérez. Colaboradores: María Antonieta Aguilera García, Verónica Silvia Noyola Cortés, Steffanía Quezada Mora y Cristina Ramírez González.
- Acreditación de programas y evaluación curricular. Coordinadores: Graciela González Juárez y Jesús Carlos Guzmán. Colaboradores: Daniela Cocolotl González, Alexia Hernández Valdez, Araceli Jiménez Mendoza, Edith Jiménez Ríos, Alán Eduardo López Alcántara, Erik Romero Martínez, Alma Laura Valdez Franco y Alejandra Valencia Cruz.

- Evaluación de académicos e investigadores en educación superior. Coordinador: Hugo Manuel Camarillo Hinojoza en colaboración con César Silva Montes.
- Evaluación de directivos. Coordinadora: Nancy Picazo Villaseñor. Colaboradores: Mariana Figueroa de la Fuente y Edgar Martínez Chávez.

NUMERALIA

Como se señaló, la elaboración de esta obra estuvo atravesada por la pandemia de COVID-19. La mayoría de los documentos analizados se recuperaron de bases de datos especializadas, de memorias de eventos académicos o de manera directa de los sitios *web* de instituciones de educación superior. En total, se revisaron 861 materiales. Los integrantes de las subáreas seleccionaron y depuraron los materiales que incluyeron. Si bien las primeras búsquedas arrojaron un gran número de materiales, su lectura rigurosa implicó descartar documentos debido a su naturaleza y nulos aportes al campo de la investigación en evaluación educativa. En el área de evaluación educativa, encontramos una línea muy delgada en la producción científica que involucra aspectos técnicos y procedimentales, cuestiones metodológicas y aportes al campo de la investigación educativa respecto a la aplicación profesional del campo.

En el cuadro 1 se desglosa el tipo de documentos recuperados en cada una de las subáreas.

La subárea que consultó un mayor número de materiales fue evaluación de la docencia (359), en contraste con evaluación de directivos (20). Como ya se refirió, los números ofrecen ciertos indicadores sobre la producción y el grado de consolidación de las subáreas. En cuanto al tipo de materiales analizados, el mayor volumen se concentró en artículos de investigación (406). Es importante señalar que cada equipo gozó de autonomía para decidir sobre la incorporación de ponencias de congresos, al considerar que con frecuencia son documentos previos a la formulación de artículos de investigación en los que se maduran y desarrollan los aportes al campo. Lo anterior se advierte en el caso de la subárea de evaluación del y para el aprendizaje, en la que se acordó no incluir ponencias de eventos académicos.

CUADRO 1
Materiales recuperados por subáreas del área temática
evaluación educativa

Materiales	Subáreas						Total
	Evaluación de la docencia	Evaluación del y para el aprendizaje	Evaluación de centros escolares	Acreditación de programas y evaluación curricular	Evaluación de académicos e investigadores en educación superior	Evaluación de directivos	
Libros	16	1	18	19	5	0	59
Capítulos	90	1	25	0	8	0	124
Artículos	181	91	10	41	66	17	406
Ponencias	26	0	15	109	5	2	157
Tesis	45	28	0	14	3	1	91
Reportes técnicos	1	0	0	0	0	0	1
Informes institucionales	0	19	0	2	0	0	21
Otros	0	2	0	0	0	0	2
Total	359	142	68	185	87	20	861

SOBRE EL CONTENIDO DE LA PRESENTE OBRA

Este volumen integra seis capítulos. Cada uno está enfocado a un objeto de evaluación; además, cada capítulo posee una estructura y organización propia, las cuales reflejan las dinámicas en las subáreas que conforman el área temática evaluación educativa. En todos los capítulos, el lector encontrará información que da cuenta sobre la naturaleza de la producción apoyada en las etiquetas que guiaron la clasificación de los documentos. Los integrantes de cada subárea también gozaron de libertad para agregar nuevas etiquetas, lo cual enriqueció el análisis de la producción del periodo.

Esta obra muestra la importancia del trabajo colegiado que realizaron académicos y estudiantes de diversas instituciones y regiones del país, así como la relevancia de elaborar una memoria del quehacer de investigación para contar con un panorama de lo hecho y promover la continuidad del estudio sistemático de la investigación en evaluación educativa.

Asimismo, facilita la incorporación de nuevos estudiosos con la posibilidad de colaborar con los grupos identificados.

Cada uno de los seis capítulos permite identificar el estado que guarda la investigación en torno a diferentes objetos en el campo de la evaluación educativa. El acotamiento de dichos objetos, así como la producción científica, difícilmente puede disociarse del ámbito de las políticas educativas y de instancias que durante el periodo 2012-2021 tuvieron un papel protagónico, como lo fue el del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Lo anterior nos remite a reconocer a la evaluación educativa como parte de un entramado teórico y metodológico que da soporte a las instituciones educativas y a los procesos formativos en general.

1. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

INTRODUCCIÓN GENERAL

Edna Luna Serrano

El propósito general de este capítulo es presentar el estado del conocimiento acerca de la evaluación de la docencia en México, correspondiente al periodo 2012-2021, cuyo antecedente es la evaluación de la docencia en el Sistema Educativo Nacional 2002-2012 (Luna et al., 2013). Este estudio parte de reconocer la complejidad de los trabajos de evaluación docente producidos en México, lo que se constata en la diversidad de constructos y definiciones sobre evaluación docente —las definiciones tienen correspondencia con el nivel educativo en el que se realiza la actividad y con la época de su pronunciamiento—.

En este trabajo, se entiende por evaluación de la docencia a la actuación del profesorado en un contexto institucional, por lo tanto, lo individual no puede analizarse de manera independiente a su contexto de trabajo. En este sentido, en la delimitación de los materiales que se revisaron, el criterio fundamental que guio la selección de las investigaciones fue que el objetivo central se orientara a la evaluación docente o que se autodenominaran vinculados con ésta.

Al considerar que el contexto de cada nivel educativo tiene características particulares que inciden sobre el trabajo de investigación, y de que en México —como en otros países— la evaluación docente se realiza en respuesta a las demandas sociales hechas por diferentes audiencias con necesidades heterogéneas de evaluación (Luna y Torquemada, 2008), la organización de los materiales, y en consecuencia de los equipos de trabajo, se realizó por nivel educativo. De esta manera nos propusimos

captar las particularidades del conocimiento acumulado en cada uno, así como las similitudes que guarda esta línea de investigación. En esta lógica se delimitaron cuatro grupos de trabajo: 1) evaluación docente en educación superior, 2) evaluación docente en educación media superior, 3) evaluación docente en primaria y secundaria, y 4) evaluación docente en preescolar.

Cada grupo de trabajo se conformó por académicos y estudiantes adscritos a distintas instituciones de educación superior (IES) del país, quienes de forma voluntaria se integraron a la dinámica de trabajo. En junio de 2020 se inició formalmente con las actividades y se programaron reuniones mensuales en las que se acordaron colegiadamente los términos para realizar la tarea, la dinámica de trabajo, la programación tentativa para cada etapa y el seguimiento de su cumplimiento. Todas las actividades se realizaron vía electrónica, debido a las condiciones impuestas por la pandemia de la COVID-19 en nuestro país.

El acuerdo general fue hacer un mapeo sistemático de la literatura, en el que se consultaron los índices EBSCOhost, Scopus, Web of Science y Scielo y las bases de datos Redalyc, Dialnet, Latindex, Conricyt e IRESIE. Además, la búsqueda de materiales consideró los libros editados por las principales casas editoriales comerciales, universitarias y de organismos reconocidos por su presencia en el campo de la educación, así como las tesis de posgrado disponibles en las páginas institucionales de cada programa. Para ello, se definieron los descriptores de búsqueda que se refirieron al tema de evaluación en relación con el profesorado, el docente/docencia o la práctica docente en cualquiera de los siguientes apartados: título, resumen y palabras clave. La recolección y análisis de la información fue un trabajo colaborativo realizado por académicos y estudiantes de posgrado.

Se identificaron 359 documentos, distribuidos en 181 artículos, 16 libros, 90 capítulos de libro y 45 tesis, además de 26 ponencias (tipo de producto revisado únicamente en las secciones de media superior y preescolar) y un reporte técnico (revisado sólo en preescolar). La distribución de los trabajos por nivel educativo se presenta en el cuadro 1, en el que se aprecia que la mayor concentración se encontró en educación superior, y primaria y secundaria, en conjunto estos dos ámbitos agrupan 79% del material (282 documentos); seguidos de educación media superior y preescolar. Al respecto, cabe destacar las brechas entre

la producción en educación superior, primaria y secundaria respecto a los otros niveles, en términos de la cantidad y tipo de publicaciones, lo que muestra el énfasis puesto en cada objeto de estudio y consolidación como líneas de investigación.

CUADRO 1

Frecuencia de tipos de publicación por nivel educativo

Tipo de publicación	Educación superior	Media superior	Primaria y secundaria	Preescolar	Total
Artículos	90	21	63	7	181
Libros	5	2	7	2	16
Capítulos	39	3	44	4	90
Tesis	11	9	23	2	45
Ponencias	--	19	--	7	26
Reporte técnico	--	--	--	1	1
Total	145	54	137	23	359

-- No revisadas.

El abordaje metodológico presente en los documentos se clasificó en *estudios empíricos*, que agrupa los trabajos que reportan datos de experiencias sistemáticas mediante métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos; además, se catalogaron como *estudios analíticos* a aquellos en los que el objeto de estudio se aborda mediante el examen de documentos como fuente de información, por lo que esta categoría incluye los estudios de análisis conceptual (McMillan y Shumacher, 1993). Además, en la sección de primaria y secundaria se consideró oportuno incluir documentos cuyo propósito es discutir un tema sin una revisión amplia de la literatura, con predominio de los puntos de vista del autor, identificados como reflexiones. El cuadro 2 presenta la división de los trabajos por tipo de investigación para cada nivel y, en total, cabe hacer notar el número de trabajos empíricos (274) sobre los analíticos (61) y reflexiones (24), y dentro de los empíricos el notorio equilibrio entre los trabajos de tipo cuantitativo y cualitativo, así como la escasa presencia de la aproximación mixta.

CUADRO 2**Distribución de las publicaciones por nivel y tipo de investigación**

Tipo de investigación	Educación superior	Media superior	Primaria y secundaria	Preescolar	Total
Empírico					
Cuantitativo	66 (45%)	19 (35%)	16 (12%)	14 (61%)	115 (32%)
Cualitativo	69 (48%)	23 (43%)	33 (24%)	5 (22%)	130 (36%)
Mixto	9 (6%)	9 (17%)	10 (7%)	1 (4%)	29 (8%)
Analíticos	1 (1%)	3 (5%)	54 (39%)	3 (13%)	61 (17%)
Reflexiones	--	--	24 (18%)	--	24 (7%)
Totales	145	54	137	23	359

-- No revisadas

La coordinación del estado del conocimiento sobre evaluación de la docencia estuvo a cargo de Edna Luna Serrano. Cada grupo de trabajo fue responsable de la elaboración de la sección correspondiente a un nivel particular. Edna Luna Serrano y Mario Rueda Beltrán de evaluación de la docencia en educación superior; Erika Reyes Piñuelas y María del Pilar Rico Sánchez de evaluación de la docencia en educación media superior; Guadalupe Ruiz Cuéllar y Carlos Arteaga López de evaluación de la docencia en educación primaria y secundaria, y Luis Horacio Pedroza Zúñiga de evaluación de la docencia en educación preescolar.

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Edna Luna Serrano y Mario Rueda Beltrán

Introducción

El estado del conocimiento sobre evaluación de la docencia en educación superior (ES) en México, en el periodo 2012-2021, examinó los principales avances en torno a la evaluación de la docencia en ES, además de reconocer la aproximación metodológica, las líneas de investigación dominantes y los temas estudiados en la actualidad. Para ello, se hizo

un mapeo sistemático de la literatura para contestar la pregunta general ¿Cuál es la producción académica que se realizó durante este decenio?

Las fuentes de información consultadas fueron los índices EBSCOhost, Scopus, Web of Science y Scielo, así como las bases de datos ampliamente utilizadas en México (Redalyc, Dialnet, Latindex, Conricyt e IRESIE). Asimismo, se buscaron los libros publicados por las principales editoriales comerciales, universitarias y de organismos reconocidos por su presencia en el campo de la educación, en conjunto con las tesis de posgrado disponibles en las páginas institucionales de cada programa. Los descriptores de búsqueda que se definieron aluden al tema de evaluación en relación con el profesorado, el docente/docencia o la práctica formativa en cualquiera de los siguientes apartados: título, resumen y palabras clave (para mayor detalle ver Anexo 1).

Los documentos fueron analizados por medio de una estrategia de análisis de contenido mixto a partir de la cual se derivaron las principales categorías y subcategorías (Elo y Kyngäs, 2008). En un primer momento analítico se codificaron los textos con base en un enfoque inductivo, así se derivaron las principales categorías (líneas) y subcategorías (temas). Enseguida se aplicó un enfoque deductivo, en el que los códigos se acoplaron a la literatura especializada; la ubicación de los textos en las categorías siguió un criterio excluyente, lo que derivó en situar cada documento sólo en una de las categorías. De esta manera, el contenido de cada documento se organizó y sintetizó en líneas de investigación y temas que se presentan en la siguiente sección.

Como antecedente al presente estado del conocimiento se encuentra un trabajo realizado por los integrantes de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED), el cual corresponde a la producción editorial que se generó en México durante el periodo 1990-2004 y que retomó los propósitos enunciados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) de constituir una memoria de la actividad de investigación sobre temas específicos, en este caso sobre evaluación de la docencia en ES, con el fin de sistematizar las contribuciones al conocimiento y facilitar el acceso a nuevos estudiosos interesados en el tema. En este trabajo, las líneas de investigación identificadas fueron: 1) evaluación de la docencia en la modalidad presencial; 2) evaluación de la docencia y compensación salarial; 3) posibles relaciones entre la evaluación y la formación docente, y 4) análisis de la práctica educativa

relacionada con la evaluación de la docencia. Las conclusiones destacaron lo reciente que era en el medio mexicano el estudio sistemático de la evaluación docente (Arbesú et al., 2006).

Por otra parte, se encuentra el primer estado del conocimiento que se desarrolló en la Colección Estados del Conocimiento del COMIE, correspondiente al periodo 2002-2011, en el que se identificaron las siguientes líneas: 1) evaluación de la actividad docente en el aula; 2) políticas de evaluación y compensación salarial; 3) análisis de la práctica educativa, y 4) formación y evaluación. Los resultados dieron cuenta de los avances en investigación en este ámbito donde, a pesar de lo nuevo de este campo de conocimiento, se cuenta con un corpus teórico reconocido, accesible para fundamentar y orientar buenas prácticas de evaluación de la docencia (Luna et al., 2013).

Para el actual estado del conocimiento se conformó un equipo de trabajo voluntario con dos académicos, uno adscrito a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y el otro a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), además de cinco estudiantes¹ de posgrado de ambas instituciones. Con este equipo, en junio de 2020 comenzaron las reuniones mensuales, en las que se acordaron colegiadamente los términos para llevar a cabo la tarea, la dinámica de trabajo, la programación tentativa para cada etapa y el seguimiento de su cumplimiento. Todas las actividades se realizaron vía electrónica debido a las condiciones impuestas por la pandemia de la COVID-19 en nuestro país.

Este reporte muestra los principales rasgos de la investigación educativa en México sobre la evaluación de la docencia en ES, en el periodo mencionado, en el que se destacan sus líneas y temas objeto de estudio para mostrar la evolución de los aspectos teóricos, metodológicos y las prácticas institucionales más reconocidas en este campo de estudio.

Resultados

El corpus² de documentos se conformó por 87 artículos, cinco libros, 36 capítulos de libro y 11 tesis, es decir, 139 publicaciones. La ubicación

- 1 Se reconoce y agradece la colaboración de Alma Delia Hernández Villafaña (UABC), Oscar Vázquez Rodríguez (UABC) y Aylin Zúñiga Mayoral (UABC), así como de Leilany González Ramírez (UNAM) y María del Pilar Rico Sánchez (UNAM).
- 2 En este trabajo las ponencias no fueron incluidas porque se observó una repetición del contenido objeto de estudio en otros formatos de publicación, como tesis y artículos.

geográfica de los autores se organizó conforme a la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) por regiones, lo que revela dónde se concentra de forma sistemática la producción científica; ocupan los tres primeros lugares, en orden descendente, las regiones metropolitana, noroeste y sursureste; en menor medida: centro-sur, centro-occidente y noreste. De esta manera, en las primeras tres regiones se aprecian grupos consolidados de investigación y un incipiente desarrollo en el resto.

La aproximación metodológica en los estudios empíricos se clasificó en cualitativa, cuantitativa y mixta; además, se ubicó como analítica cuando el objeto de estudio se basa en el examen de documentos como fuente de información (McMillan y Shumacher, 1993). El cuadro 1 contiene la distribución de los trabajos por tipo de investigación en función del método que los sustenta. Así, en este decenio tanto el acercamiento cualitativo como cuantitativo fueron los más utilizados y, en menor medida, el mixto, mientras que los analíticos apenas se identificaron.

CUADRO 1

Aproximación metodológica

Tipo de investigación	Frecuencia
Cualitativa	69 (49.64%)
Cuantitativa	59 (42.44%)
Mixta	9 (6.47%)
Analíticos	1 (1.45%)
Total	139

Tras el análisis de los documentos, se derivaron las líneas de investigación descritas en el cuadro 2.

CUADRO 2

Líneas de investigación

Líneas	Descripción
1 Investigación y desarrollo de instrumentos de evaluación de la docencia presencial (46 documentos revisados)	Contiene estudios sobre el desarrollo, validación, uso de instrumentos de evaluación e investigación sobre cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos, autoevaluación, observación de la práctica docente y portafolios docente

	Líneas	Descripción
2	Investigación y desarrollo de instrumentos para otras modalidades de la actividad docente (15 documentos)	Incluye la investigación y desarrollo de instrumentos para la evaluación de las tutorías y las prácticas clínicas en ciencias de la salud
3	Evaluación docente para la modalidad de enseñanza en línea (6 documentos)	Agrupar trabajos relativos a las particularidades de la evaluación docente para la modalidad de enseñanza en línea
4	Consideraciones metodológicas a la evaluación docente (10 documentos)	Integra diversas propuestas metodológicas asociadas a la evaluación de la docencia entre las que destacan la discusión sobre la aproximación cualitativa
5	Evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias (21 documentos)	Reúne estudios sobre las implicaciones de la modalidad de enseñanza por competencias en la evaluación de la docencia y propuestas de evaluación
6	Análisis de las condiciones contextuales de la docencia para su evaluación (19 documentos)	Presenta los trabajos relativos al análisis y evaluación de las condiciones contextuales asociadas a la función docente en ES
7	Análisis de la práctica docente (5 documentos)	Comprende estudios relacionados con el análisis de las prácticas docentes y su vinculación con la evaluación del profesorado
8	Experiencias de evaluación docente (19 documentos)	Muestra el análisis crítico de las experiencias de evaluación docente en educación superior y metaevaluación
9	Políticas de evaluación docente. (4 documentos)	Engloba estudios sobre políticas y programas de evaluación docente en el ámbito de la educación superior

Investigación y desarrollo de instrumentos de evaluación de la docencia presencial

Cuestionarios de evaluación de la docencia por los estudiantes

La investigación sobre los cuestionarios de evaluación de la docencia desde la perspectiva de los estudiantes es uno de los temas más consolidados en evaluación de la docencia en ES, lo que se observa tanto en la diversidad de aspectos estudiados como por la cantidad de la producción.

Diseño y validación de instrumentos. En este tema se argumenta sobre el poder orientador que tienen los instrumentos de evaluación y la necesidad de que sean congruentes con la modalidad de enseñanza que

impulsa la institución, que incorporen el conocimiento acumulado sobre la efectividad docente, y los procesos psicométricos de acumulación de evidencias de validez y confiabilidad. Desde esta perspectiva, se identificaron diversos trabajos, como el desarrollo del Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente por los Estudiantes (CECD) (Luna et al., 2012), del cual se aportaron evidencias de validez de constructo (Luna y Reyes, 2015) y Reyes, Luna y Caso (2017, 2020) integraron las contribuciones metodológicas de la discusión acerca de la validez y confiabilidad de los cuestionarios, además de presentar la estrategia seguida para la obtención de evidencias de validez de la estructura interna del CECD.

En la misma línea, se diseñó y validó un cuestionario de evaluación de la práctica docente (Vera et al., 2012) y una escala respecto a la efectividad de la docencia en educación superior (Rocha, 2013). Asimismo, Márquez y Madueño (2016) estudiaron las propiedades psicométricas de un cuestionario utilizado en la Universidad de Sonora.

En el ámbito de las ciencias de la salud, Flores-Hernández (2012) generó un modelo de competencia docente del profesor de medicina en la UNAM, a partir del cual desarrolló un cuestionario de evaluación de la docencia por los estudiantes y otro de autoevaluación docente. Además, se analizó la evolución y transición de los distintos instrumentos asociados con la evaluación del desempeño docente en relación con su contenido y las evidencias de validez y confiabilidad en la Facultad de Medicina de la UNAM (Flores-Hernández et al., 2017). De manera particular, se desarrolló un instrumento para la evaluación de las estrategias de enseñanza en asignaturas morfológicas como anatomía, embriología humana y biología celular (Arce-Cedeño, Flores-Hernández y Martínez-González, 2018). Por otro lado, Ortega et al. (2017) reportaron la experiencia en el desarrollo de un cuestionario de evaluación de la docencia por los estudiantes con fines formativos en el ámbito de una escuela de enfermería.

La investigación sobre la relación de los puntajes con la efectividad docente se estudió a partir de las variables asociadas con las características del profesor y del curso, como escolaridad, tipo de contrato, reconocimiento académico y experiencia de los profesores; igualmente, área de conocimiento y tamaño del grupo. Los resultados mostraron la manera diferencial de comportarse de las variables según el área del conocimiento, lo que da cuenta de la complejidad de la actividad docente y la dificultad de emitir políticas generales que atiendan las particularidades

del contexto pedagógico del profesorado (Arámburo y Luna, 2012, 2013; Ayala, 2013; Luna y Arámburo, 2013). Asimismo, Arámburo, Velasco y Pineda (2017) estudiaron el efecto de la administración del cuestionario y las expectativas de calificación de los alumnos en los puntajes de evaluación docente, así como su percepción sobre la utilidad y el uso de los resultados.

También se analizó la correspondencia entre las valoraciones del desempeño docente con el género de los docentes y tipo de asignatura en el ámbito de la docencia en medicina, encontrando que estos factores intervienen en la valoración por parte de los estudiantes (Martínez-González et al., 2012). Por su parte, Flegl y Andrade (2019) hallaron que la experiencia docente predomina sobre el género y en algunas áreas sobre la edad de los docentes; en este sentido, sus resultados no confirmaron el efecto del género sobre los puntajes. Asimismo, se reveló la importancia de considerar la estructura del curso al asignar una materia a un docente; en el mismo sentido, a propósito del género, son los resultados de Arroña-Palacios et al. (2020).

Respecto a las dimensiones asociadas con el rendimiento académico, Martínez-González et al. (2012) evaluaron la opinión de los residentes de medicina y descubrieron que la dimensión mejor valorada fue conocimiento de la materia, en contraste con evaluación de los aprendizajes. De manera análoga, Flores-Hernández, Sánchez-Mendiola y Martínez-González (2016) determinaron el modelo de predicción académico de los estudiantes de ciclo básico de la carrera de medicina a partir de los puntajes de evaluación de la docencia.

El análisis de las prácticas de evaluación utilizando los cuestionarios de apreciación estudiantil se ha abordado desde distintas perspectivas: con base en el estudio de los criterios que emplean los estudiantes para otorgar los puntajes (Arenas-Romero, García-Lira y Castillo-Sánchez, 2014; García y Medécigo, 2014); al considerar las opiniones, percepciones y valoraciones de los estudiantes acerca de los instrumentos (Moreno, 2016; 2018), así como la valoración de docentes y estudiantes (Sánchez, 2019). Además, el trabajo de Moreno y De Vries (2015) analizó el impacto y resultados de los puntajes de los estudiantes con base en la opinión de los docentes, entre los resultados destacó que los profesores de tiempo completo no reciben mejores puntajes respecto a los de asignatura. Por otro lado, Montoya (2013) reportó la experiencia de aplicación de un

cuestionario de evaluación de la docencia por los estudiantes en ocho escuelas normales del estado de Sonora, los resultados identificaron las dimensiones con puntajes que indican la necesidad de implementar estrategias de formación en el profesorado.

Instrumentos de autoevaluación

Los instrumentos de autoevaluación se ponderan como una estrategia privilegiada de evaluación formativa y retroalimentación del profesorado. Desde esta perspectiva, De Diego y Rueda (2012) investigaron las aportaciones de tres instrumentos (autoevaluación, autoanálisis y evaluación por pares académicos) a la reflexión y aprendizaje de docentes universitarios, se argumentó a favor de involucrar a los docentes en su evaluación como un apoyo a otras estrategias de evaluación tanto con fines formativos como sumativos. En consonancia, Medina (2020) exploró los procesos de autoevaluación y autorregulación de la práctica docente entre cuatro profesores universitarios con el objetivo de identificar los mecanismos a través de los cuales analizan su desempeño y las estrategias que despliegan para su mejora. A su vez, Osornio-Castillo et al. (2015) analizaron los resultados del proceso de autoevaluación del profesorado que se desempeña en el ámbito de clínica integral de la carrera de Médico Cirujano en la UNAM.

En relación con el diseño y validación de instrumentos de autoevaluación docente, García, Valencia y Pineda (2012) desarrollaron un instrumento integrado por las dimensiones: 1) planeación del curso; 2) conducción de secuencias didácticas; 3) comunicación y valores, y 4) evaluación de la progresión de los aprendizajes. Asimismo, Carranza y Casas (2017) propusieron un cuestionario como dispositivo para la autoevaluación a partir de elementos conceptuales que se orientó a la reflexión sobre lo que los maestros saben (teorías asumidas) y lo que hacen (teorías en uso), con el fin de resignificar su práctica docente. En el ámbito de las escuelas normales de Sonora se propuso un modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente que integra diversos instrumentos de evaluación (Bueno, 2015).

Observación de la práctica docente

La observación de clase realizada de forma sistemática y objetiva permite acceder a los aspectos clave de la enseñanza que el profesor despliega durante la interacción con los estudiantes. Desde esta perspectiva, Díaz et al. (2015) reportaron el diseño de un protocolo de observación de la función docente.

Portafolios docentes

La investigación sobre los portafolios docentes realizada en este decenio comparte la perspectiva de asociar los portafolios con la evaluación formativa, desde esta aproximación se ha buscado indagar cómo su uso favorece la comprensión, innovación y mejora de la práctica docente.

Desde esta perspectiva, el libro coordinado por Arbesú y Díaz (2013) da cuenta de los fundamentos teóricos que sustentan el uso de los portafolios en educación, así como las experiencias y modelos de portafolios en diferentes contextos universitarios. Además, se propusieron distintas estrategias para el desarrollo de portafolios (Arbesú y Gutiérrez, 2012, 2013; Cisneros-Cohernour, Pech y Aguilar, 2012; Conzuelo, 2013; Peñalva y Arbesú, 2014).

Asimismo, se documentaron experiencias en distintos ámbitos universitarios con el uso de portafolios desde una perspectiva cualitativa, como recurso para promover la reflexión y autoevaluación docente (Aragón et al., 2018; Arbesú y Gutiérrez, 2014; Leyva, 2012a). De esta manera se expusieron las posibilidades de los portafolios para facilitar la reflexión y la autocrítica como elementos que pueden derivar en mejores prácticas educativas.

En relación con el uso de los resultados para mejorar las prácticas docentes, Cisneros-Cohernour y Stake (2012), con base en un estudio de caso acerca de un catedrático en una universidad pública orientada a la investigación en el medio oeste de Estados Unidos, examinaron cómo el instructor utiliza la retroalimentación de sus compañeros, de su jefe de departamento y de los resultados de la evaluación con base en opiniones de estudiantes. La investigación es un intento por comprender mejor los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora de la enseñanza.

Cisneros-Cohernour y Stake (2014) examinaron las fortalezas y limitaciones de los portafolios para evaluar de manera formativa la calidad de la docencia. Los resultados de la investigación indicaron que el uso de los portafolios permitió a los docentes coleccionar evidencias sobre la calidad de su trabajo, analizar su práctica en el aula y comenzar a involucrarse en un diálogo para mejorar la docencia.

Investigación y desarrollo de instrumentos para otras modalidades de la actividad docente

Tutorías

La tutoría se concibe como una modalidad de práctica docente que se ha implementado de forma generalizada en las IES con el fin de atender el rezago, el abandono escolar e impactar en la permanencia de los estudiantes. En este decenio se estudió la conceptualización de las competencias involucradas en la función de tutoría (García et al., 2016; Torquemada y Jardínez, 2019); las aproximaciones teóricas a su evaluación (Ponce et al., 2016); el análisis de la experiencia en la implementación del programa de tutorías en una institución formadora de docentes (Martínez et al., 2021), el diseño y validación de instrumentos de evaluación de la función tutorial (Amador, Monstesinos-López y Alcaraz, 2016; Ponce et al., 2016), y se identificó una revisión sistemática del estado de la investigación sobre la evaluación de tutores en la universidad (Ponce, Aceves y Aviña, 2021).

Supervisión de prácticas clínicas

En la consideración de las particularidades en la enseñanza de la supervisión clínica en medicina, en la que el profesor asume una función de modelador en el desempeño de los estudiantes en un contexto de práctica profesional real, se desarrolló un cuestionario de evaluación formativa de la supervisión clínica con base en la opinión de los estudiantes (Villavicencio-Martínez y Luna, 2017). Las evidencias confirmaron que la evaluación de las competencias docentes, independientemente del contexto, requieren considerar la previsión/planificación didáctica, la conducción del proceso de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes de los estu-

diantes (Villavicencio-Martínez y Luna, 2018). Asimismo, se desarrolló un cuestionario de autoevaluación de la competencia de supervisión clínica en medicina (Luna, Cordero y Villavicencio, 2017).

Por otro lado, Hamui-Sutton et al. (2017) desarrollaron y validaron en múltiples centros hospitalarios un cuestionario de evaluación de la supervisión clínica en las residencias médicas que evalúa tres ámbitos: interacción en las actividades académico-asistenciales, supervisión de la práctica médica y profesionalismo. Además, se validó un instrumento diseñado para evaluar la competencia docente en el Internado Médico de Pregrado (Martínez-González et al., 2017), el cual fue probado en el ámbito de las residencias médicas (Celis-Aguilar, Dehesa-López y Martínez-González 2018).

De manera particular, para el ámbito de la licenciatura de Enfermería y Obstetricia se analizaron las características del trabajo del tutor clínico (Hidalgo-Rivera, Cárdenas-Jiménez y Rodríguez-Jiménez, 2013). Por otra parte, se caracterizó la función docente de supervisión de docentes/supervisores de psicología clínica y psicología escolar (García et al., 2017).

Evaluación docente para la modalidad de enseñanza en línea

Al considerar las características distintivas de las competencias docentes del profesorado que trabaja en entornos virtuales, así como en la perspectiva de evaluar la docencia con el fin de orientar la mejora de la enseñanza, se han desarrollado los siguientes trabajos de investigación en este decenio.

Domínguez et al. (2014) propusieron un mapa de competencias docentes para la educación a distancia, agrupadas en dos ejes y 12 competencias: uno que engloba las competencias relativas a la pertinencia institucional, innovación e investigación, y otro que incluye evaluación, tutoría, motivación, planificación, identidad profesional, integración de medios, metodología, comunicación y la competencia de interculturalidad. Por otra parte, Bañuelos (2015) desarrolló un modelo de evaluación del desempeño docente en línea que integra tres fuentes de información: autoevaluación, evaluación por parte de los estudiantes y el promedio de calificaciones. Las dimensiones de la competencia docente valoradas son la didáctica, tecnológica-comunicativa y comunicativa.

Se generó el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Enseñanza en Línea (MECDL), que considera tipos de presencia docente (de enseñanza, cognitiva, social, emocional y de aprendizaje), ciclos conversacionales y secuencia instruccional. El MECDL comprende la previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y valoración de su impacto. Se discutió sobre la utilidad del MECDL como un marco de referencia conceptual para orientar la actuación, evaluación y formación del profesorado virtual (García-Cabrero et al., 2018).

Además, se desarrolló un marco analítico validado para la evaluación de las condiciones institucionales de la enseñanza en línea en educación superior. El marco incluye siete dimensiones: política institucional, organización institucional, normatividad institucional, planes y programas institucionales, modelo educativo en línea, condiciones del trabajo docente e infraestructura y equipamiento. Se concluyó a favor de utilizar el marco como guía para la autoevaluación de las condiciones institucionales que favorecen la calidad de la enseñanza en línea (Luna et al., 2018). Por otra parte, Parra, Espinosa y López (2018) argumentaron a favor de innovar los procesos formativos y de evaluación docente.

En el ámbito del desarrollo de instrumentos de evaluación, Luna y Hernández-Villafaña (2020) reportaron el proceso de investigación que permitió desarrollar y validar un cuestionario de evaluación formativa de la docencia en línea con base en la opinión de los estudiantes. Asimismo, Luna y Vital (2021) desarrollaron y aportaron evidencias de validez de un cuestionario de autoevaluación de la competencia docente en línea en ES.

Consideraciones metodológicas en la evaluación docente

Las consideraciones metodológicas en la evaluación docente dan cuenta de las diferentes propuestas realizadas con el fin de abordar la complejidad de la actividad docente. Incluyen la discusión sobre los aportes de la evaluación cualitativa de la docencia universitaria hasta el uso de modelos computacionales para el procesamiento de la información.

Con base en el examen de las limitaciones del paradigma positivista que se utilizó en la evaluación de la docencia en ES, se propuso el uso de

una perspectiva interpretativa, se mostraron las debilidades del paradigma tradicional e identificaron cuestiones críticas que surgen cuando la evaluación se basa en opiniones de los estudiantes como única fuente para determinar la calidad de la enseñanza (Cisneros-Cohernour, 2013).

El modelo de evaluación comprensiva de Stake se aplicó para abordar la complejidad y particularidades que caracterizan a la actividad docente, desde una perspectiva eminentemente formativa en la que se priorizó la mejora de la enseñanza y se articuló la evaluación con procesos de formación del profesorado (Stake, Arbesú y Contreras, 2017).

Rodríguez (2016) propuso el método de investigación-acción para evaluar la propia práctica docente a través de la identificación de las percepciones y creencias de los estudiantes. La autora participó en un grupo de 12 docentes, quienes asumieron la indagación como una herramienta para mejorar la práctica docente. Por su parte, Gómez y Valdés (2019) argumentaron a favor de sustentar los procesos de evaluación en el modelo constructivista, con el fin de favorecer la mejora de la práctica docente a partir de la reflexión derivada de los resultados.

Hickman et al. (2016) utilizaron la técnica de redes semánticas naturales con el propósito de explorar los significados que estudiantes y maestros otorgan al constructo buen profesor y evaluación docente. Los estudiantes privilegiaron las conductas docentes vinculadas con atributos afectivos y características personales, seguidas de las competencias educativas, mientras que el profesorado ponderó en primer lugar las habilidades disciplinares y los aspectos relativos a la formación y, en segundo, las conductas relativas a estrategias pedagógicas y atributos afectivos.

Estévez, Coronado y Martínez (2012) desarrollaron un modelo de evaluación integral para las IES con énfasis en la actividad docente que integra diferentes aspectos: organizacional, curricular, docencia y estudiantes; además, combina la evaluación interna y externa, así como la voz de los principales actores del proceso educativo (directivos, docentes y estudiantes). Por otro lado, se propuso un modelo de evaluación de desempeño con base en la metodología de 360 grados, tomada de los procesos administrativos de empresas y organizaciones adaptada al entorno educativo (Sifuentes, Hoyos y Cortés, 2016); además, Sifuentes, Hoyos y Cortés (2016) reportaron la experiencia de su aplicación en el nivel de la ES, y Sifuentes (2019) informó sobre el desarrollo de un sitio *web* para la evaluación docente con esta metodología.

Gutiérrez et al. (2017) presentaron el desarrollo de un modelo computacional denominado SocialMining para el análisis de las opiniones de los estudiantes en los procesos de evaluación del desempeño docente a través de dispositivos móviles; la puesta en marcha del modelo para probar su desempeño mostró la factibilidad de su uso en instituciones de educación superior (IES). Por otra parte, Corona, Mijael y López (2021) desarrollaron una metodología para la recolección y estudio de datos multimodales por medio de la integración y uso de un sistema de interfaz cerebro-computador que anota la actividad fisiológica por medio de técnicas de electroencefalografía que registran los niveles de atención de los alumnos, lo que abre la posibilidad de interpretar el impacto de la actividad docente.

Evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias

Ante el uso generalizado del modelo de enseñanza por competencias, se ha investigado acerca de sus implicaciones en la evaluación de la docencia y desarrollo de propuestas de evaluación.

El Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior³ (MECD) se desarrolló con objetivo de guiar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación docente, destacar la función docente y apoyar procesos de evaluación vinculados con el mejoramiento de las prácticas docentes. El MECD incluye cuatro dimensiones de análisis: 1) contexto institucional; 2) previsión del proceso de enseñanza y aprendizaje; 3) conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje, y 4) valoración del impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje (García-Cabrero et al., 2014).

El MECD como objeto de estudio se utilizó en distintas universidades públicas (García-Cabrero y Rueda, 2012) y privadas (Loredo y Romero, 2012). Al mismo tiempo, se validó con diferentes estrategias a través de un seminario-taller (Arbesú, 2012; Cisneros-Cohernour, Aguilar y Barrera, 2012; García-Cabrero, Ávila y Luna, 2012), de un cuestionario de evaluación de la competencia docente con base en la opinión de los estudiantes (Luna et al., 2012), de una rúbrica de autoevaluación (Cis-

3 La primera publicación sobre el MECD data de 2008 y se puede consultar en García-Cabrero, B., Loredo, J., Luna, E. y Rueda, M., (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 124-136. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf

neros-Cohernour, Jorquera y Aguilar, 2012) y del estudio de la validez sustantiva de las evaluaciones docentes con base en opiniones de estudiantes (Cisneros-Cohernour, 2014). Asimismo, el MECD se ha empleado en la identificación de competencias docentes (Guzmán et al., 2012) y en la formación y evaluación de competencias docentes (Guzmán y Marín, 2012; Marín et al., 2012).

Por otra parte, se identificaron las particularidades de las competencias del formador de docentes en el ámbito de las escuelas normales y su evaluación (Álvarez, Gallegos y Ramos, 2018; Arzate-Ortiz, Martínez-Sánchez y Benítez-González, 2016; Gallegos et al., 2017; Leyva, 2012b). También se identificó la mediación docente como una de las competencias que contribuyen a la generación de ambientes de aprendizaje y generan un clima social en el aula que facilita la enseñanza (Ramos, Álvarez y Ramón, 2021), mientras que Ramón, Álvarez y Jiménez (2021) encontraron que los formadores de formadores privilegian dos tipos de acompañamiento: uno centrado en el docente como supervisor de prácticas y otro que asume la función de tutor académico al enfocar el acompañamiento al estudiante tanto en el diseño como en la intervención.

En el marco de la evaluación de competencias docentes en las ciencias de la salud, el trabajo de Hamui-Sutton, Ortiz y Gatica (2016) presenta técnicas e instrumentos de evaluación docente y su vínculo con la formación. Por otra parte, con el fin de evaluar el desempeño docente en programas de medicina, se desarrolló y obtuvieron evidencias de validez del Examen Docente Objetivo Estructurado (Lobato et al., 2019).

Además, se reportó la experiencia de desarrollo del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA) como alternativa a la evaluación de competencias y formación de profesores en IES (Guzmán y Marín, 2012) y estudios de caso que reportan su utilización (Cisneros-Cohernour y Baeza, 2016).

Análisis de las condiciones contextuales de la docencia para su evaluación en las IES

En la perspectiva de reconocer y comprender la importancia del contexto institucional en el desarrollo de la docencia, se desarrolló un modelo analítico para la evaluación de las condiciones contextuales asociadas

con la función docente en ES. Éste propone tres dimensiones de análisis: la dimensión macro, que incluye las condiciones y políticas nacionales de evaluación docente; la dimensión meso, que revisa las condiciones y políticas institucionales de evaluación docente, y el nivel micro, que examina las condiciones del aula que afectan la práctica docente (Canales et al., 2014; Rueda et al., 2014).

En el marco de este modelo, se analizaron los factores contextuales que inciden sobre la docencia en la universidad pública en México (Canales, Luna y Rueda, 2017; Leyva, 2017; Rueda, 2012; Rueda et al., 2014). Así, se estudiaron las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en la UNAM (Rueda, Canales y Leyva, 2016; Rueda y Sánchez, 2018), en la UABC (Luna, 2016) y en una universidad privada del sureste de México (Cisneros-Cohernour, Carballo y López, 2017; Cisneros-Cohernour, Contreras y López 2016; Cisneros-Cohernour et al., 2019). Al mismo tiempo, se llevó a cabo la validación lógica de los indicadores del modelo que se proponen para la construcción de instrumentos de recogida de información en IES de Argentina, España, México y Venezuela (Leyva, 2014). Desde esta perspectiva, Rueda (2018) analizó los retos de la evaluación docente en la universidad.

Además, el modelo se aplicó en distintas universidades mexicanas e iberoamericanas con el fin de conocer las condiciones prevalecientes, de esta forma se constató la utilidad del modelo para el análisis ordenado de las complejas condiciones institucionales en las que se desarrolla la función docente. Asimismo, en la diversidad de contextos estudiados se mostró la necesidad de no subestimar la actividad docente ante la relevancia que reviste la necesidad de mejorar la calidad de la formación profesional, así como la importancia que tienen las condiciones contextuales en las que se desarrolla la actividad (Canales, Leyva y Rueda, 2021; Cisneros-Cohernour et al., 2021; Hamui-Sutton et al., 2021).

También, a partir de esta línea de investigación se desarrolló una aproximación metodológica para la evaluación formativa del modelo educativo de una universidad, en la cual se muestra que la calidad de la enseñanza involucra no sólo la interacción entre el profesor y el alumno, sino que también comprende el conjunto de programas dirigidos al profesorado, a la atención del estudiante, así como la infraestructura y el equipamiento que la institución pone a disposición de ellos para el desarrollo de la formación profesional (Luna, 2019; Luna y Serna, 2021).

Análisis de la práctica docente

Desde la postura de que la intervención pedagógica ocurre antes y después de los procesos interactivos en el aula, se han caracterizado las prácticas docentes. Se mostró que la experiencia docente es un factor determinante en la planeación, conducción y evaluación del aprendizaje (Loredo et al., 2018). También se indagó sobre la influencia del modelo educativo institucional y el contexto en las prácticas de los profesores (Loredo y Lara, 2017).

De manera análoga, Carranza, Casas y Prior (2021) exploraron lo que piensan y hacen los profesores (teorías implícitas, teorías asumidas y en uso), así como las dimensiones cognitiva y afectiva en las clases de tres profesores universitarios. De esta manera, identificaron las características de las prácticas de los profesores y las múltiples interacciones complejas que ocurren, así como las consecuencias en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Arbesú y Rivera (2021) estudiaron las prácticas-reflexivas de la docencia universitaria, los hallazgos mostraron que los participantes, al reflexionar sobre su práctica, proponen estrategias para mejorar su desempeño en el aula universitaria.

Por otra parte, Carlos (2021) realizó un análisis documental respecto a las características que definen a los buenos docentes, los resultados derivaron en cinco categorías que pueden orientar los procesos de evaluación docente: 1) capacidad didáctica y dominio de los temas; 2) adecuadas relaciones interpersonales con los alumnos; 3) importancia que otorga a su labor; 4) creencias sobre la docencia, y 5) motivación, compromiso y responsabilidad con su función docente.

Experiencias de evaluación docente

Con el fin de documentar los procesos de institucionalización y condiciones particulares de evaluación de la docencia en IES mexicanas, se han realizado diversos trabajos, así como estudios que comparan las prácticas de evaluación entre universidades iberoamericanas.

García-Cabrero y Erazo (2021) reportaron la experiencia de reformulación del sistema de evaluación del desempeño docente en la Facultad de Psicología de la UNAM desde un enfoque teórico que combina dos

aproximaciones: la evaluación con propósitos formativos, orientada al mejoramiento de la enseñanza, y el enfoque con base en la evidencia. Así, la aproximación formativa sustenta que la evaluación de la docencia debe contribuir con información sistemática sobre la enseñanza para fomentar la reflexión del profesorado, mientras que la evaluación centrada en la evidencia destaca aquellos aspectos de la enseñanza que cuenten con elementos empíricos sobre su estrecha relación con la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, se reportó la experiencia en la implementación del Programa de Evaluación Docente en la Universidad Autónoma de Yucatán y sus resultados (Benois et al., 2016), la cual fue comparada con los procesos e instrumentos utilizados en una universidad brasileña (Calderón et al., 2018).

Herrera et al. (2012) propusieron los elementos constitutivos para un sistema de evaluación del desempeño docente para las licenciaturas del área de las ciencias biológicas y de la salud de la UNAM que involucra: 1) la definición de los criterios generales del modelo de gestión del conocimiento; 2) delimitación del concepto de profesionalización de la docencia; 3) enunciación de las modalidades de evaluación; 4) esclarecimiento de la serie de funciones docentes, y 5) establecimiento de las competencias genéricas que constituyen el perfil profesiográfico de esta área del conocimiento.

El estudio en cuanto a la relación entre los sistemas de estímulos académicos y la evaluación de la docencia en dos universidades públicas concluye sobre la necesidad de definir los estándares de evaluación del personal docente y tomar en cuenta las complejidades del contexto (Patrón y Cisneros-Cohernour, 2014). A su vez, Casas y Carranza (2021) analizaron los esquemas de evaluación del desempeño docente aplicados en la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México en tres inventarios (2000-2001, 2010-2011 y 2018-2019), se argumentó a favor de implementar iniciativas que fomenten la mejora de la docencia y la calidad educativa.

Por otro lado, se desarrollaron diagnósticos desde la perspectiva de docentes y estudiantes en universidades de México y Chile, en los que se enfatizó la importancia de vincular la evaluación docente con procesos de formación en los cuales participen activamente los profesores (Arbesú et al., 2017; Barrera, 2014).

Los estudios comparados sobre prácticas de evaluación de la docencia en ES en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España y México dan cuenta de las particularidades y similitudes de esta práctica generalizada y la insistencia de implementar acciones que mejoren la actividad docente (Calderón et al., 2017; Montoya et al., 2014).

Diversas tesis de posgrado se han desarrollado con el fin de estudiar las opiniones del profesorado en relación con los procesos de evaluación docente; por ejemplo, Casillas (2017) indagó las experiencias y saberes de docentes en instituciones públicas y privadas, donde encontró falta de claridad respecto a las implicaciones de la evaluación y el uso indiscriminado de los resultados; Valle (2015) estudió las opiniones del profesorado de la Universidad Autónoma de Yucatán en cuanto a los procesos de evaluación docente; Iglesias (2016) exploró el significado para el docente de la evaluación del profesorado, y Silva (2017) exploró la evaluación del desempeño docente en el programa de estímulos de la Universidad Veracruzana. Por otra parte, Romero (2014) abordó el modelo educativo y la evaluación docente como factores que influyen en la práctica docente en la Universidad Iberoamericana y Castañeda (2015), con base en el diagnóstico de las prácticas docentes, elaboró una propuesta de gestión colaborativa para la evaluación y formación docente.

Evaluación de la evaluación

Los estudios de metaevaluación del sistema de evaluación de la docencia realizados en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo dan cuenta de las diferentes aproximaciones a este objeto de estudio (Bezies y Elizalde, 2017; Bezies, Elizalde y Olver, 2012; Elizalde, Olvera y Bezies 2017).

Políticas de evaluación docente

En México, las políticas y programas de evaluación docente en ES se instauraron en los años noventa. No obstante, el estudio de las políticas y programas identificó que la docencia no figuró en las iniciativas de evaluación. En este contexto, en los planes sectoriales de educación sobresa-

len las políticas de evaluación y compensación salarial como ejes rectores de la evaluación de los académicos (Arbesú y García, 2017; Rueda y De Diego, 2012). Además, el trabajo de Nava y Rueda (2014), en el marco del análisis de la agenda pública sobre evaluación de la docencia, señaló la necesidad de dotar al docente de las condiciones indispensables para el desempeño de su función, considerar la diversidad de perfiles, contextos institucionales, socioculturales y económicos en los que se ejerce la docencia. Dos aspectos sobresalen: a) la evaluación relacionada con la remuneración y b) el escaso reconocimiento de las condiciones contextuales de los docentes.

A manera de corolario, cabe mencionar el trabajo de Luna y Rueda (2021) que identificó las contribuciones a este campo de los integrantes de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). El trabajo destacó la complejidad de la evaluación docente y la tendencia reciente a estudiar el contexto institucional para una mejor comprensión de la enseñanza y la delimitación de estrategias para su evaluación. También se enfatizó la necesidad de utilizar diferentes fuentes de información en los programas de evaluación docente, así como involucrar, tanto en el diseño como en su aplicación, a los diferentes actores educativos. Se destacó que no se observaron indicadores que muestren la mejora de la función docente, por lo que se propuso reforzar las iniciativas de las comunidades para vincular los resultados de la evaluación con los programas de formación permanente *ad hoc* a las condiciones del profesorado.

Conclusiones

La tarea de recopilar información, analizarla y organizarla para contribuir a la memoria de la actividad de investigación sobre la evaluación de la docencia en ES se hizo con la intención de compartir un panorama del conocimiento disponible (producto de la investigación) que facilite el acceso a nuevos estudiosos sobre el tema y, a la vez, consolide los esfuerzos por ampliar y profundizar en dicho conocimiento.

Este trabajo colectivo se suma a las iniciativas similares que cubrieron lo hecho en dos periodos anteriores, en los que básicamente se identificaron líneas de investigación que, en esos momentos, respondían al

surgimiento de un incipiente campo de investigación. En éstos, se identificó que los esfuerzos estaban centrados en la evaluación de la actividad docente en el aula, en las políticas de evaluación y compensación salarial, en el análisis de la práctica educativa y en la formación asociada con la evaluación. En contraste, en el presente se observa la evolución del campo en el que se consolidaron líneas y temas de investigación y surgieron otras que responden a las condiciones propias del desarrollo de los estudios de la evaluación de una actividad relevante como la docencia en este nivel educativo. Asimismo, se identificó un avance del campo de investigación con producciones que se apegan a las reglas derivadas de las distintas tradiciones o paradigmas de la investigación educativa.

De las líneas de investigación descritas, la primera que destaca es la *investigación y desarrollo de instrumentos de evaluación de la docencia presencial*. Sin duda, los cuestionarios de evaluación de la docencia desde la perspectiva de los estudiantes continúan siendo de los temas más consolidados, manifiesto tanto en la diversidad de aspectos estudiados como en la cantidad de estudios reportados cuyos contenidos centrales corresponden a señalamientos para cuidar los elementos técnicos, como el diseño, la validación y la confiabilidad de los instrumentos. La impresión es que los trabajos pioneros en este tema, que señalaban la ausencia de cuidados metodológicos en la elaboración de los instrumentos y en la poco frecuente revisión de éstos, han influido en la atención de estos aspectos en los estudios más recientes, así como en las indagaciones sobre diversos ángulos involucrados en los cuestionarios contestados por la población estudiantil (como los efectos de sesgo por razones de género del evaluado, entre otros), y la diversificación para su adaptación a distintas disciplinas y variados escenarios de aprendizaje. Cabe destacar que cada uno de los reportes analizados se encuentra perfectamente identificado, de tal forma que se faciliten los encuentros entre los autores y los interesados en los temas específicos.

Asimismo, se subraya la necesidad de diversificar los instrumentos empleados para evaluar la actividad docente. Por lo tanto, están presentes en el decenio estudiado la autoevaluación, la evaluación por pares académicos, así como el empleo de la observación de clase y los portafolios docentes asociados con la evaluación formativa, además del sondeo de las fortalezas y limitaciones de estos instrumentos.

Lo anterior se complementa con la *investigación y desarrollo de instrumentos para otras modalidades de la actividad docente*, en la que los trabajos se dirigen al estudio de la evaluación de las tutorías para atender el rezago, el abandono escolar y contribuir a la permanencia de los estudiantes en su formación profesional, así como la atención a las particularidades de la enseñanza de la supervisión clínica, en la cual el profesor asume una función de modelo para los estudiantes en un contexto de práctica profesional real.

Otra línea destacada es la *evaluación docente para la modalidad en línea*, en la que resulta interesante la contribución que pueden aportar estos estudios en el momento actual, ya que esta modalidad ha sido empleada de manera global en respuesta a las restricciones de confinamiento forzado por las condiciones sanitarias derivadas de la pandemia de la COVID-19. Se destaca la conveniencia de reconocer específicamente las competencias docentes del profesorado en entornos virtuales y los diversos tipos de presencia docente, así como la propuesta de un marco de referencia conceptual para orientar la actuación, evaluación y formación del profesorado, así como la evaluación de las condiciones institucionales de la enseñanza en línea.

También se incluye un conjunto de documentos dedicados al tratamiento de las *consideraciones metodológicas a la evaluación docente*, en las que se da cuenta de las propuestas para reconocer la complejidad de la actividad docente. La oferta del conjunto de trabajos contribuye a la discusión y ponderación del uso de perspectivas interpretativas, el empleo de un modelo de evaluación comprehensiva, el método de investigación-acción, el modelo constructivista, la técnica de redes semánticas, el modelo de evaluación integral y una metodología de 360 grados adaptada al entorno educativo, además de una metodología para la recolección y estudio de datos multimodales por medio de la integración y uso de un sistema de interfaz cerebro-computador para registrar los niveles de atención de los alumnos. Sin duda, un panorama muy amplio y variado que ofrece a los interesados en el tema múltiples posibilidades, ángulos y perspectivas metodológicas para sumarse al conocimiento de los programas de evaluación de la docencia universitaria.

Aunque en un menor número, se identificó un grupo de estudios que responden a la presencia del enfoque por competencias, política gubernamental dirigida a distintos niveles educativos que propició la reflexión

y búsquedas para diseñar nuevas formas de valorar el quehacer del profesorado. En la línea de *evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias*, se pudieron advertir las propuestas de distintos modelos para guiar las actividades de profesores y directivos, destacar la función docente y apoyar procesos de evaluación para el mejoramiento de las prácticas docentes, así como iniciativas para responder a distintos escenarios formativos, como escuelas normales, de medicina y otros, profundizar en el análisis de competencias específicas y estrategias de evaluación y formación. El conjunto de documentos brinda información muy valiosa no sólo para la evaluación de las competencias docentes sino, en cierto modo, para aquilatar el enfoque mismo y su aplicación en nuestro país. En la medida que fue una política gubernamental el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones, debería ser una prioridad en la perspectiva de su continuidad o eliminación en el futuro.

En la línea *análisis de las condiciones contextuales de la docencia para su evaluación*, se propuso un modelo analítico para valorar estas condiciones asociadas con la función docente. El modelo muestra que la calidad de la enseñanza implica la interacción entre el profesor y el alumno, así como el conjunto de programas institucionales dirigidos a ambos, y la infraestructura y el equipamiento institucionales disponibles para hacer posible la formación profesional. Resulta interesante que este modelo analítico haya sido aplicado en distintos países iberoamericanos mostrando una gran diversidad de condiciones institucionales que pueden contribuir al desarrollo de la docencia, que incluyen influencias externas de organismos internacionales, las políticas nacionales e institucionales, así como las características específicas de cada aula.

En la línea *análisis de la práctica docente*, se indagó sobre la influencia del modelo educativo institucional y el contexto en las prácticas de los profesores, a la vez que se distinguió entre el pensamiento y la acción de los profesores, las dimensiones cognitiva y afectiva, así como sus prácticas-reflexivas. Al parecer, la reflexión en torno a su práctica alienta estrategias para mejorar su desempeño. Por otra parte, se constata un análisis documental sobre las características identitarias de los buenos docentes. Sin duda, cada vez son más los trabajos que investigan aspectos muy variados que están involucrados en el quehacer docente desde enfoques teóricos y metodológicos diversos.

En muy diversos trabajos se ha insistido en la conveniencia de documentar *experiencias de evaluación docente* como recurso para avanzar socialmente en la comprensión de este tema. En este estado del conocimiento se detectaron, aunque en menor proporción de lo ocurrido en las dos versiones anteriores, trabajos en los que se documentan los procesos de institucionalización y condiciones particulares de la evaluación de la docencia, la reformulación del sistema de evaluación, diagnósticos desde la perspectiva de docentes y estudiantes en universidades de varios países, y sugerencias de acciones para mejorar la actividad docente. Un tema que destaca son las iniciativas para estudiar las opiniones del profesorado acerca de los procesos de evaluación docente en la perspectiva de dar cabida a la evaluación de la evaluación, recurso que puede garantizar el mejoramiento constante de estos programas y que sería deseable que más instituciones replicaran.

La línea *políticas de evaluación docente* tuvo mayor presencia en los dos estados del conocimiento anteriores, explicable en la medida que en esos momentos constituían iniciativas gubernamentales novedosas con respaldos económicos importantes y que desde la investigación educativa hubo el interés de analizar y valorar su impacto en las comunidades universitarias. Actualmente este interés no se tradujo en un número amplio de publicaciones, al igual que el análisis de la práctica docente, que antes aparecían en el primer nivel de producciones. En este sentido, cabe considerar que el fenómeno del foco compartido en temas específicos por las comunidades depende en gran medida de la coyuntura, cambio de gobierno, de políticas o recursos económicos disponibles y del interés cultivado de forma especial por grupos de investigadores.

La identificación de la ubicación geográfica de quienes de manera sistemática investigan la evaluación de la docencia, así como la existencia de equipos o redes de investigación dedicados centralmente al tema, alertan en cuanto a la presencia de un antiguo problema asociado con el campo de la investigación educativa, la centralización de las instituciones educativas en las que se cultiva este tipo de actividades, por lo que será un reto contribuir para fortalecer el trabajo los espacios identificados e impulsarlo donde se realiza de manera incipiente. La intención del desarrollo de este estado del conocimiento justamente apunta a poner en contacto a quienes ya están involucrados en el estudio del tema y a los que por algún motivo les gustaría incursionar en él.

El cultivo y desarrollo del conocimiento sistemático de un tema depende en gran medida de contar con una memoria del quehacer que permita profundizar en la construcción del conocimiento y la comunicación entre los interesados: investigadores, estudiantes, políticos y miembros de la sociedad comprometidos con los asuntos propios de la educación. El presente estado del conocimiento pretende contribuir al cumplimiento de este propósito.

Referencias

- Álvarez, M., Gallegos, D. V. y Ramos, A. (2018). La planeación una competencia de la práctica de los docentes de la escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”. Licenciatura en educación primaria. *Perspectivas Docentes*, 28(64), 50-57. <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/2041/2089>
- Amador, G., Monstesinos-López, O. A. y Alcaraz, N. (2016). Validation of an instrument to measure tutor performance in promoting self-directed learning by using confirmatory factor analysis. *Investigación y Educación en Enfermería*, 34(1), 74-83. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v34n1a09>
- Aragón, J. A., Guzmán, I. y Marín, R. (2018). El portafolio en el proceso de evaluación del desempeño profesional docente. *Edetania*, 54, 17-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6835795>
- Arámburo, V. y Luna, E. (2013). La influencia de las características del profesor y del curso en los puntajes de evaluación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 949-968. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300012&lng=en&nrm=iso
- Arámburo, V. y Luna, E. (2012). La influencia de las variables extra clase en la eficacia de la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 120-139. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4431>
- Arámburo, V., Velasco, V. y Pineda, G. (2017). Percepción de estudiantes universitarios del proceso de evaluación docente, un estudio correlacional. En E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 490-500). UABC.

- Arbesú, I. (2012). El portafolio docente como alternativa para evaluar la docencia: experiencias de un seminario-taller. En E. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna y R. Marín-Urbe (Eds.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 101-117). Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas.
- Arbesú, I. y Díaz, F. (2013). *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*. Díaz de Santos.
- Arbesú, I. y García, J. M. (2017). La evaluación docente en jaque: la visión de los funcionarios universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 171-185. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.009>
- Arbesú, I. y Gutiérrez, E. (2014). El portafolios formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles Educativos*, 36(143), 105-123. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/44025/39834
- Arbesú, I. y Gutiérrez, E. (2013). El portafolio en un contexto universitario: una experiencia de reflexión y autoevaluación docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(2), 88-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5524292>
- Arbesú, I. y Gutiérrez, E. (2012). El portafolio docente un medio para reflexionar y evaluar competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 52-69. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4304>
- Arbesú, I. y Rivera, A. (2021). Prácticas-reflexivas sobre la docencia en el aula universitaria. En N. F. Lamarra, M. Catalina, C. Pérez y M. Rueda (eds.), *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria. De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia* (pp. 235-247). Fedun.
- Arbesú, I., Moreno, T., Comas, O. y Contreras, G. (2017). El uso de los resultados de la evaluación docente. En E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 127-151). UABC.
- Arce-Cedeño, A., Flores-Hernández, F. y Martínez-González, A. (2018). Evaluación de las estrategias de enseñanza en asignaturas morfológicas: evidencias de validez de un instrumento. *Investigación en Educación Médica*, 7(28), 75-84. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2018.28.1759>

- Arenas-Romero, J. J., García-Lira, J. y Castillo-Sánchez, M. (2014). La evaluación actual de los docentes de educación superior en el Instituto Politécnico Nacional. *Ra Ximhai*, 10(5), 25-37. <https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.02.ja>
- Arrona-Palacios, A., Okoye, K., Camacho-Zuñiga, C., Hammout, N., Luttmann-Nakamura, E., Hosseini, S. y Escamilla, J. (2020). Does professors' gender impact how students evaluate their teaching and the recommendations for the best professor? *Heliyon*, 6(10), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05313>
- Arzate-Ortiz, O., Martínez-Sánchez, N. S. y Benítez-González, C. (2016). Las competencias del formador de docentes en la cyBENP un camino a la evaluación del desempeño del profesor frente a grupo. *Ra Ximhai*, 12(3), 33-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811002>
- Ayala, P. (2013). Factores que inciden en la evaluación del desempeño docente por los alumnos de nivel superior en la Universidad Tecnológica de Milenio, campus Ciudad Juárez. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(43), 188-224. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2013.2.5>
- Bañuelos, A. M. (2015). *Modelo de evaluación del desempeño docente en línea* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2015/agosto/0733320/Index.html>
- Barrera, C. (2014). Diagnóstico de la evaluación docente en una universidad pública. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 97-104. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661861/RIEE_7_2_8.pdf?sequence=1
- Benois, N. A., Gómez, F. I., Briceño, M. M. y Zumárraga, J. B. (2016). El Programa de Evaluación Docente en la UADY. Experiencia de la Implementación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 161-179. <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.010>
- Bezies, P. y Elizalde, L. (2017). Diseño y validación de instrumentos en el proceso de evaluación docente de la UAEH. Una experiencia metodológica en busca de mejora. En E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 349-362). UABC.
- Bezies, P., Elizalde, L. y Olvera, B. (2012). Recuento metodológico del proceso evaluativo docente en la UAEH. Un estudio de metaevalua-

- ción para visualizar y comparar el sistema. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 10-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4571256>
- Bueno, G. (2015). *Propuesta de modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales de Sonora* [Tesis de maestría]. Universidad de Sonora. Repositorio UNISON. <http://repositorioinstitucional.uson.mx/handle/20.500.12984/6128?locale=en>
- Calderón, R., Barrera, C. y Marshall, C., (2017). Evaluación docente en la educación superior: un diálogo comparativo México-Brasil. En E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 101-126). UABC.
- Calderón, A. I., Barrera, C., Marshal, C. y Wandercil, M. (2018). Evaluación docente: concepciones, usos y tipos a partir de experiencias de universidades de México y Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 4(2), 248-277. <https://doi.org/https://doi.org/10.20396/rie-sup.v4i2.8651330>
- Canales, A., Leyva, Y. y Rueda, M. (2021). Orientaciones generales derivadas del conjunto de trabajos en universidades iberoamericanas. En M. Rueda y J. Salazar (eds.), *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas* (vol. 2, pp. 245-255). Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia/ Universidad de la Frontera.
- Canales, A., Luna, E. y Rueda, M. (2017). El desarrollo de la docencia en las instituciones de educación superior: las condiciones contextuales. En E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 41-70). UABC.
- Canales, A., Leyva, Y., Luna, E. y Rueda, M. (2014). Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia. En J. C. Rodríguez (ed.), *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto* (pp. 15-29). Universidad de Guadalajara.
- Carlos Guzmán, J. (2021). Aportaciones de las buenas prácticas de enseñanza para el mejoramiento docente en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(111). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229906>
- Carranza, M. y Casas, M. (2017). La reflexión como herramienta para la evaluación y la mejora de la práctica docente en la universidad. En

- E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 363-374). UABC.
- Carranza, M. G., Casas, M. V. y Prior, K. M. (2021). Evaluar la práctica docente desde su complejidad: lo implícito, lo explícito, lo cognitivo y lo afectivo. En N. F. Lamarra, M. Catalina, C. Pérez y M. Rueda (eds.), *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria. De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia* (pp. 153-172). Fedun.
- Casas, M. V. y Carranza, M. G. (2021). La evaluación del desempeño docente en la Universidad Pedagógica Nacional de México. En N. F. Lamarra, M. Catalina, C. Pérez y M. Rueda (eds.), *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria. De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia* (pp.173-194). Fedun.
- Casillas, C. (2017). *La evaluación docente en las universidades en el contexto de las políticas educativas modernizadoras: debates, experiencias y saberes* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2017/mayo/0758772/Index.html>
- Castañeda, N. R. (2015). *La gestión colaborativa en el desarrollo del mecanismo de evaluación y formación docente en un centro universitario* [Tesis de maestría]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Repositorio ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. <http://hdl.handle.net/11117/4273>
- Celis-Aguilar, E., Dehesa-López, E. y Martínez-González, A. (2018). El residente como evaluador del desempeño docente en las especialidades médicas. *Educación Médica*, 19(4), 217-222. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.021>
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2014). Validez sustantiva de las evaluaciones docentes basadas en opiniones de estudiantes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(9), 146-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526908>
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2013). Challenges when using a standardized approach for assessing the quality of college teaching. *Quality of Higher Education*, 10, 78-98. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033858.pdf>

- Cisneros-Cohernour, E. J. y Baeza, A. (2016). El modelo M-DECA en la formación y evaluación de profesores: dos estudios de caso. En I. Guzmán, R. Marín, X. Roegiers, E. Cisneros-Cohernour y J. Aróstegie (eds.), *Intervenir e investigar en el aula. Experiencias en la formación de estudiantes* (pp. 65-82). Alfagrama.
- Cisneros-Cohernour, E. J. y Stake, R. (2014). A research experience using portfolios for assessing college teaching. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 209-214. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3126>
- Cisneros-Cohernour, E. J. y Stake, R. (2012). Using evaluation results for improving teaching practice: a research case study. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 40-51. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4303>
- Cisneros-Cohernour, E. J., Aguilar, Z. y Barrera, M. E. (2012). Validación de un modelo de desarrollo y evaluación de competencias académicas en el sureste de México. En E. Cisneros-Cohernour, B. García Cabrero, E. Luna y R. Marín (eds.) *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 249-307). Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas.
- Cisneros-Cohernour, E. J., Carballo, L. y López, G. (2017). Condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia en una universidad del sureste de México. En E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 71-79). UABC.
- Cisneros-Cohernour, E. J., Contreras, J. A. y López, J. (2016). Desarrollo de la docencia: universidad privada del sureste de México. En M. Rueda (ed.), *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 103-150). UABC.
- Cisneros-Cohernour, E. J., Jorquera, M. C. y Aguilar, Á. M. (2012). Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 41-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054206>
- Cisneros-Cohernour, E. J., Pech, S. J. y Aguilar, Z. N. (2012). El portafolio como instrumento en la evaluación de un programa de formación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 230-236. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661706>

- Cisneros-Cohernour, E. J., Contreras, J. A., López, J. L. y Domínguez, J. G. (2019). Las condiciones institucionales de la docencia en una universidad privada del sureste. En M. Rueda (ed.), *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas* (pp. 125-135). Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia-UFRO.
- Cisneros-Cohernour, E. J., Domínguez, J., Contreras, J. y Vega, J. (2021). Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia. En M. Rueda y J. Salazar (eds.), *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas* (vol. 2, pp. 165-191). Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia-UFRO.
- Conzuelo, S. (2013). El portafolio docente, una alternativa de evaluación del profesorado en educación superior. En F. Díaz Barriga y I. Arbe-sú (eds.), *Los portafolios en la evaluación: modelos y experiencias en su construcción* (pp. 135-149). UAM-Xochimilco.
- Corona, A., Mijael, A. y López, M. de los Á. (2021). Empleo de dispositivos BCI en alumnos para la evaluación docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 315-328. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331464460015/331464460015.pdf>
- De Diego, M. y Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76. <https://doi.org/10.18175/vys3.2.2012.04>
- Díaz, M. C., Borges, M. de Á., Valadez, M. de los D. y Zambrano, R. (2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. *Universitas Psychologica*, 14(3), 913-922. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.vbpd>
- Domínguez, C., Leví, G. del C., Medina, A. y Ramos, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 239-267. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6431/6495>
- Elizalde, L., Olvera, B. y Bezies, P. (2017). Metaevaluación: herramienta para la valoración integral del proceso evaluativo docente de la UAEH. En E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 257-278). UABC.

- Estévez, E., Coronado, M. y Martínez, R. A. (2012). *Modelo innovador de evaluación de instituciones de educación superior con énfasis en la docencia*. Universidad de Sonora.
- Flegl, M. y Andrade, L. (2019). Do professor's age and gender matter or do students give higher value to professors' experience? *Quality Assurance in Education*, 27(4), 511-532. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/QAE-12-2018-0127>
- Flores-Hernández, F. (2012). *Evaluación de las competencias del profesor de medicina en la UNAM e identificación de factores predictores del rendimiento académico de los alumnos* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2013/febrero/0689172/Index.html>
- Flores-Hernández, F., Sánchez-Mendiola, M. y Martínez-González, A. (2016). Modelo de predicción del rendimiento académico de los estudiantes del ciclo básico de la carrera de medicina a partir de la evaluación del desempeño docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 975-991. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14046162015.pdf>
- Flores-Hernández, F., Gatica, F., Sánchez-Mendiola, M. y Martínez, A. (2017). Evolución de la evaluación del desempeño docente en la Facultad de Medicina; evidencia de validez y confiabilidad. *Investigación en Educación Médica*, 6(22), 96-103. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.06.004>
- Gallegos, D., Álvarez, M., Ramos, A. y Ramón, M. (2017). Competencias docentes que demanda el Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria para la actividad frente a grupo. En E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 186-207). UABC.
- García, B., Valencia, A. y Pineda, V. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la auto-evaluación de competencias docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 66-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4524455>
- García, B., García, M., Seda, I. y Morales, C. (2017). Diseño y validación de los instrumentos de evaluación de la docencia. Las concepciones de profesores universitarios sobre la función docente de supervisión en escenarios de práctica profesional en psicología. En

- E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 311-334). UABC.
- García, B., Ponce, S., García, M. H., Caso, J., Morales C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S. y Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54918>
- García, J. M. y Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, 36(143), 124-139. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/44026
- García-Cabrero, B. y Erazo, L. A. (2021). Experiencias de actualización del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente en la Facultad de Psicología de la UNAM. En N. F. Lamarra, M. Catalina, C. Pérez y M. Rueda (eds.), *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria. De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia* (pp. 212-233). Fedun.
- García-Cabrero, B. y Rueda, M. (2012). Experiencias de aplicación del modelo de evaluación de competencias docentes. En E. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna-Serrano y R. Marín-Urbe (eds.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 19-35). Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas.
- García-Cabrero, B., Ávila, N. y Luna, V. (2012). La validación del modelo de evaluación de competencias docentes en la Universidad Iberoamericana. En E. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna y R. Marín (eds.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 69-100). Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2014). *Competencias docentes en educación media y superior. Desarrollo y validación de un modelo de evaluación*. UABC.
- García-Cabrero, B., Luna, E., Ponce, S., Cisneros-Cohernour, E., Cordeiro, G., Espinosa, Y. y García, M. H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista*

- Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296119>
- Gómez, L. F. y Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Gutiérrez, G., Margain, M. de L., Ramírez, T. A. y Canul, J. (2017). Un modelo basado en el Clasificador Naïve Bayes para la evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 293-313. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331453132014/html/>
- Guzmán, I. y Marín, R. (2012). Formación-evaluación: una propuesta para el desarrollo y la evaluación de competencias docentes. En E. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna-Serrano y R. Marín-Urbe (eds.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 203-247). Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias académicas/Juan Pablo Editores.
- Guzmán, I., Marín, R., Zesati, G. y Breach, R. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 22-40. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.02>
- Hamui-Sutton, L., Ortiz, M. A. y Gatica, L. F. (2016). *Evaluación de las competencias docentes en las ciencias de la salud*. El Manual Moderno.
- Hamui-Sutton, L., Alpuche, A., Espinosa, O., Gatica, F., Ortiz, A. y Vives, T. (2021). Condiciones contextuales del proceso educativo en la Facultad de Medicina de la UNAM desde la perspectiva de los estudiantes hombres y mujeres. En M. Rueda y J. Salazar (eds.), *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas* (vol. 2, pp. 193-243). Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia-UFRO.
- Hamui-Sutton, L., Ortiz-García, A., Cejudo-Aparicio, L., Lavalle-Montalvo, C. y Vilar-Puig, P. (2017). La evaluación de los docentes desde la perspectiva de los médicos residentes del Plan Único de Especializaciones Médicas. *Educación Médica*, 18(2), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.010>
- Herrera, F., Cano, M. de los Á., Hernández, L. y Morales, M. A. (2012). Sistema de evaluación del desempeño profesional docente para las licenciaturas del área de las ciencias biológicas y de la salud. *Revista*

- Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 124-146. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4310>
- Hickman, H., Alarcón, M. E., Cepeda, M. L., Cabrera, R. y Torres, X. K. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 47, 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99846346004>
- Hidalgo-Rivera, J. L., Cárdenas-Jiménez, M. y Rodríguez-Jiménez, S. (2013). El tutor clínico. Una mirada de los estudiantes de Licenciatura de Enfermería y Obstetricia. *Enfermería Universitaria*, 10(3), 92-97. [https://doi.org/10.1016/S1665-7063\(13\)72634-4](https://doi.org/10.1016/S1665-7063(13)72634-4)
- Iglesias, M. (2016). *La evaluación de la docencia en instituciones de educación superior: significado para el docente* [Tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana]. Repositorio Institucional del ITESO. <https://hdl.handle.net/11117/6308>
- Leyva, Y. (2017). Análisis de los resultados de un proceso de validación de indicadores de contexto que podrían afectar el desarrollo de la docencia. En E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 395-426). UABC.
- Leyva, Y. (2014). Validación lógica de indicadores de contexto que podrían afectar el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior*, 9, 37-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526903>
- Leyva, Y. (2012a). El portafolios de evaluación como estrategia de formación y evaluación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 328-337. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4448>
- Leyva, Y. (2012b). La evaluación de las competencias docentes de profesores de licenciatura en Educación Preescolar y Primaria: el caso de una escuela normal mexicana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 140-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4524655>
- Lobato, M., Alpuche, A., Trejo, J. A. y Martínez, A. (2019). Desarrollo de evidencias de validez de una prueba de desempeño sobre competencias docentes: EDOE. Investigación. *Educación Médica*, 8(29), 45-57. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.29.1779>

- Loredo, J. y Lara, R. (2017). El modelo educativo y la evaluación docente como factores que influyen en la práctica docente en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. En E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 222-247). UABC.
- Loredo, J. y Romero, R. (2012). Valoración del modelo de evaluación de competencias docentes en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 159-178. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4433>
- Loredo, J., García-Cabrero, B., Mendoza, N. y García, M. H. (2018). ¿Cómo se reflejan las prácticas docentes de profesores universitarios en tres momentos clave de la clase: la planeación, conducción y evaluación? *EDETANIA: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 54, 147-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6835802>
- Luna, E. (2019). Condiciones institucionales de la Universidad Autónoma de Baja California. En M. Rueda (ed.), *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas* (pp. 117-124). Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia-UFRO.
- Luna, E. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Autónoma de Baja California, México”. En M. Rueda (ed.), *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 71-102). Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia.
- Luna, E. y Arámburo, V. (2013). Variables asociadas a la competencia docente universitaria en la opinión de los estudiantes. *Education Policy Analysis Archives*, 21(1), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n1.2013>
- Luna, E. y Hernández-Villafaña, A. D. (2020). Desarrollo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente en línea. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 307-328. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171016/html/>
- Luna, E. y Reyes, E. P. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 13-27. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1090/1291>
- Luna, E. y Rueda, M. (2021). Contribuciones de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). En N.

- F. Lamarra, M. Catalina, C. Pérez, y M. Rueda (eds.), *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria. De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia* (pp.18-71). Fedun.
- Luna, E. y Serna, A. (2021). Evaluación del modelo educativo con base en la percepción de los docentes en la Universidad Autónoma de Baja California. En M. Rueda y J. Salazar (eds.), *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas* (vol. 2, pp. 147-164). Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia-UFRO.
- Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, n.e., pp.1-15. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.html>
- Luna, E. y Vital, L. A. (2021). Desarrollo de un cuestionario de autoevaluación de la competencia docente en línea. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 69-85. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.004>
- Luna, E., Calderón, N., Caso, J. y Cordero, G. (2012). Diseño, desarrollo y validación de un cuestionario de evaluación de la competencia docente por los estudiantes. *Revista de evaluación educativa*, 1(1). <https://www.researchgate.net/publication/277874710>
- Luna, E., Cordero, G. y Villavicencio, R. (2017). Desarrollo de un cuestionario de autoevaluación de la competencia de supervisión de clínica en medicina. En E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 335-348). UABC.
- Luna E., Ponce S., Cordero G. y Cisneros-Cohernour, E. (2018). Marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.2072>
- Marín, R., Arbesú, I., Guzmán, I. y Barón, V. (2012). El empleo del portafolio en la formación-evaluación de competencias docentes. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 5-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4053356>
- Márquez, L. y Madueño, M. L. (2016). Propiedades psicométricas de un instrumento para apoyar el proceso de evaluación del docente uni-

- versitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 53-61. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/793>
- Martínez, A. O., Ponce, S. y Aceves, Y. (2021). La incorporación de la tutoría en una institución formadora de docentes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1-26. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.902>
- Martínez-González, A., Martínez-Stack, J., Buquet-Corneto, A., Díaz-Bravo, P. y Sánchez-Mendiola, M. (2012). Satisfacción de los estudiantes de medicina con el desempeño de sus docentes: género y situaciones de enseñanza. *Investigación en Educación Médica*, 1(2), 64-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349736303004>
- Martínez-González, A., Sierra-Martínez, O., García, R., Salazar, A., Morales, S., Valenzuela, R. y Sánchez, M. (2012). Evaluación del desempeño docente en los cursos de especializaciones médicas de la Facultad de Medicina de la UNAM en el Hospital General “Dr. Manuel Gea González”. *Investigación en Educación Médica*, 1(1), 14-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349736284005>
- Martínez-González, A., Lifshitz-Guinzberg, A., González-Quintanilla, E., Monterrosas-Rojas, A. M., Flores-Hernández, F., Gatica-Lara, F., Martínez-Franco, A. I. y Sánchez-Mendiola, M. (2017). Nivel de competencia docente en el Internado Médico de Pregrado de la Facultad de Medicina de la UNAM. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(6), 778-787. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457753402025>
- Medina, L. (2020). Procesos autoevaluativos entre docentes universitarios: aproximación mediante casos en el contexto de una institución privada. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, 29, 37-58. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i29.1608>
- Montoya, G. (2013). *Evaluación de las prácticas de enseñanza en escuelas normales a partir de la opinión de los estudiantes* [Tesis de maestría]. Universidad de Sonora. CRIS-UNISON. http://www.mie.uson.mx/tesis/montoya_2013.pdf
- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G. y Conzuelo, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 15-42. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3111>

- Moreno, R. y De Vries, M. (2015). *Examinar la evaluación de la docencia*. ANUIES.
- Moreno, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-101. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>
- Moreno, T. (2016). Evaluación de la docencia en el ámbito universitario: la voz de los alumnos. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 71, 107-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34047632007>
- Nava, M. y Rueda, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 1-11. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html>
- Ortega, M., Sosa, M., Rodríguez, O., Nicolás, N. y Rodríguez, G. (2017). Evaluación de la docencia: una posibilidad de mejora permanente en la división de estudios profesionales de la ENEO-UNAM. En E. Luna y M. Rueda (eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 375-394). UABC.
- Osornio-Castillo, L., Sánchez-Reyes, A., Ríos-Saldaña, M. R., Méndez-Cruz, A. R., Moreno-Fernández, A. A., Ángeles-Cruz, R. T. y Hurtado-Díaz, J. L. (2015). Autoevaluación de los profesores de clínica integral de medicina sobre su desempeño docente. *Investigación en Educación Médica*, 4(16), 183-189. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.003>
- Parra, K. L., Espinosa, Y. y López, M. L. (2018). Calidad en los procesos educativos mediados por tecnología. *Espacios*, 39(30). <http://www.revistaespacios.com/a18v39n30/18393006.html>
- Patrón, R. M. y Cisneros-Cohernour, E. (2014). Los sistemas de estímulos académicos y la evaluación de la docencia: experiencia de dos universidades. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 85-95. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3116>
- Peñalva, L. y Arbesú, I. (2014). Construcción de un portafolio docente analizada desde la perspectiva de la gestión del conocimiento y el aprendizaje colectivo. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(1), 25-40. <https://www.redalyc.org/pdf/823/82331500002.pdf>

- Ponce, S., Aceves, Y. y Aviña, I. (2021). La evaluación de tutores académicos universitarios: una revisión del estado de la investigación desde instituciones mexicanas. *Acta Universitaria*, 31, 1-15. <http://doi.org/10.15174/au.2021.3134>
- Ponce, S., García, C., Martínez, Y., Islas, D., Villanueva y Morales, G. (2016). Aproximaciones sobre la evaluación de las tutorías en educación superior: experiencias y reflexiones. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 18(1-2), 229-246. <https://es.scribd.com/document/349526274/Revista-Intercontinental-de-Psicologia-y-Educacion-Vol-18-num-1-2>
- Ramón, M. A., Álvarez, M. y Jiménez, C. (2021). Acercamiento cualitativo de las prácticas de los docentes frente a grupo de la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”. Licenciatura en Educación Primaria. En N. F. Lamarra, M. Catalina, C. Pérez y M. Rueda (eds.), *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria. De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia* (pp. 357-368). Fedun.
- Ramos, A., Álvarez, M. y Ramón, M. L. (2021). La mediación docente: competencia fundamental en la gestión áulica. Una experiencia docente en la escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”. En N. F. Lamarra, M. Catalina, C. Pérez y M. Rueda (eds.), *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria. De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia* (pp. 345-356). Fedun.
- Reyes, E. P., Luna, E. y Caso, J. (2020). Evidencias de validez del Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente Universitaria. *Perfiles Educativos*, 42(169), 106-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.58931>
- Reyes, E. P., Luna, E. y Caso, J. (2017). Aportaciones metodológicas para la validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación docente con base en la opinión de los estudiantes. En E. Luna y G. Cordero (eds.), *Contribuciones a la evaluación educativa desde la formación doctoral* (pp. 47-72). UdeG/UABC.
- Rocha, R. (2013). Escala de opinión de los estudiantes sobre la efectividad de la docencia (EOEED) en educación superior. *Formación Universitaria*, 6(6), 13-22. <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373534463003.pdf>

- Rodríguez, L. A. (2016). La investigación-acción como instrumento de evaluación de la propia práctica docente. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 52-59. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i12.84
- Romero, R. (2014). *El modelo educativo y la evaluación docente como factores que influyen en la práctica docente en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México* [Tesis de doctorado]. Universidad Iberoamericana. Repositorio de la IBERO. <http://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/374/015867s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rueda, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(1), 143-159. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7334>
- Rueda, M. (2012). El contexto institucional, clave en el desarrollo de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 309-317. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4446>
- Rueda, M. y De Diego, M. (2012). Las políticas de evaluación de los académicos universitarios. *Perfiles Educativos*, 34, 93-106. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2012/e>
- Rueda, M. y Sánchez, M. Y. (2018). Trayectoria de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 76-89. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12321>
- Rueda, M., Canales A. y Leyva Y. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional Autónoma de México. En M. Rueda (ed.), *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 15-69). UNAM.
- Rueda, M., Alonso, A., Guerra, M. y Martínez, M. (2014). El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad. *Revista Argentina de Educación Superior*, 9, 9-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526902>
- Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y. y Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 171-183. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3123>
- Sánchez, R. (2019). *La evaluación del desempeño docente en la UATX. La opinión de docentes y estudiantes (el caso de la Facultad de Ciencias de*

- la Educación*) [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Repositorio Institucional de la UAT.
- Sifuentes, A. T. (2019). Sistema web para la evaluación 360° de docentes de nivel superior de la Universidad Autónoma de Nayarit, México. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 215-223. <https://doi.org/10.36825/riti.07.14.018>
- Sifuentes, A. T., Hoyos, C. A. y Cortés, P. de J. (2016). Propuesta de un modelo de evaluación de desempeño de 360° para el personal docente de educación superior. *Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 3(2), 197-211. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/223>
- Sifuentes, A. T., Suárez, M. y Lara, L. M. (2016). La evaluación de 360° aplicada al personal docente de nivel superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 4(7), 17-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242790>
- Silva, L. (2017). *La evaluación del desempeño docente en el programa de estímulos de la Universidad Veracruzana* [Tesis doctoral]. Universidad Veracruzana. Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/pdie/files/2013/08/Tesis_Lily-Ariadna-Silva-Blanco.pdf
- Stake, R., Arbesú, I. y Contreras, G. (2017). Evaluando la calidad de la Universidad - Particularmente su enseñanza. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 125-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276890>
- Torquemada, A. D. y Jardínez, L. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del campus de Melilla*, 49(1), 39-52. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9851>
- Valle, C. A. (2015). *Opiniones del profesorado de la Universidad Autónoma de Yucatán sobre los procesos de evaluación docente* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Yucatán. Digital Institucional de la Universidad Autónoma de Yucatán. <http://redi.uady.mx:8080/handle/123456789/4255>
- Vera, J. Á., Rodríguez, C. K., Medina, F. L. y Gerardo, L. P. (2012). Diseño y validación de una medida de práctica docente para educación su-

- perior. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(2), 165-177. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80225867002>
- Villavicencio-Martínez, R. A. y Luna, E. (2018). Diseño y validación de un cuestionario de evaluación de la supervisión clínica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.24.1.9672>
- Villavicencio-Martínez, R. A. y Luna, E. (2017). Desarrollo de un cuestionario de evaluación de la competencia de supervisión clínica en Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 144-162. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2017.22.233>

Otras referencias empleadas

- Arbesú, I., Díaz Barriga, F., Elizalde, L., Luna, E., Rigo, M. A., Rueda, M. y Torquemada, A. (2006). La evaluación de la docencia universitaria en México: un estado de conocimiento del periodo 1990-2004. *Perspectiva educacional. Formación de Profesores*, 48, 27-58. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328829002.pdf>
- Elo, S. y Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62, 107-115. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Luna, E., Elizalde, L. L., Torquemada, A. D., Castro, L. A. y Cisneros-Cohernour, E. (2013). Evaluación de la docencia en el Sistema Educativo Nacional 2002-2012. En A. Maldonado (ed.). *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011* (pp. 399-417). ANUIES/COMIE.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (1993). *Research in education: A conceptual introduction*. Harper Collins.

Anexo 1. Lineamientos y descriptores para búsqueda de información de artículos]

Línea	Nivel educativo
-------	-----------------

Evaluación docente y desarrollo profesional	Técnico superior Licenciatura Posgrado Educación no formal
---	---

Bases de datos para la búsqueda:

Índices	Base de datos
EBSCOhost	Redalyc
Scopus	Dialnet
Web of Science	Latindex
Scielo	CONRICyT
	Iresie

Refinamiento de la búsqueda:

Criterio	Inclusión	Exclusión
Producción del autor(es)	Nacional e internacional	No aplica
Accesibilidad	Acceso abierto	No acceso abierto
Periodo de publicación	2012-2021	Antes de 2012
Tipo de documento	Artículos en revistas especializadas (con ISBN o ISSN) en revistas indexadas nacionales e internacionales.	Libros o capítulos de libro; artículos de información; tesis de licenciatura, maestría y doctorado; actas de congresos; ponencias; noticias; blogs especializados; revisiones de libros
Documento	Documento completo	Documento duplicado; sin resumen disponible
Nivel educativo	Educación superior	Todo lo que no se refiere a educación superior
Idioma	Todos	No aplica

Descriptores de búsqueda:

Español	Inglés
Evaluación docente	
"Evaluación docente" AND "educación superior"	"Teacher evaluation" AND "higher education" "Teacher assessment" AND "higher education"

Español	Inglés
"Evaluación docente" AND "educación superior" AND "desarrollo profesional"	"Teacher evaluation" AND "higher education" AND "professional development" "teacher assessment" AND "higher education" AND "professional development"
"Evaluación docente" AND "educación superior" AND "formación profesional"	"Teacher evaluation" AND "higher education" AND "professional training"
"Evaluación docente" AND "educación superior" AND "capacitación profesional"	"Teacher assessment" AND "higher education" AND "professional training"
Evaluación del profesorado	
"Evaluación del profesorado" AND "educación superior"	
"Evaluación del profesorado" AND "educación superior" AND "desarrollo profesional"	
"Evaluación del profesorado" AND "educación superior" AND "formación profesional"	
"Evaluación del profesorado" AND "educación superior" AND "capacitación profesional"	
Evaluación de la docencia	
"Evaluación de la docencia" AND "educación superior"	
"Evaluación de la docencia" AND "educación superior" AND "desarrollo profesional"	
"Evaluación de la docencia AND educación superior" AND "formación profesional"	
"Evaluación de la docencia" AND "educación superior" AND "capacitación profesional"	
Evaluación de la enseñanza	
"Evaluación de la enseñanza" AND "educación superior"	"Teaching evaluation" AND "higher education"
"Evaluación de la enseñanza" AND "educación superior" AND "desarrollo profesional"	
"Evaluación de la enseñanza" AND "educación superior" AND "formación profesional"	
"Evaluación de la enseñanza" AND "educación superior" AND "capacitación profesional"	
Evaluación de la práctica docente	

Español	Inglés
“Evaluación de la práctica docente” AND “educación superior”	“Teaching practice evaluation” AND “higher education”
“Evaluación de la práctica docente AND educación superior AND desarrollo profesional”	“Teaching practice evaluation” AND “higher education” AND “professional development”
“Evaluación de la práctica docente” AND “educación superior” AND “formación profesional”	“Teaching practice evaluation” AND “higher education” AND “professional training”
“Evaluación de la práctica docente” AND “educación superior” AND “capacitación profesional”	
Derivados	
“Práctica docente” AND “evaluación docente” AND “educación superior”	
“Desempeño docente” AND “evaluación docente” AND “educación superior”	
	“Teacher evaluation” AND “higher education” AND “teaching quality”
	“Evaluation” AND “higher education” AND “teaching quality”
	“Teaching performance” AND “higher education” AND “evaluation”

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Erika Paola Reyes Piñuela y María del Pilar Rico Sánchez

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito identificar y analizar las líneas de investigación de la evaluación de la docencia en la educación media superior (EMS) y, con ello, reconocer las tendencias actuales y los desafíos futuros a través de la sistematización de la producción académica publicada en el periodo 2012-2021.

Le antecede el trabajo realizado en el estado del conocimiento sobre políticas educativas y científicas y producción de conocimiento, en el cual se exponen los principales ejes de investigación y sus diferentes campos de conocimiento; de las subáreas que componen dicho volumen, cerca de

60% del conjunto de documentos reportados provienen de la producción sobre evaluación educativa (Maldonado-Maldonado, 2013), subárea en la que se desarrollaron los avances relativos a la evaluación docente.

En adición a lo anterior, en la numeralia de la sección de evaluación docente del estado del conocimiento señalado se reportan siete trabajos en los que destacan documentos respecto a tres tópicos: instrumentos de evaluación, prácticas de evaluación y formación docente (Luna et al., 2013) en la modalidad presencial (ver cuadro 1), lo cual denota el interés en los estudios en este campo de conocimiento y nivel educativo, que históricamente ha tenido una presencia notable en la educación superior.

La información se obtuvo a través de siete bases de datos (EBSCOhost, Scopus, Redalyc, Dialnet, Latindex, PubMed e Iresie); 50 repositorios de posgrados relacionados con educación que pertenecen al Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; libros de casas editoriales tanto comerciales como de instituciones educativas, y memorias de trabajos presentados en dos congresos (Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE y el Congreso Internacional de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala); además, contó con la participación de dos académicas, una de la Universidad Nacional Autónoma de México y otra de la Universidad Autónoma de Baja California, así como tres estudiantes de licenciatura.⁴

CUADRO 1

Distribución de trabajos de investigación en evaluación de docencia en la EMS, 2002-2012

Temas	Trabajos
Instrumentos de evaluación	3
Prácticas de evaluación	2
Formación docente	2
Total	7

Elaboración propia a partir de información de Luna et al. (2013).

Los criterios de inclusión y exclusión se especifican en el cuadro 2; los conceptos utilizados para realizar las búsquedas de documentos fueron

4 Elvira Benítez Birkitt, Claudia Raquel Enciso Patrón y Juan Antonio Medina Cruz, de la Universidad Autónoma de Baja California.

evaluación docente y educación media superior, cada concepto fue expandido utilizando sinónimos, en el primer caso: evaluación del profesorado, evaluación de la enseñanza, evaluación de la práctica docente y desempeño docente; en inglés: *teacher evaluation, teacher assessment, professional development*, mientras que en el segundo fueron bachillerato, formación para el trabajo y capacitación profesional; en inglés, *higher school*.

CUADRO 2

Criterios de inclusión y exclusión aplicados a la búsqueda de literatura

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Publicaciones orientadas a la evaluación de la docencia, desempeño docente	Publicaciones orientadas a otros temas
Publicaciones que reporten investigación en el nivel medio superior	Publicaciones en poblaciones diferentes al nivel medio superior
Publicaciones que incluyan evaluación docente en título, palabras clave o resumen	Publicaciones que no incluyan evaluación docente en título, palabras clave o resumen
Producción nacional e internacional	-
Artículos de revistas especializadas (con ISBN o ISSN) en revistas indexadas nacionales e internacionales, libros, capítulos de libro, tesis de maestría y doctorado, y ponencias	Actas de congresos, noticias, blogs especializados y revisiones de libros
Publicados entre 2012 y 2021	Publicaciones antes de 2012
Publicaciones completas	Publicaciones de acceso limitado o incompleto
De acceso abierto	De acceso restringido
Idioma indistinto	-

En la búsqueda inicial, el algoritmo utilizado fue la combinación exhaustiva de los conceptos y los sinónimos con el operador booleano *AND*; una vez agotadas las búsquedas e identificado documentos que cumplían con los criterios de inclusión, se capturaron en el gestor bibliográfico Mendeley.

Los documentos producto de la búsqueda sistemática se estudiaron a partir de la técnica de análisis de contenido; para el proceso de clasificar por categorías (líneas de investigación) se realizó la lectura de cada uno de los documentos y de manera inductiva emergieron tópicos. Según Campos (2004), estas categorías teóricas abarcan un número variable de

temas y a través de su análisis se expresan significados relevantes para el objetivo que persigue el estudio, en este ejercicio también se consideraron las categorías propuestas por el equipo del nivel superior. Como resultado de lo anterior, las categorías que se decantan son nueve: 1) evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias; 2) instrumentos de evaluación de la docencia presencial; 3) servicio profesional docente; 4) análisis de la práctica docente; 5) variables asociadas de la efectividad docente, perfil del buen profesor; 6) evaluación docente para la modalidad de la enseñanza en línea; 7) evaluación formativa; 8) políticas de evaluación docente, y 9) análisis de las condiciones contextuales de la docencia para su evaluación.

Resultados

Se obtuvieron 142 documentos en un primer momento, de los cuales 54 se mantuvieron después de la eliminación por duplicidad o por no ajustarse a los criterios de inclusión. Las principales razones de exclusión fueron por tratarse de investigaciones en las que la evaluación docente se abordaba de manera secundaria, o bien, no se trataba del tema de estudio. En cuanto a las características de la producción, como se aprecia en el cuadro 3, en su mayoría provienen de artículos y ponencias, mientras que los libros y capítulos de libros son de menor porcentaje.

CUADRO 3

Tipos de documentos recuperados

Tipo de producción	Cantidad	Porcentaje
Artículos	21	39
Tesis	9	17
Capítulos de libro	3	5
Libros	2	4
Ponencias	19	35
Total	54	100

En cuanto al enfoque metodológico de la producción seleccionada, resulta con mayor frecuencia los estudios empíricos de tipo cualitativo y cuantitativo, con 23 (43%) y 19 (35%) documentos, respectivamente,

mientras que el enfoque mixto, con nueve (17%), y en menor medida los estudios de tipo analíticos, con tres (5%). Los autores de las publicaciones provienen en su mayoría del área metropolitana (35%), noroeste (22%) centro-sur (18%), sur-sureste (15%) y con igual presencia las áreas centro-occidente y noreste (5%).

Cabe destacar que cada uno de los documentos se ubicaron en una de las nueve líneas de investigación por el énfasis que tenía en ésta; sin embargo, algunos abonan de manera parcial a otras líneas o comparten elementos de contenido; como se detalla en el cuadro 4, más de la mitad de la producción se concentra en las primeras tres líneas: *evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias, instrumentos de evaluación de la docencia presencial y servicio profesional docente*, mientras que las de menor número de documentos son *evaluación formativa, políticas de evaluación docente y análisis de las condiciones contextuales de la docencia para su evaluación*.

CUADRO 4

Documentos recuperados por líneas de investigación

Línea de investigación	Documentos	Porcentaje
1. Evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias	12	22
2. Instrumentos de evaluación de la docencia presencial	11	20
3. Servicio profesional docente	10	19
4. Análisis de la práctica docente	6	11
5. Variables asociadas de la efectividad docente, perfil del buen profesor	5	9
6. Evaluación docente para la modalidad de la enseñanza en línea	4	7
7. Evaluación formativa	3	6
8. Políticas de evaluación docente	2	4
9. Análisis de las condiciones contextuales de la docencia para su evaluación	1	2
Total	54	100

Hasta este punto, los resultados en general demuestran un crecimiento de la producción académica con respecto al estado del conocimiento del periodo 2002-2012, que van de siete a 54 documentos en el presente reporte, además se ubican en una diversidad de líneas de investigación; asi-

mismo, muestra una tendencia hacia una producción de artículos de tipo cualitativo que publican autores del área metropolitana. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes del análisis de la producción sobre evaluación docente en EMS por líneas de investigación, organizados de mayor a menor producción.

Evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias

Esta línea representa la de mayor producción en la EMS y alude a la evaluación de las competencias docentes en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Los cambios promovidos durante la administración federal de Felipe Calderón (2006-2012), con el propósito de dar respuesta a un sinnúmero de dificultades generadas por la heterogeneidad de los subsistemas —la RIEMS de 2008 (Mendoza, 2018)—, dejó ver el interés en las investigaciones para conocer el desempeño docente. Es el caso de Castro (2015), quien a través de un enfoque cualitativo y con alcances de tipo exploratorio identificó que el profesorado de un bachillerato en Ciudad Juárez, Chihuahua, cuenta con mayor desarrollo de competencias administrativas, en contraste con la ejecución de las competencias académicas, por lo que según la fuente se requiere mayor formación en los procesos pedagógicos de aprendizaje para la mejora de la práctica docente orientada al desarrollo de un posgrado que favorezca la elaboración de un perfil del docente de EMS y que se vincule con los procesos de selección y promoción de docentes y directivos.

La necesidad de una evaluación integral, así como la importancia de diseñar y desarrollar instrumentos que permitan analizar cómo el docente de EMS aplica el modelo de bachillerato por competencias, son aspectos que representan desafíos importantes; al respecto, Juárez, Flores y Huerta (2017) proponen un instrumento que permite analizar en qué medida el docente conoce y aplica en el aula las actitudes, la metodología y los procesos de evaluación del aprendizaje que exige este enfoque por competencias desde la perspectiva de los estudiantes. Los investigadores concluyen que la información producto de la participación de los estudiantes es valiosa para directores y responsables de la formación docente; sin embargo, el docente es el más importante y de quien se espera tome

conciencia de los resultados; además, no debe ser el único resultado, ya que, por ejemplo, la participación de los pares docentes en observación en el aula es de gran valor.

Por su parte, Medina y Reyes (2019) destacan el uso de los cuestionarios con base en la opinión de los estudiantes como técnica para obtener información con un amplio desarrollo en el nivel superior. Con frecuencia, en los propósitos para su utilización, destaca el de tipo sumativo, asociado con estímulos económicos y de permanencia laboral; mientras que el orientado al perfeccionamiento docente se desarrolla de manera insuficiente, el objetivo de su estudio fue diseñar un cuestionario de apreciación estudiantil para el Colegio de Bachilleres de Baja California. En el mismo sentido, Medina, Zuno y Reyes (2020) documentan parte de una investigación que propone un cuestionario de evaluación de apreciación estudiantil fundamentado en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior, en el que destacan la relevancia de alinear los instrumentos al modelo pedagógico que promueve la institución, en este caso, el enfoque por competencias. En un paso previo a la propuesta de las dimensiones y reactivos, se consideró la participación de docentes que ayudaron a contextualizar el instrumento a las características del subsistema y se describe el proceso de acumulación de evidencias de validez de contenido por jueces expertos.

Medina y Alvarado (2016) realizaron un aporte metodológico en la construcción y el análisis de cuestionarios de opinión de estudiantes para la evaluación de la docencia. Elaboraron un instrumento que se basa en un perfil de competencias docentes, además de los procedimientos habituales de validación, que involucró al estudiante a través de entrevistas en secundarias y bachilleratos de México y El Salvador. El trabajo brinda una alternativa metodológica a la construcción de cuestionarios de opinión para la evaluación de la docencia y muestra las posibilidades de análisis respecto a los rasgos que interesan a los estudiantes sobre sus profesores.

En esta misma línea de investigación se ubica el trabajo de Conzuelo (2012), quien diseñó un instrumento en una institución privada que permitiera evaluar metódica y sistemáticamente el desempeño docente, en el proceso involucró a docentes, directivos y estudiantes. En el desarrollo de su investigación muestra la importancia de integrar en su estudio el perfil del docente expresado en competencias y propuesto en la RIEMS.

La autora argumenta la importancia del papel que posee el docente, en el que a partir de su desempeño brindaría la posibilidad de la transformación de la realidad educativa.

El instrumento de evaluación del desempeño docente que proponen Martínez, Flores y Huerta (2017) tiene su origen en la necesidad de verificar qué tanto el docente conoce y aplica en el aula las actitudes, la metodología y los procesos de evaluación del aprendizaje, que exige la aplicación de un modelo de bachillerato por competencias; aunque se limita a la visión del estudiante, apunta de manera general hacia la necesidad de una evaluación integral. Constituye un acercamiento a la evaluación del desempeño del docente que trabaja por competencias en instituciones de nivel medio superior en el país.

Albarrán y Alarcón (2017) muestran los resultados de la evaluación del desempeño docente con base en el análisis de los diferentes referentes teóricos acerca de las competencias que debe tener el profesor. El propósito fue profundizar en la identificación de aquellas competencias relacionadas con el desempeño docente y se reporta que los profesores evaluados por los estudiantes no fueron aprobados en su desempeño.

En relación con el uso de un instrumento de tipo cuantitativo y cualitativo se ubica el trabajo de investigación de Loredó y Alvarado (2017), en el que comparten los resultados parciales de un diagnóstico de las prácticas de evaluación del aprendizaje de los docentes de los bachilleratos tecnológicos en México, en el contexto de la RIEMS. La aplicación se llevó a cabo con el uso del cuestionario en línea con apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los resultados muestran la importancia de la evaluación del desempeño docente, en los que se encontró una apropiación del discurso de la RIEMS, empero sin cambios relevantes en relación con las prácticas evaluativas en el aula escolar, por lo que es menester fortalecer la capacitación docente respecto a la evaluación por competencias.

A partir de esta línea de investigación, el trabajo de Olaskoaga, Mendoza y Marúm (2018) reúne los resultados de un estudio dirigido a los docentes sobre la formación recibida por las autoridades académicas en el marco de la RIEMS y de la incorporación del enfoque por competencias. En el estudio se explora si el profesorado desarrolla las competencias docentes y las aplica de forma adecuada en su desempeño docente en el aula. Las opiniones de los docentes fueron favorables en cuanto a la formación

recibida, lo que manifiesta la importancia de la capacitación del profesorado para la implementación de la reforma en este nivel educativo.

Por su parte, López (2014) reportó las concepciones y prácticas del profesorado a partir de la enseñanza con un enfoque de competencias dentro del contexto de la RIEMS que se instauró en México; identificó que existen diversos niveles de comprensión y profundidad sobre la apropiación y la puesta en marcha de una formación con enfoque de competencias, lo que generó confusión y poca claridad en el desarrollo de la práctica docente. En este orden de ideas se encuentra el trabajo de Vergara (2017), quien se propuso identificar el desarrollo y conocimiento de las competencias docentes en profesores del estado de Puebla, además de realizar un ejercicio de comparación entre las competencias que los docentes utilizan y las que el estudiantado reconoce en sus maestros; demuestra que el profesorado cuenta con una amplia experiencia docente; sin embargo, el desarrollo de las competencias docentes resulta insuficiente, debido a una multiplicidad de factores que van desde lo formativo hasta lo institucional.

En la producción académica que aborda los instrumentos de evaluación docente desde el enfoque por competencias se reconocen los retos que esta perspectiva ha revelado, como la transición de un modelo centrado en el contenido a uno basado en las competencias, de una enseñanza tradicional hacia una en la que el aprendizaje se encuentra en el centro, y buscan brindar información que permita reconocer las áreas de oportunidad en el proceso de implementación para su mejora.

Instrumentos de evaluación de la docencia presencial

El análisis de los documentos de esta línea se relaciona con el diseño, desarrollo y uso de técnicas para evaluar la docencia presencial, con cuestionarios de opinión desde diversos actores, la observación de la práctica y autoevaluación docente. Un aspecto que destaca es la continuidad de esta línea de investigación que se identificó en el anterior estado del conocimiento del periodo 2002-2011.

*Instrumentos de evaluación docente
desde la perspectiva de diversos actores*

La implementación de sistemas de evaluación docente a partir de cuestionarios de apreciación estudiantil ha proliferado en mayor medida en las instituciones de educación superior; en el caso del bachillerato, esta técnica de obtención de información sobre la práctica docente y la participación de estudiantes en estos procesos se ha incrementado. En relación con este tema, en los bachilleratos tecnológicos del Estado de México el trabajo de Muñoz (2021) propone un cuestionario desde la perspectiva del alumno y estudia algunas asociaciones entre los puntajes, género y disciplina del docente, entre las que destaca la relación significativa entre el campo disciplinar de las materias y la calificación otorgada al docente, así como la predilección de un docente varón en materias del campo profesional y matemáticas.

Un aspecto que resalta es el uso de los sistemas de evaluación orientados al perfeccionamiento docente, como medida formativa y con especial énfasis en el contexto. De la Llata (2012) lo documenta mediante un estudio de caso sobre la evaluación docente utilizando cuestionarios de apreciación estudiantil, en el proceso involucra a profesores y alumnos. Concluye que el instrumento presenta diversas limitaciones en cuanto a los paradigmas didácticos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, que subyace en los componentes del mismo, así como responder a un modelo de enseñanza tradicional.

Por su parte, Cadena y Osorio (2018) realizan un estudio que permitió conocer la forma en que los docentes del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional han incorporado en sus ambientes de aprendizaje recursos tecnológicos con la intención de promover el desarrollo de las competencias marcadas en los programas de estudio. Así, el rol del docente a la hora de utilizar las tecnologías en el aula es primordial. Con los resultados de la investigación se determinó que los docentes reconocen las ventajas y desventajas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); asimismo, se comprueba la incorporación paulatina en su práctica docente, al considerarse como recursos que facilitan la interacción con los alumnos y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se reconoce también a las TIC como

recursos didácticos que responden al diseño de una estrategia didáctica para promover el desarrollo de ambientes de aprendizaje.

Crear una cultura de la evaluación docente es una tarea de largo aliento y es una de las premisas del trabajo de Chamizo-Guerrero, Catalá-Rodes y Jiménez (2012), el cual se enfoca en describir la experiencia de evaluar la práctica docente realizada por más de dos décadas en el Colegio Madrid, institución de enseñanza mexicano-española que atiende desde nivel preescolar hasta bachillerato (incorporado a la UNAM) con doble certificación por el Ministerio de Educación Española. Los autores argumentan que realizar acciones conjuntas con docentes para el mejoramiento de los diversos instrumentos de medición que conforman su sistema de evaluación ha derivado en una percepción positiva de los resultados del proceso de evaluación docente, mientras las situaciones de inconformidad han disminuido, aun cuando los usos de los resultados son utilizados primordialmente para otorgar estímulos económicos.

Con el propósito de establecer una evaluación de carácter formativo que busca la mejora continua, no sólo del maestro, sino además de los programas y de las mismas instituciones, Falcón y Ortega (2013) describen los resultados de un sistema de evaluación docente que incluye estudiantes, profesores y pares; declaran avances para la consolidación de una evaluación integral al orientarse a mejorar las prácticas de los docentes y, en consecuencia, en un impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Al contar con una diversidad de perfiles docentes, modalidades, niveles educativos y áreas del conocimiento en los que se circunscribe la docencia, Elizalde, Olvera y Bezies (2018, 2019) reportan en preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo la evaluación docente a partir de cuestionarios a estudiantes, directivos y autoevaluación, instrumentos que cuentan con propiedades psicométricas adecuadas y que consideran el perfil del docente con base en el modelo educativo. Asimismo, señalan que se busca favorecer la evaluación orientada al mejoramiento docente, así como una evaluación que mantenga la congruencia entre los instrumentos de medición que forman parte del sistema de evaluación docente y las características distintivas del nivel educativo.

Observación de la práctica docente

Las técnicas de obtención de información utilizadas de manera tradicional en la evaluación docente exploran los conocimientos disciplinarios y didácticos que posee; en cambio, la observación de la práctica docente permite conocer si el dominio teórico del profesor se aplica de manera efectiva. Al respecto, Ávila (2020) analiza la puesta en marcha de un método de evaluación que busca evidenciar el nivel de correspondencia entre lo que el docente propone como planeación didáctica y lo que ejecuta con su intervención en el aula, su utilidad se concentra en la retroalimentación y desarrollo de habilidades, así como en las competencias necesarias para concretar los aprendizajes. Reconoce la importancia de evaluar la práctica docente con diferentes instrumentos de medición, en combinación con los utilizados por décadas, así como la evaluación que se realiza cuando el docente interactúa en el aula.

Autoevaluación docente

El ejercicio de autoevaluación docente brinda la oportunidad al educador de reflexionar sobre su práctica y comprometerse con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se observa en el trabajo de Basto y Luna (2018), quienes documentan el diseño y proceso de obtención de evidencias de validez de contenido de un instrumento de autoevaluación de la función docente en matemáticas, que se fundamenta desde el constructo teórico denominado conocimiento pedagógico del contenido y se compone de tres dimensiones: disciplinar, actitudinal y la didáctico-pedagógica.

Por otro lado, ante la implementación de la RIEMS en 2008 con un modelo educativo desde el enfoque por competencias, se enfrentaron múltiples retos, como el de docentes formados desde un modelo tradicional y que deben reorientar su práctica al que se promueve con esta reforma. Por ello, Nava, Valdez y Marentes (2013), a partir de un instrumento de autoevaluación, exploran la correspondencia entre la práctica docente y el enfoque pedagógico que declara el modelo educativo; concluyen que las prácticas de planeación, conducción y evaluación reportadas por los docentes son congruentes con los principios de la RIEMS; sin embargo, se requiere de mayor profundidad en el análisis y considerar otros instrumentos para confirmar los hallazgos.

Finalmente, en esta misma línea, Merchand (2019) argumenta que la implementación de la evaluación docente es una estrategia de corte político por parte del gobierno mexicano, por eso es necesario establecer una cultura educativa de la evaluación de la práctica docente como un proceso de desarrollo y mejora en el ámbito profesional y personal del profesor que garantice la calidad. Plantea la reflexión a partir de la autoevaluación como eje central de la evaluación, que potencia la utilidad de estos instrumentos; así, a partir de un instrumento de autoevaluación y la colegialidad docente, propone establecer un modelo de evaluación de tipo formativo desde su fundamentación teórica, con lineamientos básicos para establecer la cultura de la evaluación e incorporar al docente en las diferentes fases del proceso para que sea consistente y válido.

En síntesis, los cuestionarios de apreciación estudiantil predominan en los estudios empíricos; no obstante, llama la atención la presencia de estudios con una variedad de técnicas de obtención de información y actores clave, entre las que se distinguen observación de la práctica docente, autoevaluación docente y evaluación por pares, a favor de una evaluación que incluya diversas técnicas e instrumentos.

Evaluación del Servicio Profesional Docente

Los concursos del Servicio Profesional Docente en la EMS a partir de la reforma educativa dieron paso a un interés por documentar las características y factores asociados con el proceso que se llevó a cabo en su ejecución, así como estudios que analizan los resultados de los instrumentos aplicados. Entre los trabajos que se ubican en esta línea sobresale el de Carrasco, Carro y Lima (2015), quienes desarrollaron una investigación para conocer la opinión del profesorado en el estado de Tlaxcala, los resultados apuntan a la necesidad de reflexionar sobre la evaluación, dado que, a pesar de los avances que en su momento se identificaron, se ha distorsionado el objetivo principal de un instrumento de apoyo para la mejora en la práctica docente, al convertirse en un proceso que se ha desacreditado por el impacto en la vida de los docentes.

Por otro lado, en la reforma educativa que se implementó en 2013 y en 2015 se llevó a cabo la evaluación del desempeño docente a través de la Coordinación del Servicio Profesional Docente; al respecto, Mendieta

y Rojano (2017) analizaron la producción narrativa derivada de entrevistas a docentes sobre el proceso de evaluación en los estados de Tlaxcala y Oaxaca, y entre los hallazgos destacan un proceso de evaluación que considera de manera insuficiente el contexto del docente, se identifican factores que pudieron influir en los resultados, como dificultades con el manejo de las TIC y de conectividad, exigencia por parte de directivos y sindicatos, así como un ambiente de incertidumbre.

En esta misma línea se ubica Huerta, Ríos y Cruz (2016), quienes reconocen la factibilidad de la evaluación del desempeño docente en el Instituto Politécnico Nacional a partir de las políticas de evaluación establecidas en el nivel medio superior en México. La propuesta de trabajo implicó una revisión documental sobre la evaluación del desempeño, además de un análisis para identificar los principios de este tipo de evaluación con el fin de establecer un análisis comparativo.

En el trabajo de Aragón, Guzmán y Marín (2015) se presentan las percepciones de profesores respecto al empleo del portafolio de evidencias como parte de la evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa. Se partió del análisis y la reflexión crítica del portafolio y la trascendencia de éste en el contexto de dicha reforma; se integró información acerca del proceso de evaluación de su desempeño docente con el uso de técnicas como grupos de discusión y entrevistas. Argumentan que el proceso de evaluación generó incertidumbre, la cual influyó en la pobre aceptación y consolidación del portafolio, así como que para visualizar un cambio en la percepción de los docentes sobre la evaluación docente es menester conocer las experiencias y propuestas de los docentes que la viven.

En esta misma línea, Oviedo (2017) exploró desde el enfoque cualitativo la percepción de los docentes que participaron en la evaluación del desempeño 2015-2016 en Baja California; destaca que las autoridades locales, al proporcionar información insuficiente, pobre destreza para la resolución de interrogantes y movimientos en las fechas de aplicación, provocaron una percepción de escasa seriedad del proceso. Asimismo, aun cuando se considera la evaluación una función natural en la EMS en comparación con la educación básica, se reconocen al menos dos aspectos a mejorar: la formación y certificación de los evaluadores, dado que su calidad técnica era cuestionable, así como contar con una retroa-

limentación clara que sea una fuente de información sobre las fortalezas y debilidades.

Por su parte, Hernández, Pons y Hernández (2016), en el estado de Chiapas, proponen analizar la postura de docentes y directivos ante la evaluación docente, que fija la reforma educativa vigente en México, así como las alternativas de aplicación. Destacan las problemáticas entre los lineamientos y su implementación, como contradicciones, ausencia de información, acciones que denotan pobre seriedad del proceso sin el involucramiento de los agentes implicados en la evaluación y con el riesgo que se convierta en un intento fallido de evaluación.

De la misma manera, Rodríguez (2019a), con una mirada crítica de la evaluación del desempeño docente, presenta un estudio de caso del Colegio de Bachilleres en el estado de Oaxaca. La investigación se construyó desde la comprensión del contexto local y con un análisis crítico de la evaluación del desempeño docente como política educativa. El trabajo dio cuenta de las tensiones que enfrentaron docentes de la EMS, entre las políticas gubernamentales del estado, el sistema educativo y los sindicatos. Se buscó analizar, sistematizar y dar voz a la experiencia de los profesores al ser o no evaluados, y de cómo estas políticas impactaron en su práctica cotidiana. Se concluyó la necesidad de tomar en cuenta los diferentes contextos y regiones.

También, a partir de un estudio de caso y en este mismo estado, Rodríguez (2019b) presenta un trabajo de investigación que parte de una metodología cualitativa, argumenta el supuesto de que existe una desarticulación entre la evaluación del desempeño docente y la práctica de los maestros del Colegio de Bachilleres. Destaca la importancia de analizar una problemática educativa en la que su implementación como política del estado trastocó la práctica docente y que presentó diversas tensiones, tanto políticas, pedagógicas, conceptuales y contextuales. Reafirma la necesidad de una cultura de evaluación, en la que se diagnostique y reconozcan las debilidades para definir programas de formación docente.

Como parte de una agenda del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en relación con el ajuste y revisión de las evaluaciones en docentes y directivos en el marco del Servicio Profesional Docente, Leyva y Guerra (2019) analizan el Expediente de evidencias de enseñanza y la Planeación didáctica argumentada —ambos de respuesta construida— en docentes de educación básica y EMS que participaron

en la Evaluación del Desempeño 2015, con el propósito de conocer las características de la práctica docente que se identifican en las producciones de los docentes. A partir de los resultados, se modifica el modelo de evaluación del desempeño aplicado en 2017 y 2018, en el cual se propone un proyecto de evaluación en la enseñanza bajo condiciones reales, al considerar un avance hacia formas más auténticas para la evaluación del desempeño docente. Asimismo, se identifican áreas de necesidad en los docentes, como el uso de las TIC y el abordaje de temas específicos (por ejemplo, enfoque por competencias, evaluación y modelo educativo); no obstante, es imprescindible resolver los requerimientos de infraestructura, servicios y equipamiento de los planteles para favorecer el aprendizaje en los alumnos.

Finalmente, con hallazgos diferentes a los reportados por los estudios anteriores, se encuentra Herrera (2017), quien a partir del interés del INEE por incentivar la participación en la evaluación del desempeño docente, promovió la publicación de prácticas innovadoras y documentó las acciones para disminuir la resistencia por parte de los docentes a participar en la Evaluación del Desempeño Docente 2017. Presenta una estrategia de acompañamiento que se implementó durante el proceso de evaluación, que consistió en proporcionar información oficial y clara, brindar asesorías en el momento que se requería y dar un seguimiento en el trabajo que se realizaba, a través de lo cual se logró desarrollar confianza en el proceso evaluativo que enfrentaban. Para cerrar, destaca que estos procesos de evaluación deben llevarse a cabo de manera empática, respetuosa y profesional.

Análisis de la práctica docente

La línea análisis de la práctica docente se refiere a trabajos que estudian lo que ocurre antes, durante y después de la práctica pedagógica. Al respecto, Calderón et al. (2016) dan cuenta de los resultados de un análisis exploratorio acerca de cómo los docentes inician el complejo proceso de incorporación de las TIC en el área de ciencias, con la finalidad de mejorar sus procesos y estrategias de enseñanza.

Conocer los compromisos e implicaciones de la práctica docente desde una perspectiva multirreferencial es el propósito del estudio de Elías

(2016), quien reconoce la distancia entre la práctica docente y el discurso; además, señala que existen elementos contextuales y curriculares que la limitan. En esta línea de trabajo, Fonseca et al. (2020) analizaron la heterogeneidad y particularidad del profesorado en la EMS en México a partir de un estudio en el que se evidencia la necesidad de reconocer la diversidad de la planta docente frente a las políticas educativas que tienden a estandarizar la evaluación en un nivel educativo que cuenta con una variedad de 40 subsistemas.

Reyes, Medina y Zuno (2018) presentan el análisis de las opiniones del profesorado novel y veterano en relación con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que deben considerarse en la evaluación docente, con el objetivo de desarrollar un instrumento de evaluación de la docencia que considere la mirada de los docentes, así como las particularidades administrativas y de organización del Colegio de Bachilleres de Baja California; entre los hallazgos se identifica que el trabajo previo al inicio del semestre sobre la planeación y la evaluación del aprendizaje de las asignaturas son elaboradas de manera colegiada y determinadas a partir de reuniones estatales con profesores representantes de cada asignatura, donde se desarrolla el plan de clase y actividades e instrumentos de evaluación que deben utilizar. En un segundo documento, Zuno y Reyes (2019) exponen los hallazgos respecto al análisis de contenido de las narrativas de docentes del bachillerato general acerca de la adaptación que sufre su práctica pedagógica en relación con las necesidades que enfrentan por el rol actual del docente y cómo esto influye en el desarrollo de habilidades de aprendizaje transversales en el estudiantado.

Por otro lado, en un contexto rural se desarrolla el trabajo de Valeriano (2016), en el que se da cuenta de las características de enseñanza que desarrolla el profesorado del área de ciencias sociales que laboran en subsistemas como el bachillerato integral comunitario en el estado de Oaxaca; se presentan condiciones que invitan a la reflexión, enmarcado en un modelo educativo integral indígena (ajustado a la RIEMS); se analizan las teorías implícitas de los docentes, y destaca entre las conclusiones la pobre correspondencia entre planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la puesta en marcha de ésta; asimismo, se encuentran contradicciones entre el discurso institucional y la práctica docente; además, en su mayoría son docentes sin una formación pedagógica y su formación disciplinar se desarrolló desde el modelo tradicional de en-

señanza, que replica en su labor docente; entre las conclusiones refiere la influencia que ejerce el tipo y las características del contrato laboral de los profesores en el cumplimiento del perfil docente que es deseable.

Por lo que se aprecia en esta línea de investigación, la necesidad de utilizar las TIC como mediadoras en la enseñanza representa un reto; asimismo, se evidencia la importancia de considerar, desde la fundamentación de los instrumentos de evaluación al docente, la diversidad contextual y la singularidad que presenta cada uno de los subsistemas para la articulación de sistemas de evaluación docente.

Variables asociadas de la efectividad docente, perfil del buen profesor

En esta línea de investigación versan estudios que documentan el perfil deseable de los maestros de bachillerato y variables asociadas. Circunscrito en el área de ciencias sociales y humanidades, López (2015) refiere la entrada en vigor del modelo educativo basado en competencias para el bachillerato, el cual determina que los profesores deben poseer ciertas competencias básicas para la enseñanza, denominadas *competencias docentes*; sin embargo, a partir de los hallazgos, concluye que los perfiles de competencias que declaran las autoridades educativas mexicanas están en disonancia con la academia y, al mismo tiempo, con las opiniones de los estudiantes.

En la misma línea de trabajo, López (2018) presentó el perfil del docente en humanidades y ciencias sociales conforme a la valoración hecha por alumnos de una escuela preparatoria pública de la ciudad de Mérida, Yucatán. Los resultados de esta investigación dieron a conocer, entre otros aspectos, que, desde la perspectiva de los alumnos, el docente de EMS debe poseer un amplio conocimiento de sus temas de enseñanza, comunicarse con eficacia, motivar, captar la atención y promover la creación de redes de cooperación; asimismo, evaluar conforme a varios criterios, con el fin de crear ambientes de enseñanza y aprendizaje sanos.

Por su parte, Rodríguez, Lavigne y Aguirre (2013) realizan un diagnóstico del perfil docente de los profesores de matemáticas y español en el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y el Centro de Bachillerato

Tecnológico Industrial y de Servicios, en el primero se cuestiona sobre las principales necesidades de formación docente en bachillerato en el marco de la RIEMS y aquellas de capacitación que se tienen de esas asignaturas; al no encontrarse evidencia de una preparación específica para los profesores, se optó por crear cursos, especialidades y posgrados en la enseñanza en este nivel. De manera amplia, Rodríguez (2012) desarrolla los aspectos anteriores y analiza el perfil propuesto en la RIEMS, además identifica los principales elementos de instrucción, como estrategias de enseñanza, área disciplinar, formación pedagógica, actualización disciplinar y tecnología educativa.

En el contexto del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Tlaxcala, el trabajo de Basto (2019) abordó la función docente desde la perspectiva del marco teórico del conocimiento didáctico del contenido y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de matemáticas. En general, en esta línea de investigación se revela una preocupación por identificar las competencias que el docente debe desarrollar en congruencia con el nuevo modelo educativo y por la determinación de las áreas de oportunidad en la práctica docente en el marco de la RIEMS.

Evaluación docente para la modalidad de la enseñanza en línea

Como estrategia para incrementar el acceso a la educación, se han desarrollado programas de educación en línea que implican cambios importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, entre otros factores, por el establecimiento de la obligatoriedad de la EMS en 2012, a partir de la reforma del Artículo 3º Constitucional (Mendoza, 2018). Durante la gestión de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se generó un impulso en la diversificación de la oferta educativa para ampliar la cobertura y así garantizar a los estudiantes egresados de la educación secundaria un espacio para cursar este nivel.

En esta diversificación, los trabajos sobre la modalidad en línea tienen presencia, a diferencia del estado del conocimiento anterior, en el que no se reportaron. Al respecto, Delgado y Cisneros-Cohernour (2018), de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), a partir del paradigma interpretativo centraron su estudio en el significado de la buena docencia en línea por parte de los docentes y directivos. Resaltan la necesidad de un

desarrollo mayor en competencias, tanto comunicativas y disciplinares como pedagógicas; sostienen que es apremiante que el docente diseñe ambientes de aprendizaje significativo, promueva valores y demuestre cierta flexibilidad; asimismo, entre los hallazgos también argumentan cómo los profesores consideran valiosa la retroalimentación que reciben por los estudiantes en la evaluación docente; sin embargo, cuestionan las condiciones de aplicación y su probable influencia negativa en los resultados y validez; además, encuentran aspectos que la evaluación docente no considera, como la flexibilidad en la práctica docente. Concluyen de manera incuestionable que la docencia y los resultados de su evaluación recaen en un único responsable, el docente, quien no es visto como un elemento que requiere de un trabajo en colaboración para su mejora y de un compromiso que involucra a más actores de la comunidad educativa.

Por otro lado, los sistemas de evaluación docente surgieron principalmente para valorar la docencia en modalidad presencial; sin embargo, con la diversificación de las modalidades educativas en la EMS y la adaptación de los instrumentos de medición alineados a la naturaleza de éstas, es posible que se realice tras la puesta en marcha del programa, tal es el caso del Bachillerato en Línea de la UADY. Delgado, Cisneros-Cohernour y Domínguez (2021) reportan, en el marco de la evaluación del programa de estudios, la necesidad de establecer un sistema de evaluación que sea congruente con la modalidad en línea; para ello se utilizó el cuestionario con base en la opinión de los estudiantes que se diseñó como parte de un estudio sobre el Desarrollo y Validación de un Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en línea, de Luna y Hernández (2020), como se cita en Delgado, Cisneros-Cohernour y Domínguez (2021), quienes presentan los resultados a propósito de la percepción estudiantil acerca de la calidad de la docencia en línea, así como evidencias de validez y confiabilidad del instrumento.

Sánchez y Torres (2018) abordan la evaluación docente en el bachillerato virtual de la Universidad Autónoma de Sinaloa después de una ardua labor realizada por la institución desde hace algunos años a favor de la formación y actualización docente en relación con esta modalidad educativa; se reportan los avances y las tareas pendientes a partir de un cuestionario de apreciación estudiantil, entre los que resaltan avances en los usos de la información para la mejora de la práctica docente y como insumo para la formación de los profesores.

Contreras (2013) documenta el proceso de diseño y puesta en marcha de un sistema automatizado para evaluar a docentes en línea que permita aumentar la eficiencia en el proceso de evaluación, así como favorecer la objetividad en la toma de decisiones a partir del análisis de los resultados. Dividido por etapas, el autor elabora un *software* a la medida de las necesidades y características del contexto; involucra en el proceso la participación de docentes, directivos y estudiantes, y arguye cómo la participación de éstos ayuda a disipar dudas y preocupaciones. Como resultado de este trabajo de innovación tecnológica, se desarrolló un sistema informático flexible, con posibilidades de mejoras y modificaciones sin la participación necesaria de un especialista en el diseño de *software*.

Las aportaciones en esta línea de investigación revelan áreas de oportunidad en los docentes, desde requerimientos de competencias disciplinarias hasta las implicaciones de una modalidad en línea con medios distintos para comunicarse e interactuar, que necesita de una enseñanza que favorezca el aprendizaje significativo.

Evaluación formativa

La evaluación formativa se relaciona con el uso de diversas técnicas para obtener información al respecto, como portafolios y observación en el aula que de manera particular busca propiciar la reflexión de la enseñanza y la retroalimentación de su práctica docente. En este sentido, Cisneros-Cohernour, Pech y Aguilar (2012) describen los resultados de un estudio en el que el portafolio docente fue utilizado para evaluar a profesores que participaron en un programa de formación docente en el sureste de México, a partir del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. El trabajo de evaluación con el uso de portafolios permitió ampliar la información y la reflexión acerca de la práctica docente, en la que se incluyeron diferentes recursos y materiales, la autoevaluación y la evaluación por pares.

Sobre el mismo tópico, Medina y Grandío (2016) exponen cómo, a través del uso de portafolios digitales, es posible generar reflexiones profundas sobre la enseñanza y el aprendizaje; con ejercicios de autoevaluación y coevaluación contribuyeron a que docentes reconocieran en sí

mismos y sus pares fortalezas y motivación para la mejora de las debilidades. Con un instrumento de corte formativo, el estudio requirió de la participación conjunta de diversos docentes y que el docente reflexionara en los resultados de su propio juicio y el de sus pares; sin embargo, argumentan que la verdadera riqueza del ejercicio fueron los participantes en sí mismos y sus características, pues al contar con pares del mismo nivel educativo y campo disciplinar, con experiencia en procesos de coevaluación, lograron desarrollar reflexiones valiosas.

Finalmente, el estudio de Carmona (2019) difunde el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la enseñanza de las matemáticas del bachillerato, con el fin de lograr un mayor conocimiento y comprensión de este tipo de evaluación para generar un aprendizaje permanente y autorregulado y, así, alcanzar mejores resultados en la evaluación sumativa. Se destaca entre los hallazgos el uso del portafolio de evidencias como un recurso valioso para fomentar la reflexión del profesorado.

Políticas de evaluación docente

En esta línea de investigación se alude a trabajos de análisis de políticas asociadas con el servicio profesional docente, así como a estudios que documentan su proceso de implementación. En este sentido, Díaz, Ramírez y Valera (2018) hacen un recorrido pormenorizado de los aspectos más relevantes sobre el desarrollo y transformación de la evaluación docente en México en el nivel básico y medio superior; argumentan, a partir del análisis documental, que el propósito de la evaluación docente es elevar la calidad de la educación y que representa un elemento importante para la certeza laboral de los profesores, con énfasis en las bondades y limitaciones del proceso y cómo éste impacta a los diversos agentes educativos que participan en el mismo; asimismo, señalan la necesidad de establecer criterios de evaluación para lograr el propósito.

En el caso del trabajo de tipo reflexivo de Elizarrarás (2015), se analiza la implementación de la reforma educativa por parte del gobierno federal y se refiere la inconformidad manifestada por diversos grupos sociales y estudiantiles sobre la imposición de esta reforma y el rechazo que generó la Ley General del Servicio Profesional Docente. En una revisión del Reglamento Escalafonario para los Trabajadores Educativos al Servicio del

Estado de México, se declara una ausencia e inconsistente aplicación de artículos que lo componen; además, respecto a la evaluación docente, declara una transformación paulatina de un estado administrador a un estado evaluador.

Análisis de las condiciones contextuales de la docencia para su evaluación en EMS

En el análisis de esta línea de investigación se observa una producción escasa, sobre todo documentos que presenten un énfasis en el tema; sin embargo, éste es señalado en diversos trabajos de manera tangencial y se orienta a la identificación de las características contextuales que, desde la posición del profesorado, al repercutir en su práctica y en el aprendizaje de los estudiantes, es uno de los temas estudiados en este decenio dentro del Sistema Educativo Nacional, en el marco de las políticas educativas desarrolladas en el decenio anterior respecto al servicio docente y la evaluación del desempeño docente. Guerra, Leyva y Conzuelo (2019) sostienen que las condiciones del contexto escolar, de infraestructura, socioeconómicas familiares y comunitarias inciden en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, no las imposibilita, de tal manera que el profesorado busca disminuir los efectos desfavorables para desarrollar su práctica. En el estudio se comparten algunas orientaciones acerca de las condiciones de mejora de las escuelas y el fortalecimiento del profesorado para el desarrollo de su práctica docente.

Conclusiones

La principal aportación del presente documento es identificar las características de la producción académica en la EMS. En el conjunto de documentos que forman parte del análisis del estudio, predomina la aproximación metodológica de tipo cualitativo que proviene de artículos y ponencias; asimismo, las líneas de mayor producción son la evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias, la relativa a instru-

mentos de evaluación de la docencia presencial y el servicio profesional docente.

Entre los hallazgos más relevantes se encuentra el crecimiento exponencial de los trabajos desarrollados en el actual estado del conocimiento, en comparación con el estado del conocimiento anterior de 2002-2012, con un incremento de 771.4% (de siete a 54 documentos). Cabe destacar que la evaluación representa un eje importante de la política educativa en México y, en el caso de la evaluación docente, se impulsó con la implementación de política pública de evaluar a los docentes para su ingreso y promoción en el periodo del presidente Enrique Peña Nieto, aunado a la obligatoriedad de la EMS en 2012, lo que generó mayor interés en la investigación en los distintos campos de conocimiento y no es una excepción que en el tema de la evaluación también impacte.

Cabe destacar que el tema que se encuentra de manera transversal en los documentos es el propósito de tipo formativo que debe guiar la evaluación docente, el cual, en acuerdo generalizado, requiere orientarse al mejoramiento, brindar información para el desarrollo de estrategias de formación y actualización docente, pero sobre todo para favorecer la reflexión del propio docente, ya que los usos de la información derivada de algunos estudios son difusos, al no dirigirse siempre a acciones directas ni concretas de formación, ni tampoco hacia la actualización docente, o bien se bosqueja como un impacto a futuro.

Con este escenario, destacan trabajos relacionados con la línea de investigación sobre la evaluación de las competencias docentes en el marco de la RIEMS, establecidas en el Acuerdo número 447, que las presenta como fundamentales para su desempeño en el aula y que definen el perfil del docente del Sistema Nacional de Bachillerato (Segob, 2008); por lo que esta línea de investigación se ve definida en función de las políticas educativas establecidas por el Estado y que causó especial interés y preocupación entre el profesorado y diversas instituciones de la EMS, con trabajos que a partir de la aplicación de distintas técnicas, así como el diseño y desarrollo de instrumentos de evaluación, se buscó conocer y profundizar sobre el desarrollo de las competencias docentes.

En relación con los instrumentos de evaluación docente, el cuestionario de opinión estudiantil se utiliza con mayor frecuencia, pero también se ubica una diversidad de técnicas e instrumentos de obtención de información, como portafolios de evidencias, observación de la práctica

docente, autoevaluación docente y evaluación por pares. En el caso de los instrumentos de evaluación de la docencia en la modalidad presencial, tienen un lugar preponderante en este nivel educativo.

Además, se exponen trabajos desde la perspectiva de diversos actores, en los cuales se plantea la evaluación docente como una práctica social compleja que requiere de diversas fuentes de información, con participantes e instrumentos que en su conjunto brindan información desde diversas miradas acerca del fenómeno estudiado; al respecto se ubicaron documentos que reportan procesos de evaluación que incluyen a los estudiantes, los docentes y sus pares, también se propone un instrumento de observación de la práctica docente que busca explorar la correspondencia entre la planeación y la intervención en el aula; asimismo, se encuentran instrumentos de autoevaluación docente en los que se analiza la congruencia entre la práctica docente y el modelo pedagógico que se promueve, o bien la autoevaluación como eje central del proceso de evaluación docente con la participación activa y constante de los docentes en un trabajo colaborativo.

La línea sobre el Servicio Profesional Docente fue una de las que emergió rápidamente, los documentos aquí se orientaron esencialmente al análisis del proceso de evaluación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), que con estudios de enfoque cualitativo lograron recuperar experiencias —sobre todo de docentes— que en su narrativa develan de manera unísona críticas y declaran áreas de oportunidad, al vivir un proceso de evaluación complejo. Se colocó a la evaluación del desempeño docente durante su periodo de ejecución (2013-2019) en un espacio de discusión y controversia; si bien este proceso buscaba instituirse como una oportunidad para la mejora de la calidad en la educación, para el profesorado fue una iniciativa que en la operación generó diversas dificultades, desde tecnológicas, de logística, así como administrativas, lo que puso en riesgo su estabilidad y seguridad laboral, y, sobre todo, generó dudas respecto a la naturaleza de su propósito.

En cuanto a la línea de análisis de la práctica docente, hay estudios que exploran la necesidad de incorporar las TIC en la enseñanza, que apuestan por una cultura de la evaluación; en especial se encuentran estudios que profundizan en las características de la práctica docente, con énfasis en la necesidad de considerar los elementos contextuales, la

heterogeneidad y singularidad de los subsistemas para el desarrollo de instrumentos e implementación de procesos de evaluación docente.

Los estudios respecto al perfil del buen profesor se concentraron en determinar cuáles son las competencias que el docente debe poseer, sobre todo por la entrada en vigor del modelo educativo, mientras que otros estudios se orientan a identificar necesidades de formación en el marco de la RIEMS.

Respecto a la evaluación docente para la modalidad en línea, requiere de sistemas de evaluación que respondan a las características de esta modalidad, además se reconoce la experiencia en el trabajo de investigación desarrollado desde la educación superior en el desarrollo de instrumentos, al utilizarlos o documentar el proceso de evidencias de validez de un cuestionario de apreciación estudiantil en línea de ese nivel educativo. El diseño y desarrollo de un sistema automatizado para evaluar docentes en línea, así como el significado de la docencia en línea, también fue un tema que se exploró, en el que destaca la necesidad de desarrollar competencias comunicativas, disciplinares y pedagógicas para este tipo de enseñanza.

A propósito de la línea de evaluación formativa, se reportó el uso de los portafolios de evidencias con bondades claras, como brindar información más amplia y fomentar la reflexión acerca de la práctica docente, así como promover evaluaciones justas. En el caso de la línea de políticas de evaluación docente, la tendencia se orienta más al análisis sobre el desarrollo de la evaluación docente en los niveles básico y medio superior y la relación entre la reforma educativa y su aplicación que en la certeza laboral de los profesores.

El análisis de las condiciones contextuales de la docencia para su evaluación en la EMS es un tema que atraviesa de manera horizontal los trabajos, sobresale la diversidad de contextos con marcadas desigualdades económicas, culturales, sociales y con diferentes subsistemas que impactan el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que se aboga por una evaluación docente que tome en consideración el contexto.

Un aspecto a destacar es la publicación de estudios realizados en entornos vulnerables y en desventaja, bachilleratos que surgieron con el propósito de reducir las brechas sociales, económicas y culturales, tales como el telebachillerato comunitario que, con el apoyo de la capacidad instalada de escuelas como secundarias y telesecundarias, promueve que

los estudiantes continúen con sus estudios cerca de casa; el bachillerato integral comunitario a los que asisten jóvenes indígenas y en los que se trabaja con un enfoque intercultural, en el marco de la RIEMS, y el bachillerato en línea que, entre otros objetivos, busca brindar mayores oportunidades a estudiantes para elevar el acceso a la educación superior.

De los resultados se pueden desprender posibles líneas futuras de investigación o de mayor desarrollo en la EMS, una que puede dar respuesta a la necesidad de una evaluación contextualizada e integral, con el desarrollo de instrumentos que respondan a los contextos particulares, con estudios sobre diseño o adaptaciones de instrumentos de medición para modalidades diversas, a distancia, en línea, híbrida, o bien formas innovadoras de evaluar la práctica docente en sus diferentes modelos (bachillerato general, técnico y profesional técnico), que incluya bachilleratos comunitarios y con enfoque intercultural; con la participación de los docentes (objeto de estudio), que formen parte desde la fundamentación de un sistema de evaluación, hasta los usos de los resultados que garanticen en cierta medida una evaluación libre de sesgo.

Asimismo, se pueden encontrar otras rutas de producción a futuro sobre la evaluación docente en EMS, como las derivadas del impacto de la pandemia por la COVID-19. Cabe destacar que en este estado del conocimiento no se encontraron trabajos a partir de las búsquedas realizadas. La llegada inesperada de la pandemia ha generado cambios sustanciales en la educación, la práctica docente sufrió adaptaciones importantes en todos los niveles educativos, y las brechas sociales, económicas y culturales se hicieron más notorias. Reflexiones críticas sobre las estrategias realizadas por las diferentes instituciones educativas para afrontar los retos derivados por la pandemia, así como nuevas perspectivas que se planteen desde el Estado para el desarrollo de la práctica docente y su evaluación, podrían ser tópicos para el desarrollo futuro.

En síntesis, se rescata la necesidad de una evaluación docente que considere el contexto donde se implementa, que los sistemas de evaluación privilegien la participación de los docentes en cada una de las fases del diseño, desarrollo, implementación y usos de los resultados. También es menester prestar atención a los aspectos técnicos de los instrumentos que forman parte de los sistemas de evaluación docente, contemplar el proceso de evaluación docente como un ciclo que no concluye con la

entrega de los resultados a los directivos y docentes, sino que es el inicio de una discusión para el desarrollo de una ruta de formación docente, y finalmente, visualizar la evaluación docente no como una actividad de responsabilidad individual, sino como una en la que la comunidad educativa participa y es corresponsable.

Referencias

- Albarrán, D. y Alarcón, L. (2017). Evaluación del desempeño docente en la Preparatoria 1 de la UAGro. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 636-660. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.314>
- Aragón, J., Guzmán, I. y Marín, R. (2018). El portafolio en el proceso de evaluación del desempeño profesional docente. *EDETANIA: Estudios y Propuestas Socio-Educativas* 54, 17-36. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/424/394>
- Ávila, M. (2020). *Evaluación de interacciones didácticas mediante ámbitos del desempeño docente en profesores de preparatoria en Cananea* [Tesis de maestría]. Universidad de Sonora. Repositorio UNISON. <http://repositorioinstitucional.unison.mx/handle/20.500.12984/4239?locale=en>
- Basto, R. y Luna, A. (2018). Diseño de un instrumento de medición de la función docente en profesores de matemáticas de nivel medio superior. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018*, 4(4).
- Basto, R. (2019, 18-22 noviembre). *La función docente y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3385.pdf>
- Cadena, A. y Osorio, E. (2018). Incorporación de las TIC al trabajo docente en el nivel medio superior del IPN. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018*, 4(4).
- Calderón, E., Flores, F., Gallegos, L., Cruz, G., Ramírez, J. y Castañeda, R. (2016). Laboratorios de ciencias en el bachillerato: tecnologías digitales y adaptación docente de ciencias en el bachillerato: tecnologías

- digitales y adaptación docente. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 8(1), 1-17. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/822>
- Campos, C. (2004). O método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Bras Enferm*, 57(5). <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>
- Carmona, K. (2019). *La evaluación formativa como parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las matemáticas en el bachillerato* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2019/febrero/0785962/Index.html>
- Carrasco, M., Carro, A. y Lima, J. (2015). La evaluación en la educación media superior, un estudio de opinión del profesorado en Tlaxcala. *Revista de Educación y Desarrollo*, 33, 45-52. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/33/33_Carrasco.pdf
- Castro, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 263-294. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART64012&criterio=h>
- Chamizo-Guerrero, J., Catalá-Rodes, R. y Jiménez Aparicio, A. (2012). Los programas de evaluación docente en el Colegio Madrid. *Educación Química*, 23(2), 192-199. [https://doi.org/10.1016/s0187-893x\(17\)30108-8](https://doi.org/10.1016/s0187-893x(17)30108-8)
- Cisneros-Cohernour, E., Pech, S. y Aguilar, Z. (2012). El portafolio como instrumento en la evaluación de un programa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 230-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4526954>
- Contreras, R. (2013). *Desarrollo y evaluación de un sistema para la evaluación docente en línea* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Yucatán. http://tesis.educacion.uady.mx/tesis/archivo_completo_61.pdf
- De la Llata, Y. (2012). La evaluación de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria: un estudio de caso. En M. Rueda (coord.), *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas* (pp. 177-207). IISUE-UNAM.
- Delgado, Y. y Cisneros-Cohernour, E. (2018). Percepciones de la buena docencia y su evaluación en un bachillerato en línea. *EDETANIA*:

- Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 54, 107-132. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/400/400>
- Delgado, Y., Cisneros-Cohernour, E. y Domínguez, J. (2021). Evaluación de la docencia en línea desde la perspectiva de los estudiantes del bachillerato en línea en una universidad mexicana. En N. Fernández, M. Nosiglia, C. Pérez y M. Rueda (eds.), *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria* (pp. 333- 344). Fedun.
- Díaz, I., Ramírez, P. y Valera, J. (2018). La función de la evaluación docente dentro del sistema complejo de la educación en México. *Praxis Pedagógica*, 18(23), 43. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1639>
- Elías, J. (2016). *Compromisos e implicaciones que subyacen a la práctica docente en educación media superior. Una mirada desde la multirreferencialidad* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Repositorio UACJ. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/3589>
- Elizalde, L., Olvera, B. y Bezies, P. (2019, 18-22 noviembre). *Identificación de fortalezas y áreas de oportunidad de los profesores de bachillerato a través de la evaluación docente en el marco del perfil de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0847.pdf>
- Elizalde, L., Olvera, B. y Bezies, P. (2018). Evaluación de la docencia del bachillerato en el marco del perfil docente de la UAEH. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018*, 4(12).
- Elizarrarás, S. (2015). Expectativas sobre la evaluación del desempeño docente: la meritocracia en retrospectiva y prospectiva. *Revista Electrónica Praxis Investigativa REDIE*, 7(12), 115-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6554738>
- Falcón, M. y Ortega, E. (2013, 18-22 noviembre). *Un modelo para evaluar el desempeño docente: experiencia en el nivel medio superior* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1600.pdf>
- Fonseca, C., Piña, J., Ibarra, L. y Pérez, M. (2020). Docentes de bachillerato en México. Su heterogeneidad y particularidad. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.7>

- Guerra, M., Leyva, Y. E. y Conzuelo, S. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes de México. *Publicaciones*, 49(1), 137-149. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/60856/9858-29457-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guzmán, I. y Marín, R. (2012). Formación-evaluación: una propuesta para el desarrollo y la evaluación de competencias docentes. En E. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna-Serrano y R. Marín-Urbe (eds.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 203-247). Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias académicas; Juan Pablo Editores.
- Hernández, M., Pons, L. y Hernández, L. (2016). Políticas de evaluación para la permanencia docente en el contexto regional del Colegio de Bachilleres de Chiapas: contradicciones, lagunas y ambigüedades en su primera implementación. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016*, 2(2), 3953-3963. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/F023.pdf>
- Herrera, J. (2017). *Estrategia integral de difusión, sensibilización y acompañamiento para la evaluación del desempeño docente en educación media superior*. INEE.
- Huerta, M., Ríos, M. y Cruz, A. (2016). Reflexiones acerca del docente del nivel medio superior, su desempeño y su evaluación. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Evaluación*, 2(2). <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/C083.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE.
- Juárez, A., Flores, J. y Huerta, P. (2017). Propuesta para evaluar, desde la óptica de los alumnos, las competencias docentes establecidas para el nivel medio superior en México. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-19. <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/631/3/Evaluar%20competencias%20docentes.pdf>
- Leyva, Y. y Guerra, M. (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C158.pdf>

- López, E. (2018). El perfil del docente competente de humanidades y ciencias sociales en el bachillerato mexicano desde la perspectiva del alumno. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 353-376. <https://doi.org/10.6018/j/350041>
- López, E. (2015). El perfil competencial de los maestros de bachillerato del área de ciencias sociales y humanidades. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum*, 1(1). <https://centrodeinvestigacioneducativaatx.org/publicacion/pdf2015/A016.pdf>
- López, M. (2014). *El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media* [Tesis de doctorado]. Universidad Iberoamericana Puebla. Repositorio ITESO. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1272>
- Loredo, J. y Alvarado, F. (2017). Prácticas de evaluación del aprendizaje en bachilleratos tecnológicos. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 113-126. <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/203/105>
- Luna, E., Calderón, N., Caso, J. y Cordero, G. (2012). Diseño, desarrollo y validación de un cuestionario de evaluación de la competencia docente por los estudiantes. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(1). <https://www.researchgate.net/publication/277874710>
- Luna, E., Elizalde, A., Torquemada, A., Castro, A. y Cisneros-Cohernour, E. (2013). Evaluación de la docencia en el Sistema Educativo Nacional 2002-2012. En A. Maldonado (coord.), *Educación y ciencia: políticas y producción de conocimiento, 2002-2011* (pp. 399-418). ANUIES/COMIE.
- Maldonado-Maldonado, A. (coord.) (2013). *Educación y ciencia: políticas y producción de conocimiento, 2002-2011*. ANUIES/COMIE. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Educaci%C3%B3n-y-Ciencia.pdf>
- Martínez, A., Flores, J. y Huerta, P. (2017). Propuestas para evaluar, desde la óptica de los alumnos, las competencias docentes establecidas para el nivel medio superior en México. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-19. <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/631/3/Evaluarcompetenciasdocentes.pdf>

- Medina, A. y Reyes, E. (2019, 18-22 de noviembre). *Diseño de un cuestionario de evaluación de la competencia docente en educación media superior con base en la opinión de los estudiantes de COBACH BC* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1274.pdf>
- Medina, A., Zuno, M. y Reyes, E. (2020). Proceso para la obtención de evidencias basada en el contenido de un cuestionario de evaluación docente en el bachillerato. En A. Be, E. Reyes y C. González (coords.), *Rutas de trabajo en la formación disciplinar: acercamiento desde la psicología y la educación* (pp. 31-54). Artificios.
- Medina, L. y Alvarado, D. (2016). ¿Qué valoran más los estudiantes de sus profesores? Un análisis a partir de cuestionarios de opinión de evaluación de la docencia. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 23, 71-93. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i23.1708>
- Medina, L. y Grandío, E. (2016). Evaluación docente a través de portafolios digitales. *Revalue: Revista de evaluación educativa*, 5(1), 1-35.
- Mendieta, K. y Rojano, L. (2017, 20-24 noviembre). *Los docentes de educación media superior ante los resultados del proceso de evaluación del desempeño docente de 2015. Un estudio de caso de los estados de Tlaxcala y Oaxaca* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1987.pdf>
- Mendoza, J. (2018). Situación y retos de la cobertura del Sistema Educativo Nacional. *Perfiles Educativos*, 40(spe), 11-52. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59179>
- Merchand, I. (2019, 18-22 noviembre). *Modelo de evaluación docente con carácter formativo para la mejora de la calidad educativa. Autoevaluación y colegialidad docente* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0582.pdf>
- Muñoz, H. (2021). El desempeño docente en el bachillerato tecnológico. Un análisis estadístico de datos categóricos. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 12(5), 921-928. <https://doi.org/10.29312/remexca.v12i5.2724>
- Nava, B., Valdéz, G. y Marentes, L. (2013). *Prácticas de evaluación del aprendizaje de los docentes de educación media superior en el mar-*

- co de la RIEMS* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2388.pdf>
- Olaskoaga, J., Mendoza, C. y Marúm, E. (2018). La formación del profesorado en la RIEMS. Un estudio de caso en la Escuela Preparatoria 9 del SEMS de la Universidad de Guadalajara. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 9(26), 22-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.289>.
- Oviedo, E. (2017). *Percepciones docentes en torno a la evaluación del desempeño docente en el nivel medio superior* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2297.pdf>
- Reyes, E., Medina, A. y Zuno, M. (2018). La práctica docente en educación media superior desde la voz de los docentes. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018*, 4(4) 2234-2244.
- Rodríguez, J. (2012). *Diagnóstico del perfil docente de los profesores de Matemáticas y Español en la educación media superior en la ciudad de Ensenada* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California. Repositorio Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/954/382445.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, J., Lavigne, G. y Aguirre, L. (2013). *Diagnóstico del perfil docente de los profesores de Matemáticas y Español en la educación media superior en la ciudad* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-10, Guanajuato, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0028.pdf>
- Rodríguez, M. (2019a). *La evaluación del desempeño docente: análisis de su pertinencia y viabilidad. Estudio de caso del Colegio de Bachillerres de Oaxaca* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2019/marzo/0786169/Index.html>
- Rodríguez, M. (2019b). *La implementación de la evaluación del desempeño docente: pertinencia y viabilidad* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-8. Acapulco, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1855.pdf>

- Sánchez, M. y Torres, A. (2018). Formación-evaluación-actualización docente, tríada inseparable para mejorar la calidad del acompañamiento de los estudiantes del bachillerato virtual de la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 10(19), 81-86. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2018.19.64896>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. SEP.
- Secretaría de Gobernación. (2008). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf
- Valeriano, L. (2016). *Estudio exploratorio: profesión docente, enseñanza y evaluación de las ciencias sociales en el bachillerato integral comunitario* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. TESIUNAM Digital <http://132.248.9.195/ptd2016/noviembre/0753245/Index.html>
- Vergara, L. (2017). *Análisis de las competencias docentes en un colegio particular de Puebla* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Repositorio BUAP. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/132>
- Weiss, E. (2012). La educación superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación* 6(6). Universidad Nacional de la Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5927/pr.5927.pdf
- Zorrilla, J. (2015). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. ISSUE-UNAM.
- Zuno, M. y Reyes, E. (2019). *La voz de los docentes para el diseño de un instrumento de evaluación de la docencia en bachillerato: habilidades necesarias para su evaluación* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1211.pdf>

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Guadalupe Ruiz Cuéllar y Carlos Arteaga López⁵

Introducción

Esta sección del capítulo relativo a la evaluación docente y desarrollo profesional tiene como propósito dar cuenta de la producción identificada en este tema durante los años comprendidos por el estado del conocimiento (2012-2021) en el caso de los niveles de primaria y secundaria de la educación básica, niveles que adquirieron gran relevancia en este ámbito, en el marco de la reforma educativa emprendida en 2013, como se explica a detalle más adelante.

En el proceso de acopio de la información, la primera acción fue revisar una base de datos proporcionada por IRESIE, la cual incluyó artículos de investigación, capítulos, libros, tesis e informes o reportes de investigación. A través del Descubridor de la UNAM se recuperó información de las bases creadas por la Dirección General de Bibliotecas (DGB) de esa institución, como LIBRUNAM, SERIUNAM, TESIUNAM, MAPAMEX, Biblat (Clase y Periódica), además de los contenidos de algunas de las colecciones suscritas por la DGB (SpringerLink, Librisite, Alfaomega Grupo Editor, ArtSTORE, Nature Publishing Group y Elsevier, entre otras), así como de las bases de IRESIE, ERIC, Web of Science: Science Citation Index, Scopus, EBSCO y Emerald Insight.

De acuerdo con los criterios de búsqueda que se establecieron para integrar la base, todos los materiales debían aludir al contexto mexicano y ser de autores nacionales o extranjeros, en publicaciones del país o internacionales; el rango de búsqueda abarcó de 2012 a 2021.

Dado que esta base incluyó palabras clave relacionadas con los distintos campos del área de evaluación educativa fue necesario identificar y

⁵ Además de los autores, para la elaboración de este apartado del estado del conocimiento colaboraron Sandra Guzmán, estudiante del doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en la búsqueda y clasificación de fuentes, e Iván Mauricio Pedroza Sosa, becario de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica de la misma institución, en la clasificación de fuentes, construcción de referencias y cotejo de información.

seleccionar en particular aquellos materiales relacionados con la evaluación docente en los niveles educativos de interés.

Si bien la base elaborada por IRESIE contaba con una cantidad significativa de textos, el equipo a cargo de esta sección realizó una búsqueda adicional tanto de artículos científicos como de libros, capítulos de libros, tesis y ponencias, aunque estas últimas finalmente no fueron incluidas en el corpus analizado. En el caso de las tesis, se privilegió que procedieran de posgrados acreditados por el Sistema Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conacyt).

Conforme a los acuerdos tomados en el grupo del área, los materiales fueron clasificados en categorías que se definieron de manera inductiva a partir de la lectura y análisis de los documentos que integraron el corpus. Estas categorías permiten caracterizar la producción identificada, tanto en función de rasgos propios de las y los autores, sus instituciones y región de adscripción, entre otros aspectos, como en relación con algunas características de contenido de los textos considerados para la integración del apartado, por ejemplo, la metodología del estudio o su alcance. En términos sustantivos, cabe destacar la clasificación temática de los documentos; las categorías que corresponden a este criterio fueron determinadas también de manera inductiva, a partir de la lectura de los textos y la identificación de subtemas recurrentes o con el potencial de englobar la vasta literatura producida en el decenio pasado en torno a la evaluación del desempeño docente en la educación primaria y secundaria; para la determinación de estas categorías también se consideró la propuesta del equipo encargado del tema en la educación superior.

El corpus que finalmente fue considerado para el análisis está integrado por 63 artículos, 51 libros y capítulos de libros y 23 tesis, 137 textos en total.

De acuerdo con las categorías descriptivas utilizadas, la institución de adscripción de la mayoría de los autores es pública (88%). En relación con la región a la que pertenecen estas instituciones, según la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se aprecia una significativa concentración en la región Metropolitana (Ciudad de México), donde se ubica 63% de las instituciones de adscripción; le sigue la Noroeste, con 12.5% de los centros de trabajo (Sonora, Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Chihuahua); las regiones menos representadas son la Sur-Sureste (Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo),

y Noreste (Nuevo León, Coahuila, Tamaulipas, Durango, Zacatecas y San Luis Potosí) con 5.8 y 1.6%, respectivamente.

El análisis de los textos para determinar el nivel o niveles educativos abordados en cada estudio deja ver que 90 trabajos (66%) se refieren de manera genérica a la educación básica; exclusivamente a primaria 21 trabajos (15%) y a secundaria 10 (7%). Esto significa que, ya sea de manera conjunta o enfocados en los niveles de interés en este apartado del estado del conocimiento, estos trabajos son nueve de cada 10.⁶ También es notable que prácticamente todos los estudios se refieren a la educación pública. Por otro lado, 69% de los trabajos no tienen una región específica donde se haya realizado el estudio, lo cual se asocia en buena medida con el carácter de los textos, una cantidad importante de los cuales son ensayos que reportan el análisis documental de contenidos, elementos y dimensiones de las políticas federales de evaluación del desempeño docente, predominantemente las implementadas en la administración de Enrique Peña Nieto, pero considerando asimismo políticas anteriores, como Carrera Magisterial y la evaluación docente asociada a ella. En congruencia con lo anterior, la mayoría de los trabajos tiene un alcance nacional (90 del total así fueron clasificados, 67%). Dos terceras partes de los trabajos incluyen recomendaciones para la política, en la mayoría de los casos (54%) y para otros estudios en menor medida (12%).

Para cerrar esta introducción, cabe hacer referencia a los antecedentes de la presente colección del estado del conocimiento, la cual incluye por primera vez el área de evaluación educativa. En la serie anterior, como parte del documento Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011, y en lo que concierne a la evaluación del desempeño docente en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), sólo se reportaron 11 trabajos, que fueron clasificados en tres categorías: análisis de la práctica pedagógica (cinco trabajos); instrumentos de evaluación (tres trabajos) y políticas de evaluación (tres). Por el contrario, en este estado del conocimiento, como ya se ha señalado, la cantidad de textos identificados es sensiblemente mayor.

Si bien, como afirman Cordero, Luna y Patiño (2013), en México, “la evaluación de la docencia cobra fuerza institucional desde 2011” (p. 5), un detonante importante en el crecimiento de la investigación sobre el tema, particularmente en la educación básica, fue la formulación de la re-

6 El resto de los trabajos aborda en forma conjunta básica y media superior, o preescolar y primaria.

forma educativa de 2013, bajo la administración de Enrique Peña Nieto, uno de cuyos componentes fundamentales fue precisamente la evaluación del desempeño docente para el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento en el sistema educativo, dimensiones de la reforma con impacto directo sobre la carrera docente. De acuerdo con Cordero y González (2016), en los tres primeros años de la reforma educativa la atención se centró en “la única cara visible de la reforma: la carrera y la evaluación docente” (p. 2).

Un elemento más en esta misma dirección lo apuntan Cuevas y Rangel (2019); para estas autoras la manera (credencialista) en que se abordó la carrera docente en México durante varias décadas experimentó cambios importantes en el pasado reciente ya que, “con la entrada de la reforma educativa de 2013, el enfoque de carrera docente se transformó radicalmente a la meritocracia, cuyo elemento central para el otorgamiento del ingreso, la promoción, la permanencia y el reconocimiento de los docentes es la evaluación del desempeño” (p. 17).

En un sentido más amplio, el interés por la evaluación docente en el país se enmarca en una tendencia internacional de la primera década del siglo actual que lleva a poner el foco, tras la atención prestada a la evaluación de los alumnos en las décadas anteriores, en la del docente (Cordero, Luna y Patiño, 2013).

Esto, a su vez, se refleja en el hecho de que una cantidad significativa de los trabajos identificados puede ser clasificada bajo la categoría relativa a las políticas de evaluación, en este caso del desempeño docente en los niveles de educación primaria y secundaria.

En lo que sigue, se exponen los principales hallazgos de la revisión del corpus identificado. Para ello, se agrupan en las categorías sustantivas que aparecen en el cuadro 1, donde también se indica la cantidad de trabajos clasificados en cada rubro.

CUADRO 1
Categorías de clasificación de los textos
y frecuencias absolutas y relativas

	Categorías de análisis	Cantidad	Porcentaje
1	Políticas de evaluación	80	59
	Análisis de las políticas de evaluación del desempeño docente	55	40
	Resultados de evaluaciones	5	4
	Los docentes frente a la evaluación	20	15
2	Modelos, marcos de referencia e instrumentos para la evaluación del desempeño docente	33	24
3	Evaluación y desarrollo profesional docente	6	4
4	Análisis de la práctica docente	11	8
5	Estudios correlacionales	7	5
	Total	137	100

En el orden metodológico, para la clasificación de los trabajos se adopta la clasificación de Luna et al. (2013),⁷ aplicada en el estado del conocimiento correspondiente al decenio anterior y que identifica los siguientes tipos:

...estudios empíricos, cuando los trabajos reportan datos de experiencias sistemáticas mediante métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos; además, se identificó como estudios analíticos a aquellos en los que el objeto de estudio se aborda mediante el examen de documentos como fuente de información, de esta manera esta categoría abarca los estudios de análisis conceptual (McMillan y Shumacher, 1993). Se consideró como reflexiones los trabajos que discuten un tema sin una revisión amplia de la literatura con un predominio de los puntos de vista del autor (Luna y Rueda, 2008, pp. 400-401).

El cuadro 2 muestra la distribución de los textos considerados en el análisis de este apartado del estado del conocimiento según dos criterios: el tipo de material y la distribución de los estudios de acuerdo con la etiquetación de su metodología. Cabe señalar que la decisión sobre este último aspecto fue compleja en algunos casos, pues las categorías no son

7 Luna, E., Elizalde, L., Torquemada, A., Castro, A. y Cisneros-Cohernour, E. (2013). Evaluación de la docencia en el Sistema Educativo Nacional, 2002-2012. En Maldonado, A. (coord.). *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011* (pp. 399-418). ANUIES.

necesariamente excluyentes; esto es, hay trabajos que pueden tener un claro componente de investigación empírica, pero, a la vez, incluyen contenidos propios de un ejercicio analítico. En general, se procuró identificar el componente más importante según los objetivos declarados, el desarrollo de los trabajos y sus principales conclusiones.

CUADRO 2

Distribución de los textos analizados según la metodología aplicada

Tipo de materiales	Metodología						
	Investigación				Reflexión	Análisis conceptual*	Total
	Cuantitativa	Cualitativa	Mixta	Total			
Artículos	12	11	5	28	11	24	63
Libros y capítulos de libros	1	7	2	10	13	28	51
Tesis	3	15	3	21	0	2	23
Total	16	33	10	59	24	54	137

* Por la naturaleza de los trabajos que integraron el corpus, prácticamente todos los estudios “analíticos” no abordan sólo el plano conceptual, sino también el normativo, logístico o técnico asociados a las políticas de evaluación del desempeño docente.

Al considerar la metodología con la que se desarrollaron los estudios, el análisis documental constituyó la estrategia más empleada, ya que, sumando las cifras correspondientes al análisis conceptual y la reflexión, estas categorías reúnen 78 trabajos (57%), mientras que las investigaciones —sobre todo de tipo cualitativo— representan el 43% restante.

De acuerdo con el análisis que se muestra enseguida, relativo a las categorías sustantivas definidas para la clasificación de los estudios considerados en este apartado, el predominio de metodologías fincadas en el análisis documental es consistente con la notable atención prestada durante el último decenio al examen crítico de los diversos componentes de las políticas diseñadas para la evaluación del desempeño docente.

Políticas de evaluación

Esta categoría agrupa los trabajos que plantean como objeto de estudio las políticas de evaluación del desempeño docente en la educación bási-

ca, bien sea tomando como referente la reforma educativa de 2013 (especialmente ésta, en la mayoría de los casos) o medidas de política anteriores. La categoría fue dividida en tres subcategorías, referidas en el cuadro 1, en el que se muestra una amplia cantidad de trabajos (40%) que se refiere a ejercicios de análisis de las políticas de evaluación del desempeño docente, 4% a resultados de las evaluaciones y 15% a estudios que, englobados bajo la idea de “los docentes frente a la evaluación”, abordan distintas variables relacionadas con las reacciones, comprensiones, posturas y opiniones de los docentes en torno a las políticas de evaluación de su desempeño y los instrumentos para su implementación.

Análisis de las políticas de evaluación del desempeño docente⁸

En esta subcategoría se ubicó los trabajos que abordan diversas dimensiones de las políticas de evaluación del desempeño docente planteadas por el gobierno federal. Si bien algunos de éstos se refieren a políticas de gobiernos anteriores al de Enrique Peña Nieto, es claro que la mayoría toma como objeto de estudio la política en materia de evaluación del desempeño docente que derivó de la reforma educativa de 2013, como ya se ha señalado. El análisis, fundamentalmente de tipo documental, es crítico del diseño general de las evaluaciones del desempeño docente, tanto en la dimensión normativa como en la conceptual y política; de igual manera hay estudios que se enfocan en la implementación de los procesos de evaluación y examinan los aspectos técnicos o logísticos de las evaluaciones.

El cuadro 3 contiene los materiales clasificados en esta subcategoría, según su tipo (artículos, libros y capítulos de libros y tesis).

8 Como se indica en el cuadro 1, esta subcategoría reúne 55 trabajos (40%) que integraron el corpus documental considerado. Por esta razón, el tratamiento de la información se hace en forma agrupada y sin la pretensión de referir de manera exhaustiva los textos aquí clasificados, sino destacar los que a su vez son representativos de varios trabajos; esto a diferencia de lo que se puede apreciar en el resto de las subcategorías y categorías definidas, en las que, por la significativamente menor cantidad de textos clasificados, fue posible hacer una breve referencia a cada uno de ellos.

CUADRO 3**Documentos de la categoría Análisis de las políticas de evaluación del desempeño docente**

Artículos	Elizarrarás (2015); Cordero y González (2016); Guzmán (2018); Castro y Solís (2019); Galaz, Jiménez y Díaz Barriga (2019); Quiriz y Tobón (2019); Cervera, García-Hernández y Fernández (2019); Cordero, Luna y Patiño (2013); Cuevas y Rangel (2019); Cuevas y Moreno (2016); De Ibarrola (2018); Echávarri y Peraza (2017); Luna, Cordero, López y Castro (2012); Pérez y Valdés (2014); Acuña y Pons (2016); Franco (2019); Jacobo (2019); Pérez (2014); Flores (2014); Ramírez y Torres (2016).
Libros y capítulos de libro	Guzmán (2021); INEE (2017b); INEE/IIPE UNESCO (2015); Rueda (2015); Rueda y Nava (2013); Del Castillo (2013); Rockwell (2013); Ramírez (2013); Santiago, McGregor, Nusche, Ravela y Toledo (2014); Cedillo-Arias (2017); Padilla (2017); Ducoing (2019); Rodríguez y Bataller (2019); Inclán (2019); Cuevas (2019); Barrón y Valenzuela (2019); Cuevas (2020); Díaz Barriga y Jiménez-Vázquez (2020); Alba (2015); Aceves (2015); Arnaut (2015); Flores-Crespo y Mendoza (2012); Pardo (2017); Santizo (2017); Arnaut (2017); Bensusán y Tapia (2017); Bracho (2017).
Tesis	García (2012); Faustino (2016); Ramos (2018); Villanueva (2018); Martínez (2020); Sierra (2017); Hernández (2016); Vázquez (2019).

En conjunto, el análisis de los trabajos agrupados en esta subcategoría se enfoca en uno o más de los siguientes aspectos:

- los fundamentos normativos de la reforma, así como sus antecedentes en materia específica de la evaluación del desempeño docente;
- sus características y componentes;
- los instrumentos que se utilizan en la implementación de las políticas;
- sus aspectos técnicos (confiabilidad, validez);
- el uso de los resultados, sus consecuencias e impactos;
- sus alcances y limitaciones, particularmente en el caso de estas últimas, para comprender las prácticas que se construyen en las escuelas, y
- su relación con el desarrollo profesional docente.

En varios estudios, es patente el interés por poner en un contexto histórico las más recientes experiencias de evaluación del desempeño docente (Guzmán, 2018, 2021; Echávarri y Peraza, 2017; Cuevas y Rangel, 2019; Barrón y Valenzuela, 2019; Ramos, 2018; Díaz Barriga y Jiménez-Vázquez, 2020). El trabajo de Luna et al. (2012) “revisa en conjunto

los diferentes dispositivos de evaluación de los que es objeto el profesor a lo largo de su formación y ejercicio profesional” (p. 241); esta revisión lleva a las autoras a concluir que, en México, no existe en sentido estricto un programa de evaluación con fines eminentemente formativos. Cuevas y Rangel (2019) dan cuenta de los enfoques que han definido a lo largo de varias décadas la carrera docente.

Al atender específicamente a los antecedentes recientes de las políticas diseñadas en la administración federal 2012-2018, Rodríguez y Bata-ller (2019) hacen una revisión de las consistencias e inconsistencias del programa de Carrera Magisterial; una de las principales carencias que identifican las autoras tiene que ver con la noción de calidad educativa, ausente en los lineamientos generales del programa. Ducoing (2019) revisa la evolución de este mismo programa y da cuenta de las diferentes fases por las que atravesó su implementación en el país; destaca en su análisis el escaso aporte del programa a la promoción de la calidad de la educación.

De manera similar, el trabajo de Inclán (2019) se aboca al estudio de los procesos de construcción e implementación de la Evaluación Universal. La relevancia de este ejercicio radica en que “es una síntesis de acciones anteriores y referentes sobre lo que posteriormente se concretaría en la evaluación de la docencia en educación básica y media superior” (p. 166). Flores-Crespo y Mendoza (2012) analizan, desde un marco de implementación de políticas, los concursos de oposición asociados a la Alianza por la Calidad de la Educación. Santiago et al. (2014) revisan varios de estos programas para formular recomendaciones de política que consoliden la evaluación de los maestros, tendiendo hacia un equilibrio entre las funciones sumativa y formativa de esta evaluación que impulsen el desarrollo profesional docente y diversifiquen la carrera docente, entre otras medidas. En la misma dirección, en lo que toca particularmente a la formación, Cuevas (2020) realiza un estudio para identificar las políticas de formación docente para maestros de educación básica en el marco de la reforma educativa de 2013. Destaca entre sus conclusiones la idea de que, en este contexto, “la evaluación del desempeño se convirtió en un principio totalizador de muchos procesos, en especial el de la formación docente, la cual se restringió a tener éxito en los procesos de examinación de los maestros” (p. 94). Puede situarse en la misma línea de reflexión el trabajo de Rueda y Nava (2013). Por su parte, Vázquez

(2021) compara la reforma educativa de 2013 con la que se instauraría en el marco de la administración del presidente López Obrador.

El origen de las políticas de evaluación del desempeño docente aplicadas en México prácticamente desde la transición entre los gobiernos de Calderón y Peña Nieto, situado en las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para la mejora de la calidad de la educación nacional, es materia de análisis de Cuevas y Moreno (2016); como otros autores, advierten la carencia de acciones integrales que vinculen la evaluación con la formación docente. Otros trabajos coinciden en destacar la importante injerencia de organismos internacionales en la definición de las políticas educativas en México y, de manera particular, las relativas a la evaluación docente (Acuña y Pons, 2016; Franco, 2019a; Villanueva, 2018).

El análisis de los programas de evaluación de los docentes se realiza desde diferentes marcos de interpretación y aplicando distintas categorías de análisis. De Ibarrola (2018a) analiza la reforma educativa de 2013 bajo una perspectiva política en torno a cuatro ejes: sus objetivos e intenciones; la fuerza con que se implementó y los errores que se cometieron en este proceso; la oposición de un ala radical del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y la movilización social a que dio lugar la confrontación resultante. Martínez (2020) estudia esa misma reforma desde los enfoques de “redes de políticas” y “coaliciones promotoras”. El trabajo de Sierra (2017) asume de igual forma la primera de estas perspectivas para analizar la implementación de la evaluación del desempeño docente en 2015. Hernández (2016) aborda de igual forma la evaluación docente bajo la óptica de un “proceso decisional”, concebido como “el mecanismo causal para identificar los efectos de la complejidad técnica y política de la evaluación profesional docente sobre el problema de la baja calidad en la educación” (p. 2). Cordero, Luna y Patiño (2013) analizan Carrera Magisterial, el Programa de Estímulos a la Calidad Docente y la Evaluación Universal, atendiendo sus características, alcances y limitaciones, lineamientos de aplicación e implicaciones para la formación de profesores. Sin limitarse a estos aspectos, pero siendo parte central de su análisis, Ramírez y Torres (2016) atienden a la evaluación prevista en el Servicio Profesional Docente a partir del ciclo escolar 2014-2015 y examinan sus bases, contenidos, calidad técnica de los instrumentos aplicados y el diseño institucional para su implementación.

En referencia también a las evaluaciones del desempeño docente que forman parte de la reforma de 2013, Cuevas (2019) describe sus características, revisa los perfiles, parámetros e indicadores del desempeño docente para la educación básica y los procesos de evaluación. Cedillo-Arias (2017) centra su análisis en los retos ante la evaluación docente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), actor fundamental en la emisión de los lineamientos y criterios técnicos para realizar y validar las evaluaciones mandatadas a partir de la reforma de 2013. Del Castillo (2013) orienta su análisis a la identificación de los rasgos que singularizan esta reforma y su capacidad de aportar a la superación de la baja calidad educativa documentada en el país. Cordero y González (2016) se plantean como objetivo “analizar y representar gráficamente el modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana, con el fin de clarificar sus elementos, las relaciones entre ellos y la estructura que los articula” (p. 1); el modelo se conforma de cuatro elementos: intervalos de tiempo (entre una fase de evaluación del desempeño y la siguiente), niveles de evaluación del desempeño, resultados de la evaluación y consecuencias de éstas.

Finalmente, hay estudios que se enfocan en momentos, facetas o componentes puntuales de los procesos de evaluación docente: INEE/IIEP UNESCO (2015), INEE (2017b), Ramos (2018), Castro y Solís (2019).

Como se señaló al inicio de este apartado, los trabajos reunidos en la subcategoría de análisis de las políticas de evaluación del desempeño docente abarcan prácticamente todos los aspectos relevantes de éstas: políticos, normativos, conceptuales y técnicos. Es patente también, por lo general, una apreciación crítica de sus planteamientos, pues se reconoce en ellas escasas o nulas posibilidades de informar las prácticas pedagógicas para su mejora, o el desarrollo profesional y la carrera docente; por ende, tampoco se les reconoce potencial para contribuir a mejorar la calidad de la educación básica en el país, desde la perspectiva de los aprendizajes de los estudiantes; y esto, quizá más que por características de su concepción y diseño, por las condiciones de su implementación.

Resultados de evaluaciones

En esta subcategoría se clasificaron aquellos trabajos que toman datos, producto de las evaluaciones en que han participado distintos grupos de

docentes, y dan cuenta de los resultados que obtuvieron; la excepción a esta condición la constituye el trabajo de García y Villalobos (2012). El cuadro 4 enlista los documentos considerados según su tipo.

CUADRO 4

Documentos de la subcategoría Resultados de evaluaciones

Artículos	Cordero y Jiménez (2018); García y Villalobos (2012); Gluyas y González (2014).
Libros y capítulos de libro	Delgado, González, Sánchez y Casellas (2015).
Tesis	Nájera (2019).

El trabajo de Delgado et al. (2015) forma parte del Informe Anual 2015 del INEE. Aunque aborda las experiencias previas a la Ley General del Servicio Profesional Docente para el otorgamiento de plazas docentes en educación básica y media superior, así como los concursos de ingreso a estos niveles en el ciclo escolar 2014-2015, se incluye en esta subcategoría en virtud de que también incluye información relevante sobre la participación en el concurso. En este sentido, en el caso de la educación básica se comparan resultados en dos exámenes —el de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente y el de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades ÉticoProfesionales— según tipo de institución y formación de procedencia, nivel, modalidad y asignatura en que se desempeñan los docentes evaluados, género y promedio obtenido en los estudios de licenciatura.

Cordero y Jiménez (2018), con un enfoque eminentemente crítico, analizan, con base en los datos correspondientes a los primeros cuatro ciclos de ingreso al Servicio Profesional Docente, resultados nacionales de aspirantes normalistas y de aspirantes egresados de otras instituciones de educación superior; hacen este análisis también para Baja California y la licenciatura en Ciencias de la Educación de la universidad autónoma de esta entidad. Más allá de los resultados, que muestran una mejor posición de los egresados de escuelas normales, los autores concluyen con cuestionamientos relevantes a varias dimensiones del procedimiento implementado para identificar la idoneidad de los aspirantes para el trabajo en el aula y, en un sentido más amplio, a sus implicaciones para el fortalecimiento de la profesión docente.

Nájera (2019) desarrolla una tesis de maestría que tiene como propósito comparar los resultados de cuatro docentes con diferente nivel de desempeño en la evaluación promovida por el Servicio Profesional Docente y los derivados de la observación de su práctica y la valoración de diversos aspectos de ésta con base en una rúbrica alineada con esa evaluación, pero también con estándares derivados de la revisión de literatura. Los resultados revelan similitudes y diferencias entre ambos procedimientos y destacan la importancia de valorar el desempeño docente a través de un acercamiento complejo que incluya la observación *in situ*.

Gluyas y González (2014) analizan los resultados de la primera fase de la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, ejercicio previo al instrumentado a partir de la reforma educativa de 2013 y que supuso todavía una importante participación del SNTE en su definición. La relevancia de esta evaluación no es menor por ser la primera de su tipo de gran escala, además de ser referente para la definición de cursos de acción en materia de formación continua y desarrollo profesional docente, como lo señalan las autoras.

García y Villalobos (2012), como se ha señalado, no toman resultados de alguna evaluación docente para su estudio, sino que desarrollan un instrumento para evaluar conocimientos de un grupo de profesores de educación primaria en torno a la educación basada en competencias, en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Destaca en sus conclusiones que “los docentes de la muestra conocen los conceptos básicos que están implicados en la RIEB de 2009. Aunque los tienen desvinculados, fragmentados y carecen del conocimiento que les exige el diseño de estrategias. Es innegable que un maestro de primaria que se muestra incapaz de conceptualizar lo que es una competencia, no podrá llevarla a la práctica” (p. 23).

Los trabajos agrupados en esta subcategoría dejan ver sólo algunas de las múltiples posibilidades de análisis que ofrecieron los resultados de evaluaciones realizadas a docentes en ejercicio o aspirantes a ingresar a la carrera docente en la educación básica. Estos análisis contribuyen a examinar críticamente facetas específicas de los mecanismos de evaluación implementados en el país, sobre todo en la historia reciente.

Los docentes frente a la evaluación

Esta subcategoría reúne trabajos que, como ya se señaló, se refieren a variables relacionadas con las reacciones, comprensiones, posturas y opiniones de los docentes en relación con las políticas de evaluación para el ingreso al Sistema Educativo Nacional, la permanencia y la promoción, y los instrumentos para su implementación. En estos estudios una categoría conceptual frecuentemente abordada es la de “representaciones sociales”, si bien se utilizan otras como “opiniones”, “perspectivas” y “significados”.

CUADRO 5

Documentos de la subcategoría Los docentes frente a la evaluación

Artículos	Flores (2019); Franco (2019); Gómez (2017); Ávila (2013); Gaytán, Cano y Gutiérrez (2013); Morales y Pérez-Trujillo (2021); Díaz (2019); Cuevas (2017a).
Libros y capítulos de libro	García Duarte (2017); Mercado (2017); Domínguez (2017); Cuevas (2017b); Martínez (2017); Domínguez (2020); Hernández y Pons (2020).
Tesis	Colmenares (2017); Ruiz (2017); Mejía (2020); Antonio (2021); Castro (2016).

Estos estudios desvelan diferentes tipos de reacciones de los docentes. Cuevas (2017a) encuentra que, para el profesorado considerado en su estudio (docentes de primaria de la Ciudad de México, a propósito de la evaluación del desempeño docente de la reforma educativa de 2013), esta política es “sinónimo de regulación de la carrera docente” (p. 498), ajena al interés por mejorar las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes. En otro estudio con docentes de secundaria, Cuevas (2017b) y Mejía (2020) dan cuenta de las condiciones de contratación en este nivel que agregan incertidumbre a la evaluación entre los docentes y particularmente temor a la pérdida de su trabajo; Cuevas (2017b) constata nuevamente la percepción de la evaluación como un medio para controlar, no para mejorar, mientras que Mejía (2020) reporta que los docentes ven con descrédito e inconformidad la evaluación de su desempeño.

Al igual que Cuevas (2017a), Gaytán, Cano y Gutiérrez (2013) indagan las representaciones sociales de profesores de primaria en torno a la propuesta de evaluación basada en Estándares de Desempeño Docente; destacan entre sus hallazgos que, para los docentes, los estándares son “ineficaces, desconocidos, ambiguos, inadecuados e incongruentes con su práctica docente” (p. 51).

El miedo, la inseguridad respecto a su estatus laboral, es uno de los hallazgos del estudio de Gómez (2017), al igual que descontento y escasa credibilidad en el proceso de evaluación. Mercado (2017) también encuentra, entre profesores de educación primaria, incertidumbre ante las nuevas regulaciones de la Ley General del Servicio Profesional Docente, así como “un cambio radical en la concepción de la profesión docente como estable y duradera para quien la elegía y practicaba al menos durante el periodo marcado para obtener la jubilación” (p. 123). Temor, desaliento e incertidumbre son hallazgos también reportados por Martínez (2017), Pérez (2021), Ruiz (2017), Colmenares (2017) y García Duarte (2017).

Martínez (2017, p. 153) encuentra que “las opiniones de los profesores reflejan desánimo o decepción ante las nuevas regulaciones que ponen en duda su capacidad profesional como docentes después de muchos años de trabajo en el aula”. La resistencia a la evaluación se distribuye diferencialmente de acuerdo con este estudio, es mayor entre los profesores de mayor edad, entre quienes trabajan en zonas rurales, así como entre los mejor ubicados en los niveles de Carrera Magisterial. De acuerdo con Domínguez (2017), “la estabilidad emocional del docente está en juego para desarrollar óptimamente su labor frente a grupo” (p. 184).

Castro (2016) desarrolla una tesis que estudia tres programas de evaluación que operaban en México hasta 2013 en relación con la carrera docente: el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes de Nuevo Ingreso y en Servicio, el Programa Nacional de Carrera Magisterial y el Escalafón, cada uno con propósitos específicos. El estudio buscó recuperar el papel que juega la evaluación desde la perspectiva de los actores involucrados.

Dos trabajos abordan el tema con docentes de otros niveles o modalidades. Díaz (2019) indaga el sentido de la evaluación obligatoria del desempeño docente para profesores de telesecundaria y Ávila (2013) la subjetividad docente frente a las políticas de evaluación entre profesores de educación especial en el contexto de su participación en Carrera Magisterial. Díaz encuentra, de manera similar a los hallazgos de Cuevas (2017b), que la evaluación es vista como un instrumento de control que produce temor y estrés. Bajo la perspectiva de los “significados” que tiene la evaluación del desempeño para los profesores en servicio de educación básica de México y Chile, Franco (2019b) concluye que “la

evaluación del desempeño es interpretada por los profesores como un proceso individual de racionalidad técnica asociada con mecanismos de comprobación, verificación y control para alcanzar el nivel de desempeño exigido” (p. 16).

El estudio de Morales y Pérez-Trujillo (2021) se diferencia de todos los demás agrupados en esta subcategoría por cuanto indaga en la experiencia de docentes evaluadores certificados, es decir, no en la de docentes como sujetos de la evaluación. De acuerdo con los autores, estas experiencias sirven para generar propuestas en torno a temas como coordinación entre autoridades y ética de la evaluación a pares, entre otros. Distinto también es el trabajo de Hernández y Pons (2020) que sólo en parte aborda el tema de las reacciones docentes frente a la evaluación y en el contexto específico de la institucionalización de la evaluación a nivel local en una entidad federativa.

A partir de la mayoría de los trabajos agrupados en esta subcategoría, cabe destacar que, aun cuando los estudios reportan predominantemente reacciones adversas a la evaluación, varios encuentran también que no se cuestiona la evaluación como un mecanismo potencialmente benéfico para la mejora de la calidad de la educación (a través de la retroalimentación de la práctica y su vinculación con acciones de desarrollo profesional), pero sí la forma en que fue implementada en el marco de la reforma educativa de 2013, sus consecuencias de alto impacto, la ausencia de mejores procedimientos e instrumentos para evaluar el trabajo docente y la falta de consideración de las condiciones no sólo desiguales, sino en ocasiones adversas en que los docentes realizan su trabajo, entre otros factores críticos.

Modelos, marcos de referencia e instrumentos para la evaluación del desempeño docente

En esta categoría se reúne, como su nombre lo indica, trabajos que exhiben cierta diversidad por cuanto algunos aluden a planteamientos conceptuales —no necesariamente bajo la forma de “modelos” o “marcos de referencia”, aunque en algunos casos sí se llega a este nivel de formulación— que plantean reflexiones o propuestas sobre qué dimensiones debería considerar la evaluación del desempeño docente, o cómo debería

realizarse, es decir, a través de qué estrategias, o con la participación de qué actores, entre otros aspectos. También se incluyen aquí documentos que proponen instrumentos para evaluar aspectos específicos del desempeño docente.

CUADRO 6

Documentos de la categoría Modelos, marcos de referencia e instrumentos para la evaluación del desempeño docente

Artículos	Nava y Rueda (2014); Bakieva, Jornet, González-Such y Leyva (2018); Centro de Estudios Educativos, Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa y Heurística educativa (2013); De Ibarrola (2018); Gutiérrez-Anguiano y Chaparro (2020); Kú y Pool (2018); Olvera, Martín del Campo, Roque, Toledo, Vázquez, Cruz, González, Valerio y Salazar (2016); Vázquez, Cordero y Leyva (2014); Tobón, Guzmán y Tobón (2018); Santos (2012); Romo (2013); Fortoul (2014); Carlos-Guzmán (2016); Ramos y Rueda (2019).
Libros y capítulos de libro	Martínez Rizo (2016); UNESCO (2013); Fuentes (2013); Schmelkes (2013); García Garduño (2017); Díaz Barriga (2017); Fortoul (2019); Moreno (2019); García Garduño (2020); Martínez (2015); Schmelkes (2015); Díaz Barriga (2015); García Cabrero (2015); Díaz Barriga y Barroso (2015).
Tesis	Esquivel (2015); Arregui (2015); Gómez (2016); Vázquez (2015); Gutiérrez (2018).

De acuerdo con Santos (2012), “la existencia de un marco conceptual apropiado y ampliamente aceptado acerca de qué es un buen desempeño docente, es requisito indispensable para desarrollar un sistema de evaluación que sea útil para apoyar a los profesores” (p. 203). Varios de los trabajos agrupados en esta categoría aportan reflexiones en esta dirección, ya sea bajo la forma de planteamientos teóricos “en abstracto” o con referentes concretos, generalmente curriculares.

Uno de los documentos orientados a contribuir al debate teórico en torno al tema de la evaluación de profesores de educación básica es el de Moreno (2019), quien aborda “las principales bases teóricas que sirven como cimiento para la construcción de un paradigma integrador de la evaluación docente en educación básica” (p. 53). Es patente el interés por clarificar conceptos básicos en el campo en cuestión: docencia, evaluación, evaluación docente, calidad del docente y calidad de la enseñanza, entre otros. En esta misma dirección, el trabajo de García (2015) incluido en esta categoría reflexiona sobre cuestiones fundamentales para plan-

tear un sistema de evaluación de la docencia, como qué es la docencia y qué parámetros la definen y qué constituye una enseñanza efectiva. Con estas bases, la autora presenta el diseño de un sistema de evaluación de la docencia efectiva, de complejidad innegable pero necesaria si ha de ser eficaz.

Martínez (2016) ofrece una amplia revisión de sistemas de evaluación de docentes diseñados en otros países; asimismo, resultados de investigaciones sobre la efectividad de los docentes, clasificándolas según el tipo de acercamientos metodológicos utilizados; propone un sistema integral de evaluación de maestros y plantea desafíos de orden conceptual, técnico y práctico. Una versión sintética de estos planteamientos aparece en Martínez (2015).

Schmelkes (2013) esboza una propuesta encaminada a vincular la evaluación educativa en general, y del desempeño docente en particular, con un propósito de mejora de la calidad de la educación. Establece como punto de partida la definición —en forma participativa e incluyente de los propios docentes— de lo que se habrá de entender por un buen docente; apunta la importancia crucial de determinar qué evaluar, así como de definir niveles de logro, y tomar decisiones a propósito de cómo evaluar; un elemento más es el uso de los resultados de las evaluaciones de los docentes, uso que tendría que estar estrechamente relacionado con la formación continua o el apoyo pedagógico. Una obra posterior de Schmelkes (2015) aporta elementos adicionales a esta propuesta. En la misma dirección propositiva, Ramos y Rueda (2019) fundamentan la relevancia de la evaluación formativa para el perfeccionamiento docente.

De Ibarrola (2018b) alude tangencialmente al tema de la evaluación del desempeño docente, pero plantea en su texto una importante línea de reflexión sobre los conocimientos profesionales necesarios en el marco de la reforma educativa de 2013, que sugiere dimensiones relevantes para el desempeño de los actores y, por ende, de su evaluación.

Fuentes (2013) aborda la complejidad del trabajo docente y la necesidad de desarrollar “capacidades e instrumentos” (punto en el que coincide Romo, 2013) para relevar en forma adecuada el trabajo docente. Además, apunta algunas dimensiones básicas de éste, como la capacidad de seleccionar, en el currículum, contenidos relevantes, al igual que la de generar un clima de aula conducente al aprendizaje.

Fortoul (2019) reflexiona en torno a si es posible o no evaluar la docencia; retomando las aportaciones de varios autores, ofrece argumentos tanto para una respuesta afirmativa como para una negativa, y concluye en el primer sentido, aceptando “el nexo entre evaluación de la docencia y mejora de la calidad de enseñanza” (p. 47). Añade la necesidad de contar con referentes precisos sobre lo que es la docencia, instrumentos válidos y confiables, así como la posibilidad de uso de los datos a nivel de escuela y profesor. Díaz Barriga (2017) advierte, en su análisis de las políticas de evaluación que se han implementado en el país, la preeminencia de un modelo de evaluación individualizado que debe ser superado por uno social-integrado, ya que éste “permite enfrentar desde una perspectiva holística la mejora de la educación” (p. 353). En este sentido, propone establecer una perspectiva social de la evaluación que, entre otras cosas, supone considerar a la institución escolar como la unidad donde converge la información que deriva de todos los instrumentos de evaluación disponibles.

Nava y Rueda (2014) proponen algunos de los rasgos que debería tener la evaluación de la docencia, entre éstos, considerar las condiciones en las que los docentes realizan su trabajo, así como las condiciones de su contratación; asumir, en este sentido, la relatividad del concepto de “buen docente” y, en consecuencia, “reconocer y validar la diversidad de los perfiles docentes y de las buenas prácticas docentes” (p. 5); cuidar la credibilidad de la evaluación y su utilidad para el docente, e implementar una evaluación formativa que considere diversas estrategias de allegamiento de información. En la misma línea, Díaz Barriga (2015) reivindica el papel de la evaluación formativa para incidir en la mejora de la actividad docente.

En otro estudio, Fortoul (2014) analiza el quehacer docente en el marco de los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y da cuenta de la complejidad que esta reforma curricular supuso para aquél, por cuanto “la docencia es visualizada de una manera diferente, al estar el desafío más focalizado en hacer aprender que en enseñar” (p. 48). El trabajo es relevante en este primer subgrupo de documentos de orden más general, pues evidencia la importancia de indagar en los propios planteamientos curriculares, referentes para el diseño de sistemas o modelos de evaluación docente.

Otros trabajos incluidos en esta categoría son más concretos, ya sea por los contenidos que sugieren considerar en propuestas de evaluación del desempeño o por los procedimientos que enfatizan. Carlos (2016), a propósito del qué y cómo evaluar el desempeño docente, plantea una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje; para ello, considera cuatro dimensiones esenciales de la enseñanza: dominio de lo enseñado; manejo de los aspectos didácticos; pensamiento didáctico del maestro, y motivación, responsabilidad y autoeficacia docente. La tesis de Esquivel (2015) consiste también en una propuesta para la evaluación del desempeño docente en la educación primaria; en forma consistente con otros planteamientos, la autora opta por la evaluación formativa de bajo impacto.

En el marco común de la evaluación con base en estándares, si bien con distintos niveles de desarrollo, se sitúan los trabajos de Santos (2012); García Garduño (2017; 2020); Olvera (2016); y Centro de Estudios Educativos, Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa y Heurística Educativa (2013). Este último trabajo, en particular, da cuenta de la experiencia de validación y piloteo de los estándares propuestos.

Vázquez, Cordero y Leyva (2014) realizan un análisis comparativo de los criterios de desempeño profesional para la enseñanza planteados en los modelos de cuatro países: Estados Unidos, Chile, Perú y México, atendiendo tres aspectos: finalidades, componentes y dominios. El documento incluye orientaciones para la elaboración de marcos para la enseñanza; éstos, además de ofrecer criterios de desempeño profesional, pueden orientar la propia evaluación y la formación de profesores.

En el trabajo de Tobón, Guzmán y Tobón (2018), se propone abordar el proyecto de enseñanza considerado en la etapa 2 del proceso de evaluación del desempeño docente implementado en la administración federal 2012-2018 como proyecto formativo. Díaz Barriga y Barroso (2015) presentan el diseño de un portafolio electrónico como recurso de evaluación formativa y auténtica, utilizado con estudiantes normalistas en el contexto del cambio de plan de estudios de las escuelas normales en México a partir de 2012. El portafolio está integrado por varios componentes que, además de precisar el tipo de evidencia a integrar, plantean preguntas orientadoras de la reflexión; estos componentes incluyen la planeación para el aprendizaje, la organización del ambiente en el aula, la

evaluación educativa y la promoción del aprendizaje de todos los alumnos, entre otros.

Finalmente, esta categoría también agrupa siete trabajos que tienen en común proponer o dar cuenta de evidencias de calidad técnica de instrumentos para evaluar —bajo diferentes modalidades— las prácticas pedagógicas, de enseñanza o el desempeño docente. Gómez (2016) presenta en su tesis de maestría el desarrollo y las evidencias de validez de una rúbrica para la autoevaluación de prácticas escolares en escuelas secundarias; un trabajo similar es el de Gutiérrez-Anguiano y Chaparro (2020), si bien en este caso el instrumento diseñado es una escala; Kú y Pool (2018) dan cuenta de la construcción y validación de instrumentos para la evaluación de la práctica pedagógica en educación básica en el estado de Yucatán; la tesis de Arregui (2015) presenta el desarrollo de un instrumento para la evaluación del desempeño docente con base en la opinión de los estudiantes de educación secundaria; Bakieva et al. (2018) ofrecen evidencias de validación de un instrumento para la autoevaluación sobre colegialidad docente. Gutiérrez (2018) desarrolla una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en educación secundaria. Por su parte, Vázquez (2015), ante la indefinición del perfil y funciones del asesor técnico pedagógico, así como la carencia de criterios de evaluación para su ingreso, selección y seguimiento de programas de formación que contribuyan al desempeño de su quehacer profesional, desarrolla una tesis que tiene como objetivo “construir el perfil del ATP desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de asesoramiento” (p. v).

Se puede apreciar, a partir de la breve reseña de los trabajos incluidos en esta categoría, que hay una producción significativa en torno a la concepción de la evaluación del desempeño docente, si bien en diferentes niveles de abstracción; desde planteamientos eminentemente conceptuales que sugieren aspectos a atender en términos de contenidos de la evaluación y de las condiciones a considerar para contextualizarla y hacerla equitativa, hasta planteamientos más concretos que toman incluso la forma de instrumentos o estándares para hacer la evaluación.

Como señalan Cordero y Luna (2014), “el problema al que se enfrenta la formación de profesores y la evaluación de la docencia es el mismo: no se puede mejorar y/o evaluar lo que no se ha definido. No existe un acuerdo en México sobre lo que es una buena docencia, es decir, no hay

un marco de referencia que operacionalice lo que es un buen maestro” (p. 82), de ahí la relevancia de la producción en la materia durante el decenio pasado.

Evaluación y desarrollo profesional docente

Esta categoría incluye seis trabajos. Aunque son pocos, resultaba conceptualmente importante distinguir aquellos estudios que abordan la relación entre la evaluación del desempeño y el desarrollo profesional docente. Es decir, si bien se asume que hay una producción importante de investigación relacionada con la formación, actualización y capacitación de los docentes de primaria y secundaria del país, se tomó la decisión de incluir en este apartado del estado del conocimiento sólo aquellos trabajos que establecieran una relación explícita de estos temas con la evaluación del desempeño.

CUADRO 7

Documentos de la categoría Evaluación y desarrollo profesional docente

Artículos	Rockwell (2015); Elizondo y Gallardo (2017); Cordero y Luna (2014); Cordero (2015).
Tesis	Jiménez (2018); Ruan (2017).

De acuerdo con Cordero y Luna (2014), “la formación de profesores y la evaluación docente son temas que comúnmente están asociados en el discurso político. Ambos se consideran centrales para contribuir a la mejora de la educación” (p. 76). Para el caso mexicano, las autoras advierten, sin embargo, que los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación se han constituido por separado, por lo que proponen una integración coherente entre ambos sistemas, en el marco de las oportunidades que para ello plantea la creación del Servicio Profesional Docente, tanto para la formación inicial como para la continua.

En un trabajo publicado en 2015, Cordero insiste en la necesidad de articular formación y evaluación docentes al analizar los planteamientos de la reforma educativa de 2013 sobre la formación continua de los actores educativos y relacionar los procesos en esta materia con la evaluación

del desempeño docente. En particular, identifica dos modelos de formación continua en la Ley General del Servicio Profesional Docente: uno individual y otro colectivo, ligado este último a la mejora de la escuela; la articulación entre ambos la considera también necesaria.

La tesis de Jiménez (2018) examina lo que caracteriza como el tránsito de la formación docente en la RIEB a la evaluación docente en la reforma educativa del gobierno peñista, es decir, el desdibujamiento de aquella y su sustitución por los procesos de evaluación. Al aceptar el potencial de la evaluación para la mejora de la calidad de la educación, el autor propone medidas que favorezcan el uso de los resultados de la evaluación del desempeño docente para la definición de cursos de acción en materia de formación y desarrollo profesional.

A propósito de la reforma educativa de 2013, Ruan (2017) desarrolla una tesis en la que analiza un aspecto específico de ésta: “la construcción y la trayectoria de la política de inserción profesional docente” (p. 1). La ubicación de su trabajo en esta categoría es pertinente ya que esa política “contempla las condiciones para el ingreso y para el desarrollo profesional de los nuevos maestros durante los dos primeros años en el Servicio Profesional Docente” (p. 1). La inserción o iniciación es, como lo asume la autora, un momento clave en el desarrollo profesional.

El trabajo de Elizondo y Gallardo (2017) toca marginalmente el tema de la evaluación docente. Realizado en el estado de Colima, el estudio utilizó una adaptación del instrumento TALIS para abordar tres categorías: formación profesional, desarrollo profesional y percepción sobre la evaluación docente. Esta última se refiere a la “revisión y retroalimentación del trabajo docente, ya sea por parte del director, alguna otra autoridad o por parte de sus colegas” (p. 148). Aunque los resultados sugieren que esta modalidad de evaluación es efectiva para un porcentaje relativamente alto de docentes, los autores concluyen en la necesidad de fortalecer la calidad de estos procesos y en su aporte potencial a los programas de desarrollo profesional docente.

Rockwell (2015) revisa la evidencia disponible sobre las limitaciones de diversas medidas utilizadas en México y el mundo para medir la calidad docente. Cuestiona la eficacia de políticas de evaluación universal, homogéneas y aboga por una evaluación formativa, situada localmente, que contribuya a vincular los esfuerzos de evaluación con las acciones de formación docente.

En general, los trabajos clasificados bajo esta categoría coinciden en la importancia de la evaluación del desempeño docente para mejorar la calidad educativa, pero observan que esta relación no es directa y que uno de sus principales mediadores es la formación de los docentes y su desarrollo profesional.

Análisis de la práctica docente

De manera similar a lo planteado en relación con la categoría anterior, los trabajos agrupados en esta nueva categoría dan cuenta del análisis o estudio de la práctica docente asociados con la evaluación del desempeño. El total de trabajos que reunieron la condición planteada al definir esta categoría son 11, la mayoría, artículos publicados en revistas especializadas (véase cuadro 8).

CUADRO 8

Documentos de la categoría Análisis de la práctica profesional docente

Artículos	Urrutia (2020); Izquierdo, Aquino, García, Garza, Minami y Adame (2014); Loera, Näsland-Hadley y Alonzo (2013); Padilla y Espinoza (2015); Urrutia (2015); Zúñiga y Cortina (2017); Guerra, Leyva y Conzuelo (2019); Rockwell (2018).
Libros y capítulos de libro	Bruns y Luque (2014); INEE (2017a).
Tesis	Leyva (2019).

El Informe Anual del INEE 2017 incluye un capítulo que tiene como finalidad caracterizar la práctica docente en la educación básica y la media superior, con el fin de dar respuesta a tres preguntas básicas sobre ella: ¿qué características del contexto y de los alumnos consideran los docentes que influyen sobre el aprendizaje? ¿Qué características tienen las actividades que realizan los docentes para favorecer el aprendizaje de sus alumnos? ¿Qué características tienen las reflexiones de los docentes respecto a su práctica? Para responder a estas preguntas, se utilizó la información generada en la Evaluación del Desempeño realizada en 2015 en México, a partir de los instrumentos de respuesta construida, que consistieron en la Planeación Didáctica Argumentada (PDA) y el Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE) (INEE, 2017a).

En la obra de Bruns y Luque (2014) destaca, por lo que se refiere a la categoría sobre análisis de la práctica docente que aquí se presenta, el capítulo que ofrece, “por primera vez, una mirada al desempeño de los profesores de la región dentro del aula, basada en nuevas investigaciones realizadas para este informe en más de 15,000 aulas de siete países” (p. 2). De acuerdo con los autores, los hallazgos de este estudio revelan limitaciones en el conocimiento de los contenidos por parte de los docentes de educación básica, prácticas ineficaces en el aula, reducida oportunidad de aprendizaje en términos de tiempo de instrucción, uso limitado de materiales didácticos y un manejo del aula no siempre exitoso. Se formulan recomendaciones de política para el reclutamiento de docentes y su formación y desarrollo profesional, entre otros aspectos.

Loera, Näslund-Hadley y Alonzo (2013) exploran el desempeño pedagógico de docentes del estado de Nuevo León, con la finalidad de ofrecer elementos que aporten bases para la identificación de estándares en el desempeño de los maestros y su consecuente evaluación. Para ello, observaron 101 lecciones de ciencias y matemáticas de sexto año de primaria. Los resultados enfatizan la comparación del desempeño de profesores entre diversos tipos de escuela: públicas y privadas, y con rendimiento escolar bajo y alto. Los autores identificaron brechas y dimensiones clave de la práctica docente para entender los vacíos en los aprendizajes de los alumnos.

Por otra parte, Zúñiga y Cortina (2017) exploran la utilidad y factibilidad de evaluar la enseñanza de las matemáticas en escuelas primarias mexicanas, para lo cual evaluaron 40 sesiones de clase de tres instituciones educativas en la Ciudad de México, encontrando que este tipo de evaluaciones tiene un gran potencial para diseñar acciones de mejora educativa, tanto a nivel sistémico como de una institución específica.

Con respecto a la enseñanza del inglés en secundaria, el trabajo de Izquierdo et al. (2014) que realizaron en el estado de Tabasco analiza la práctica educativa de 74 profesores de secundaria pública para determinar sus fortalezas y áreas de desarrollo profesional. En los resultados, se señala la necesidad de fortalecer los perfiles profesionales respecto a cada competencia docente analizada para favorecer la transversalidad del currículum en su práctica educativa y la función social del inglés en secundaria.

Por su parte, el trabajo de Padilla y Espinoza (2014) indaga los procesos pedagógicos y las acciones de enseñanza que realizaron cuatro pro-

fesoras de inglés en secundaria al interior del aula y las herramientas de formación como fundamento de su hacer y actuar. Identifican la necesidad de preparación y actualización docente.

Con relación a la formación cívica y ética, se encuentran los trabajos de Urrutia (2015, 2020). El primero sintetiza un estudio empírico de análisis y valoración de los desempeños áulicos de una selección de docentes del nivel secundaria en México. El segundo trabajo incluye un análisis y evaluación profunda de los desempeños de cuatro docentes en seis sesiones de clase, lo que permitió identificar elementos de su práctica docente. El diagnóstico realizado fundamenta un conjunto de recomendaciones para la formulación de políticas educativas encaminadas a la formación continua y el acompañamiento del profesorado.

Leyva (2019) realizó un estudio cualitativo con el fin de conocer si los concursos de promoción y los perfiles, parámetros e indicadores derivados de la reforma de 2013 impulsaron, como se pretendía, el desarrollo profesional de estos actores educativos, y si en alcance, propiciaron cambios en las prácticas de los nuevos supervisores. El autor concluye que esto no ocurrió de manera significativa; el contraste con el desempeño de supervisores que accedieron al puesto por medio del escalafón muestra incluso mejores prácticas entre estos últimos; sin embargo, reconoce que se requiere profundizar en el estudio del tema.

En un sentido más general, se encuentra el trabajo desarrollado por Rockwell (2018) quien, en primer lugar, revisa la incidencia de las reformas legislativas en el desempeño docente. Además, comparte los resultados de un estudio en el que observó las sesiones de clase de 24 maestros de primaria cuya práctica muestra los efectos acumulados de las reformas educativas recientes, así como algunas diferencias en su desempeño. También revisa los problemas recurrentes en la evaluación del desempeño docente a la luz de los resultados de investigaciones en países que han experimentado con diversas medidas de evaluación.

Por último, el estudio de Guerra, Leyva y Conzuelo (2019) presenta los factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de profesores de diferentes niveles educativos. Los factores mencionados por los docentes de educación básica y media superior se relacionan específicamente con los contextos escolar, familiar y comunitario. Los hallazgos visibilizan aspectos que pueden orientar acciones de mejora de las condiciones de las escuelas, así como la formación continua, en específico

aquella que puede realizarse al interior del centro educativo y ofrecer herramientas para fortalecer la práctica de los docentes en su contexto.

Los trabajos anteriores se vinculan con la evaluación del desempeño de los docentes porque dan cuenta del conjunto de acciones que desarrollan éstos en el aula con la finalidad de lograr los aprendizajes esperados por parte de sus estudiantes; una buena comprensión de la práctica docente, junto con una sólida fundamentación de lo que constituye una docencia de calidad, parecen ingredientes no suficientes pero sí necesarios para avanzar en la definición de modelos, marcos de referencia, instrumentos, entre otros elementos, de mejores procesos de evaluación del desempeño docente.

Estudios correlacionales

Esta última categoría reúne trabajos que tienen como característica principal examinar la relación entre variables de distinto tipo (personales, del contexto escolar o extraescolar) y el desempeño de los docentes; algunos trabajos consideran evaluaciones en las que éstos han participado directamente como sujetos evaluados, o indirectamente a través de la evaluación de sus alumnos; otros estudios recurren a instrumentos expresamente diseñados en el marco de las propias investigaciones para valorar el desempeño de los docentes y examinar su relación con otras variables. Los trabajos clasificados en esta categoría fueron siete (véase cuadro 9).

CUADRO 9

Documentos de la categoría Estudios correlacionales

Artículos	Martínez y Guevara (2015); Calderón y Aguayo (2017); Kú y Pool (2017); Luschei (2012); Martínez, Esparza y Gómez (2020); Tapia (2017).
Tesis	González (2013).

El desempeño docente, variable dependiente en casi todos los estudios, corresponde a distintas evaluaciones y ciclos escolares; de igual forma, su cobertura poblacional es diferente. Martínez y Guevara (2015), en un estudio realizado en Chihuahua, indagaron sobre la relación entre el desempeño docente y el rendimiento de los alumnos en las evaluaciones estandarizadas nacionales; asimismo, abordaron los factores que influyen en

un buen desempeño docente de acuerdo con los profesores e interrogaron a éstos en torno a cómo evaluar el desempeño docente. En la misma entidad federativa, Martínez, Esparza y Gómez (2020) se centran en la última pregunta del estudio de Martínez y Guevara (2015), y mediante la aplicación de un instrumento diseñado exprofeso valoran el desempeño docente “en la práctica profesional” y examinan su relación con variables como la antigüedad y los estudios cursados por los docentes.

Luschei (2012) utiliza datos longitudinales del programa de Carrera Magisterial para identificar los atributos de los docentes que estuvieron asociados en forma positiva con los puntajes de sus estudiantes; asimismo, para dar cuenta de cómo se distribuyen los profesores con esos atributos en distintos tipos de escuelas de dos entidades: Aguascalientes y Sonora.

El estudio de Tapia (2017) se diferencia de los demás de este grupo al no tomar como variable dependiente el desempeño en una evaluación específica; en este caso, más bien, se mide la asociación entre variables relacionadas con el desempeño docente y la condición de sindicalizado o no de los maestros, además de su pertenencia a distintas secciones del SNTE. La información analizada proviene de las bases de los cuestionarios de contexto aplicados a alumnos, docentes y directores de primaria en el marco de la evaluación de ENLACE 2008.

Los trabajos agrupados en esta categoría son claramente investigaciones empíricas que tratan de arrojar luz sobre factores asociados con el desempeño docente, o variables que evidencian patrones diferenciados de relación con éste. Los hallazgos de estos estudios confirman el conocimiento existente en la materia y dejan ver la necesidad de ampliar las indagaciones hacia factores menos explorados.

Conclusiones

La producción relacionada con la evaluación del desempeño docente en los niveles de educación primaria y secundaria durante el decenio comprendido por esta serie de estados del conocimiento es vasta, como se ha mostrado en las páginas precedentes.

No sobra reiterar que un impulso significativo al incremento en la investigación sobre el tema lo dio la reforma educativa de 2013 y el im-

portante componente de evaluación que planteó. En realidad, más allá de la reforma, la evaluación fue el “elemento preponderante” de la política educativa durante el sexenio 2013-2018; en ella se depositaron múltiples expectativas, tanto en el orden de la gestión del sistema educativo como en lo tocante a la atención de problemas sustantivos, como la prevención del abandono y la exclusión escolar, la profesionalización docente o la mejora de la calidad de la educación (Rueda, 2015).

Por ello no es casual que, de acuerdo con las categorías establecidas para la clasificación de los trabajos, sea la relativa al análisis de las políticas de evaluación del desempeño docente la que congregue un mayor número de trabajos. En general, se trata de análisis críticos que ponen en cuestión la idea de que la calidad educativa y los aprendizajes de los estudiantes dependen del desempeño docente y que, además, evaluar éste, fundamentalmente para efectos de ingreso, promoción y permanencia en el servicio educativo, puede tener un efecto en la mejora de la educación. En particular, en la reforma educativa de 2013, los efectos de alto impacto que la evaluación tenía asociados son un elemento de justificación de los estudios realizados.

El análisis del corpus documental integrado para la elaboración de este apartado sobre la evaluación del desempeño docente en la educación primaria y secundaria, permite concluir lo siguiente:

- Hasta años recientes, en el país se apostó fuertemente a la evaluación educativa en general, pero de manera particular a la de los docentes como una estrategia para mejorar la calidad de la educación, distante, esta última, de alcanzar los estándares que el propio currículum nacional establece o los que se plantean en el marco de evaluaciones internacionales.
- La evaluación de los docentes en los distintos tramos de su carrera profesional ha adolecido de claras limitaciones de distinto orden; no se han planteado realmente marcos de referencia que constituyan el punto de partida para concebir, diseñar e implementar los procesos de evaluación docente.
- Las políticas de evaluación del desempeño docente se han definido aisladas de otras medidas con las que tendrían que estar relacionadas, como las relativas a la formación y al desarrollo profesional docente en un sentido más amplio, lo que ha limitado su aporte poten-

cial a la mejora de la formación inicial y continua, así como de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las aulas.

- Esas políticas han privilegiado la rendición de cuentas y la evaluación de alto impacto por encima del potencial formativo de la evaluación. En este sentido, han caído en contradicción con el propio discurso que ha sustentado su definición.

La investigación educativa en este campo tomó formas diversas durante el decenio de análisis. Como lo muestran las cifras planteadas al inicio de este apartado, las investigaciones empíricas fueron menos que los ejercicios analíticos identificados. No obstante, en conjunto aportan valiosos elementos para la necesaria reflexión y construcción de marcos de la “buena enseñanza” que, con propósitos formativos, puedan contribuir al diseño de evaluaciones del trabajo docente justas, comprensivas de su complejidad, sensibles a los variados y, a veces, muy difíciles contextos en que se desarrolla el trabajo docente, incluyentes y con capacidad de retroalimentación a las prácticas educativas y, en última instancia, capaces de promover la tan anhelada mejora de la calidad de la educación.

Referencias

- Aceves, A. M. (2015). Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (eds.), *La dvaluación docente en México* (pp. 40-63). FCE.
- Acuña, L. A. y Pons, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), 155-174. <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v12n2/2226-4000-riics-12-02-00155.pdf>
- Antonio, L. (2021). *La evaluación del desempeño docente como política pública y como propuesta de evaluación. Contextos de significación desde las voces de maestros de educación primaria en México* [Tesis de doctorado]. Cinvestav.
- Arnaut, A. (2017). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En G. de Castillo y G. Valenti (coords.) *Reforma educativa, ¿Qué estamos transformando? Debate Informativo*. FLASCO-México.

- Arnaut, A. (2015). El Servicio Profesional Docente de educación básica. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (eds.), *La evaluación docente en México* (pp. 124-138). México: FCE.
- Arregui, I. (2015). *Desarrollo de un instrumento para la evaluación del desempeño docente con base en la opinión de los estudiantes de educación secundaria* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Ávila, A. (2013). Subjetividad laboral y evaluación del desempeño docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(4), 95-132. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/265/766>
- Bakieva, M., Jornet, J., González-Such, J. y Leyva, Y. (2018). Colegialidad docente: evidencias de validación a partir del análisis realizado por comités de expertos acerca del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Estudios sobre educación*, 34, 99-127. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/9762/17434>
- Barrón, C. y Valenzuela, G. A. (2019). Las políticas de evaluación docente en educación básica de 1993 a 2017. En P. Ducoing (ed.), *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)* (pp. 227-260). IISUE-UNAM.
- Bensusán, G. y Tapia, L. A. (2017). Los problemas de la implementación de la “reforma educativa”. En G. de Castillo y G. Valenti (coords.) *Reforma educativa, ¿Qué estamos transformando? Debate Informativo*. FLASCO-México.
- Bracho, T. (2017). Evaluación y política educativa. Preguntas centrales y algunas respuestas en el marco de la actual reforma educativa en México. En G. de Castillo y G. Valenti (coords.) *Reforma educativa, ¿Qué estamos transformando? Debate Informativo*. FLASCO-México.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Calderón, J. y Aguayo, L. M. (2017). Los docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), 100-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6564340>

- Carlos Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 285-358. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/124/229>
- Castro, A. (2016). *Los programas de evaluación docente de la educación básica en México: una mirada desde los actores participantes*, [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Castro, D. y Solís, R. (2019). (En prensa) Breve análisis de algunos aspectos normativos y técnicos de la evaluación del desempeño docente para la permanencia del Servicio Profesional Docente. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 153-168. doi: 10.15366/tp2019.34.012
- Cedillo-Arias, A. (2017). Retos del INEE ante la evaluación docente. En A. Díaz Barriga (ed.), *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013* (pp. 25-89). IISUE-UNAM.
- Centro de Estudios Educativos; Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa; Heurística Educativa (2013). Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(3), 23-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898002>
- Cervera, N., García-Hernández, M. y Fernández, O. (2019). La evaluación para la permanencia y su vínculo con el ingreso del ciclo escolar 2017-2018 en educación básica en México (los instrumentos para una práctica no inclusiva). *Revista educ@rnos*, 9(34), 97-117. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2019/07/articulo-nelly.pdf>
- Colmenares, H. N. (2017). *El docente de educación básica*. Experiencias de evaluación para la permanencia, acciones y obstáculos en el período 2015-2016, en el marco de la *reforma educativa*. *Estudio de caso* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Conzuelo, S. (2011). *Evaluación del desempeño docente en educación media superior: un estudio de caso en el sector privado en México* [Tesis de maestría]. UNAM.
- Cordero, G. (2015). La formación continua y la evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana. *Revista de*

- Educación y Desarrollo*, 32, 5-10. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/32/32_Cordero.pdf
- Cordero, G. y Jiménez, J. A. (2018). La política de ingreso a la carrera docente en México: resultados de una supuesta idoneidad. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 26(5), 1-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6258046>
- Cordero, G. y González, G. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana. *Education Policy Analysis Archives*, 24(46), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450025>
- Cordero, G. y Luna, E. (2014). El servicio profesional docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. *El caso de México. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 75-85. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3115/3313>
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, 41, 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8402372>
- Cuevas, Y. (2020). Políticas de formación docente en educación básica en la reforma educativa 2013. En A. Díaz Barriga (ed.), *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (pp. 63-99). IISUE-UNAM.
- Cuevas, Y. (2019). La evaluación del desempeño en la educación básica mexicana como regulación de la carrera docente. En P. Ducoing (ed.), *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)* (pp. 197-223). IISUE-UNAM.
- Cuevas, Y. (2017a). Los maestros de secundaria y su representación social de la reforma educativa 2013. A. Díaz Barriga (ed.), *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013* (pp. 189-224). IISUE-UNAM.
- Cuevas, Y. (2017b). Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente. *Revista de Sociología de la Educación*, 10(3), 486-501. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/9917/10049>
- Cuevas, Y. y Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(120), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450106.pdf>

- Cuevas, Y. y Rangel, K. (2019). Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: entre el credencialismo y la meritocracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(44), 1-25. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/4323/2236/18325>
- De Ibarrola, M. (2018a). La evaluación de los profesores de educación básica. Tensiones políticas y oposiciones radicales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (53), 1-32. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3819/2057>
- De Ibarrola, M. (2018b). Los conocimientos profesionales necesarios en el marco de la reforma educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1285-1311. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000401285
- Del Castillo, G. (2013). El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿Hacia una gobernabilidad para la calidad? En R. Ramírez (ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 57-76). Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Delgado, L., González, M., Sánchez, R. y Casellas, M. (2015). Ingreso al servicio docente. En INEE, *Los docentes en México. Informe 2015* (pp. 125-152). INEE.
- Díaz, F. (2019). La evaluación obligatoria del desempeño docente y su sentido para el profesorado de telesecundarias: entre el temor, control y sometimiento. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 1-33. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/431/1858>
- Díaz Barriga, A. (2017). De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: la institución educativa, su unidad. En A. Díaz Barriga (ed.), *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013* (pp. 327-364). IISUE-UNAM.
- Díaz Barriga, A. (2015). Evaluación formativa y profesión docente. Conflicto de visiones. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (eds.), *La evaluación docente en México* (139-176). FCE.
- Díaz Barriga, F. y Barroso, R. (2015). Los portafolios electrónicos como recurso de evaluación formativa y autorreflexión. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (eds.), *La evaluación docente en México* (pp. 219- 239). FCE.

- Díaz Barriga, A. y Jiménez-Vázquez, M.S. (2020). Evaluación del desempeño docente en educación básica: de la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente. En A. Díaz Barriga (ed.), *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (pp. 101-149). IISUE-UNAM.
- Domínguez, C. (2020). Impacto de la evaluación en los profesionales de educación básica y en el marco de la reforma educativa 2013. En A. Díaz Barriga (Ed.), *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (pp. 151-191). IISUE-UNAM.
- Domínguez, C. (2017). El docente de educación básica: entre la evaluación a su desempeño y su ejercicio profesional. En A. Díaz Barriga (ed.), *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013* (pp. 157-187). IISUE-UNAM.
- Ducoing, P. (2019). Un acercamiento al programa de carrera magisterial. En P. Ducoing (ed.), *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)* (pp. 79-141). IISUE-UNAM.
- Echávarri, J. y Peraza, C. (2017). La modernización de las escuelas en México: El origen de las políticas de evaluación docente y la gestión basada en la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(90), 1-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6091190>
- Elizarrarás, S. (2015). Expectativas sobre la evaluación del desempeño docente: La meritocracia en retrospectiva y prospectiva. *Praxis investigativa ReDIE*, 7(12), 115-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6554738>
- Elizondo, J. y Gallardo, K. E. (2017). Desarrollo profesional docente en escuelas de educación primaria: un estudio diagnóstico desde una perspectiva internacional. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 24, 135-170. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1703/1448>
- Esquivel, A. K. (2015). *Evaluación del desempeño docente de educación primaria: ejes de una propuesta* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Faustino, O. H. (2016) Diseño de la evaluación del desempeño docente: implicaciones en Oaxaca [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Flores, A. (2014). Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México: vino viejo en odres nuevos. *Revista Legislativa de Estu-*

- dios Sociales y de Opinión Pública*, 7(13), 47-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5656170>
- Flores, G. (2019). La evaluación del desempeño docente en educación primaria. *Voces de la educación*, 4(8), 139-153. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/134/172>
- Flores-Crespo, P. y Mendoza, D.C. (2012). *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. Universidad Iberoamericana-Gernika.
- Fortoul, M. B. (2019). ¿Es posible evaluar externamente la docencia? En P. Ducoing (ed.), *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)* (pp. 35-50). IISUE-UNAM.
- Fortoul, M. B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles Educativos*, 36(143), 46-55. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a21.pdf>
- Franco, H. (2019a). Discursos sobre la evaluación del desempeño docente en el contexto de la reforma educativa de 2013 en México. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICShu*, 8(15), 37-49. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/view/4954/6852>
- Franco, H. (2019b). Los significados sobre la evaluación del desempeño docente: un estado del arte. *Revista Anual Acción y Reflexión Educativa*, 44, 1-21. https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/670/570
- Fuentes, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En R. Ramírez (ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 17-34). Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Galaz, A., Jiménez, M. y Díaz Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, 41(163), 177-199. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100177
- García Cabrero, B. (2015). Evaluar la docencia y evaluar a los docentes: retos y complejidades. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (eds.), *La evaluación docente en México* (177-209). FCE.

- García Duarte, N. (2012). *Políticas de evaluación del desempeño docente y sus efectos en las prácticas de los maestros de la escuela primaria* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- García Garduño, J.M. (2017). Los estándares de evaluación docente y la eficiencia escolar: desarrollo, tendencias. A. Díaz Barriga (ed.), *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013* (pp. 283-326). IISUE-UNAM.
- García, M. G y Villalobos, E. (2012). La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(1), 11-24. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2011-2020/r_texto/t_2012_1_02.pdf
- García Garduño, M. J. (2020). Cómo diseñar un modelo de evaluación docente basado en estándares: Las lecciones de Australia. En A. Díaz Barriga (ed.), *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (pp. 17-61). IISUE-UNAM.
- García Duarte, N. (2017). *El discurso docente sobre evaluación y la reforma educativa de 2013*. UPN.
- Gaytán, C., Cano, I. y Gutiérrez, M. (2013). Estándares de desempeño docente, ¿llegaron para quedarse? *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7, 51-59. <https://www.rediech.org/estados/files/original/d7d82234ef7a7c933cd770567879c8ab.pdf>
- Gluyas, R. I. y González, Z. (2014). Universal evaluation: an invitation to the creation of innovative models for teacher training. *Journal of Case Studies in Education*, 6, 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060634.pdf>
- Gómez, A. (2017). Evaluación docente en escuelas de educación básica en Colima, México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-18. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24347/19627>
- Gómez, J. (2016). *Desarrollo y evidencias de validez de una rúbrica para la autoevaluación de prácticas escolares en escuelas secundarias* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.
- González, I. (2013). *La autoevaluación sistemática del desempeño docente: su relación con las competencias docentes y su impacto en el aprendizaje de los alumnos de la escuela primaria José María Morelos, T. M* [Tesis de maestría]. Universidad Panamericana Campus Bonaterra.

- Guerra, M., Leyva, Y. B. y Conzuelo, S. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes en México. *Publicaciones*, 49(1), 137-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7039524>
- Gutiérrez, N. N. (2018). *Guiar mi enseñanza hacia la mejora: escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en educación secundaria* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Gutiérrez-Anguiano, N. y Chaparro, A. (2020). Evidencias de fiabilidad y validez de una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria. *Perfiles Educativos*, 42(167), 119-137. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n167/0185-2698-peredu-42-167-119.pdf>
- Guzmán, F. (2021). *Calidad, contexto y desarrollo de la evaluación del desempeño docente en México*. Ediciones Sandoval.
- Guzmán, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: Análisis crítico de la imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 135-158. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/9512/9728>
- Hernández, R. (2016). *La complejidad técnica y política del proceso decisonal en la evaluación docente* [Tesis de maestría]. FLACSO-México.
- Hernández, N. y Pons, L. (2020). Sentidos y tensiones de la evaluación educativa en Chiapas: El caso del Ineval. En A. Díaz Barriga (ed.), *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (pp. 193-234). IISUE-UNAM.
- Inclán, C. (2019). La evaluación universal: antecedentes, herencias y experiencias. En P. Ducoing (ed.), *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)* (pp. 165-196). IISUE-UNAM.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2017a). Caracterización de la práctica docente. En INEE, *La educación obligatoria en México. Informe 2017* (pp. 111-136). INEE.
- INEE. (2017b). *Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016*. OREALC/UNESCO.
- INEE-IIPE-UNESCO. (2015). *Evaluación internacional de los procesos de evaluación de ingreso y promoción al Servicio Profesional Docente en educación básica y educación media superior en México, 2014-2015*. INEE.

- Izquierdo, J., Aquino, S., García, V., Garza, G., Minami, H. y Adame, A. (2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco. *Sinéctica*, 42, 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8391146>
- Jacobo, H. (2019). El conocimiento profesional docente y el discurso pedagógico de la primera mitad del siglo xx. Una contrastación con el perfil, parámetros e indicadores del desempeño de los profesores de Educación Básica en México. *Revista Currículum*, 32, 15-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7050987>
- Jiménez, E. (2018). *De la formación docente, en la reforma integral de la educación básica, a la evaluación docente, en la actual reforma educativa* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kú, O. y Pool, W. (2018). Construcción y validación de instrumentos para la evaluación de la práctica pedagógica en educación básica del estado de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 23-41. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/9244/9502>
- Kú, O. y Pool, W. (2017). Evaluación del desempeño docente en Yucatán: un análisis a partir de las características de los docentes. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 10 (1), 34-40. <http://www.journals.unam.mx/index.php/jbhsi/article/view/68374/60419>
- Leyva, A. A. (2019). *Los nuevos supervisores: La influencia de los concursos de promoción en las prácticas educativas* [Tesis de maestría]. FLACSO-México.
- Loera, A., Näslund-Hadley, E. y Alonzo, H. (2013). El desempeño pedagógico de docentes en Nuevo León: Hallazgos de un estudio basado en videos de lecciones de matemáticas y ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(2) 11-41. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/276>
- Luna, E., Cordero, G., López, G. y Castro, A. (2012). La evaluación del profesorado de educación básica en México: Políticas, programas e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 231-244. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4318/4638>
- Luschei, T. (2012). In search of good teachers: Patterns of teacher quality in two mexican states. *Comparative Education Review*, 56(1), 69-97. <https://www.proquest.com/openview/99bac6c058ce0cda5eb5d-c824f43083d/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar&parent->

- SessionId=hj3Dudc6xTUrUyoEfEMJ3O6MaIXaRMjvQw544z-BUZA%3D
- Martínez, A. (2020). *La reforma educativa de 2013 en México: un asunto de redes y coaliciones*, [Tesis de maestría]. FLACSO México.
- Martínez, A. (2015). Recuento de una década de evaluación docente. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (eds.), *La evaluación docente en México* (pp. 27-39). FCE.
- Martínez, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: INEE.
- Martínez, F. (2015). La evaluación del desempeño docente. Una propuesta para la educación básica en México. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (eds.), *La Evaluación docente en México* (pp. 64-95). FCE.
- Martínez, L. (2017). El proceso de homologación de leyes en Baja California y el profesor como centro de la reforma educativa. Leyes para la calidad educativa y la expiación académica. En A. Díaz Barriga (Ed.), *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013* (pp. 127-156). IISUE-UNAM.
- Martínez, G. I. y Guevara, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113-124. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596007.pdf>
- Martínez, G. I., Esparza, A. Y. y Gómez, R.I. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-22. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/703/2557>
- Mejía, S. (2020). *Representaciones sociales del profesor de educación secundaria sobre la evaluación del desempeño docente* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mercado, L. (2017). Profesión docente: los maestros ante las nuevas regularizaciones para valorar su desempeño. En A. Díaz Barriga (ed.), *Docencia y Evaluación en la reforma educativa 2013* (pp. 91-126). IISUE-UNAM.
- Morales, J. y Pérez-Trujillo, A. (2021). Experiencias de docentes evaluadores certificados en México. Reflexiones en torno a la evaluación del desempeño docente. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 100-115. <https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/172>

- Moreno, T. (2019). La evaluación docente en educación básica: aportes teóricos para esclarecer el campo. En P. Ducoing (ed.), *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)* (pp. 51-75). IISUE-UNAM.
- Nájera, J. (2019). *La evaluación del desempeño docente en primaria. La observación de la práctica como evidencia de validez* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Nava, M. y Rueda, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 1-11. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/662/898>
- Olvera, A., Martín del Campo, A., Roque, C., Toledo, E., Vázquez, José., Cruz, J. C., González, N., Valerio, N. y Salazar, Y. (2016). Entre la reforma y la disidencia. Experiencias de docentes formados para evaluar el desempeño desde la reflexión y la colectividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3). 13-44. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/170>
- Padilla, L. E. y Espinoza, L. (2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. *Sinéctica*, 44, 1-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n44/n44a15.pdf>
- Padilla, R.A. (2017). Ausencia de un enfoque didáctico de los exámenes a gran escala para el ingreso al servicio profesional docente de educación básica. En A. Díaz Barriga (ed.), *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013* (pp. 365-393). IISUE-UNAM.
- Pardo, M. A. (2017). La difícil profesionalización del magisterio por la vía “profesional”. En G. de Castillo y G. Valenti (coord.) *Reforma educativa, ¿Qué estamos transformando? Debate Informativo*. FLASCO-México.
- Pérez, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El Cotidiano* 184, 113-120. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724012.pdf>
- Pérez, A. y Valdés, R. E. (2014). Evaluación y reforma educativa en México. *Fuentes Humanísticas*, 28(49), 207-221. <https://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/5122?show=full>
- Quiriz, T. y Tobón, S. (2019). Fortalezas y aspectos a mejorar en la evaluación del desempeño docente en México considerando la socioformación y experiencias internacionales. *Ra Ximhai*, 15(1), 101-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384603>

- Ramírez, R. (2013). La reforma constitucional en materia educativa: ¿Una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica? En R. Ramírez (ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 123-140). Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Ramírez, R. y Torres, C. (2016). La evaluación del desempeño docente: de lo comprometido a lo realizado. *Temas Estratégicos*, 34, 1-26. <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/1922/reporte34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, L. (2018). *Análisis de la evaluación del desempeño para la permanencia: la evaluación formativa y el Servicio Profesional Docente* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramos, L. y Rueda, M. (2019). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Perfiles Educativos*, 42(169), 144-159. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59287/52527
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, 16(16), 7-29. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963/23219>
- Rockwell, E. (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: Lo que muestra la evidencia cuantitativa. *Educación, Formación e Investigación*, 1 (1), 1-14. https://www.academia.edu/38059012/Contradicciones_de_la_evaluaci%C3%B3n_del_desempe%C3%B1o_docente_Lo_que_muestra_la_evidencia_cuantitativa
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de la reforma educativa. En R. Ramírez (ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 77-110). Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Rodríguez del Castillo, L. y Bataller, C. (2019). Carrera magisterial: una revisión de sus consistencias e inconsistencias. En P. Ducoing (ed.), *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)* (pp. 165-196). IISUE-UNAM.

- Romo, J. M. (2013). Evaluación comprehensiva del desempeño docente. *Conciencia Tecnológica*, 46, 52-55. <https://www.redalyc.org/pdf/944/94429298010.pdf>
- Ruan, D. L. (2017). *Análisis de la política mexicana de inserción profesional docente en el marco de la reforma educativa de 2013* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Rueda, M. (2015). El PSE y los temas transversales del sistema educativo 1. La evaluación educativa. En Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (ed.), *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites* (pp. 17-21). Universidad Iberoamericana-Ciudad De México.
- Rueda, M. y Nava. M. (2013). El nuevo escenario para el desarrollo profesional de los docentes y el sistema nacional de evaluación educativa. En R. Ramírez (ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 43-56). Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Ruiz, J. R. (2017). *Representaciones sociales del profesor de educación primaria en relación con la evaluación del desempeño docente: antinomias de la gestión del proceso* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2014). La evaluación de los maestros. En P. Santiago., I. McGregor., D. Nusche., P. Revela. y D. Toledo (eds.), *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación* (pp. 103-146). Secretaría de Educación Pública.
- Santizo, C. A. (2017). La Ley General del Servicio Profesional Docente define el modelo de escuela y el perfil del docente. En G. de Castillo y G. Valenti (coord.) *Reforma educativa, ¿Qué estamos transformando? Debate Informativo*. FLACSO-México.
- Santos, A. (2012). Evaluación docente. *Educación Química*, 23(2), 200-204. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-quimica-78-articulo-evaluacion-docente-S0187893X1730109X>
- Schmelkes, S. (2013). La evaluación del desempeño profesional docente. En R. Ramírez (ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 111-122). Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.

- Schmelkes, S. (2015). Desempeño docente: estado de la cuestión. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (eds.), *La evaluación docente en México* (pp. 96-115). FCE.
- Sierra, L. (2017). *Análisis de la implementación de la evaluación del desempeño docente 2015 desde el enfoque de redes de políticas públicas*, [Tesis de maestría]. FLACSO-México.
- Tapia, L. A. (2017). Sindicalismo magisterial y desempeño docente en México. Una aproximación empírica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 85-114. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/150/583>
- Tobón, S., Guzmán, C., Tobón, B. (2018). Evaluación del desempeño docente en México: Del proyecto de enseñanza al proyecto formativo. *Atenas Revista Científico Pedagógica*, 1(41), 18-33. <https://www.re-dalyc.org/journal/4780/478055151002/478055151002.pdf>
- UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas Docentes en América latina y el caribe*. OREALC/UNESCO.
- Urrutia, F. (2020). Desempeño docente en Formación Cívica y Ética: Estudio empírico y recomendaciones de política educativa para el nivel secundaria en México. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 28 (188). 1-29. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/5255/2562/25152>
- Urrutia, F. (2015). Formación moral, cívica y ética con estudiantes de nivel secundaria en México. Estudio y valoración de desempeños docentes y propuesta pedagógica para su mejora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(4). 41-88. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/206/709>
- Vázquez, M. A. (2015). *Perfil del personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica de Baja California*, [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Vázquez, M. D., Cordero, G. y Leyva, Y. (2014). Análisis comparativo de criterio de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-20. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a18v14n3.pdf>
- Vázquez, J. A. (2021). *De la calidad de la educación a la excelencia: Un estudio comparativo de la reformas educativas de 2013 y 2019* [Tesis de maestría]. FLACSO-México.

- Villanueva, A. (2018). *La influencia de organismos internacionales en el diseño de políticas públicas nacionales: el papel de la OCDE en la creación del Servicio Profesional Docente en México*, [Tesis de maestría]. FLACSO-México.
- Zúñiga, C. y Cortina, J. L. (2017). Valor educativo y factibilidad de la evaluación de la calidad de la enseñanza matemática en la educación primaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 923-948. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00923.pdf>

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Introducción

El presente apartado expone una revisión sistemática de la literatura dirigida a identificar la producción académica realizada durante el periodo 2012-2021 en relación con la evaluación de la docencia en educación preescolar. La búsqueda se realizó en los índices EBSCOhost, Scopus y Scielo, así como en las bases de datos Redalyc, Dialnet, Latindex, Conri-cyt e IRESIE. Se utilizaron descriptores sobre el tema de evaluación de la docencia o docente, del profesorado o de la práctica docente. Adicionalmente, se realizó una búsqueda en las editoriales comerciales, universitarias y de organismos evaluadores nacionales. Por último, se incluyeron las ponencias de los congresos del COMIE y del Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (COLMEE).

Resultados

La producción científica en este nivel educativo estuvo conformada por dos libros, siete artículos, cuatro capítulos de libro, dos tesis, un reporte técnico y siete ponencias de congreso, lo que hace un total de 23 docu-

mentos. En el cuadro 1 se identifica que, de acuerdo con el tipo de publicación, la producción se concentra en artículos de revista y ponencias de congreso, seguidos de capítulos de libro. En cuanto a las temáticas, la vinculada con el desarrollo y validación de instrumentos fue la de mayor incidencia, seguida de las publicaciones que aluden a los criterios de evaluación docente.

CUADRO 1

Distribución de los documentos según la temática y el tipo de publicación

Temática	Libro	Artículo	Capítulo de libro	Reporte técnico	Tesis	Congreso	Total
Análisis de las condiciones contextuales de la docencia	1		2				3
Concepciones docentes		1					1
Criterios de evaluación docente		1	1		1	2	5
Evaluación de la práctica docente	1		1				2
Evaluación formativa						1	1
Experiencias de evaluación docente		1				1	2
Instrumentos de evaluación de la docencia presencial		4		1	1	3	9

A continuación, se presenta la producción académica agrupada por las distintas temáticas.

Evaluación de la práctica docente

En esta temática, Pedroza et al. (2013) reportaron los resultados de una evaluación a gran escala a las educadoras de preescolar. El estudio se propuso valorar la implementación del Programa de Educación Preescolar

2004 en las aulas, por lo que se tuvo un énfasis en el análisis de la práctica docente. El estudio encontró que en el país sólo una cuarta parte de las educadoras dedica la mayor parte de su jornada a realizar actividades orientadas a favorecer el desarrollo de las competencias propuestas por el PEP y utilizando una didáctica acorde con los enfoques de los campos formativos. Otro de los aspectos evaluados fue la demanda cognitiva de las actividades, así se pudo reconocer que en las aulas predominan prácticas de aprendizaje basadas en procesos memorísticos y se identifican escasas oportunidades para realizar tareas de mayor complejidad cognitiva, como entender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) publicó los resultados de su Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), el cual incluye un capítulo sobre evaluación de la práctica docente, que en el contexto de esta evaluación se denominan gestión del aprendizaje. En el capítulo se esquematiza la práctica docente en tres dimensiones: planificación, implementación y evaluación en el aula. En la planificación se reconoció que la mayoría de las educadoras realizaron una planeación de clase y que utiliza los materiales curriculares propuestos por la SEP. En la dimensión de implementación, se identificó que las educadoras utilizaron una variedad de demandas cognitivas en las actividades con los niños, pero las de menor incidencias son las relacionadas con analizar. Por su parte, para la evaluación, los resultados indicaron que existe cerca de la mitad de las escuelas donde sus educadoras realizan actividades con propósitos formativos y se reconoce que los utilizan con mayor incidencia que para los fines sumativos.

Análisis de las condiciones contextuales de la docencia

Se identificaron tres estudios bajo esta temática, todos auspiciados por el INEE con el propósito de indagar las condiciones para la enseñanza. Adicionalmente, estos estudios comparten las características de ser diseños tipo encuesta a nivel nacional, utilizando muestras representativas de las escuelas y docentes que también ofrecen información por tipos de servicio educativo (general, indígena y comunitario).

El primer estudio está relacionado con el trabajo colegiado que realizan las educadoras. En éste, López (2013) revela que las docentes tienen oportunidades de trabajar colegiadamente, debido a que las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) están ampliamente generalizadas. Sin embargo, el CTE sigue una dinámica limitada para promover el desarrollo profesional, ya que en sus sesiones se tiene pocas oportunidades para compartir información sobre su práctica y prácticamente no se da seguimiento a los contenidos trabajados. Se señala que para fortalecer la formación de las educadoras es conveniente que en el consejo técnico se vincule las temáticas con planteamientos de la práctica docente y el currículo, adicionalmente se considera necesario que se ofrezcan oportunidades de compartir y retroalimentar evidencias de la propia práctica docente.

El segundo estudio se enfoca en describir la asesoría pedagógica que reciben las educadoras. Los resultados permiten afirmar que la gran mayoría de las docentes tuvieron acompañamiento por lo menos una vez durante el ciclo escolar; sin embargo, sólo para un pequeño porcentaje de ellas la asesoría fue de tres o más ocasiones. Esta condición limita los cambios en el desempeño, pues se requiere un apoyo constante para lograr mejoras en la práctica docente. También se destaca que las asesoras realizan diversas acciones para conocer la práctica de las docentes y desarrollar un acompañamiento pertinente; no obstante, un alto porcentaje todavía mantiene un estilo directivo y de control. Lo anterior, aunado a que sólo una minoría tiene oportunidades de acceder a una asesoría que favorezca los procesos de intercambio de evidencias y de reflexión sobre su práctica docente.

Los trabajos de López (2013) y Aguilera (2013) ofrecen, por primera vez para muestras del país, información sobre el funcionamiento de acciones generalizadas del Sistema Educativo Nacional, como es el caso de las sesiones del Consejo Técnico Escolar y la asesoría que se proporciona a las docentes, principalmente a cargo de directoras, supervisoras y asesoras técnico pedagógicas (ATP).

En el decenio revisado, el INEE diseñó e implementó la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA). Esta evaluación establece 70 condiciones básicas, las cuales tienen una perspectiva de derechos humanos, es decir, un enfoque del derecho a y en la educación. Las condiciones se fundamentaron tanto en la normatividad

mexicana como con la literatura especializada, las cuales representan un mínimo irreductible del derecho para asegurar la igualdad de circunstancias en que se desarrolla la educación en las escuelas mexicanas (INEE, 2019). Las condiciones están agrupadas en siete ámbitos: infraestructura, mobiliario, materiales, personal, gestión del aprendizaje, funcionamiento escolar y convivencia escolar. Los resultados son prolijos y permiten identificar el grado en que se cumplen los derechos en la educación, de acuerdo con las 4 A de Tomasevski: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Instrumentos de evaluación de la docencia presencial

En el periodo de revisión, se identificaron cuatro instrumentos diseñados para evaluar la práctica docente, a continuación, se mencionan en orden cronológico.

Pedroza, Álvarez y Vilchis (2012), Pedroza et al. (2013) y Álvarez y Pedroza (2015) reportaron el desarrollo de un instrumento para valorar las prácticas docentes que están alineadas a las orientaciones didácticas del programa de educación preescolar. El instrumento fue una bitácora de respuestas construidas, la cual fue valorada por una rúbrica. Se obtuvieron evidencias de validez de contenido y del proceso de respuesta por medio de la teoría de generalizabilidad. Esta investigación se realizó dentro del ámbito de acción del INEE, lo que permitió que se tuviera una muestra representativa de docentes a nivel nacional.

Pedroza (2016) y Pedroza y Luna (2017) desarrollaron un instrumento para evaluar la práctica docente *in situ* tomando como referente el Programa de Educación Preescolar de 2011. El instrumento consistió en una rúbrica para evaluar el desempeño docente en el aula en sus dimensiones de planificación, intervención y evaluación, esta última por medio de los expedientes de los niños. El instrumento se aplicó en dos estados del país y generó evidencia de validez del contenido, de la estructura interna y del proceso de respuesta.

Kú y Pool (2018) realizaron un trabajo de construcción y validación de instrumentos para la evaluación de la práctica pedagógica en las asignaturas académicas de educación básica en el estado de Yucatán.

Se aportan evidencias de validez a partir de comités con supervisores y directores, así como resultados psicométricos.

El trabajo de Hernández y Cerda (2019) se abocó a diseñar y obtener evidencias de validez de contenido de una rúbrica para evaluar la planeación didáctica en preescolar. Posteriormente, para este mismo instrumento, se probaron sus propiedades en cuanto a validez de constructo y confiabilidad (Hernández et al. 2019). Los resultados produjeron un constructo unidimensional y con una confiabilidad adecuada.

Experiencias de evaluación docente

Se tuvieron dos trabajos cualitativos y enfocados a identificar las representaciones sociales ante la Evaluación del Desempeño Docente promovida en 2013 por la Secretaría de Educación Pública.

El primero de los estudios fue el desarrollado por Muñoz (2017) en educadoras de Chihuahua. Los resultados encontraron representaciones sociales variadas, unas hacia una postura favorable a la evaluación docente, otras que hacen referencia a temores e inseguridad hacia la evaluación, y una más que señaló una implementación inadecuada del proceso evaluativo.

El segundo trabajo fue el de Reyes y Arbesú (2018), quien realiza un estudio con educadoras de Veracruz. Los resultados hicieron patente que las representaciones de las educadoras sobre la evaluación docente se dirigen a que es una herramienta que permitirá mejorar su práctica. No obstante, también manifestaron desconfianza y temor hacia el proceso de evaluación porque consideran que no será transparente y habrá corrupción, como en modelos de evaluación previos.

Evaluación formativa

Sobre la evaluación formativa del profesorado de preescolar se realizó un simposio en el congreso del COMIE (Luna, 2017b). Se discutió a partir de tres aproximaciones. Leyva (2017a) analizó el papel del perfil, parámetros e indicadores de desempeño docente (PPI) y describió algunas prácticas de docentes de preescolar evaluados en 2015 mediante un análisis

cualitativo de sus respuestas a la planeación didáctica argumentada y al expediente de evidencias de enseñanza; también se plantearon algunas ideas en torno a la evolución de los PPI para el desarrollo profesional docente y se valoró la congruencia y suficiencia del PPI en función del Programa de Estudios de Preescolar 2011 (PEP 2011), y del nuevo Modelo Educativo 2017, así como de las competencias docentes implícitas en el PEP 2011.

Por último, Pedroza (2017) presentó el desarrollo de un instrumento de evaluación de la práctica docente *in situ*, cuyas características particulares son evaluación para la mejora, sólida conceptualización en enfoques teóricos de la enseñanza, enfoque sistémico de la evaluación, pertinente para el sistema educativo mexicano y uso de estándares técnicos para la construcción de instrumentos de medición.

Concepciones docentes

Bajo esta temática solamente se realizó el trabajo de Sañudo y Sañudo (2014) que, mediante un estudio mixto, dio cuenta de las concepciones de las educadoras con respecto a las prácticas docentes de evaluación. Los resultados indicaron que las docentes no dominan conceptualmente el fin fundamental de la evaluación, pues la conciben como información que requieren al inicio del ciclo escolar más que con la evaluación permanente; asimismo, como un proceso unidireccional, desprovisto de retroalimentación entre los participantes.

Criterios de evaluación docente

Diversos trabajos estuvieron dirigidos a valorar los criterios de evaluación del desempeño docente; por una parte, los existentes en organismos de evaluación de otros países, así como los que se propusieron a partir de la evaluación del SPD que se denominó perfil, parámetros e indicadores (PPI).

Pedroza y Luna (2015) analizaron tres tipos de modelos de estándares del desempeño docente: el National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), ambos de Estados Unidos, y los Estándares Profesionales

Nacionales para Docentes de Australia. El análisis puso de manifiesto que el contenido de los estándares es similar en los tres modelos, como la búsqueda por la profesionalización de los docentes, la certificación y la retroalimentación de la práctica para promover el aprendizaje profesional, así como la definición de niveles de desempeño que representan un continuo de desarrollo por el que los docentes tienen que transitar en su crecimiento profesional.

Por otra parte, Pedroza (2015) realizó un estudio de validación del PPI para docentes de educación preescolar. Se identificaron 13 criterios de valoración para este tipo de documentos a partir de un análisis de la literatura. Los resultados manifestaron que el marco para la buena enseñanza cumple con los criterios identificados. También se encontraron aspectos a mejorar en cuanto a la fundamentación y vínculo que establecen con la investigación educativa, así como en los aspectos relacionados con el acceso y transparencia.

Los trabajos de Luna et al. (2019) y Córdoba (2016) se abocaron a dar cuenta del alineamiento que existió entre los estándares del desempeño docente (PPI) y las orientaciones didácticas del Programa de Educación Preescolar. En general, se encontró alineamiento entre los estándares y el PEP, con excepción de las orientaciones para la evaluación formativa y el uso del juego como estrategia didáctica. Se concluyó a favor de un sistema integrado de evaluación que reconociera los aspectos particulares de la práctica docente en preescolar.

Por último, Pedroza et al. (2018) realizaron un análisis de distintos estándares utilizados en la evaluación del desempeño docente en diversos países y los comparó con los empleados en México (PPI). Los resultados indicaron un consenso en los estándares de distintos países en cuanto al contenido de evaluación, los propósitos que persiguen e incluso en la manera en que se organizan y presentan a la comunidad educativa. Asimismo, en todos los países analizados, los estándares son utilizados con fines de mejora y para promover el aprendizaje profesional, ya que los estándares bien elaborados son una herramienta útil de evaluación formativa. Los estándares mexicanos o PPI carecen del nivel más general o de principios y del nivel de las elaboraciones o descripciones de los niveles de desempeño. Estos elementos faltantes resultan fundamentales para que los estándares cumplan con una de sus funciones: fungir como un referente para la práctica docente y orientar a los maestros hacia la mejora.

Conclusiones

La revisión de la literatura permitió identificar dónde se concentra la producción académica en este nivel educativo. En relación con las temáticas, la producción se concentra en los instrumentos de evaluación y el análisis de los criterios de evaluación. En cuanto al tipo de publicación, la mayor incidencia se dio en los artículos de revista y las ponencias de congresos. De acuerdo con el enfoque metodológico, predominaron los estudios cuantitativos, seguidos por los cualitativos y sólo se registró uno con enfoque mixto.

La producción académica de la docencia en el nivel preescolar está en una etapa incipiente. Esto fue evidente dado que la mayor parte de la producción de este decenio la concentra una cifra reducida de autores, correspondientes a un número reducido de instituciones, como la UABC y el INEE.

A pesar de la escasa producción en instrumentos en este nivel educativo, se identifica que los desarrolladores buscaron generar diversas fuentes de evidencias de validez, en especial las que apoyan las interpretaciones del contenido del instrumento, lo cual se realizó a través de jueces de grupos de expertos. Adicionalmente se obtuvieron evidencias de validez relacionadas con la estructura interna o de constructo, donde la principal técnica utilizada fue el análisis factorial exploratorio. Es interesante reconocer que otros desarrolladores también incluyeron evidencias de validez relacionados con el proceso de respuesta a partir de la teoría de la generalizabilidad. En estos estudios se puso a prueba la confiabilidad de las evaluaciones que incluyeron valoraciones por parte de jueces, ya sea para valorar las actividades reportadas en una bitácora (Pedroza et al., 2013) o los desempeños evaluados mediante la observación directa de la práctica docente (Pedroza y Luna, 2017).

En el INEE se realizaron varios estudios sobre evaluación de la práctica docente y sus condiciones contextuales a partir de la Evaluación de las Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje. La implementación de esta línea de investigación permitió generar información abundante acerca de la docencia en el nivel preescolar. Un aspecto a destacar es que estas investigaciones tuvieron alcance nacional, pues se realizaron con muestras representativas del país. Desde la desaparición del INEE (susti-

tuido por Mejoredu) hubo una disminución en la generación de información sobre la docencia en este nivel educativo.

Referencias

- Aguilera García, M. A. (2013). La asesoría pedagógica. En *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Álvarez Loera, A. C. y Pedroza Zúñiga, L. H. (2015). El uso de una bitácora de preguntas abiertas. Posibilidades para evaluar el desempeño docente. *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*.
- Córdova Valenzuela, P. L. (2016). *Análisis de la alineación entre el Perfil, Parámetros e Indicadores de Desempeño Docente y el Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Hernández Vázquez, M. G. y Cerda Orocio, M. T. (2019a). Construcción y análisis de contenido de un instrumento para evaluar la planeación didáctica en Preescolar. *Atenas*, 3(47), 161-179.
- Hernández Vázquez, M. G., Cerda Orocio, M. T. y Juárez Hernández, L. G. (2019b). Estudio de validez de constructo y confiabilidad de un instrumento para evaluar las prácticas docentes en la enseñanza en el nivel de preescolar. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 7(4), 207-215. <https://edulab.es/revEDU/article/view/2222>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los preescolares de México. Una mirada desde el derecho a la educación*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D257.pdf>
- Kú, O. E. y Pool, W. J. (2018). Construcción y validación de instrumentos para la evaluación de la práctica pedagógica en educación básica del estado de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 23-41. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/9244/9502>
- Leyva Barajas, Y. E. (2017). Los perfiles, parámetros e indicadores y la realidad de las prácticas docentes de educación preescolar en México. En Luna Serrano (coord.). *Evaluación formativa de la docencia en preescolar. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp.

- 4-14). <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0303.pdf>
- López García, A. Y. (2013). ¿Cómo es el trabajo colegiado que realizan las docentes de preescolar? En *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Luna Serrano, E. (2017). Análisis de la pertinencia del perfil, parámetros e indicadores para la evaluación docente en preescolar. En Luna Serrano (coord.). *Evaluación formativa de la docencia en preescolar. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 15-25). <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0303.pdf>
- Luna Serrano, E., Pedroza Zúñiga, L. H. y Cordova Valenzuela, P. L. (2019). Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar mexicano. *Education Policy Analysis Archives*, 27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3595>
- Muñoz Sandoval, L. (2017). La evaluación universal como propuesta para evaluar el desempeño docente. Representaciones sociales de las maestras de preescolar en Cuauhtémoc, Chihuahua. *III Congreso de Investigación Educativa En El Estado de Chihuahua* (pp. 8-12).
- Pedroza Zúñiga, L. H. (2020). Relevant Indicators To Evaluate The Teaching Practice In Preschool Education. *33rd International Congress for School Effectiveness and Improvement*.
- Pedroza Zúñiga, L. H. (2017). Instrumento de evaluación formativa de la práctica docente, en preescolar. En Luna Serrano (coord.). *Evaluación formativa de la docencia en preescolar. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0303.pdf>.
- Pedroza Zúñiga, L. H. (2016). *Desarrollo de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Pedroza Zúñiga, L. H. (2015). Validación del Perfil, Parámetros e Indicadores para los docentes de educación preescolar. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2482.pdf>
- Pedroza Zúñiga, L. H. (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. Instituto Nacional para la Evaluación

- de la Educación. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D240.pdf>
- Pedroza Zúñiga, L. H. y Luna, E. (2017). Desarrollo y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente en educación preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10.1(2017). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.006>
- Pedroza Zúñiga, L. H. y Luna Serrano, E. (2015). Estándares para la evaluación del desempeño docente. Análisis de tres modelos. *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*.
- Pedroza Zúñiga, L. H., Álvarez Loera, A. C. y Jiménez Almanza, A. B. (2013). La implementación del PEP 2004 en las aulas. México. En *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Pedroza, L. H., Álvarez, A.C. y Vilchis, J. E. (2012). Desarrollo de un instrumento de medición de la práctica docente en el nivel preescolar. *Primer Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*.
- Pedroza Zúñiga, L. H., Luna Serrano, E. y Caso Niebla, J. (2018). Estándares de desempeño docente: México en el contexto internacional. En J. A. Jiménez Moreno y E. Luna Serrano (coords.), *Evaluación educativa. Experiencias de investigación en posgrado* (pp. 37-55). <https://doi.org/10.29410/QTP.18.10>
- Pedroza Zúñiga, L. H., Vilchis, J. E., Álvarez Loera, A. C., López García, A. Y. y Aguilera García, M. A. (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar. Reporte técnico*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D240.pdf>
- Pérez, L. (2021). *La evaluación del desempeño docente como política pública y como propuesta de evaluación. Contextos de significación desde las voces de maestros de educación primaria en México* [Tesis de doctorado]. Instituto Politécnico Nacional.
- Reyes Hernández, L. y Arbesú García, M. I. (2018). Evaluación del desempeño docente: Representaciones sociales elaboradas por educadoras. *Perspectivas Docentes*, 28(63). <https://doi.org/10.19136/pd.a28n63.2633>

Sañudo Guerra, L. y Sañudo Guerra, M. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42.

CONCLUSIONES

Edna Luna Serrano

Este capítulo presenta una memoria sobre los productos de investigación disponibles sobre evaluación de la docencia en México en el periodo 2012-2021. Corresponde al segundo estudio de este tipo (el primero atañe a 2002-2012) y analiza los principales avances en relación con la evaluación de la docencia en cada nivel del Sistema Educativo Nacional. Con base en el mapeo sistemático de la literatura, se logró identificar la evolución del campo por nivel educativo en términos de la consolidación de líneas y temas de investigación y el reconocimiento de los temas emergentes, los tipos de investigación preponderantes, así como los marginales, además de autores y grupos de investigación.

En relación con la concentración de trabajos por nivel educativo, en contraste con el periodo 2002-2012 (en el que 89% se ubicó en educación superior, 4% en media superior y 7% en educación básica), en el presente la producción editorial se distribuyó principalmente entre educación superior (40%), y primaria y secundaria (38%). De esta manera, el ámbito de la educación superior persiste como el que mayor número de trabajos incluye, y debe destacarse la preponderancia que tuvo en este decenio la investigación evaluativa de la docencia en primaria y secundaria, a diferencia de la educación media superior (15%) y preescolar (7%). Estos datos ilustran la necesidad de fortalecer el desarrollo de la investigación evaluativa sobre evaluación de la docencia en todos los ámbitos, con mayor énfasis en educación media superior y preescolar.

Respecto al tipo de investigación realizada, destacaron los trabajos empíricos 274 (76%) y, dentro de éstos, el notable equilibrio entre los de tipo cualitativo y cuantitativo, y, en menor medida, los métodos mix-

tos. Los estudios de tipo analítico fueron 61 (17%) y reflexiones 24 (7%). Cabe hacer notar que las fuentes consultadas fueron básicamente los índices, bases de datos, libros y tesis disponibles en internet, en virtud de que el trabajo de recopilación de la información se realizó durante el periodo de confinamiento por la pandemia de COVID (junio de 2020 a junio de 2021), lo que limitó el acceso a las bibliotecas especializadas.

El conocimiento de los autores que investigan de forma sistemática acerca de la evaluación de la docencia, así como la identificación de los equipos y redes de investigación conformados, facilita la comunicación y las colaboraciones entre las diferentes audiencias (autoridades educativas, profesorado, estudiantes e investigadores) interesadas en este tema. Dicha iniciativa abona a la expectativa de apoyar tanto el desarrollo de la investigación evaluativa como la promoción de buenas prácticas sobre evaluación de la docencia.

Además, la identificación de la ubicación geográfica donde se realiza la investigación puso nuevamente de relieve la centralización de las instituciones educativas en las que se desarrolla esta tarea especializada y los sitios focalizados en los que se cultiva en el país. El reto es la búsqueda de condiciones para consolidar los espacios existentes y el fortalecimiento de los que se encuentran en desarrollo.

En el ámbito de la educación superior, se identificaron nueve líneas de investigación con sus respectivos temas y subtemas, la Investigación y desarrollo de instrumentos de evaluación de la docencia presencial se documentó como la línea preponderante, en la que los cuestionarios de evaluación desde la perspectiva de los estudiantes prevalecen como objeto de estudio. De igual manera, el avance en la Investigación y desarrollo de instrumentos para otras modalidades de la actividad docente, como las tutorías, la supervisión clínica en medicina y la enseñanza en línea, dan cuenta del acceso a la diversidad y complejidad de la docencia y su evaluación. En la misma perspectiva se encontraron los trabajos incluidos en las Consideraciones metodológicas a la evaluación docente.

El uso generalizado de la modalidad de enseñanza por competencias fomentó la búsqueda de estrategias de evaluación congruentes, así como el Análisis de las condiciones contextuales de la docencia evidenció que la calidad de la enseñanza implica no sólo la interacción entre el profesor y el alumno, sino también el conjunto de programas institucionales y la infraestructura en la que se realiza el proceso de enseñanza y aprendi-

zaje. El examen de la línea sobre Experiencias de evaluación docente se identificó como un recurso para avanzar socialmente en la comprensión del tema. Por último, hay que considerar el escaso registro de trabajos en las líneas de Análisis de la práctica docente y Políticas de evaluación docente, en otro momento con mayor número de aportaciones. Al respecto, cabe reflexionar sobre el papel que tienen las políticas de financiamiento a la investigación y los intereses de las personas y grupos de trabajo.

En educación media superior las tres líneas de investigación con mayor producción fueron la Evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias, Instrumentos de evaluación docente presencial y Servicio profesional docente. Se documentó que el arribo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior detonó el interés en el desarrollo de trabajos que buscaron conocer, a partir de aproximaciones metodológicas cualitativas o cuantitativas, la composición, desarrollo y apropiación de las competencias docentes en la experiencia escolar. Se identificó el uso de una diversidad de instrumentos para valorar la docencia; si bien predomina el uso de los cuestionarios de apreciación estudiantil, otros presentes son autoevaluación, por pares académicos, observación en el aula y portafolios docentes. De manera unánime se argumentó a favor de una evaluación que promueva la reflexión docente, desde diversos actores e instrumentos y orientada hacia la mejora de la práctica docente. Un elemento que destacar son los concursos para el ingreso y promoción al Servicio Profesional Docente como objeto de estudio, que se analizó desde la voz de los docentes y directivos el proceso de evaluación y factores asociados, se valoró como un proceso homogéneo sin la consideración del contexto de los docentes, con limitaciones metodológicas, técnicas, de logística, e implicaciones laborales, sociales, económicas y políticas, y, además, se reveló una tendencia a estandarizar la evaluación docente, lo que trajo como consecuencia una pobre congruencia entre las particularidades de cada subsistema y la política educativa. En este entorno, se advierte la necesidad de una evaluación docente que recupere la singularidad y diversidad de sus contextos, de los subsistemas a los que pertenecen, dado que existen bachilleratos con marcadas desigualdades en recursos financieros, infraestructura y servicios que influyen en las actividades docentes.

La producción relacionada con la evaluación del desempeño docente en los ámbitos de educación primaria y secundaria documentó el impul-

so significativo a la investigación sobre el tema motivado por la reforma educativa de 2013 y su importante componente de evaluación. Por ello no es casual que la categoría relativa al Análisis de las políticas de evaluación del desempeño docente agrupara un mayor número de trabajos. En general, se trata de análisis críticos que cuestionan las premisas de que la calidad educativa y los aprendizajes de los estudiantes dependen del desempeño docente y que la evaluación utilizada, fundamentalmente para efectos de ingreso, promoción y permanencia en el servicio educativo, puede tener un efecto en la mejora de la educación. En particular, en la reforma educativa de 2013, los efectos de alto impacto que la evaluación tenía asociados son un elemento explicativo de la proliferación de los estudios realizados.

En educación preescolar la producción se concentró en la línea que involucra a los instrumentos de evaluación y el análisis de los criterios de evaluación, donde se constató su nivel de desarrollo —a pesar de la escasa producción registrada—, ya que en los estudios se buscó generar diversas fuentes de evidencias de validez, en especial las que apoyan las interpretaciones del contenido del instrumento. Se hizo evidente el papel que tuvo el INEE al implementar una línea de investigación sobre Evaluación de las Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje en Preescolar. En este marco se realizaron varios estudios sobre evaluación de la práctica docente y sus condiciones contextuales que generaron información abundante sobre la docencia en el nivel preescolar; un aspecto a destacar es que estas investigaciones tuvieron alcance nacional, pues se realizaron con muestras representativas del país. La desaparición del INEE, sustituido por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), significó una clara disminución de la generación de información sobre la docencia en este nivel educativo.

Fortalecer el desarrollo del conocimiento sistemático sobre un tema hace necesario contar con una memoria que permita la profundización en la construcción del conocimiento. Además, en particular, este estado del conocimiento pretende acercar el conocimiento acumulado a los interesados (investigadores, profesorado, estudiantes, funcionarios y políticos) involucrados en los procesos de evaluación de la docencia, con el propósito de mejorar las prácticas de evaluación. La agenda pendiente es contar con evaluaciones justas, congruentes, pertinentes y útiles para mejorar los procesos de enseñar y aprender.

2. EVALUACIÓN DEL Y PARA EL APRENDIZAJE

*Annette Santos del Real (coordinadora),
María Teresa Balderas Ramírez, Ana Daniela
Ballesteros Márquez, Gabriela de la Cruz Flores,
Luis Medina Gual, María Guadalupe Pérez Martínez,
Miguel Ángel Rivera Navarro y Sylvia Irene Schmelkes del Valle*

INTRODUCCIÓN

Durante el periodo que comprende este estado del conocimiento (2012-2021) disminuyó notablemente el énfasis que la política pública había puesto a lo largo del decenio anterior en la aplicación periódica de pruebas de gran escala —estandarizadas— para identificar fortalezas y debilidades de la educación obligatoria y que, con frecuencia, tenía repercusiones sobre escuelas e individuos. La idea de que la calidad del sistema educativo y de sus escuelas podía ser juzgada mediante la evaluación de los resultados de logro alcanzados por estudiantes de distintos grados y niveles escolares perdió fuerza y, en 2012-2013, dio paso a la evaluación del desempeño docente como estrategia predilecta para juzgar la calidad de la educación. Junto con ello, fue ganando visibilidad —aunque no demasiado terreno— la presencia de acercamientos más cualitativos para valorar lo que los alumnos saben y son capaces de hacer en distintos momentos de su proceso de aprendizaje. La llegada de Andrés Manuel López Obrador a la Presidencia en 2019 trajo consigo la desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y, por ende, puso fin al uso de las evaluaciones externas —fueran de estudiantes, maestros o escuelas— como instrumentos privilegiados para la rendición de cuentas.

En el caso de la educación superior, los pocos estudios basados en pruebas estandarizadas tienden a centrarse en el análisis de exámenes

de ingreso o a su desarrollo instrumental. Durante el decenio pasada, la evaluación de competencias tuvo una presencia importante, quizá debido a que éstas corresponden con el enfoque de diseño curricular que prevalece en los programas de licenciatura. A la par, hay una tendencia a privilegiar la evaluación formativa, así como las innovaciones instrumentales —evaluación por portafolios, a través de las TIC o en contextos de educación virtual— orientadas a la retroalimentación de estudiantes. También se observa un interés creciente por complementar la heteroevaluación con esfuerzos de auto y coevaluación.

En este contexto, dibujado a grandes trazos, conviene situar el análisis que haremos respecto al estado que guardan las evaluaciones del y para el aprendizaje durante el periodo 2012-2021.

La identificación de estudios e investigaciones sobre esta temática fue organizada por los responsables del capítulo¹ en tres fases. La primera comprendió la revisión de bases de datos y metabuscadores;² la segunda la de estudios reportados en 25 revistas de investigación nacionales (11 editadas en México) y extranjeras relacionadas con la evaluación del y para el aprendizaje. En la tercera fase se revisaron las tesis de posgrado de seis programas nacionales de educación. El proceso de búsqueda arrojó 254 textos publicados entre 2012 y 2021.

Una primera lectura completa de los 254 textos permitió a los revisores valorar si efectivamente correspondían o no con el objeto de estudio —la evaluación del aprendizaje— y si eran producto de un estudio o investigación y no expresión de opiniones o ensayos. También se registró la valoración de los revisores en cuanto a la calidad metodológica de los textos y su grado de acuerdo o desacuerdo acerca de incluirlos en el estado del conocimiento. Con estos tres filtros aplicados, la base de referencias quedó finalmente conformada por 142 estudios, cuyo análisis se reporta en este capítulo.

Antes de revisar los textos, se definieron las características de los estudios que interesaba distinguir respecto a su autoría, propósitos, metodología y hallazgos, y se diseñó un formato en línea para registrar las de

1 El grupo revisor estuvo conformado por las autoras y autores, así como por Sergio Correa Gutiérrez, Yulieni Hernández Espíndola, María del Rosario Landín Miranda y Abraham Renato Olvera Roche.

2 Descubridor UNAM-Tesis, Descubridor UNAM-Libros, Descubridor UNAM-Artículos, Emerald Insight, Ebsco, Scopus, Web Of Science (WOS), Education Resources Information Center (ERIC) e Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESE).

cada texto y generar una base de datos, la que posteriormente se depuró corrigiendo inconsistencias.

Para explorar el contenido de la base de datos e identificar los tipos de documentos prevaletentes se realizó un análisis de clúster bietápico empleando como variables dummy (valores 0-1) las categorías consignadas en la revisión de los textos. El algoritmo arrojó la existencia de dos tipos de estudios; el cuadro 1 muestra la distribución del tamaño de los clústers generados, así como las variables de mayor importancia.

CUADRO 1

Tamaño de clústeres y variables de mayor importancia

Variable (en orden de importancia)	Clúster 1 (61.3% de los documentos)	Clúster 2 (38.7% de los documentos)
Uso de pruebas estandarizadas	14%	92.7%
Metodología cuantitativa	25.3%	90.9%
Autoría de organismos autónomos	1.1%	38.2%
Unidad de análisis es nacional	5.7%	47.3%
Enfoque formativo de la evaluación	36.8%	0%
Conclusiones incluyen recomendaciones de política educativa	4.6%	36.4%
Se trata de un artículo arbitrado	70.1%	54.5%
Uso de software especializado para análisis de datos	19.5%	41.8%
La investigación tiene alcance explicativo	5.7%	35.4%
Estudia el nivel de secundaria	14.9%	50.9%

Se aprecia que los dos tipos de estudios parecen estar claramente diferenciados según si emplean o no pruebas estandarizadas para evaluar los aprendizajes y, en consecuencia, por la presencia o ausencia de ciertos atributos asociados con este tipo de acercamientos, como el uso de metodologías cuantitativas y el hecho de que las evaluaciones carezcan de un enfoque formativo. Debido a la relevancia de la primera variable mencionada, se optó por organizar el capítulo en dos secciones: la primera congrega las investigaciones que hacen uso de pruebas estandarizadas, mientras que la segunda refiere a las que utilizan otro tipo de instrumentos y técnicas para la recolección de datos. Aunque ambas secciones buscan atender un mismo conjunto de preguntas (referidas a la autoría de las

investigaciones, sus propósitos, objetos, enfoques, elementos metodológicos y resultados) y comparten análisis descriptivos básicos —como frecuencias y distribuciones según ciertos ordenadores—, conviene advertir que siguen estructuras distintas para darles respuesta, ya que fueron elaboradas por dos equipos de redactores.³ Después de estas secciones se presenta un apartado con las conclusiones a las que arribó el grupo en su conjunto. Finalmente, a manera de epílogo, se hace un balance sobre las investigaciones realizadas en torno a la evaluación del aprendizaje durante el periodo de contingencia sanitaria por la COVID-19.

ESTUDIOS QUE EMPLEAN PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Durante 2012-2021, un total de 65 estudios utilizaron pruebas estandarizadas o las bases de datos producto de su aplicación, lo que equivale a 46% de las referencias analizadas en este capítulo. En los párrafos siguientes se caracteriza esta submuestra de estudios atendiendo distintos aspectos y, en la parte final, se da cuenta de sus resultados y hallazgos.

De los 65 textos considerados en esta sección, 57% son artículos publicados en revistas especializadas, mientras que poco más de la cuarta parte son informes institucionales —la gran mayoría producidos por el INEE para reportar resultados en pruebas nacionales e internacionales— y 13% tesis de posgrado (maestría o doctorado).

CUADRO 2

Tipo de documentos revisados.

Estudios que emplean pruebas estandarizadas

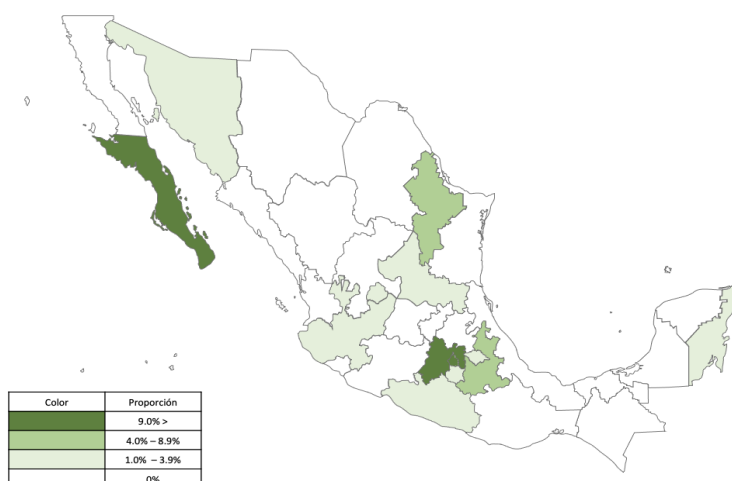
Tipo de documento	Frecuencia	Porcentaje
Artículo arbitrado	37	56.9%
Capítulo de libro	1	1.5%
Informes institucionales	17	26.2%
Tesis de maestría	5	7.7%
Tesis de doctorado	4	6.2%
Libro	1	1.5%
Total	65	100.0%

3 El capítulo fue redactado por María Teresa Balderas Ramírez, Ana Daniela Ballesteros Márquez, Gabriela de la Cruz, Luis Medina Gual, María Guadalupe Pérez Martínez, Miguel Ángel Rivera Navarro, Annette Santos del Real y Sylvia Irene Schmelkes del Valle.

Sin contar las producciones cuyo autor es una institución u organismo de carácter nacional (23.9%) o internacional (4.5%), en la figura 1 puede verse que las entidades de la República con mayor producción académica en el tema que nos ocupa son Baja California y Ciudad de México, cada una con 13 de los 65 estudios. Con menor participación están el Estado de México (5), Nuevo León (4) y Puebla (2), mientras que ocho estados registran una investigación: Aguascalientes, Guerrero, Jalisco, Morelos, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sonora y Tlaxcala.

FIGURA 1

Producción académica por entidad federativa.
Estudios que emplean pruebas estandarizadas



Con relación a los autores de los estudios, 37% están adscritos a universidades autónomas, mientras que 27.4% labora en organismos autónomos —en este caso, el INEE— y 11% en centros públicos de investigación. En el cuadro 3 se aprecia cómo decrece la participación de otro tipo de instituciones en el desarrollo de evaluaciones e investigaciones que usan pruebas estandarizadas o aprovechan los datos generados por éstas. Once de los 65 estudios se realizaron con la colaboración de autores pertenecientes a distintas instituciones.

CUADRO 3**Adscripción de autores. Estudios que emplean pruebas estandarizadas**

Adscripción	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Universidades autónomas	27	37.0	41.5
Organismos autónomos	20	27.4	30.8
Centros públicos de investigación	8	11.0	12.3
IES particulares	5	6.8	7.7
Asociación civil	4	5.5	6.2
Universidades extranjeras	3	4.1	4.6
Otras universidades públicas	3	4.1	4.6
Tecnológicas, tecnológicos y politécnicos	1	1.4	1.5
Secretarías de Educación y equivalentes	1	1.4	1.5
UPN, Normales	1	1.4	1.5
Total	74	100.0	113.8

Poco más de la mitad de los estudios fueron desarrollados por los investigadores —las más de las veces sin que mediara colaboración con otras instancias distintas a sus centros de adscripción—, 23.2% por organismos autónomos y 11.6% por organismos internacionales. La participación de autoridades escolares (supervisores y directivos, por ejemplo), de docentes y asociaciones civiles en la realización de estudios con pruebas estandarizadas es más bien reducida.

CUADRO 4**Tipo de autores. Estudios que emplean pruebas estandarizadas**

Quién realiza la evaluación	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Investigador	36	52.2	55.4
Organismo autónomo	16	23.2	24.6
Organismo internacional	8	11.6	12.3
Autoridad escolar	2	2.9	3.1
Otro externo	4	5.8	6.2
Docente	2	2.9	3.1
Asociación civil	1	1.4	1.5
Total	69	100.0	106.2

La importancia de las instituciones públicas en la producción de investigación sobre evaluación del aprendizaje se deja ver nuevamente pues, aunque no fue posible identificar con certeza la fuente de financiamiento de casi 60% de los estudios, sí logró saberse que más de la tercera parte se realizó con fondos públicos (34.4%), entre éstos las becas que ofrece el Conacyt a estudiantes de programas de posgrado.

CUADRO 5

Financiamiento. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Financiamiento del estudio	Frecuencia	Porcentaje
Público	22	34.4
Privado	2	3.1
Internacional	1	1.6
No se sabe	38	58.4
No tiene financiamiento	2	3.1
Total	65	100.0

En el cuadro 6 se observa que la mitad de los estudios utiliza evidencia empírica para arribar a conclusiones, mientras que 41.5% son análisis de fuentes primarias —de manera importante, las bases de datos generadas por el INEE—. En menor proporción, se encontró que en este campo se han desarrollado algunas propuestas metodológicas (6.2%) e incluso se identifica un estudio tipo “revisión de literatura” sobre los exámenes de alto impacto que se emplean en México y sus implicaciones educativas (Sánchez y Delgado, 2017).

CUADRO 6

Tipo de investigación. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Tipo de investigación	Frecuencia	Porcentaje
Análisis de fuentes primarias	27	41.5
Empírico	33	50.8
Propuesta metodológica	4	6.2
Revisión de la literatura	1	1.5
Total	65	100.0

Los estudios refieren fundamentalmente a evaluaciones de conocimientos (40.9%), habilidades (29%) y competencias (9.7%). Son pocos los que

aluden a la evaluación de actitudes o estándares o que valoran otros objetos, por ejemplo, el apoyo familiar (Bazán, Backhoff y Turullols, 2016) o la opinión de estudiantes (Ramírez, 2015). Se debe tener presente que 14% son estudios que aportan a la construcción de instrumentos estandarizados o que analizan algún aspecto de los ya diseñados.

CUADRO 7

Objeto de evaluación. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Objeto de evaluación	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Conocimientos	38	40.9	58.5
Habilidades	27	29.0	41.5
Actitudes	2	2.1	3.1
Competencias	9	9.3	13.8
Estándares	1	1.0	1.5
Instrumentos (diseño, validación...)	13	14.0	20.0
Otro	3	3.2	4.6
Total	93	100.0	143.1

En el cuadro 8 se aprecia que el conteo de objetos arroja un total de 93. Ello se debe a que 43% de las investigaciones estudian más de un objeto, típicamente conocimientos y habilidades, que suelen medirse juntos en la gran mayoría de las pruebas estandarizadas nacionales como Excale y Planea.

CUADRO 8

Número de objetos de evaluación. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Número de objetos de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Un objeto de evaluación	37	56.9
Dos objetos de evaluación	28	43.1
Total	65	100.0

De los documentos revisados, 38.5% se propone aportar a la explicación de los resultados de aprendizaje, mientras que 23.1% se concentra exclusivamente en evaluarlos y 15.4% pretende valorar los instrumentos o procedimientos utilizados (por ejemplo, analizando su validez o su

confiabilidad y precisión) o incluso desarrollar nuevas pruebas. Algunas investigaciones también se proponen que la información que generan sirva para retroalimentar a la política pública (17.7%) o al trabajo en el aula (6.5%).

CUADRO 9

Propósito de la evaluación. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Propósito de la evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Sólo evaluación	15	23.1
Evaluación y explicación	25	38.5
Evaluación de la evaluación	10	15.4
Retroalimentación de políticas	11	17.7
Retroalimentación al trabajo en el aula	4	6.5
Total	62	100

Casi la mitad de las investigaciones que emplean pruebas estandarizadas o bases de datos generadas por ellas (47.7%) refieren a la educación secundaria, ya sea que se estudie de manera exclusiva o en conjunto con otros niveles de la educación obligatoria, como la primaria o la media superior, que aparecen respectivamente con 27.7% y 33.8% de los casos. Los seis estudios sobre preescolar fueron realizados por el INEE o usando los datos que éste produjo a partir de las aplicaciones del Excale 00.

CUADRO 10

Nivel escolar que atienden. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Nivel escolar	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Preescolar	6	6.6	9.2
Primaria	18	19.8	27.7
Secundaria	31	34.1	47.7
Media Superior	22	24.2	33.8
Licenciatura	13	14.3	20.0
Posgrado	1	1.1	1.5
Total	91	100.0	140.0

En el cuadro 10 también puede verse que un número importante de investigaciones alude al nivel licenciatura (20%) con temáticas muy distintas, como la validez de un examen de autoinforme (Ponce et al., 2018), el diseño de una prueba para medir la comprensión de vectores (Barniol y Zavala, 2014) y los efectos de la retroalimentación correctiva en la producción escrita de estudiantes de inglés (Cuxim, 2018). No identificamos estudios sobre educación inicial ni acerca del nivel de técnico superior o la educación no formal.

Una proporción considerable de las investigaciones refieren a evaluaciones realizadas en escuelas o instituciones de sostenimiento público (61.5%), sea de manera exclusiva o junto con aquellas que dependen del control privado (véase cuadro 11). Algunos estudios tratan temáticas en las que el sostenimiento no tiene importancia, por ejemplo, el diseño de una herramienta para generar ítems (Ferreya y Backhoff, 2016) o la validez de constructo de una prueba de habilidades cuantitativas (Pérez, 2014).

CUADRO 11

Sostenimiento que atienden. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Sostenimiento	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Público	59	61.5	90.8
Particular	33	34.4	50.8
Otro	4	4.2	6.2
Total	96	100.0	147.7

Dado que se trata de investigaciones que emplean pruebas estandarizadas para valorar el aprendizaje, no sorprende que la gran mayoría corresponda a evaluaciones con enfoque sumativo (81.5%) —es decir, realizadas al término de un proceso educativo o programa escolar— y que las de carácter formativo tengan una presencia residual (5.6%). Los estudios que plantean evaluaciones diagnósticas del aprendizaje representan apenas 13%, mientras que en 14% de los casos no es razonable asignar un enfoque de evaluación, pues se trata de estudios sobre los instrumentos mismos.

CUADRO 12**Enfoque de la evaluación. Estudios que emplean pruebas estandarizadas**

Enfoque de la evaluación	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Diagnóstica	7	13.0	10.8
Formativa	3	5.6	4.6
Sumativa	44	81.5	67.7
No aplica	14	20.6	21.5
Total	68	100.0	104.6

En la submuestra se aprecia que tres de cada cuatro estudios utilizan una metodología total o fundamentalmente cuantitativa, mientras que una quinta parte tiene un acercamiento mixto y muy pocos emplean métodos cualitativos (3.1%), tal es el caso, por ejemplo, de un estudio sobre la autenticidad de los problemas de matemáticas en las pruebas Enlace y Planea (Jiménez, 2017).

CUADRO 13**Tipo de metodología. Estudios que emplean pruebas estandarizadas**

Tipo de metodología empleada	Frecuencia	Porcentaje
Cuantitativa	49	75.4
Mixta	14	21.6
Cualitativa	2	3.1
Total	65	100.0

Al analizar su alcance, los estudios se distribuyen en proporciones semejantes en los tipos descriptivo (30.8%), correlacional o asociativo (33.8%) y explicativo (32.3%) (véase el cuadro 14). Cabe destacar que, al igual que con otros constructos analizados, una misma investigación puede haber tenido distintos alcances, por ejemplo, al describir resultados de aprendizaje y, a la vez, pretender explicar su relación con variables de contexto o escolares.

CUADRO 14

Alcance de la investigación. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Alcance de la investigación	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Exploratorio	14	18.2	21.5
Descriptivo	20	26.0	30.8
Correlacional / asociativa	22	28.6	33.8
Explicativo	21	27.3	32.3
Total	77	100.0	118.5

El cuadro 15 muestra que alrededor de la cuarta parte de las investigaciones que emplean evaluaciones estandarizadas para medir aprendizajes comparan los resultados obtenidos en al menos dos momentos por distintos grupos de estudiantes (análisis de tendencias) o siguiendo un diseño pre-post para evaluar cambios en el aprendizaje en un mismo grupo de sujetos. En su mayoría (61.5%), los estudios que se reportan refieren a un solo momento, típicamente al concluir un periodo formativo.

CUADRO 15

Temporalidad de la investigación. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Temporalidad del estudio	Frecuencia	Porcentaje
Transversal	40	61.5
Análisis de tendencias o longitudinal	25	38.5
Total	65	100.0

Dos terceras partes de los estudios emplean datos primarios —producto de la aplicación de pruebas— para dar cuenta del nivel del logro o aprendizaje. Entre aquellos que utilizan datos secundarios, destaca el aprovechamiento de las bases de la evaluación PISA, coordinada en México por el INEE hasta 2018. La presencia de estudios con diseños cuasiexperimentales o estudios de caso es muy pequeña (2.7%, y 1.3% respectivamente); en este último caso, se trata de una evaluación a partir de opiniones de estudiantes y docentes de educación secundaria (Ramírez, 2015). Es interesante que sólo siete de los 65 estudios utilizan más de

un elemento metodológico, típicamente la combinación del análisis de datos primarios y secundarios.

CUADRO 16

Elementos metodológicos. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Elementos metodológicos empleados	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Análisis de evidencias y documentos	9	12.3	13.8
Análisis secundarios de datos	13	17.8	20.0
Análisis de datos primarios (aplicar pruebas, encuestas, etc.)	48	65.8	73.8
Cuasiexperimentos	2	2.7	3.1
Estudio de caso	1	1.4	1.5
Total	73	100.0	112.3

Con relación a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, ya habíamos advertido que los estudios que se reportan en esta sección emplean pruebas estandarizadas, ya sea para evaluar el desempeño de estudiantes o para analizarlas en términos de su validez o confiabilidad (70%). Sin embargo, uno de ellos no cumple estrictamente con esta condición, pues se trata de una revisión narrativa de la literatura respecto de las implicaciones educativas de las evaluaciones sumativas que utilizan exámenes de alto impacto, particularmente en la educación médica (Sánchez y Delgado, 2017).

En el cuadro 17 se aprecia que los cuestionarios están presentes en una de cada cuatro investigaciones (25.8%) y suelen aplicarse junto con las pruebas de logro para recoger información acerca del contexto familiar y escolar del alumnado. El uso de entrevistas es más bien escaso (5.6% de los casos). Tres estudios incluyeron la evaluación de habilidades de escritura, entre ellos, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en estudiantes de tercero y sexto de primaria de 15 países latinoamericanos (Díaz, 2016).

CUADRO 17

Técnicas de recolección. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Tipo de técnicas de recolección de datos e instrumentos empleados	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Pruebas estandarizadas	64	70.0	96.9
Cuestionarios	25	25.8	38.5
Entrevistas	5	5.6	7.7
Examen escrito tipo ensayo	3	3.1	4.6
Otro	1	2.1	3.1
Total	97	100.0	149.2

Los resultados de 37% de las investigaciones analizadas son generalizables al conjunto del país, casi 14% a nivel estatal y 9.6% para escuelas o planteles individuales. Cinco estudios utilizan como unidad de análisis a determinadas instituciones y otra cantidad igual permite la comparación del logro entre estudiantes de distintos países.

CUADRO 18

Unidad de análisis. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Unidad de análisis	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Aula	1	1.4	1.5
Escuela/plantel	7	9.6	10.8
Institución	5	6.8	7.7
Local	1	1.4	1.5
Estatal	10	13.7	15.4
Regional	3	4.1	4.6
Nacional	27	37.0	41.5
Comparación internacional	5	6.8	7.7
Instrumentos (diseño, validación...)	13	17.8	20.0
Otro	1	1.4	1.5
Total	73	100.0	112.3

Poco más de la mitad de los estudios emplean muestras de sujetos que representan estadísticamente a una población específica (55.4%), mientras que casi 30% se desarrolla con individuos seleccionados sin que medien métodos probabilísticos, quizá por la facilidad para incluirlos. Tres de los

65 estudios trabajan con casos y cuatro se realizaron con el universo de la población que se deseaba evaluar.

CUADRO 19

Tipo de muestra. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Tipo de sujetos	Frecuencia	Porcentaje de casos
Casos	3	4.8
Muestra intencional o por conveniencia	19	29.2
Muestra representativa	36	55.4
Censo	4	6.2
No aplica	3	4.6
Total	65	100.0

Independientemente de cualquier otro atributo de las investigaciones, interesó saber si habían empleado o no *software* especializado para analizar los datos. En el cuadro 20 puede apreciarse que, las más de las veces, se infiere que sí lo usan, pero no reportan cuál.

CUADRO 20

Uso de *software*. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Emplea software especializado para análisis de datos	Frecuencia	Porcentaje
Sí, se infiere, pero no indica cuál	31	47.7
Sí	16	24.6
No	9	13.8
Se desconoce / no es posible saberlo	9	13.8
Total	65	100.0

En sus conclusiones, la mayoría de los estudios integran sugerencias para futuras investigaciones (40%), recomendaciones de política pública (24.7%) o para distintos actores (21.2%). Es menos común que las conclusiones se limiten a los propios resultados (14.1%).

CUADRO 21

Tipo de conclusiones. Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Tipo de conclusiones	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Limitada a los resultados	12	14.1	18.5
Incluye sugerencias para otros estudios	34	40.0	52.3
Incluye recomendaciones de política	21	24.7	32.3
Incluye recomendaciones para distintos actores	18	21.2	27.7
Total	85	100.0	130.8

**RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS
QUE EMPLEAN PRUEBAS ESTANDARIZADAS**

Para dar cuenta de sus resultados y hallazgos, las 65 investigaciones de esta sección se organizaron en tres grandes categorías:

1. aquellas que, a partir de la aplicación de instrumentos estandarizados, describen los resultados alcanzados por los sujetos evaluados;
2. aquellas que analizan factores asociados con el logro escolar medido por pruebas estandarizadas, y
3. aquellas que estudian las pruebas estandarizadas (sus procesos de diseño y validación, su comportamiento en diferentes tipos de poblaciones o su uso).

**ESTUDIOS QUE DAN CUENTA DE RESULTADOS
ALCANZADOS EN PRUEBAS**

En el grupo de estudios que reportan resultados en pruebas, los desarrollados por el INEE tienen una presencia notable, sea que se trate de evaluaciones nacionales —empleando Excale y Planea— o que comparen el logro de estudiantes mexicanos con los de otros países, utilizando distintos instrumentos.

De la literatura producida por el INEE para dar cuenta de resultados obtenidos por estudiantes de distintos grados escolares en pruebas nacionales, se encuentra que:

- Respecto al alumnado de tercer grado de preescolar, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014) reporta que en los Excale 00 aplicados en 2011, 6% registró un desempeño por debajo del nivel básico en lenguaje y comunicación, lo que significa que “aún no pueden expresar sucesos personales usando referencias espaciotemporales, manifestar sus opiniones sobre un personaje o describir las características de un cuento, ni distinguir características fundamentales del sistema de escritura” (p. 18). Los estudiantes que asisten a preescolares comunitarios tienen resultados inferiores a los del resto de los estratos y, aunque sus puntajes promedio mejoran en relación con los alcanzados en 2007, los cambios no son estadísticamente significativos.

Por su parte, en pensamiento matemático 9% de los niños de preescolar se ubica por debajo del nivel básico, lo que significa que presentan carencias importantes en el logro de las competencias señaladas por el currículum nacional (por ejemplo, no logran usar números para designar la cantidad de una colección). Ninguno de los estratos evaluados registra cambios entre 2007 y 2011.

El estudio señala que los resultados, tanto en lenguaje y comunicación como en pensamiento matemático, reflejan la desigualdad social y económica que caracteriza al país, así como la precariedad de las condiciones de enseñanza en preescolares comunitarios y rurales.

- Los resultados obtenidos por estudiantes de tercero y sexto de primaria en los Excale aplicados en 2014 y 2013, respectivamente, se publicaron por el INEE hasta 2018. En tercer grado, los promedios nacionales en las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales fueron menores que en 2010; en cambio, en Formación Cívica y Ética se registra una mejoría. El informe destaca el incremento de los puntajes alcanzados en Español y Matemáticas por parte de las escuelas comunitarias, rurales e indígenas, así como de estas últimas en Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética (INEE, 2018a). En sexto de primaria, los promedios nacionales en Español y Formación Cívica y Ética se mantuvieron prácticamente sin cambio

respecto a los de 2009, pero en Matemáticas y Ciencias se registró un empeoramiento. En todas las asignaturas evaluadas se observan distancias importantes entre los puntajes de las escuelas indígenas y los de las de sostenimiento privado (INEE, 2018b).

- El informe sobre aprendizajes en tercero de secundaria (INEE, 2016) muestra que, a nivel nacional, los resultados en Español y Matemáticas se han mantenido relativamente estables entre 2005, 2008 y 2012. Sólo se registra mejoría en Formación Cívica y Ética entre esos dos últimos años. Las telesecundarias mejoraron su puntaje promedio en las tres asignaturas, aunque respecto a otros servicios siguen teniendo la mayor proporción de alumnos por debajo del nivel básico, situación que se relaciona con las condiciones de la oferta educativa y la pobreza de sus estudiantes.
- En relación con los resultados alcanzados en Planea 2015, el INEE (2017a) señala que, en educación primaria, la mitad de los estudiantes de sexto grado no han logrado adquirir los aprendizajes clave en el área de Lenguaje y comunicación, mientras que esto es cierto para tres de 10 estudiantes que están por finalizar la secundaria. En Matemáticas, los resultados son aún más desfavorables: en primaria, 60.5% de los estudiantes alcanza puntajes que los ubican en un nivel insuficiente de logro y, en secundaria, esta cifra aumenta a 65%.
- De acuerdo con el INEE (2019a), la situación de aprendizaje en educación secundaria se mantuvo sin cambios en 2017, lo cual supone que la tercera parte de quienes están por egresar de este nivel educativo continúan registrando promedios insuficientes en Lenguaje y comunicación; esto significa que, si bien pueden identificar, localizar y extraer información en textos y gráficas sencillos, no logran interpretar el sentido de los textos y vincular la información presentada en ellos. La distancia entre quienes estudian en escuelas privadas y quienes lo hacen en secundarias comunitarias es muy acentuada: en las primeras, 11% registra un nivel insuficiente de logro, pero en las segundas ese porcentaje se incrementa a 60%. En Matemáticas tampoco hay mejoras entre 2015 y 2017, de manera que casi dos tercios del alumnado se mantienen en el nivel más bajo de logro. Este documento del INEE informa sobre los resultados alcanzados por distintas subpoblaciones al atender el tipo

de servicio educativo, lugar de residencia, edad, escolaridad de los padres, condición de trabajo infantil y habla de lengua indígena, entre otras variables. Muestra cómo, consistentemente, las poblaciones en situación de vulnerabilidad social obtienen los resultados más desfavorables.

- El INEE (2019b) encuentra a través de las pruebas Planea de Educación Media Superior que el sistema educativo no está logrando que la mayoría de quienes finalizan la educación obligatoria adquiera los aprendizajes clave en los campos de Lenguaje y comunicación y Matemáticas. Al igual que en el caso de la secundaria, este documento compara la situación de logro de distintas subpoblaciones y encuentra brechas importantes según el tipo de control administrativo y servicio de los planteles y escuelas donde estudian los jóvenes, el nivel escolar y condición de habla indígena de sus padres y la edad, entre otras variables.
- De los estudios realizados por el instituto para dar cuenta de los resultados alcanzados en pruebas internacionales, destaca lo siguiente:
- En PISA 2012 (INEE, 2013), más de la mitad de los estudiantes mexicanos de 15 años se ubican en los niveles bajos en Matemáticas, lo que significa que, si bien pueden realizar tareas sencillas —como efectuar operaciones aritméticas—, no logran resolver problemas complejos; además, presentan deficiencias para desarrollar un pensamiento abstracto.

En relación con el conjunto de países participantes en 2003 y 2012, México es uno de los tres que registra un mayor incremento en la media de desempeño en Matemáticas, mejoría que se aprecia de manera clara en las escuelas públicas. En América Latina, aunque México muestra un mejor desempeño que el promedio, está lejos de los niveles alcanzados por Chile.

- Los resultados del TERCE, realizado en 2013, muestran que, en el conjunto de países latinoamericanos, México se sitúa entre los que tienen un desempeño alto en Matemáticas, Lenguaje y Ciencias, tanto en tercero como en sexto grado de la educación primaria, registrando un desempeño equivalente al de Uruguay, pero inferior al de Chile (INEE, 2016).
- En tercer grado, alrededor de 30% de los estudiantes mexicanos tiene deficiencias tanto en Matemáticas como en Lectura; entre quienes

cursan el grado terminal de la primaria, las proporciones de estudiantes en el nivel más bajo de desempeño en Matemáticas (23%) y Ciencias (27%) indican que estas son áreas en que el sistema educativo debe poner un cuidado especial.

- En la aplicación de PISA 2015 (INEE, 2017c), el promedio de México en Ciencias, Matemáticas y Lectura se encuentra alejado de aquel de los países de la OCDE. A pesar de su bajo desempeño, nuestro país destaca como uno de los que registran menores desigualdades en los aprendizajes, “no sólo con respecto a los países de alto desempeño de la OCDE, sino con el promedio de los latinoamericanos y especialmente con Brasil, Chile y Uruguay, que en las tres competencias presentan brechas mayores en los aprendizajes de sus estudiantes” (p. 118).

En el área de Ciencias, los hombres tienen una pequeña ventaja sobre las mujeres. También se observa que los estudiantes de escuelas privadas obtienen resultados muy superiores a los de quienes estudian en escuelas de sostenimiento público, lo que guarda estrecha relación con las diferencias que estos dos grupos presentan en el Índice de Estatus Socioeconómico y Cultural (ESCS).

- En el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (Civics) 2016, el INEE (2018c) reporta que los países nórdicos y China Taipéi se sitúan en las cinco mejores posiciones en la prueba de conocimiento cívico. En el extremo, los cinco países con menores puntajes son latinoamericanos, incluido México que, si bien se ubica por arriba de Perú y República Dominicana, está por debajo de Chile y Colombia.

La mayoría de los estudiantes mexicanos tiene un conocimiento y comprensión segmentados de los conceptos y nociones cívico-políticas y pocos logran una comprensión holística de los mismos, necesaria para, por ejemplo, “generar hipótesis precisas sobre los beneficios, las motivaciones y los posibles resultados de las políticas institucionales y las acciones de los ciudadanos” (p. 30). Estos resultados quizá guarden relación con el hecho de que, de acuerdo con el mismo estudio, México es el país en el que los jóvenes hablan menos de política con sus padres y en el que son menos propensos a discutir sobre los problemas cívicos fuera de la escuela.

Al comparar los resultados de Civics 2009 y 2016, el INEE encuentra que en México los estudiantes de escuelas privadas siguen teniendo

un mejor desempeño que los de escuelas públicas y, además, mejoraron más. Si bien las mujeres se mantienen por encima de los hombres en términos de su conocimiento cívico, la brecha de género se redujo un poco.

Este apartado cierra distinguiendo los estudios realizados por investigadores independientes o adscritos a instancias distintas al INEE:

- Rodríguez, Islas y Patiño (2019) advierten que el uso de este tipo de instrumentos para poblaciones migrantes hace evidente que el logro académico de estos es significativamente más bajo que el de otro tipo de estudiantes, por lo que no llegan a ejercer su derecho a recibir educación de calidad.
- Larrazolo, Backhoff y Tirado (2013) encuentran que estudiantes de educación media superior tienen un bajo desempeño en el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (Exhcoba), en tanto no comprenden conceptos básicos de matemáticas y carecen de habilidades para solucionar problemas numéricos de mediana complejidad. Los aprendizajes logrados se relacionan con la memorización de algoritmos de matemáticas.
- Empleando las bases de datos de PISA 2009, Gertel, Cámara y Decánido (2012) comparan el desempeño en lectura de Argentina, Chile y México, y observan que la distribución de puntajes de estudiantes mexicanos se ubica por debajo de los chilenos y la de jóvenes argentinos es inferior a la de México. La conclusión más llamativa de este estudio es que los promedios de los estudiantes más competentes de los tres países convergen hacia niveles similares, mientras que la diferencia de puntajes se incrementa en la parte inferior de la distribución.

ESTUDIOS QUE ANALIZAN FACTORES ASOCIADOS CON EL LOGRO ESCOLAR

Como se ha dicho, entre los 65 estudios que emplean pruebas estandarizadas hay un segundo conjunto de investigaciones que analizan los factores asociados con el logro escolar, poniendo énfasis en distintos aspectos de la población estudiantil: variables del contexto, variables académicas o de carácter demográfico.

Entre los trabajos que se centran en analizar la influencia del contexto en el rendimiento de los evaluados, se encuentran los siguientes:

- Franco (2013) identifica cómo, a pesar de controlar el nivel socioeconómico de los estudiantes y de la comunidad en la que residen, se mantiene el impacto de la infraestructura, los materiales y las prácticas educativas.
- Bazán, Backhoff y Turullols (2016) emplean las bases de datos de la prueba PISA para mostrar que el nivel socioeconómico y cultural del contexto de las familias de origen influye de manera diferencial en la relación entre participación y apoyo de los padres y el logro académico de sus hijos.
- Sánchez (2019) identifica que las condiciones de pobreza de estudiantes, las carencias de equipamiento escolar y la falta de entrenamiento pedagógico específico de los docentes de escuelas públicas de organización multigrado influyen en el rendimiento en pruebas nacionales.
- Chaparro y Gamazo (2020), empleando los resultados de PISA y métodos multinivel, identifican que las variables de contexto y procesuales se asocian con las puntuaciones de los estudiantes.

Con respecto a la literatura que describe la importancia de factores académicos en el rendimiento en las pruebas estandarizadas:

- López (2014) identifica un reducido porcentaje de varianza (8.57%), atribuible a distintas características individuales de estudiantes de secundaria del estado de Baja California, como el número de tareas de matemáticas que realizan al año, las dificultades para entender a los docentes, la planeación para el estudio y sus habilidades digitales.
- Zúñiga y Cortina (2017) señalan que, en la asignatura de Matemáticas, la calidad de la enseñanza y los procesos de evaluación del aprendizaje impactan en el desempeño de estudiantes de primaria.
- En una tónica similar, pero descontadas las variables socioeconómicas y el historial de repetición, Fernández et al. (2018) encuentran que los factores asociados con el clima escolar, las prácticas en el aula y el desarrollo docente mejoran los puntajes en las pruebas utilizadas por el TERCE de la UNESCO.

- Lecuanda, Silva y Barniol (2019) confirman que las habilidades de razonamiento y argumentación (medidas por PISA) se relacionan significativamente con el desempeño de los estudiantes en Lectura, Matemáticas y Ciencias.

Al considerar tanto variables académicas como contextuales:

- Rodríguez et al. (2012) encuentran que los resultados de estudiantes de los dos primeros grados de educación secundaria en Baja California se relacionan tanto con características demográficas como con los recursos de los que disponen para el estudio, su conducta académica, así como otras variables personales y escolares.
- Reyes et al. (2014) encuentran que el rendimiento en pruebas está determinado por características personales del alumno y también por aquellas relacionadas con el proceso escolar.
- Coherente con lo anterior, Díaz (2014) documenta la aportación que hace un conjunto importante de variables personales, familiares y escolares al desempeño en la asignatura de Español en educación secundaria.
- Tuirán et al. (2019) utilizan modelos de regresión para identificar en educación media superior ganancias educativas mayores en los hombres que en las mujeres, especialmente en el área de Matemáticas, así como ganancias significativamente mayores en el área de Comunicación para quienes estudian en planteles menores a 300 estudiantes o de más de 900 y, en el área de Matemáticas, para quienes cursan el bachillerato en planteles de mayor tamaño.
- Backhoff, Contreras y Baroja (2019) encuentran que es mejor el rendimiento de las mujeres en pruebas de Comunicación y de los hombres en Matemáticas. También dan cuenta de brechas importantes entre estudiantes que hablan lengua indígena y quienes hablan español.
- Finalmente, INEE (2017a) determina a través de un análisis multinivel que asistir a una primaria ubicada en una zona con nivel bajo de marginación, poseer más recursos familiares asociados al bienestar, tener la edad típica para cursar el grado escolar y ser mujer son condiciones que tienen efectos favorables en los resultados de los estudiantes.

Además del documento recién mencionado —y como se ha dejado ver en el apartado sobre resultados en pruebas estandarizadas—, el INEE suele dar cuenta de las diferencias en el rendimiento según el contexto socioeconómico de los estudiantes o el tipo de escuela a la que asisten. En el cuadro 22 se consigan las variables que, de acuerdo con los distintos reportes del instituto, influyen en el logro escolar.

CUADRO 22

VARIABLES QUE INFLUYEN EN LOS APRENDIZAJES
según los resultados publicados por el INEE, 2014-2019.
Estudios que emplean pruebas estandarizadas

Año de publicación	Nombre de la publicación	Nivel evaluado	Prueba empleada	Área evaluada	Variables de influencia
2014	<i>El aprendizaje en preescolar en México</i>	Preescolar	Excale 00	Lenguaje y comunicación Pensamiento Matemático	Sexo, edad, escolaridad de la madre, tipo de servicio (estrato)
2016	<i>El aprendizaje en tercero de secundaria en México</i>	Tercero de secundaria	Excale 09	Español Matemáticas Ciencias Formación Cívica y Ética	Sexo, edad, tipo de servicio
2017	<i>Informe de resultados PLANEA 2015</i>	Sexto de primaria y tercero de secundaria	Planea	Lenguaje y Comunicación y Matemáticas	Sexo, edad, marginación y tamaño de la localidad, características demográficas y socioeconómicas de los alumnos, escolaridad de la madre, escolaridad del padre, expectativas académicas de los alumnos trabajo infantil, repetición escolar, asistencia al preescolar
2017	<i>Informe de resultados PLANEA 2017</i>	Tercero de secundaria	Planea	Lenguaje y comunicación Matemáticas	Sexo, edad, habla lengua indígena, nivel de estudios de los padres, condición de trabajo infantil, recursos familiares asociados al bienestar, sostenimiento y tipo de servicio de la escuela
2018	<i>El aprendizaje en tercero de primaria en México</i>	Primaria	Excale 03	Español Matemáticas Ciencias Naturales Formación Cívica y Ética	Sexo, edad, tipo de escuela
2018	<i>El aprendizaje en sexto de primaria en México</i>	Primaria	Excale 06	Español Matemáticas Ciencias Naturales Formación Cívica y Ética	Sexo, edad, tipo de escuela
2019	<i>Informe de resultados PLANEA EMS 2017</i>	Media superior	Planea	Lenguaje y comunicación Matemáticas	Sexo, edad, tener padres hablantes de lengua indígena, nivel de estudios de los padres, situación económica de la familia, sostenimiento y tipo de servicio del plantel

ESTUDIOS SOBRE LOS INSTRUMENTOS ESTANDARIZADOS

Por último, se identifica un tercer conjunto de investigaciones cuyo cometido principal es estudiar los instrumentos estandarizados. Se mencionan enseguida las que se concentran en analizar su validez.

- Respecto de la validez de contenido, Camargo (2012) analiza la prueba Enlace empleada por la SEP para evaluar el desempeño en el área de Historia y cuestiona su efectividad para evaluar el logro educativo de los estudiantes, al afirmar que las pruebas se encuentran lejos de los enfoques adoptados por los programas de estudio oficiales. Por su parte, Ferreyra y Backhoff (2016) estudian la validez de un generador automático de reactivos del Exhcoeba; Ramírez (2015) da cuenta de la desarticulación entre el contenido de las pruebas y la realidad contextual de las escuelas secundarias; Jiménez (2017) discute la validez de contenido de reactivos de Física de las pruebas Enlace y Planea, argumentando que presentan condiciones de contextualización inadecuadas; Backhoff et al. (2017) analizan las limitaciones de los resultados medidos por las pruebas estandarizadas, y Sánchez et al. (2020) muestran evidencias sobre la validez del examen de ingreso a la UNAM.
- En relación con la validez del uso que se hace de las pruebas, Backhoff, Contreras y Baroja (2019) discurren sobre cómo los resultados de la prueba Enlace se utilizaron para responsabilizar a escuelas y maestros de las fallas de sus estudiantes, así como sobre la inflación de puntajes como consecuencia indeseable de los ordenamientos de escuelas o *rankings*.
- Preocupados por la validez de traducciones de pruebas a lenguas indígenas, Solano-Flores et al. (2015) y Backhoff et al. (2015) concuerdan en que el rendimiento de estudiantes indígenas es mejor cuando las pruebas evalúan utilizando la lengua en que los estudiantes aprendieron y no de la que son hablantes. De igual manera, Backhoff et al. (2011) advierte sobre diferentes retos que hacen difícil, pero no imposible, la traducción de reactivos a lenguas indígenas.

Otro grupo de investigaciones en este tercer conjunto estudia las pruebas en términos de su confiabilidad o precisión:

- Platas et al. (2018) muestran cómo las características de longitud y complejidad de las pruebas tienen un efecto en el rendimiento de los estudiantes y sugieren limitar la longitud de las opciones de respuesta.
- Coherente con lo anterior, Ortega y Chávez (2020) concluyen sobre la importancia de reducir el número de opciones de respuesta en exámenes a gran escala. Además, respecto de la capacidad del funcionamiento diferencial de los reactivos, se observan problemas en las pruebas Excale de matemáticas para tercero de secundaria cuando se considera el nivel socioeconómico de los evaluados.

Un grupo más de estudios pone énfasis en el desarrollo de propuestas para robustecer la validez o confiabilidad de los instrumentos:

- La tesis de maestría de Fabiana (2014) desarrolla una metodología para analizar la estructura interna de un generador automático de exámenes y encuentra que, para mejorar su validez, es más conveniente evaluar un contenido desde una única familia de reactivos y no desde familias que cambian los constructos medidos.
- En su tesis doctoral, Pérez (2014) emplea un modelo matemático que se acompaña con análisis de expertos a través de entrevistas cognitivas, con el fin de demostrar la importancia de contar con modelos teórico-metodológicos que permitan verificar la validez de exámenes estandarizados.
- Asimismo, el estudio de Barniol y Zavala (2014) describe una alternativa para la construcción de reactivos a través de taxonomías de errores basados en problemas abiertos para su posterior incorporación a pruebas de opción múltiple.
- Por su parte, el trabajo de Contreras-Juárez et al. (2020) sugiere la importancia de definir no sólo puntajes totales en pruebas, sino perfiles cognitivos como elemento de exámenes estandarizados para el ingreso a la universidad.

Finalmente, un último grupo de estudios acerca del diseño, validación y análisis de características de las pruebas estandarizadas se centra en el desarrollo de nuevas pruebas o tests de constructos para poblaciones en específico:

- Para evaluar el desempeño por competencias de profesores de medicina, Flores-Hernández et al. (2016) proponen un instrumento que muestra validez criterial a través de su capacidad predictiva del rendimiento de estudiantes.
- Ponce et al. (2018) diseñan una prueba a manera de autoinforme para la evaluación de la trayectoria escolar de pedagogos.

ESTUDIOS QUE EMPLEAN INSTRUMENTOS NO ESTANDARIZADOS

Entre 2012 y 2021, 77 de los 142 estudios analizados en este capítulo emplearon instrumentos no estandarizados para evaluar los aprendizajes. Esta sección inicia con una caracterización general de esa submuestra de estudios y posteriormente describe los estudios referidos a dos asuntos presentes de manera importante en las producciones: la evaluación de competencias y la evaluación formativa.

En la submuestra de documentos analizados predominan las producciones publicadas como artículos arbitrados en revistas especializadas con 70.1%; en segundo término, se encuentran las tesis de maestría con 22.1%, mismas que provienen, en su mayoría, de instituciones de educación superior públicas.

CUDRO 23

Tipo de documentos revisados. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Tipos de documento	Frecuencia	Porcentaje
Artículo arbitrado	54	70.1
Tesis de maestría	17	22.1
Tesis de doctorado	2	2.6
Informes institucionales	2	2.6
Otro	2	2.6
Total	77	100

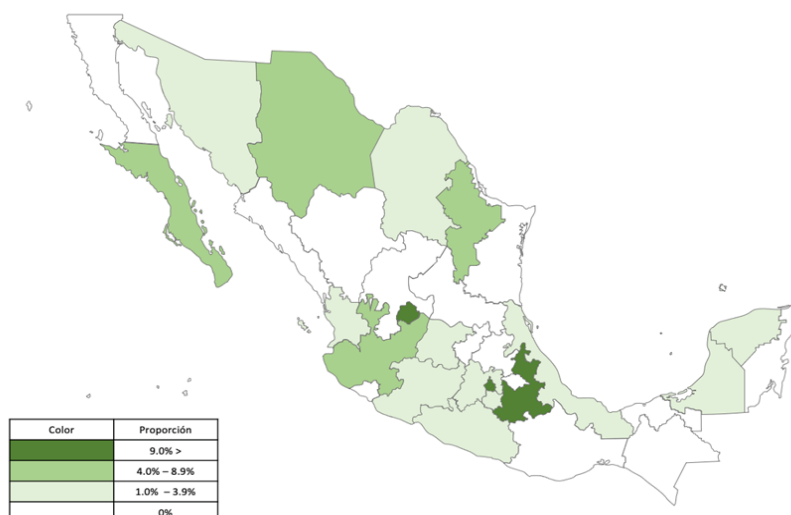
El origen de las publicaciones se muestra en la figura 2, donde se destacan las entidades federativas que concentran el mayor número de obras

sobre el tema que nos concierne; puede notarse una importante producción en la Ciudad de México (23.7%) y Aguascalientes (12.9%), seguidas de Puebla (8.6%), Baja California, Chihuahua y Nuevo León (6.5% cada uno), además de Jalisco (5.4%). Cabe mencionar que 15 estados no reportaron trabajos relacionados con evaluaciones del aprendizaje con instrumentos no estandarizados: Baja California Sur, Sinaloa, Durango, Zacatecas, San Luis Potosí, Tamaulipas, Guanajuato, Hidalgo, Querétaro, Colima, Tlaxcala, Oaxaca, Chiapas, Tabasco y Quintana Roo.

FIGURA 2

Lugar de recolección de información.

Estudios que emplean instrumentos no estandarizados



Respecto a las instituciones a las cuales se encuentran adscritos los autores, un gran porcentaje pertenece a universidades autónomas (60.2%), los demás laboran en centros públicos de investigación (8.6%), IES particulares (7.5%) e institutos tecnológicos (6.5%) (véase cuadro 24). Asimismo, se observa colaboración interinstitucional en 18% de los materiales revisados. La mayoría de las indagaciones fueron realizadas por investigadores (73%). El cuadro 25 muestra en orden decreciente la participación de docentes (12.3%), autoridades escolares (7.8%) y organismos autónomos (4.4%).

CUADRO 24
Adscripción de autores. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Institución de procedencia	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Universidades autónomas	56	60.2	72.7
Centros públicos de investigación	8	8.6	10.4
IES particulares	7	7.5	9.1
Tecnológicas, tecnológicos y politécnicos	6	6.5	7.8
Universidades extranjeras	4	4.3	5.2
Organismos Autónomos	2	2.2	2.6
Otras universidades públicas	2	2.2	2.6
Asociación civil	2	2.2	2.6
Otro	1	1.1	1.3
Secretarías de Educación y equivalentes	1	1.1	1.3
UPN, Normales	1	1.1	1.3
Instituciones de educación básica o media superior particulares	1	1.1	1.3
ONG e investigadores independientes	1	1.1	1.3
Total	93	100.0	120.8

CUADRO 25
Tipo de autores. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

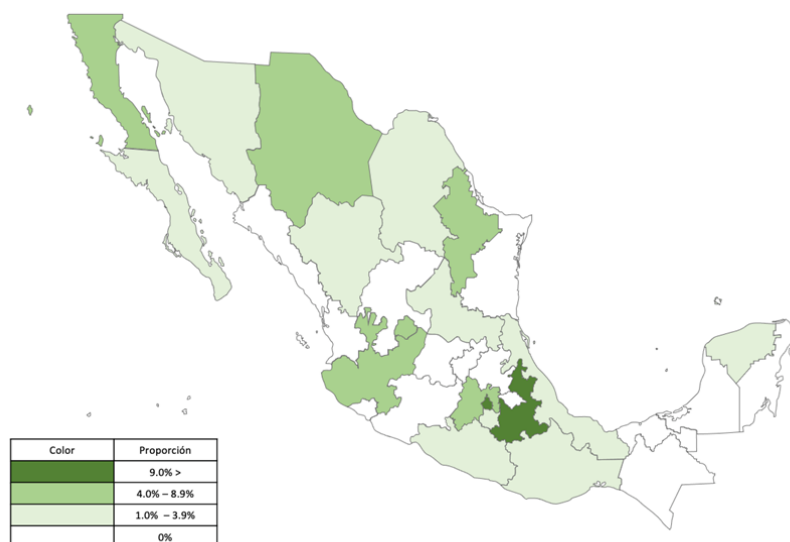
Quién realiza la evaluación	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Investigador	65	73.0	84.4
Docente	11	12.3	14.3
Autoridad escolar	7	7.8	9.1
Organismo autónomo	4	4.4	5.2
Asociación civil	2	2.2	2.6
Total	89	100	119.5

En torno a las entidades federativas donde tuvieron lugar los estudios, los resultados guardan relación con la figura 2, ya que la población de la Ciudad de México participó en 20% de los trabajos, seguida de la de Puebla con 10.7% y Aguascalientes, Chihuahua y Jalisco con 8% cada

uno. En menor escala hay investigaciones realizadas con población de los estados de Baja California, Estado de México (6.7%, respectivamente) y Nuevo León (4%). En 44% de los estados no se identifican este tipo de estudios, tal como se aprecia en la figura 3.

FIGURA 3

Producción académica por entidad federativa. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados



Nuevamente, como en el caso de los trabajos que emplearon pruebas estandarizadas, se desconoce la fuente de financiamiento de gran porcentaje de los estudios (76.6%). Sin embargo, resalta el apoyo económico en las tesis de grado que contaron con algún tipo de financiamiento público (18.2%), mientras que cuatro trabajos (5.2%) reportaron no haber recibido financiamiento para su elaboración.

El cuadro 27 muestra que 71.4% de los estudios fueron investigaciones empíricas. Casi la tercera parte de los trabajos revisados refiere a la evaluación de competencias (32.7%), mientras que a los conocimientos lo hace 15.8%, a los instrumentos empleados, 11.9%, y a las habilidades, 10.9% (véase cuadro 28). Asimismo, como se observa en el cuadro 29, la mayoría de las investigaciones dirigió su atención a sólo un objeto de evaluación (80.5%).

CUADRO 26

Financiamiento. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Financiamiento del estudio	Frecuencia	Porcentaje
No se sabe	59	76.6
Público	14	18.2
No tiene financiamiento	4	5.2
Total	77	100.0

CUADRO 27

Tipo de investigación. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Tipo de investigación	Frecuencia	Porcentaje
Empírico	55	71.4
Análisis de fuentes primarias	8	10.4
Metaanálisis	1	1.3
Revisión de la literatura	5	6.5
Propuesta metodológica	7	9.1
Otro	1	1.3
Total	77	100.0

CUADRO 28

Objeto de evaluación. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Objeto de evaluación	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Competencias	33	32.7	42.9
Conocimientos	16	15.8	20.8
Habilidades	11	10.9	14.3
Actitudes	9	8.9	11.7
Otro	20	19.8	26
Instrumentos (diseño, validación...)	12	11.9	15.6
Total	101	100.0	131.2

CUADRO 29

Número de objetos de evaluación. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Número de objetos de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Un objeto de evaluación	62	80.5
Dos objetos de evaluación	10	13.0
Tres objetos de evaluación	1	1.3
Cuatro o más objetos de evaluación	4	5.2
Total	77	100.0

Cerca de 40% de los estudios se concentra en evaluar, 19.7% se propone evaluar la evaluación y 11.3% sugiere una intervención a partir de la evaluación. La retroalimentación en el aula (5.6%) y a las políticas públicas (4.2%) son poco abordadas como parte de los objetivos de las investigaciones con instrumentos no estandarizados.

CUADRO 30

Propósito de la evaluación. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Propósito central de la evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Sólo evaluación	28	39.4
Evaluación y explicación	6	8.5
Evaluación de la evaluación	14	19.7
Evaluación e intervención	8	11.3
Retroalimentación el trabajo en el aula	4	5.6
Retroalimentación de políticas	3	4.2
Otro	8	11.3
Total	71	100.0

El nivel educativo más examinado en esta submuestra es el de licenciatura, con 36.4%; le siguen la educación media superior (16.9%), la primaria (14.3%) y la secundaria (13%); los niveles menos estudiados fueron el de técnico superior y la educación no formal, con 1.3% de las investigaciones cada uno. (véase cuadro 31). Prácticamente todos los trabajos (96.1%) se concentran en un solo nivel educativo (véase 32) y también predomina el interés por las instituciones de sostenimiento público (69.9%) (véase cuadro 33).

CUADRO 31

Nivel escolar que atienden. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Nivel educativo que estudia	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Preescolar	5	6.2	6.5
Primaria	11	13.6	14.3
Secundaria	10	12.3	13.0
Media superior	13	16.0	16.9
Técnico superior	1	1.2	1.3
Licenciatura	28	34.6	36.4
Posgrado	6	7.4	7.8
Educación no formal	1	1.2	1.3
Otro	6	7.4	7.8
Total	81	100.0	105.2

CUADRO 32

Nivel que atienden (número). Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Nivel educativo que estudia	Frecuencia	Porcentaje
Un nivel educativo	74	96.1
Dos niveles educativos	2	2.6
Tres niveles educativos	1	1.3
Total	77	100.0

CUADRO 33

Sostenimiento que atienden. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Sostenimiento que estudia	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Pública	58	64.4	69.9
Particular	15	16.7	18.1
Se desconoce	12	13.3	14.5
Otro	5	5.6	6.0
Total	90	100.0	108.4

Entre las investigaciones que emplean instrumentos no estandarizados para valorar el aprendizaje, 42% tienen un enfoque formativo —se de-

sarrollan a lo largo de un proceso educativo determinado—, 33% son evaluaciones diagnósticas —se llevan a cabo al iniciar un proceso educativo— y 24% refiere a evaluaciones sumativas, esto es, aquellas que se realizan al finalizar un programa o periodo (véase cuadro 34). Respecto al tipo de metodología empleada, 42.9% utiliza métodos cuantitativos, 36.4% cualitativos y 20.8% mixtos (véase cuadro 35).

CUADRO 34.

Enfoque de la evaluación. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Enfoque de la evaluación	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Diagnóstica	23	33.3	29.9
Formativa	29	42.0	37.7
Sumativa	17	24.6	22.1
Total	69	100.0	89.6

CUADRO 35

Tipo de metodología. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Tipo de metodología empleada	Frecuencia	Porcentaje
Cuantitativa	33	42.9
Mixta	16	20.8
Cualitativa	28	36.4
Total	83	100.0

Con relación al alcance de las investigaciones, la mitad son de carácter descriptivo (51.8%) y casi la cuarta parte son exploratorias (24.7%). La presencia de estudios interpretativos (10.6%), correlacionales (8.9%) o explicativos (4.7%) es menor (véase cuadro 36). La mayoría de los estudios son de carácter transversal (90%) (véase cuadro 37).

De los 77 estudios, 45.7% analiza datos primarios. El análisis de evidencias o de documentos es empleado, respectivamente, por 22.9%, mientras que elementos metodológicos como la observación, el estudio de caso y la intervención están presentes en proporciones pequeñas (véase cuadro 38). Las herramientas de recolección de información más empleadas por estas investigaciones son los cuestionarios (35.2%), las

entrevistas (16%), los registros de observación (14%) y las pruebas de ejecución (10.2%) (véase cuadro 39).

CUADRO 36

Alcance de la investigación. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Alcance de la investigación	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Exploratorio	21	24.7	27.3
Descriptivo	44	51.8	57.1
Correlacional / asociativa	7	8.2	9.1
Explicativo	4	4.7	5.2
Interpretativa	9	10.6	11.7
Total	85	100.0	110.4

CUADRO 37

Temporalidad de la investigación. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Temporalidad del estudio	Frecuencia	Porcentaje
Longitudinal o de tendencias	7	10.0
Transversal	63	90.0
Total	70	100.0

CUADRO 38

Elementos metodológicos. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Elementos metodológicos empleados	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Análisis de datos primarios (aplicar pruebas, encuestas, etc.)	48	45.7	62.3
Análisis de evidencias y documentos	24	22.9	31.2
Observación	13	12.4	16.9
Estudio de caso	9	8.6	11.7
Intervenciones o investigación acción	4	3.8	5.2
Cuasiexperimentos	3	2.9	3.9
Diseño no experimental	2	1.9	2.6
Estudio clínico	1	1.0	1.3
Análisis secundarios de datos	1	1.0	1.3
Total	105	100.0	136.4

CUADRO 39
Técnicas de recolección. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Técnicas de recolección de datos e instrumentos empleados	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Cuestionarios	38	35.2	49.4
Otro	18	16.7	23.4
Entrevistas	16	14.8	20.8
Registro de observaciones / diarios de campo	14	13.0	18.2
Prueba de ejecución	11	10.2	14.3
Grupos focales	6	5.6	7.8
Portafolio	4	3.7	5.2
Examen escrito tipo ensayo	1	0.9	1.3
Total	108	100.0	140.3

En el cuadro 40 se observa que alrededor de la cuarta parte de los estudios que utilizan instrumentos no estandarizados tienen como unidad de análisis el aula (26.5%) o la escuela (24.1%). Los trabajos que buscan evaluar el aprendizaje en unidades más amplias, como entidades federativas o el país, tienen menor presencia. En congruencia con lo anterior, 46.3% de los estudios utilizan muestras intencionales o por conveniencia, 28.4% trabaja con casos y 23.9% emplea muestras con alguna representatividad estadística

CUADRO 40
Unidad de análisis. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Unidad de análisis	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Aula	22	26.5	28.6
Escuela/plantel	20	24.1	26.0
Institución	10	12.0	13.0
Regional	2	2.4	2.6
Estatad	4	4.8	5.2
Nacional	4	4.8	5.2
Comparación internacional	3	3.6	3.9
Otro	8	9.6	10.4
Análisis de fuentes bibliográficas	2	2.4	2.6
Instrumentos (construcción, validación...)	8	9.6	10.4
Total	83	100.0	107.8

CUADRO 41

Tipo de muestra. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Tipo de sujetos	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Muestra intencional o por conveniencia	31	46.3	40.3
Casos	19	28.4	24.7
Muestra representativa	16	23.9	20.8
Otro	1	1.5	1.3
Total	67	100.0	87.0

Alrededor de la cuarta parte de los estudios emplea *software* especializado para el análisis de datos, pero no indica cuál. Una proporción similar dice haber utilizado, entre otros, SPSS, SAS o alguna paquetería especializada en análisis cualitativos como MAXQDA y Atlas Ti.

CUADRO 42

so de software. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Emplea software especializado para el análisis de datos	Frecuencia	Porcentaje
Sí	20	26.0
No	20	26.0
Se desconoce / no es posible saberlo	19	24.7
Sí, se infiere, pero no indica cuál	18	23.4
Total	77	100.0

En las conclusiones de los estudios analizados destacan las recomendaciones para distintos actores en 38.6% de los trabajos, 30.1% son limitadas a los resultados y 27.7% ofrecen sugerencias para futuras investigaciones. Casi 40% incorpora recomendaciones para actores educativos, poco más de la cuarta parte incluye sugerencias para futuros estudios y 30.1% limita sus conclusiones a los resultados obtenidos. Las recomendaciones de política fueron poco comunes en la submuestra (3.6%).

CUADRO 43

Tipo de conclusiones. Estudios que emplean instrumentos no estandarizados

Tipo de conclusiones	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Limitada a los resultados	25	30.1	32.5
Incluye sugerencias para otros estudios	23	27.7	29.9
Incluye recomendaciones para distintos actores	32	38.6	41.6
Incluye recomendaciones de política	3	3.6	3.9
Total	83	100.0	107.8

DOS TEMAS PREDOMINANTES ENTRE LAS INVESTIGACIONES QUE EMPLEAN INSTRUMENTOS NO ESTANDARIZADOS

En el conjunto de investigaciones que emplean instrumentos no estandarizados para evaluar los aprendizajes, se identifica una presencia importante de dos características que, si bien refieren a asuntos distintos, vale la pena destacar: la evaluación de competencias y la evaluación con enfoque formativo. En este apartado se describen aspectos metodológicos y resultados de ambos “grupos” de estudios.

Evaluación de competencias

Durante el periodo de análisis, la mayoría de los estudios que abordan la evaluación de competencias se concentra en educación superior, seguidos por media superior y, con menor frecuencia, educación secundaria y primaria. Es probable que la nutrida producción de investigaciones en torno a este tema mantenga cierto correlato con el auge de planes y programas de estudio guiados por modelos y enfoques basados en competencias.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), publicada en 2011, perfiló una serie de principios pedagógicos para sustentar un plan de estudios que enfatiza el desarrollo de competencias. En este marco, una competencia se define como la capacidad para “responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011, p. 29). Además de las competencias vinculadas con los campos formativos, se precisaron competencias para la vida orientadas al aprendizaje permanente, el manejo de información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad.

En 2016, bajo el gobierno de Peña Nieto, se perfiló un nuevo modelo educativo que mantuvo cierta continuidad con la RIEB, en particular con el impulso de procesos educativos orientados al fomento de competencias. Por ejemplo, en la propuesta curricular de la educación obligatoria 2016 (SEP, 2016) se especificaba:

El currículum nacional de la Educación Básica y el MCC de la Educación Media Superior establecen objetivos generales y particulares para el desarrollo de *competencias fundamentales* que permitan a los egresados de la Educación Básica continuar la Educación Media Superior e incorporarse con éxito a la vida adulta en todas sus dimensiones contando con las herramientas y el conocimiento necesarios para la vida familiar y ciudadana, el trabajo colaborativo, el aprendizaje permanente y el ejercicio de la autonomía personal. En la EMS, las *competencias genéricas y disciplinarias* deben estar articuladas con el perfil de egreso de la Educación Básica, y deben favorecer el ingreso a la Educación Superior (cursivas de los autores) (p. 20).

Por otra parte, de acuerdo con Díaz Barriga (2019), en la educación superior los enfoques educativos por competencias comienzan a cobrar fuerza alrededor del mundo desde la década de los noventa y, en particular en México, permeando el currículum, planes y programas de estudio, no sin resistencias y críticas al asociarse con esquemas de formación vinculados de manera exclusiva con el ámbito laboral con cierto dejo de estandarización. Sin embargo, parece que el concepto de competencia y sus procesos de evaluación han generado controversias desde su origen e incluso perspectivas antagónicas. Pese a las dificultades asociadas con su conceptualización, para la autora, la tendencia en los enfoques por

competencias en educación superior “se ha visto acompañada por un replanteamiento de la evaluación de los profesionales, ajustada a la demostración de desempeños ajustados a estándares profesionales, ya sean locales o internacionales” (Díaz Barriga, 2019, p. 50).

En torno al tipo de competencias evaluadas se distinguen las investigativas (Cardoso y Cerecedo, 2019), clínicas (Cervantes-Sánchez et al., 2016; Kasten-Monges et al., 2016; Martínez-González et al., 2017; Parra-Acosta et al., 2014), de escritura (Cortes-Vera, García y Gutierrez, 2017; De la Peza et al., 2014), de lectura y aritmética (Vergara-Lope, Hevia y Rabay, 2017), ciudadanas (Ochman y Cantú, 2013), digitales y comunicativas (Hernández, Romero y Ramírez, 2015; Mena, 2019), trabajo colaborativo (Reyes-Vélez, 2020), genéricas (Castillo et al., 2018), interculturales (Nigra, 2020), y asociadas con el liderazgo transformacional (Díaz et al., 2019), entre otras.

Además del amplio espectro de competencias evaluadas, es claro que las distintas conceptualizaciones repercuten en los procesos de evaluación. Por ejemplo, en la educación superior, dadas las implicaciones de los modelos y enfoques por competencias en la formación profesional, se identificaron estudios que colocan en el centro el análisis y la demostración de desempeños profesionales. Al respecto, Díaz Barriga (2019) documenta casos exitosos que incluyen prácticas alternativas sustentadas en la evaluación auténtica. Uno de esos casos incluye el uso de portafolios electrónicos por estudiantes normalistas del estado de Oaxaca. Éstos fueron concebidos como dispositivos pedagógicos “de formación, evaluación y autorregulación del aprendizaje de las competencias clave de un docente de preescolar” (Díaz Barriga, 2019, p. 57). La puesta en marcha del proyecto de investigación sustentado en dos metodologías (investigación basada en el diseño y el estudio de casos) favoreció:

mayor conciencia y reflexión acerca de las competencias que tienen que desplegar en el escenario educativo donde concluyen su formación profesional (...). Otro resultado de interés reside en la importancia del tipo y cualidad de la acción tutorial que requiere un docente novato que inicia su trayectoria profesional (p. 59).

Un segundo caso exitoso que recupera Díaz Barriga (2019) es un sistema de evaluación clínica objetiva estructurada (ECOÉ) de competencias de

odontólogos en formación en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicho sistema incluye distintas estaciones donde se evalúan variados dominios. En el estudio con diseño pretest-postest que se reporta participaron 120 estudiantes. De los principales resultados, se aprecia que el sistema permite identificar progresos en el desarrollo de la competencia clínica en odontopediatría, en particular en el plan de tratamiento y habilidades técnicas. Además, se registran elementos para robustecer la validez del ECOE como, por ejemplo: “la representatividad de las estaciones creadas, la inclusión de casos situados y reales, el uso de distintos recursos materiales y tecnológicos para estructurar las estaciones” (Díaz Barriga, 2019, p. 60).

También en el nivel superior se identifica el estudio de Caudillo, Segrera y López (2012), quienes documentan evaluaciones consolidadas en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México: evaluaciones departamentales, evaluación de aprendizajes en el área de síntesis y evaluación, así como examen de egreso de licenciatura y evaluación de competencias en el servicio social. En el caso de esta última, se describe el uso de rúbricas como instrumento para guiar los procesos de formación. Llama la atención que la evaluación final se realiza en “un encuentro entre el estudiante y el coformador donde se presenta el informe final y se reflexiona sobre la intervención, el desarrollo y los resultados obtenidos por el alumno” (Caudillo, Segrera y López, 2012, p. 60).

Resalta la alta producción de evaluación de competencias en el campo de la educación médica y en ciencias de la salud, en contraste con otros campos profesionales. Por ejemplo, Kasten-Monges et al. (2016) diseñaron una propuesta de evaluación de competencias en el ámbito clínico a través de la construcción de casos reales. Martínez-González et al. (2017) realizaron un estudio observacional, transversal y utilizaron instrumentos para evaluar conocimientos y competencias en el segundo nivel del perfil intermedio de estudiantes de la Facultad de Medicina de la UNAM, para ello se diseñó un examen general de conocimientos y un ECOE. Dentro de los principales aportes al campo de la evaluación por competencias, destacan el papel de la retroalimentación a docentes y estudiantes, el impacto de las evaluaciones formativas y la importancia de implementar intervenciones educativas en los programas académicos para replantear los procesos de enseñanza.

En otro estudio observacional y transversal, Martínez et al. (2014) evaluaron el grado de conocimientos y competencias al concluir el segundo año de la carrera en la Facultad de Medicina de la UNAM en el marco de un nuevo plan de estudios. Para evaluar conocimientos, se optó por un examen general de opción múltiple cuya aplicación fue a través de computadoras y, para evaluar competencias, se diseñó un ECOE. Los hallazgos del estudio sientan precedentes institucionales sobre la evaluación formal de competencias y su seguimiento. Además, se destaca el uso de la evaluación para retroalimentar a estudiantes, autoridades y departamentos académicos, aportando así a “fomentar la cultura de la evaluación formativa y por competencias” (Martínez et al. 2014, p. 47).

Cabe resaltar que el ECOE se valora como un sistema válido, consistente y útil para la evaluación de competencias. Parra-Acosta et al. (2014) también destacan la pertinencia y el alcance del ECOE a través de un estudio descriptivo correlacional y transversal en el que participaron 46 médicos internos de pregrado (MIP) de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Para ello, emplearon mapas de aprendizaje con cuatro niveles de desempeño (receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico) y, además, se aplicó un cuestionario con el fin de medir la relación entre los proyectos de un modelo de gestión de calidad y las competencias de los médicos internos de pregrado. Los resultados mostraron un nivel de desempeño autónomo en la mayoría de las competencias; sin embargo, hay algunas, como las relacionadas con la cultura en salud y la solución de problemas, que se ubicaron en niveles inferiores (receptivo y resolutivo). Se enfatiza el papel del tutor clínico para retroalimentar la práctica de los MIP.

Otro ejemplo en el ámbito clínico es el estudio de Cervantes-Sánchez et al. (2016) orientado a la medición sobre el conocimiento de la evaluación de competencias clínico-quirúrgicas del programa de Cirugía de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). El estudio emplea un cuestionario con escala tipo Likert con seis secciones (percepción, planeación, práctica, función, instrumentos y estrategias, y evaluación en general). En torno a los resultados, destaca la percepción de la evaluación que tienen residentes y adscritos como calificación. En cuanto a los instrumentos utilizados, prevalece el examen escrito y su función administrativa. Estos resultados contrastan con el

proceso formativo de las competencias y, tal vez, guarden relación con prácticas tradicionales arraigadas en la enseñanza clínica.

Si bien un cúmulo importante de investigaciones reporta la evaluación de competencias en el ámbito clínico y en ciencias de la salud, hay otro tipo de competencias que merecen atención. Por ejemplo, Cardoso y Cerecedo (2019), por medio de un estudio no experimental cuantitativo con alcance exploratorio-descriptivo, indagan el nivel de desarrollo de competencias investigativas del estudiantado en posgrados de administración en una universidad mexicana. Con este propósito, diseñaron y aplicaron un cuestionario con escala tipo Likert e identificaron niveles de desarrollo insuficientes, información que, según los autores, podrá ser de utilidad para conocer los perfiles de ingreso del estudiantado.

En torno a competencias relacionadas con la lectoescritura (Cortes-Vera, García y Gutiérrez, 2017; De la Peza, et al., 2014), se encontraron investigaciones que evalúan sus cualidades y niveles, así como estudios que, a partir de evaluaciones diagnósticas, implementaron intervenciones, además se exploró el alcance de éstas. Por ejemplo, la investigación de Cortes-Vera, García y Gutiérrez (2017) problematiza sobre la paráfrasis y el riesgo del plagio ante la falta de competencias en torno a la escritura; para ello, realizan un estudio en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez con dos grupos no probabilísticos. Entre los principales hallazgos se destaca la relevancia de la evaluación diagnóstica para conocer la opinión de los estudiantes sobre la paráfrasis y su nivel de competencia con el fin de diseñar e implementar en poco tiempo una intervención, seguida por un proceso de sensibilización que mejoró la habilidad para parafrasear del estudiantado. Pese a las limitaciones del estudio, éste es un ejemplo que permite documentar la articulación de la evaluación diagnóstica con la intervención y el seguimiento, reconociendo los procesos de evaluación vinculados con contextos específicos.

Otro ejemplo en el que se realiza una evaluación diagnóstica sobre la lectoescritura fue el elaborado por De la Peza et al. (2014), con estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Los autores parten del marco Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE), el cual ofrece una metodología para evaluar las competencias de lectoescritura. Con el propósito de elaborar el instrumento de evaluación de la escritura con enfoque de competencias para la vida, se consideró tanto “el objetivo

de la evaluación como la elección de un texto funcional para los estudiantes de primer ingreso” (De la Peza et al., 2014, p. 128).

Entre los resultados más relevantes se destaca que en el nivel perceptivo/grafomotor 36% de los estudiantes osciló entre los rangos “puede leerse con dificultad” (28%) e “ilegible” (8%). En el nivel léxico/ortográfico y sintético, apenas 1% no tuvieron faltas de ortografía, mientras que 50% tuvieron entre seis y 15 faltas de ortografía. En tanto, en el nivel semántico, 82% de los participantes incluyeron la idea principal; 79% comprendió el texto; 40% utilizaron sus propias palabras para elaborar resúmenes; sin embargo, 59% denotaron prácticas de plagio. En la capacidad argumentativa, se identificó que 7% mostró excelente nivel y 5% buen nivel. En síntesis, la evaluación diagnóstica reveló graves deficiencias en las competencias de lectoescritura. Más allá de los resultados obtenidos, los autores no ofrecen alternativas, sino que se limitan a señalar que los hallazgos reflejan “que la enseñanza de la lengua en México atraviesa una seria crisis” (De la Peza et al., 2014, p. 147).

En torno a las competencias ciudadanas, Ochman y Cantú (2013) ofrecen una propuesta metodológica para su evaluación. Para los autores, en la evaluación de competencias “es importante identificar y describir distintos componentes de cada competencia para tener constructos claros y delimitados, así como identificar los métodos adecuados para su medición” (pp. 75-76). A partir de la definición de competencias ciudadanas y de sus componentes cognitivos, procedimentales y axiológicos, se discurren técnicas e instrumentos para medirlas y evaluarlas. Al igual que investigaciones citadas con anterioridad, los autores subrayan el papel de la evaluación diagnóstica:

el diagnóstico resultante no sólo ofrece una fotografía general del estado de las competencias, sino también es particularmente útil para diseñar estrategias de intervención, dado que es posible identificar si el problema existe específicamente en habilidades, actitudes, conocimientos o valores. La misma metodología permite también medir el impacto de acciones orientadas a desarrollar las competencias ciudadanas, siempre que se aplique de manera longitudinal (Ochman y Cantú, 2013, 85).

Por su parte, Díaz et al. (2019), en un intento por evaluar las denominadas competencias blandas, exploran las prácticas de liderazgo trans-

formacional de estudiantes de pregrado de una universidad del norte de México que pertenece a un programa denominado FORTES. Para ello, diseñaron una encuesta y aplicaron un cuestionario. Con el fin de probar diferencias por sexo, se empleó *t* de Student para muestras independientes. Los aportes más relevantes del estudio fueron incursionar en la evaluación de competencias blandas, en este caso liderazgo, a partir de un modelo teórico; señalar el problema de la desigualdad de género en los roles de liderazgo en México mediante el análisis de las diferencias entre estudiantes universitarios masculinos y femeninos, así como promover el desarrollo del liderazgo como punto de referencia para establecer metas y medir el progreso en estudiantes de pregrado. Pese a los aportes del programa y la medición de las competencias blandas, en este caso de liderazgo transformacional, según los autores, hay limitaciones importantes:

Debido a que sólo hubo 46 participantes en el estudio, los datos no pudieron usarse para probar más las propiedades paramétricas del instrumento. Además, dado que se trata de una muestra intencionada, los resultados no pueden generalizarse a otros grupos de estudiantes. Otra limitación fue el hecho de que el estudio se basó únicamente en autoinformes. Si bien el estudio fue diseñado para medir las autopercepciones, confiar en los autoinformes puede generar sesgos potenciales (Díaz et al., 2019, p. 14).

Las limitaciones expresadas por los autores marcan zonas álgidas en la evaluación de competencias, en particular, la naturaleza de los autoinformes y su confiabilidad.

Como se ha mencionado, el grueso de los estudios evalúa competencias en educación superior, por ello sobresalen algunos que fueron elaborados en otros niveles educativos. Tal es el caso del estudio a cargo de Lozano y Peniche (2018), quienes indagan las dificultades que enfrentan los profesores de bachilleratos profesionales técnicos al evaluar competencias de sus estudiantes, con este fin entrevistaron a 16 profesores que pertenecían a planteles con medias nacionales altas en pruebas nacionales y resultados bajos. Para analizar la información identificaron patrones y temas, además conjuntaron, compararon y contrastaron experiencias de los entrevistados. En los resultados, los autores clasificaron distintas dificultades según el tipo de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa)

y de acuerdo con el actor que evalúa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) en consonancia con la RIEMS en materia de evaluación. Dentro de las principales conclusiones, se destaca lo siguiente:

Las condiciones de las aulas y los laboratorios en los planteles imposibilitan la realización de actividades que ayuden al profesor a evaluar los niveles de adquisición y desarrollo de competencias de sus alumnos; a ello se suma la falta de materiales e instrumentos necesarios para llevar a cabo estas prácticas [...] La gran cantidad de alumnos que conforma cada grupo empeora la situación, ya que el docente está obligado a tener evidencia de la evaluación de cada nivel de desarrollo de competencias que registra para cada alumno [...] Tanto el bajo nivel de conocimiento con el que ingresan algunos estudiantes a los bachilleratos del Conalep como la baja motivación para estudiar que demuestran son también elementos que dificultan la práctica de evaluación (p. 14).

Como se ha hecho palpable, uno de los grandes retos en la evaluación de competencias es la construcción y validación de instrumentos. En el periodo, se encontraron estudios que buscaron dar respuesta a este reto, por ejemplo, la propuesta de instrumento para la evaluación de competencias en estudiantes de Diseño EVAL-UAA elaborado por López-León, Acero y Real (2013) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El estudio fue estructurado en distintas fases: selección de competencias pertinentes para las disciplinas de Diseño a partir de la revisión de la literatura, entrevistas a docentes y aplicación del instrumento a una pequeña muestra (n=8). Al concluir el proceso, los docentes señalaron que contaban con más información para otorgar calificaciones con mayor precisión. Es decir, este artículo aporta no sólo al campo metodológico en la construcción de instrumentos orientados a la evaluación de competencias, sino que pone de relieve la importancia del uso de los resultados de la evaluación para la práctica docente.

Otro ejemplo de investigación orientada al diseño y validación de instrumentos de evaluación de competencias fue la elaborada por Marín, Guzmán y Castro (2012). En este estudio se describe el proceso de diseño, validación y fiabilidad de un instrumento para la evaluación del nivel de logro de competencias en niños de preescolar, para ello se observaron desempeños en situaciones auténticas. En palabras de los autores:

...el instrumento para la evaluación del logro de competencias en preescolar metodológicamente consideró: observar los desempeños de los niños ante situaciones de integración (reales, complejas, problema y auténticas). Estas situaciones fueron designadas aquí como “situaciones didácticas” y fueron construidas para observar el grupo “en contexto” (Marín, Guzmán y Castro, 2012, p. 188).

Si bien el instrumento en su conjunto, según lo reportado por los autores, es válido y fiable, se destacan los referentes conceptuales que permean la construcción del instrumento (evaluación auténtica), la definición de situaciones didácticas y la noción de que aprendizaje y evaluación se influyen mutuamente.

Mención especial merecen los estudios que exploran las concepciones respecto a la evaluación de competencias. Por ejemplo, la indagación de Armendáriz (2016), que tuvo lugar en el estado de Chihuahua y en la que participaron distintos agentes educativos, identificó algunas percepciones de docentes, directivos, estudiantes, asesores técnico-pedagógicos y supervisores sobre la evaluación de competencias en la educación primaria. En el caso de los docentes, se destacan dificultades para implementarla. Según el autor, “para algunos maestros parece que estas propuestas de evaluación formativa y sus técnicas e instrumentos son complejas y difíciles de llevar a cabo tal y como se proponen (Armendáriz, 2016, p. 7). Además de las dificultades y el tiempo que exige la evaluación por competencias, se identificó que aquellos terminan calificando exámenes y, en el mejor de los casos, intercalan rúbricas y portafolios, por lo que pareciera que las prácticas de evaluación tradicional se mantienen inalteradas.

Evaluación formativa

La importancia de la evaluación formativa se reconoce en los estudios reseñados en este capítulo del estado del conocimiento. Se apuntan los beneficios diversos, tales como mejorar la actitud e incrementar el interés de los estudiantes hacia las asignaturas (Monforte y Farías, 2013), mejoras en resultados de aprendizaje en comparación con otro tipo de evaluaciones de aprendizajes (Ávila, 2016) y el fortalecimiento de la capacidad de los alumnos para valorar sus propios avances en los apren-

dizajes (Gómez, 2014). La evaluación formativa también beneficia a los docentes, pues les brinda elementos para orientar el aprendizaje de los estudiantes (Gómez, 2014), y para valorar sus propias prácticas a fin de identificar lo que tendría que cambiarse y lo que se está haciendo adecuadamente (Martínez-Rizo, 2013a).

Las investigaciones sobre evaluación formativa se han caracterizado por buscar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes o el fortalecimiento de las creencias y prácticas de los docentes. En este grupo de investigaciones predominan las que proponen estrategias o herramientas para la evaluación de aprendizajes (ocho de 29 estudios) en asignaturas específicas o en competencias y habilidades transversales. Por ejemplo, Méndez y Tirado (2016) diseñaron una estrategia de evaluación formativa para que estudiantes de secundaria evalúen con rúbricas la progresión de sus ideas en el campo del pensamiento histórico. El uso de las rúbricas permitió clarificar el nivel de desempeño obtenido directamente con los estudiantes, los impulsó a discutir y a tomar decisiones sobre lo que era necesario hacer para mejorarlo; también sirvieron como insumo para mejorar la enseñanza.

Además de los beneficios, las investigaciones destacan los desafíos para evaluar formativamente. Se apunta que la evaluación formativa requiere un cambio en el enfoque de enseñanza y no sólo en las prácticas de evaluación, principalmente cuando se trata de habilidades cognitivas complejas (Martínez-Rizo, 2012a; 2012b; 2013b). Esto se debe, en parte, a que la evaluación formativa ocurre a lo largo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no en un momento específico.

Los desafíos de evaluar formativamente se manifiestan también en estudios que exploran las creencias y prácticas de los docentes y las condiciones que las influyen. En la revisión de literatura realizada por Martínez-Rizo y Mercado (2015), se reporta que “los maestros dicen estar de acuerdo con la evaluación formativa; sin embargo, varios elementos sugieren que su práctica no es congruente con sus concepciones y sus creencias” (p. 30). En particular, se encuentra que la asignación de calificaciones sigue teniendo un papel central en los instrumentos de evaluación que emplean los docentes, lo cual también se confirma con estudios empíricos sobre la manera en que éstos valoran las evidencias de aprendizaje entregadas por sus estudiantes; por ejemplo, Mercado y Martínez-Rizo (2014) analizan evidencias de aprendizaje que incluyen

tareas y exámenes aplicados por una muestra no representativa de profesores de segundo, quinto y sexto grado de primaria del estado de Nuevo León, donde encuentran que prevalecen prácticas alejadas de un enfoque formativo, pues la retroalimentación se centra en informar las calificaciones numéricas —obtenidas a partir del conteo de aciertos y errores, sin referencia a estándares de desempeño— acompañadas de juicios sin orientaciones para la mejora de los desempeños.

Aunque Mercado y Martínez-Rizo (2014) muestran que los docentes están de acuerdo con implementar evaluaciones formativas, varios factores dificultan su realización. Por lo general, estos se categorizan en condiciones de infraestructura, organización de la escuela, características de los estudiantes y las propias características de los docentes. Como condición organizativa se encuentra la falta de tiempo específico de los docentes para evaluar dentro de su carga de trabajo y el tamaño de los grupos que atienden (Mercado y Martínez-Rizo, 2014; Lozano y Peniche, 2018). En las condiciones de infraestructura, se apuntan las características de las aulas y otros espacios educativos, por ejemplo, relacionadas con la posibilidad para brindar o limitar las oportunidades de retroalimentación a los estudiantes. Con respecto a los estudiantes, se identifican como factores de influencia su falta de motivación hacia las asignaturas, mientras que respecto a los docentes se encuentra la falta de preparación para evaluar formativamente y sus propias creencias sobre la evaluación formativa (Mercado y Martínez-Rizo, 2014; Lozano y Peniche, 2018).

En las investigaciones se señalan primordialmente factores relacionados con los docentes, la infraestructura y de tipo organizativo, mientras que aparece como un nuevo campo las condiciones relacionadas con los estudiantes y sus familias. Una de estas investigaciones (López, 2016) busca describir las características de la evaluación de los aprendizajes en el aula en una escuela primaria de modalidad indígena. A través de un estudio de caso y empleando entrevistas, observación participante y revisión documental, la autora encuentra que los estudiantes sienten temor y nerviosismo al ser evaluados, lo que conforma una visión negativa de la evaluación. La misma autora identifica como factores relacionados con los estudiantes el entorno familiar y cultural, en particular en cuanto a la comunicación de los resultados de la evaluación de aprendizajes, pues en algunos contextos el horario laboral de padres y madres de familia no permite que se concreten espacios para compartirles el progreso ob-

servado en sus hijos, lo que les falta alcanzar y las medidas que se deben implementar entre la escuela y la familia para promover los logros esperados. Así, se concluye que es necesario desarrollar herramientas específicas y contextualizadas que permitan a los docentes superar estas dificultades (López, 2016).

En los estudios sobre herramientas para la evaluación formativa predominan los que exploran su uso y los beneficios que generan. Pérez y Flores (2017) analizan la utilidad de las rúbricas en un curso en línea en educación superior a través de un estudio de caso con 26 estudiantes para evaluar su autopercepción sobre su desempeño y contrastarla con la evaluación de los docentes. Encuentran que las rúbricas permiten a los estudiantes valorar su desempeño y sirven para establecer un lenguaje común para la comunicación entre docentes y estudiantes, lo que contribuye a lograr los propósitos de aprendizaje; este resultado los lleva a concluir que las rúbricas representan una herramienta esencial para la evaluación formativa.

Otros investigadores han analizado el uso de instrumentos diversos en la evaluación formativa. Monforte y Farías (2013) miden el efecto de los exámenes de evaluación continua en el desempeño de estudiantes de tercer semestre de varias carreras de ciencias sociales y administración, utilizando un grupo control y uno experimental. Los estudiantes discutían con el docente los resultados de exámenes aplicados semanalmente, lo cual les proveyó de retroalimentación inmediata para que tomaran decisiones sobre su desempeño. Las autoras encuentran que esta estrategia de evaluación de aprendizajes permitió mejorar la actitud de los estudiantes hacia la clase, su interés hacia los contenidos de la materia, el cumplimiento de los objetivos del curso y su desempeño.

También se encontraron investigaciones que se centran en el uso de las TIC para la evaluación de aprendizajes. Por ejemplo, Valero y Cárdenas (2017) revisan el origen y progreso de la evaluación basada en Moodle en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, y destacan el uso de medios interactivos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. En específico, analizan evaluaciones formativas basadas en certidumbre (CBM, por sus siglas en inglés) que fueron montadas como exámenes en la plataforma; este tipo de evaluaciones permite que los estudiantes, además de elegir la respuesta que consideran correcta para cada reactivo, señalen el grado de confianza que tienen en su elección; el propósito es

motivar la reflexión de los estudiantes sobre sus conocimientos y la identificación de fortalezas y debilidades. Los exámenes CBM los aplicaron a un grupo de 47 estudiantes de tercer año que cursaban la materia de Patología. Para los autores, el uso de Moodle permite dinamizar el proceso de evaluación de aprendizajes; las herramientas de análisis de reactivos permiten identificar las preguntas que requieren ser reformuladas y el uso de recursos visuales que permite la plataforma aumenta la probabilidad de que los estudiantes respondan correctamente. Por su parte, Díaz, Romero y Heredia (2012) presentan un diseño tecno-pedagógico de e-portafolios de aprendizaje aplicado a 18 estudiantes de psicología de la UNAM, con el objetivo de promover la reflexión sobre su formación y el análisis y autoevaluación de sus producciones. Los autores encuentran que el e-portafolio permite dar cuenta de algunos procesos de recuperación y análisis de la propia identidad de los estudiantes, de incidencias significativas durante su formación y de sus logros académicos; además, es un instrumento para la reflexión y el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

En investigaciones centradas en el diseño y uso de instrumentos de medición, la característica principal es que buscan incidir en la mejora de los aprendizajes de estudiantes y de las prácticas docentes. Mediante la metodología observacional y el diseño de un examen de conocimientos, Martínez-González et al. (2017) buscan evaluar la competencia clínica de estudiantes de medicina al comenzar el décimo semestre mostrando el nivel de dominio en diferentes campos disciplinares (por ejemplo, pediatría, ginecología, entre otros) y contemplando la entrega de resultados a autoridades educativas, docentes y estudiantes como retroalimentación. Por su parte, Leenen et al. (2014) realizan el modelamiento psicométrico de un instrumento de evaluación formativa que evalúa habilidades de cómputo, para lo cual utilizan la teoría de respuesta al ítem, la teoría clásica de las pruebas y el modelamiento de ecuaciones estructurales; el instrumento lo aplicaron con dos cohortes de estudiantes de medicina (1,132 y 1,257 estudiantes, respectivamente).

En la literatura analizada también se identifican estudios centrados en el desarrollo de secuencias didácticas y en las prácticas discursivas para la evaluación formativa. Con respecto al desarrollo de secuencias didácticas, Mena (2019) busca promover el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés con una orientación constructivista que incluye

la evaluación formativa. El estudio sigue un diseño cuasiexperimental con un grupo control y uno experimental, a quienes se aplica un examen como pretest y postest. El estudio concluye que la movilización de saberes puede potencializar las habilidades de los estudiantes y destaca como desafío para las instituciones de educación superior la transformación de su propuesta educativa, de manera tal que cada competencia del programa pueda convertirse en realidad.

En cuanto a prácticas discursivas de evaluación de aprendizajes, entendidas como los intercambios verbales entre docentes y estudiantes, Moreno, Candela y Bañuelos (2019) analizan los procesos interaccionales en una actividad de retroalimentación en la que los mismos estudiantes son evaluadores de sus aprendizajes. Este estudio se realizó en una “Práctica supervisada de estudiantes de psicología educativa” (p. 121), en el que participaron la docente, un pasante y estudiantes. Se siguió un enfoque “analítico discursivo, informado por la etnometodología y el análisis de la conversación” (p. 121). Los autores concluyen que las prácticas supervisadas, guiadas por un docente, son de evaluación formativa, pues brindan oportunidades para mejorar el desempeño de los estudiantes; estas prácticas son también denominadas prácticas educativas *in situ*, que destacan como un tema emergente de escaso estudio en México.

Otra investigación sobre prácticas discursivas de evaluación formativa fue desarrollada por Sepúlveda (2021) con dos docentes de primaria, mediante un enfoque etnográfico en el que se realizaron observaciones en aula y entrevistas abiertas y semiestructuradas. Las prácticas discursivas de evaluación son también denominadas prácticas de evaluación informal en la literatura internacional. La autora encuentra una relación estrecha entre la evaluación y la enseñanza y destaca el planteamiento de preguntas como una herramienta para valorar las comprensiones de los estudiantes. La autora discute el impacto afectivo de la evaluación de aprendizajes y los beneficios que tiene la evaluación formativa en la autorregulación de los estudiantes.

CONCLUSIONES

En cuanto a los estudios que emplean pruebas estandarizadas destaca, sin duda, el papel que tuvo el INEE durante el último decenio para infor-

mar periódicamente sobre los resultados de logro alcanzados por estudiantes de distintos grados de la educación obligatoria, mismos que sintetizan algunos de los desafíos más importantes que enfrenta el sistema educativo mexicano para garantizar el derecho constitucional de todos y todas a aprender. Queda, por supuesto, la interrogante de si esa función de retroalimentar a la política pública que asumía el extinto instituto en la educación obligatoria será subsanada por alguna otra institución.

Por otra parte, un área rica de literatura —de décadas de existencia— es la del análisis de factores asociados con el logro escolar. Destaca el hecho de que, aunque muchos de los estudios del INEE incluyen análisis de factores asociados, en este campo se identifica un número importante de trabajos desarrollados por investigadores independientes y adscritos a universidades. Los resultados confirman los ya conocidos hallazgos de la literatura, en el sentido de que son los factores contextuales los que parecen tener mayor influencia en el rendimiento de los evaluados. Aunque la mayoría de los estudios emplean métodos estadísticos tradicionales como pruebas de hipótesis, magnitudes del efecto y regresiones múltiples, algunos utilizan nuevas alternativas, como los modelos multinivel, que permiten analizar con mayor detalle la influencia de variables contextuales y académicas. Queda la interrogante de si, dada la desaparición del INEE, se dará continuidad a este tipo de estudios; sería deseable que éstos se vieran fortalecidos con métodos estadísticos como la regresión multinivel y los modelos de clasificación supervisada y no supervisada, que constituyen nuevas alternativas para refinar la clásica tesis Coleman *versus* escuelas eficaces, con el fin de nutrir con mejor información a las políticas públicas.

Un último grupo de estudios es aquel cuyo objeto son las pruebas estandarizadas. La mayoría de la literatura encontrada refiere a investigaciones realizadas por académicos del norte del país, específicamente Baja California, donde existen institutos y centros dedicados a esta temática. Los desarrollos se centran en analizar la posibilidad de mejorar su validez para distintos contextos y tipos de poblaciones, así como examinar su confiabilidad o precisión. Existen otros estudios que se abocan a desarrollar y calibrar instrumentos y otros más que critican las pruebas de gran escala elaboradas por el INEE o la SEP. A futuro, de continuar con el uso de este tipo de instrumentos estandarizados para evaluar los aprendizajes alcanzados por grandes conjuntos de estudiantes, la investigación

generará mecanismos para la vigilancia ética y de justicia social tanto en el diseño como en la calibración, interpretación y uso de sus resultados.

Las investigaciones que utilizan instrumentos no estandarizados para evaluar los aprendizajes —incluidas las competencias— representan un campo incipiente. Predominan los trabajos de corte cuantitativo, de tipo descriptivo y exploratorio. Son trabajos con un marcado interés por la evaluación de competencias y, correlativo a ello, se interesan en la evaluación formativa con capacidad retroalimentadora. Resaltan instrumentos como las rúbricas y un uso incipiente en las tecnologías para la evaluación. Podemos vislumbrar un aporte diagnóstico, por ejemplo, sobre dificultades de lectoescritura de estudiantes que ingresan a la universidad, pero otros más específicos sobre conocimientos de medicina y algunas actitudes y valores. Asimismo, notamos percepciones incipientes de los docentes sobre la evaluación y su uso.

A MANERA DE EPÍLOGO: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE COVID-19

Entre 2020 y 2021, se recuperaron 14 investigaciones sobre los procesos de evaluación de aprendizajes en tiempos de COVID-19. Dado el obligado confinamiento y la enseñanza remota de emergencia, el uso de la tecnología jugó un lugar preponderante y, con ella, la diversificación de recursos para la evaluación a distancia y en ambientes virtuales.

El grueso de los artículos recuperados tuvo como objeto el análisis del tránsito de los procesos de evaluación presencial a modalidades a distancia y en ambientes virtuales, así como documentar los diferentes retos enfrentados. La mayoría son estudios de caso cuyas unidades de análisis se sitúan en el aula o en centros escolares. En cuanto a los métodos, prevalecen los cuantitativos que privilegian los diseños tipo encuesta y de corte transversal. Para recabar información se emplean con mayor frecuencia cuestionarios (elaborados como formularios a través de las herramientas de plataformas en internet) y entrevistas mediadas por el uso de tecnología.

Dos grandes asuntos destacan en el balance de la investigación sobre evaluación de aprendizajes en tiempos de COVID-19: a) el uso de tecnología en los procesos de evaluación y b) la evaluación formativa y su

vínculo con los procesos de retroalimentación. Acerca del primero se discurre entre las dificultades enfrentadas por el profesorado (Cárdenas y Luna, 2020) en los distintos niveles educativos, ya sea por la falta de formación docente o por la complejidad que implicó construir alternativas pedagógicas en situaciones de emergencia. Además, se identificaron investigaciones que exploran y describen la diversificación de recursos y herramientas utilizadas para evaluar por el profesorado (Cárdenas y Luna, 2020; Espinosa-Cid y Caro-Coronado, 2021; Guevara, 2020; Medina et al., 2021; Pérez-Cruz, 2021; Pineda, Angulo y Ruiz 2021). Sin embargo, se echa de menos un análisis sobre el aporte de la evaluación a los aprendizajes del estudiantado.

En torno a la evaluación formativa, asumió centralidad el uso de herramientas como rúbricas, portafolios electrónicos y bitácoras, entre otras, con el fin de apuntalar los procesos de autorregulación en el aprendizaje. Es probable que su papel preponderante se haya debido a la necesidad de compensar la falta de interacción cara a cara con técnicas y herramientas que permitieran brindar retroalimentación tanto en ambientes sincrónicos como asincrónicos.

Pese a la alta producción sobre evaluación de competencias en el periodo que integra el presente estado del conocimiento, ésta quedó desdibujada durante 2020-2021. Una probable hipótesis se desprende de la alta complejidad que implica evaluar componentes prácticos y actitudinales en ambientes virtuales. Vale la pena mencionar que en el concierto internacional éste es un asunto que ha sido investigado con cierta profundidad, particularmente en el campo de las ciencias médicas y de la salud.

No se identifican resultados de evaluación del aprendizaje durante 2020 y 2021 en el contexto pandémico en los distintos niveles educativos, pese a sus implicaciones de alto calado. Por el momento, sólo se dispone de algunos reportes que apuntan pérdidas y retrocesos en el aprendizaje en la población mexicana. Ejemplo de ello es el informe a cargo del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, titulado *Evaluación Inicial a la Estrategia Aprende en Casa 2021* (Coneval, 2022). Otras investigaciones, como la de Hevia et al. (2022), estiman pérdidas en el aprendizaje en lectura y aritmética, comparando dos encuestas de 2019 y 2021. Sus resultados subrayan la urgencia de diseñar e instrumentar evaluaciones diagnósticas y personalizadas con el fin de imple-

mentar cursos de recuperación. El previsible rezago de los estudiantes en habilidades instrumentales y contenidos curriculares, a la vez que el desarrollo de nuevos aprendizajes promovidos por los distintos escenarios de educación a distancia, comprometen en gran medida la agenda de la investigación de la evaluación del y para el aprendizaje durante el próximo decenio.

REFERENCIAS

- Aguilar, H. J., Contreras, M. P. y Méndez, H. (2015). Actitud de alumnos de medicina hacia la evaluación formativa. *Sinéctica*, (44), 1-12.
- Armendáriz, H. M. (2016). Neoliberalismo, reforma integral de la educación básica y evaluación por competencias en las escuelas primarias. *Atenas*, 4(36), 37-50. <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/246>
- Arzola, D. M. (2017). Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en escuelas secundarias del norte de México. *Educación*, 26(50), 28-46. <https://doi.org/10.18800/educacion.201701.002>
- Ávila, E. D. (2016). *La evaluación como herramienta promotora del aprendizaje en el tema "Historia de México" para el bachillerato* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de Tesis DGBSDI. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000746033
- Backhoff, E. y Contreras, S. (2014). "Corrupción de la medida" e inflación de los resultados de enlace. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1267-1283. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14032016012.pdf>
- Backhoff, E., Contreras, S. y Baroja, J. (2019). *Brechas de aprendizaje e inequidad educativa en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Backhoff, E., Contreras-Niño, L.A. y Solano-Flores, G. (2011). Sobre la pertinencia de evaluar a los estudiantes indígenas en su propio idioma. Una propuesta metodológica. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 2(3), 1-13. <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/370>

- Backhoff, E., Solano-Flores, G., Contreras, L., Vázquez, M., y Sánchez, A. (2015). ¿Son adecuadas las traducciones para evaluar los aprendizajes de los estudiantes indígenas? Un estudio con preescolares mayas. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Backhoff, E., Vázquez-Lira, R., Contreras, S., Caballero-Meneses, J. A. y Rodríguez, J.G. (2017). *Cambios y tendencias del aprendizaje en México: 2000-2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Barniol, P. y Zavala, G. (2014). Test of understanding of vectors: A reliable multiple-choice vector concept test. *Physics education research*, 10(1), 1-14.
- Bazán, A., Backhoff, E. y Turullols, R. (2016). Participación escolar, apoyo familiar y desempeño en Matemáticas: El caso de México en PISA (2012). *Relieve*, 22(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91649056007.pdf>
- Camargo, S. (2012). La evaluación del espacio histórico en la prueba ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, 34(137), 10-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.137.34114>
- Campos, M. (2016). *Diagnóstico sobre el uso de las TIC para obtener información y expresar ideas en estudiantes de la preparatoria Lic. Benito Juárez García* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio de la BUAP. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/1867>
- Cantú, V. (2016). Evaluación de conocimientos y prácticas asociadas a la salud en estudiantes de secundarias de Baja California [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Cantú, V. y Rodríguez, J.C. (2018a). Evaluación de conocimientos sobre salud en secundarias de Baja California. *Perfiles Educativos*, 40(162), 37-53. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58620>
- Cantú, V., y Rodríguez, J.C. (2018b). Examen al Egreso de la Educación Básica en el Área de Salud (EXEEBAS): Análisis de unidimensionalidad. *Revista Complutense de educación*, 29(1), 61-77.
- Cantú, V. y Rodríguez, J. C. (2019). Factores que influyen en la salud de los estudiantes de secundaria en Baja California, México. *Bordón*, 71(1), 11-29.

- Cárdenas, F. y Luna, J. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por COVID-19: retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Revista Universidad y sociedad*, 12(6), 394-403.
- Cardoso, E. O. y Cerecedo, M. T. (2019). Valoración de las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado en administración. *Formación Universitaria*, 12(1), 35-44. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000100035>
- Castillo, M. S., Samaniego-Gaxiola, J.A., Chew, Y., Gaytán, A., Rodríguez, D.A. y Lizárraga, H.M. (2018). Desempeño de las competencias genéricas a partir de proyectos de investigación en estudiantes de bachilleratos tecnológicos agropecuarios en Coahuila. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1217-1234. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000401217
- Caudillo, L., Segrera, A. y López, R. (2012). La evaluación de aprendizajes en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Didac*, (60), 56-60.
- Cervantes-Sánchez, C., Chávez-Vizcarra, P., Barragán-Ávila, M., Parra-Acosta, H. y Herrera-Mendoza, R. (2016). Qué y cómo se evalúa la competencia clínico-quirúrgica: perspectiva del adscrito y del residente de cirugía. *Cirugía y Cirujanos*, 84 (4), 301-308. <http://dx.doi.org/10.1016/j.circir.2015.09.002>
- Chaparro, A. A. y Gamazo, A. (2020). Estudio multinivel sobre las variables explicativas de los resultados de México en PISA 2015. *Education Policy Analysis Archives*, 28(26), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4620>
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M. C. y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53118>
- Collazo, J. A. (2018). *Evidencias de validez del examen institucional Placement English Test de la Universidad Autónoma de Aguascalientes: Relación con opiniones de docentes y estudiantes* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Coneval (2021). *Caracterización y análisis al diseño de la estrategia Aprende en Casa*. Coneval.

- Contreras-Juárez, R., Archundia-Sierra, E., Ramírez-Hernández, H., Espinoza-Hernández, N. y Hernández-Moyotl, J. (2020). Sistema de evaluación inteligente para medir habilidades de razonamiento matemático. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 251-280. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.012>
- Cortes-Vera, J., Garcia, T. J. y Gutierrez, A. (2017). Knowing and improving paraphrasing skills of Mexican college students. *Information and Learning Science*, 118(9-10), 490-502. <https://doi.org/10.1108/ILS-05-2017-0042>
- Cueva, M. E. (2015). *Prácticas de enseñanza y evaluación de dos maestras de primaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética en Aguascalientes* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Cuxim, M. (2018). *Efectos de la retroalimentación correctiva en la producción escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Repositorio UQROO. <https://risisbi.uqroo.mx/handle/20.500.12249/1584>
- De la Peza, M., Rodríguez, L., Hernández, I. y Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Argumentos*, 27(74), 117-148. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/178/177>
- Díaz, E.R., Espinosa, J.L., Peterson, H. X. y Kuri, I. (2019). Una propuesta de evaluación de las competencias de liderazgo transformacional en los estudiantes de licenciatura. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 10(19), 1-17. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.615>
- Díaz Barriga, F. (2019). Evaluación de competencias en educación superior: Experiencias en el contexto mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Díaz Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: Una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103-117. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-diazbarrigaetal.html>

- Díaz, K. (2014). *Modelo explicativo del rendimiento académico en Español de estudiantes de secundaria*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Díaz, M. A. (2016). *Resultados nacionales del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE 2013*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Encarnación, E. J. (2019). *Niveles de lectura de gráficos estadísticos de estudiantes de primer grado de secundaria* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Guerrero.
- Espinosa-Cid, R. y Caro-Coronado, I. (2021). El proceso de evaluación del aprendizaje antes y durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Un estudio exploratorio en secundarias públicas mexicanas. *Revista Lengua y Cultura*, 2(4), 64-72.
- Fabiana, M. (2014). *Metodología para analizar la estructura interna de un generador automático de reactivos* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Fabregas, M. y Nuno, P. (2014). Evaluation of the effectiveness of co-teaching research methods to mexican students at Oklahoma State University. *EDULEARN14 Proceedings (6th International Conference on Education and New Learning Technologies)* (p. 4465). <https://library.iated.org/view/FABREGASJANEIRO2014EVA>
- Fernández, S., Woitschach, P., Álvarez-Díaz, M. y Fernández-Alonso, R. (2018). Análisis de la Oportunidad de Aprendizaje en el estudio TERCE de la UNESCO. *Revista de investigación Educativa*, 36(2), 509-528. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.307831>
- Ferreira, M. F. y Backhoff, E. (2016). Validez del generador automático de ítems del examen de competencias básicas (Excoba). *Relieve*, 22(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8048>
- Flores-Camacho, F., Gallegos-Cázares, L. y Lima, C. (2020). Representaciones en Física: construcción y validación de un cuestionario para la enseñanza media superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e14). <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e14.1728>
- Flores-Hernández, F., Sánchez-Mendiola, M. y Martínez-González, A. (2016). Modelo de predicción del rendimiento académico de los estudiantes del ciclo básico de la carrera de medicina a partir de la evaluación del desempeño docente. *Revista Mexicana de Investiga-*

- ción Educativa*, 21(70), 975-991. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000300975&script=sci_abstract
- Franco, E. (2013). When Change Matters. Identifying Score Gains School Determinants in Mexico: An Intra-cohort Value-added Approach. *Economía Mexicana. Nueva época*, (2) 2013, 361-405.
- Gallardo, K. E., Gill, M. E., Contreras, B., García, E., Lázaro, R. A. y Ocaña, L. (2012). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Sinéctica*, (39), 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/85/77>
- García, S. A. (2020). *Diseño, desarrollo y obtención de evidencias de validez de un instrumento de evaluación de lenguaje para alumnos de preescolar* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.
- García-Medina, A. M., Martínez, F. y Cordero, G. (2016). Análisis del funcionamiento diferencial de los ítems del EXCALE de matemáticas para tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1191-1220.
- Gertel, H., Cámara, F. y Decándido, G. (2012). Análisis de la brecha de competencias entre Argentina, Chile y México en PISA 2009. *Diálogos Pedagógicos*, 10(20), 31-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4048171>
- Gil, J. (2018). Prácticas evaluativas en español y matemáticas en dos instituciones de educación básica. *Enunciación*, 23(1), 56-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6579118>
- Gómez, S. (2014). *La evaluación formativa como promotora del aprendizaje en física* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-evaluacion-formativa-como-promotora-del-aprendizaje-en-fisica-80204?c=jMrm2X&d=false&q=*&i=9&v=1&t=search_1&as=4
- González-Montesinos, M., Vera, J. y Montoya, A. (2015). Identificación de perfiles de desempeño en matemáticas al egreso de secundaria. *Revista de Evaluación Educativa*, 4(1). https://www.researchgate.net/publication/291167259_Identificacion_de_perfiles_de_desempeño_en_Matematicas_al_egreso_de_secundaria

- Guevara, M. (2020). Educación durante la pandemia: La tecnología y su rol en el aprendizaje fuera del aula. *Revista Académica Divulgativa Arjé*, 3(2). <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/294>
- Gutiérrez, H., Aguiar, M. E. y Díaz, L. (2015). Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba ENLACE en bachilleratos de Jalisco. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (20), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283133746001.pdf>
- Ham, L. (2012). *Evaluación educativa desde la perspectiva del maestro: evaluación formativa* [Tesis de doctorado]. Instituto Tecnológico de Monterrey. Repositorio Tec. <http://hdl.handle.net/11285/619561>
- Hernández, E., Romero, S. y Ramírez, M. (2015). Evaluación de competencias digitales didácticas en cursos masivos abiertos: Contribución al movimiento latinoamericano. *Revista Comunicar*, (44), 81-90. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-09>
- Hernández, J. y Sánchez, P. (2015). Indicadores para evaluar escritura creativa en educación media superior. *Educación y ciencia*, 44 (4), 41-56.
- Hernández, J. S., Tobón, S. y Vázquez, J. M. (2015). Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual. *Revista de Evaluación Educativa*, 4(1), 1-19. https://www.researchgate.net/publication/289379199_Estudio_documental_del_portafolio_de_evidencias_mediante_la_cartografia_conceptual
- Hernández, M., Ramírez, E. y Gamboa, S. (2018). La implementación de una evaluación estandarizada en una institución de educación superior. *Revista Innovación Educativa* 18(76), 149-170. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-76/IE-76.pdf>
- Hernández-Fernández, J. (2021). Admisión y selección académica en educación media superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(10), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5458>
- Hevia, F. y Vergara-Lopez, S. (2016). Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: validación de la Medición Independiente de Aprendizajes. *Innovación Educativa*, 16(70), 85-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5646018>
- Hevia, F., Vergara, S., Velásquez, A. y Calderón, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19

- pandemic in Mexico, *International Journal of Educational Development*, 88, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019a). *Informe de resultados de EIC-Preescolar 2017: Creencias de las figuras docentes sobre el currículo, la enseñanza y el aprendizaje*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019b). *Informe de resultados PLANEA EMS 2017. El aprendizaje de los alumnos de educación media superior en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019c). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018a). *El aprendizaje en sexto de primaria en México. Informe de resultados Excale 06 aplicación 2013. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018b). *El aprendizaje en tercero de primaria en México. Informe de resultados EXCALE 03 aplicación 2014. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018c). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017a). *Informe de resultados PLANEA 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017b). *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017c). *México en PISA 2015*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016a). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe de resultados EXCALE 09 Aplicación 2012. Español, Matemáticas, Ciencias y Formación Cívica y Ética*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/el-aprendizaje-en-tercero-de-secundaria-en-mexico-in->

- forme-de-resultados-excale-09-aplicacion-2012-espanol-matematicas-ciencias-y-formacion-civica-y-etica/
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2016b). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados EXCALE 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *México en PISA 2012*. INEE.
- Jiménez, B.A. (2017). *La autenticidad de los problemas de matemáticas en la prueba ENLACE y PLANEA: el caso de los problemas relacionados con los contextos de física* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Repositorio BUAP. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/7b4238e8-65f9-4459-9599-5ccef177faff>
- Jiménez, J. A. (2019). La formación profesional en psicología y su evaluación nacional en México: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 135-156. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.2.002.007>
- Jurado, A., Flores, F., Delgado, L., Sommer, H., Martínez, A. y Sánchez, M. (2013). Distractores en preguntas de opción múltiple para estudiantes de medicina: ¿Cuál es su comportamiento en un examen sumativo de altas consecuencias? *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 202-210. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72713-3](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72713-3)
- Kasten-Monges, M., Cabrera-Pivaral, C., Lozano-Kasten, F., Aguilar-Velasco, H., Hidalgo-Ottolenghi, R. y Zavala-González, M. (2016). Evaluación de la competencia clínica en médicos residentes mexicanos para el diagnóstico y tratamiento de la enfermedad de Chagas. *Gaceta Médica de México*, 152, 464-467.
- Larrazolo, N., Backhoff, E. y Tirado, F. (2013). Habilidades de razonamiento matemático de estudiantes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1137-1163.
- Lecuanda, M., Silva, L. y Barniol, P. (2019). La práctica de las habilidades de razonamiento y argumentación como determinantes del puntaje de las áreas de ciencias, matemáticas y lectura de la prueba PISA. *Journal of Science Education*, 20(1), 1-20.

- Leenen, I., Martínez, I., Martínez, A. y Sánchez, M. (2014). Modelación psicométrica de las habilidades de cómputo en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 16-27. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(14\)72721-8](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(14)72721-8)
- López, H. J. (2016). *Evaluación de los aprendizajes en el aula de una escuela primaria de modalidad indígena* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California. http://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/MCE/Hilda_Janet_Lopez_Lopez.pdf
- López, M. (2014). *Factores determinantes del rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de educación secundaria en Baja California* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Baja California.
- López-León, R., Acero, A. I. y Real, A. (2013). EVAL-UAA. Instrumento para la Evaluación de Competencias en los estudiantes de Diseño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 279-293. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3420/3635>
- Lozano, C. y Peniche, R. (2018). Desafíos del profesorado al evaluar competencias en alumnos de bachilleratos profesionales técnicos. *Sinéctica*, 51. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-007)
- Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 182-202. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15523175012.pdf>
- Martínez, A., Trejo, J. A., Fortoul, T. I., Flores, F., Morales, S. y Sánchez, M. (2014). Evaluación diagnóstica de conocimientos y competencias en estudiantes de medicina al término del segundo año de la carrera: El reto de construir el avión mientras vuela. *Gaceta Médica de México*, 150(1), 35-48.
- Martínez, F. (2020). *Creencias de profesores de matemáticas acerca de la evaluación del aprendizaje matemático de estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Repositorio BUAP. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/a7f2ed09-4bf1-4ea8-897f-8af857903baf>
- Martínez, H. (2013). PISA. Hacia la construcción de referentes regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(1), pp. 67-96.
- Martínez, J. (2017). *Evaluación del aprendizaje sobre los primeros números, de niños que terminan preescolar* [Tesis de maestría]. Centro de

- Investigación y de Estudios Avanzados. Repositorio BUAP. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2921>
- Martínez-González, A., Lifshitz-Guinzberg, A., Trejo-Mejía, J. A., Torruco-García, U., Fortoul-Van Der Goes, T. I., Flores-Hernández, F., Peña-Balderas, J., Martínez-Franco, A. I., Hernández-Nava, A., Elena-González, D. y Sánchez-Mendiola, M. (2017). Evaluación diagnóstica y formativa de competencias en estudiantes de medicina a su ingreso al internado médico de pregrado. *Gaceta Médica de México*, 153, 6-15.
- Martínez-González, A., Manzano-Patiño, A.P., García-Minjares, M., Herrera-Penilla, C.J., Buzo-Casanova, E. R. y Sánchez-Mendiola, M. (2018). Grado de conocimientos de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal. Modelo multivariado. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 57-85. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.508>
- Martínez Rizo, F. (2013a). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, (40), 1-11. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/45>
- Martínez Rizo, F. (2013b). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35716>
- Martínez Rizo, F. (2012a). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2012b). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa: revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 1-15.
- Martínez Rizo, F. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15532949002.pdf>
- Maya, C. N. (2017). *La evaluación de la prueba ENLACE a través del diagnóstico pedagógico* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Medina-Gual, L., et al. (2021). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 125-146. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4356>
- Mejía, G. P., López, M. V., Hernández-Rangel, E. y Cerano, J.L. (2019). Diseño de un modelo de evaluación mediante la integración de tecnología inmersiva y a distancia. *Educación Médica*, 20(3), 140-145. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.02.009>
- Mejía, O. (2014). El plagio en las exámenes matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 1-15. <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-mejiap.html>
- Mena, L.A. (2019). *Desarrollo de la competencia comunicativa a través de secuencias didácticas para presentar exámenes certificadores en inglés* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Méndez, S. M. y Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 62-78. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/943>
- Mercado, A. y Martínez Rizo, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 537-567.
- Monforte, G. y Farías, G. (2013). La evaluación continua, un incentivo que incrementa la motivación para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 265-278. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3419>
- Montiel, J.A. (2020). *Control del aprendizaje de la matemática en el nivel medio superior a través de un entorno virtual y mediado por la evaluación* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O., Mezquita-Hoyos, Y. N., Lopez-Perez, Y. y Resendiz, A. Y. L. (2019). Cognitive mechanisms underlying the engineering students' desire to cheat during online and onsite statistics exams. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1145-1158. <http://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1145>
- Moreno, J. A., Candela, A. y Bañuelos, P. (2019). Evaluaciones formativas en el aula: Análisis discursivo de la actividad de retroalimentación en la práctica supervisada de psicólogos educativos en formación.

- Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 121-197. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.007>
- Nigra, S. (2020). Competencias interculturales en estudiantes universitarios. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 11(21), 1-25. <http://doi.org/10.32870/dse.v0i21.648>
- Ochman, M. y Cantú, J. (2013). Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 63-89.
- Olivares, C. (2016). *Evaluación de los módulos de autoevaluación y estudio y de exámenes de diagnóstico de la asignatura de biología en el Sistema de Aprendizaje Bachillerato en Red (SABER)*. [Reporte de Experiencia Profesional]. Universidad Nacional Autónoma de México. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000755771
- Olivares, S. y López, M. (2017). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 67-77. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.848>
- Ortega, L. y Chávez, C. A. (2020). Eliminación del tercer distractor de ítems de opción múltiple en exámenes a gran escala. *Revista de Educación*, (388), 133-165. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-450>
- Ortiz, M. y Pérez, M. (2016). Gestión de la evaluación del aprendizaje en proyectos de carreras en línea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21968>
- Parra-Acosta, H., Benavides-Olivera, J. G., López-González, J. C., Favella-Campos, R. M., Guevara-López, C. y Vázquez-Aguirre, A. D. (2014). Evaluación por competencias de un modelo novedoso de gestión de calidad en médicos internos de pregrado. *Investigación en Educación Médica*, 3(10), 65-73.
- Pazos, C. y Gutiérrez, B. (2014). La evaluación del aprendizaje desde una perspectiva vivencial: el caso de los estudiantes de la Facultad de Lenguas de la BUAP. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 79-90. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3388>
- Pérez, J. A. (2014). *Análisis del aspecto sustantivo de la validez de constructo de una prueba de habilidades cuantitativas* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Baja California.

- Pérez, M. y Flores, M. (2017). Los criterios de evaluación como un apoyo para los estudiantes en el logro de las competencias en cursos en línea. *Campus Virtuales*, 6(2), 9-20.
- Pérez-Cruz, E. (2021). Educación médica basada en competencias en tiempos de COVID-19. *Investigación en Educación Médica*, 10(37), 42-49. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.37.20270>
- Pineda, K., Angulo, J. y Ruiz, F. (2021). Evaluación del aprendizaje en bachillerato del estado de Sinaloa, México en tiempos de cuarentena. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 935-950. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.292
- Platas, A., Castro, J., Reyes, V. y Gaona, I. (2018). Influencia de la longitud, la complejidad y la inferencia en la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1) 73-92. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.006>
- Ponce, S., López, G., Mendivil, G. y Díaz, C. D. (2018). Evidencia de validez de un examen de auto-informe para la evaluación de la trayectoria escolar en la formación de pedagogos. *Espacios*, 39(23), 1-15.
- Ramírez, A. L. (2015). *Evaluación de la calidad educativa a través de las pruebas estandarizadas. Opiniones de los alumnos y maestros de Secundaria* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reyes, R., Godínez, F., Hernández, F., Sánchez, F. y Torreblanca, O. (2014). Un modelo empírico para explicar el desempeño académico de estudiantes de bachillerato. *Perfiles Educativos*, 36(146), 45-62. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70127-8](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70127-8)
- Reyes-Vélez, C. J. (2020). *Diagnóstico de la competencia Trabajo Colaborativo que presentan los estudiantes de Bachillerato General en la asignatura de Biología* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Repositorio BUAP. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/10275>
- Rivera Morales, A. (2017). Aspectos psicosociales y gestión de la evaluación en secundarias de alto y bajo logro. *Alteridad*, 12(1), 92-103. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.08>
- Rodríguez, C. R., Islas, J. M. y Patiño, P. (2019). Rendimiento académico de alumnos que asisten a escuelas para migrantes en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 59-86. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.18>

- Rodríguez, J., Contreras, L., Díaz, C. y Contreras, S. (2012). Estrategia evaluativa integral 2010: Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de primero y segundo de secundaria en Baja California, México. *Bordón*, 64(2), 195-215. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22008/11350>
- Rodríguez, M., Poblano-Ojinaga, E., Alvarado L., González, A. y Rodríguez, M. (2021). Validación por juicio de expertos de un instrumento de evaluación para evidencias de aprendizaje conceptual. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.960>
- Román, S. (2018). *Diagnóstico de los niveles de comprensión lectora y redacción de textos especializados de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Repositorio BUAP. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/700fcb2f-6df2-442e-a876-f72653cef93c>
- Romo, C. M. (2014). *Elaboración de una batería de instrumentos de obtención de información sobre prácticas de evaluación de profesores de tercer grado de primaria en la asignatura de español* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Salazar, B. C., Saldívar, A., Limón, F., Estrada, E. y Fernández, E. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 81-117.
- Sánchez, A. (2009). La evaluación del logro escolar en la educación básica en México. Los EXCALE de Matemáticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 187-204. <https://revistas.uam.es/rieel/article/view/4576/5008>
- Sánchez, A. (2019). El aprendizaje en escuelas multigrado. En S. Schmelkes y G. Águila (coords.), *La educación multigrado en México* (pp. 181-189). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sánchez, C. (2015). *Evidencias de validez de contenido de un generador automático de ítems* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Sánchez, M. y Delgado, L. (2017). Exámenes de alto impacto: implicaciones educativas. *Investigación en Educación Médica*, 6(21), 52-62. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.12.001>

- Sánchez, M., García, M., Martínez, A. y Buzo, E. (2020). El examen de ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México: Evidencias de validez de una prueba de alto impacto y gran escala. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 107-128. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.006>
- Sánchez, M. y Martínez, A.A. (2019). *Evaluación de los aprendizajes en el bachillerato. Un compendio de buenas prácticas*. UNAM.
- Sañudo, L. y Sañudo, M. I. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3384>
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016*. SEP. <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Sepúlveda, R. (2021). *¿Qué y cómo se evalúa? Prácticas discursivas de evaluación en el aula de ciencias naturales en educación primaria* [Tesis de doctorado]. Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav.
- Solano-Flores, G, Backhoff, E., Contreras-Niño, L. y Vázquez-Muñoz, M. (2015). Language shift and the inclusion of indigenous populations in large-scale assessment programs. *International Journal of Testing*, 15(2), 136-152. <https://doi.org/10.1080/15305058.2014.947649>
- Tirado, F., Backhoff, E. y Larrazolo, N. (2016). La revolución digital y la evaluación: un nuevo paradigma. *Perfiles Educativos*, 38(152), 182-201. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.152.57605>
- Tuirán, R., Gaviria, J. L., Lugo, R., Hernández, D. y Benítez, M. (2019). Ganancia educativa en la educación media superior. *Papeles de Población*, 25(100), 87-119. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.100.14>
- Valero, G. y Cárdenas, P. (2017). Formative and summative assessment in veterinary pathology and other courses at a mexican veterinary college. *Journal of Veterinary Medical Education*, 44(2), 331-337. <https://doi.org/10.3138/jvme.1015-169R>

- Vergara-Lope, S., Hevia, F., y Rabay, V. (2017). Evaluación ciudadana de competencias básicas de lectura y aritmética y análisis de factores asociados en Yucatán, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 85-109. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.005>
- Zamudio Mesa, C. (2016). *Evaluación del Corpus EXCALE de escritura*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Zúñiga, C. y Cortina, J. L. (2017). Valor educativo y factibilidad de la evaluación de la calidad de la enseñanza matemática en la educación primaria mexicana. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 22(74), 923-948. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00923.pdf>

3. EVALUACIÓN DE CENTROS ESCOLARES

*Lourdes López Pérez (coordinadora)
Steffanía Quezada Mora, María Antonieta Aguilera García,
Cristina Ramírez González y Verónica Silvia Noyola Cortés*

INTRODUCCIÓN

Este capítulo da cuenta de la producción científica realizada en el periodo 2012-2021 sobre evaluaciones a escuelas de educación básica, media superior y superior que contribuyen a la comprensión de su funcionamiento y operación, éstas toman en cuenta como objeto de estudio sus procesos y recursos en conjunto, como una unidad de análisis y que, de acuerdo con su alcance, pueden otorgar información para la mejora de los centros escolares, certificarlos, rendir cuentas a la sociedad acerca del servicio que ofrecen y también para informar a los tomadores de decisiones sobre el Sistema Educativo Nacional (SEN).

Para efectos de este trabajo, se utiliza el término evaluación de centros escolares,¹ el cual incluye a escuelas, planteles e instituciones, ya que en la literatura suelen encontrarse como sinónimos; sin embargo, en la educación básica es común hablar de escuela; en media superior, de plantel,² y en superior, de instituciones.

En este documento se adopta la definición de evaluación de Martínez (2013) y Luna (2013), que la conciben como el juicio de valor que deriva de un proceso sistemático por el que se contrasta el resultado de una

- 1 El centro escolar es un término utilizado en España y en varios países de Latinoamérica para referirse a los establecimientos que ofrecen educación a la población en edad escolar. Este término se ha adoptado en México para referirse a las escuelas de educación básica, a los planteles de educación media superior y a las instituciones de educación superior.
- 2 El INEE (2015a) sustituyó la noción de escuela en educación media superior por el concepto de plantel, situación que no impide que se sigan usando como equivalentes.

medición de la realidad empírica plasmada en indicadores o criterios cualitativos o cuantitativos, con un parámetro normativo previamente definido para la toma de decisiones eficientes y pertinentes sobre el objeto evaluado con fines de mejora. Con respecto a escuela, se retoma la conceptualización de Cardarelli (s/f),³ quien la concibe como una institución que tiene como fin educar y tiene una organización pedagógica, administrativa y entornos laborales y socioculturales complejos. También se reconoce que es la unidad básica del sistema educativo y que una de sus principales funciones es procurar el derecho a la educación de los estudiantes (INEE, 2010).

Se ha considerado importante evaluar los centros escolares como una unidad de análisis porque la evaluación sólo de los aprendizajes, de la práctica docente o de otro componente es insuficiente para conocer el funcionamiento total de las escuelas (Jiménez, 2011), o bien determinar su eficacia y efectividad (Cardarelli, s/f). Determinar que la escuela, institución o plantel sea el objeto de evaluación en su conjunto conlleva al reconocimiento de una organización compleja (Badilla, 2012; Eurydice, 2004, citado en Pérez et al., 2017), que está conformada por los recursos humanos, financieros, equipos, materiales, infraestructura; procesos relacionados con la gestión escolar, el aprendizaje y aquellos aspectos que apoyan el aprendizaje y la enseñanza.

Los propósitos de la evaluación de centros escolares, según Pérez et al. (2017), parten de dos grandes perspectivas: proporcionar información al sistema educativo y mejorar los centros escolares. La primera ha sido útil para proveer a los sistemas nacionales de educación un panorama integral, así como para la construcción de indicadores de desarrollo educativo cuyos fines son “monitorear el crecimiento en la madurez institucional de los establecimientos escolares, identificar escuelas que requieran ser atendidas de manera especial, asignar estímulos y contar con un proxy de la calidad de la educación impartida” (Pérez et al., 2017, p. 10).

La segunda perspectiva, relacionada con la mejora, permite obtener información para estimular y apoyar a los centros escolares.

Por lo general, los protagonistas de la evaluación de los centros escolares para mejorarlos son los centros mismos, o a lo más los supervisores escola-

3 El documento de Cardarelli forma parte de los apuntes del Curso 3: Abordajes evaluativos para distintos objetos del campo educativo del “Programa de formación en Políticas de Evaluación en Educación” que impartió el IPE-UNESCO en 2019.

res. Los centros se evalúan a fin de que el plantel pueda tomar las decisiones necesarias para mejorar la gestión y la enseñanza, en tanto éstos se reconocen como factores manipulables, que por ello mismo también se evalúan (Schmelkes, 1996, citado en Pérez et al., 2017, p. 10).

De acuerdo con Tiana (1996, citado en Pérez et al., 2017), la información cualitativa que se obtiene de la evaluación para la mejora de los centros escolares tiene tres grandes aportaciones:

a) proporciona un conocimiento detallado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y aporta a la evaluación de los resultados educativos la perspectiva sobre las condiciones y variables que los determinan; b) constituye una base sólida para la propuesta y la adopción de programas individualizados de mejora, al permitir la identificación de los puntos fuertes y débiles de su funcionamiento, y c) aporta elementos para la comprensión de la situación general del sistema educativo a través del análisis de algunas de sus concreciones (p. 11).

En resumen, los centros escolares se evalúan para producir información pertinente, formular propuestas que mejoren su capacidad formativa, así como para alimentar las políticas educativas, ya que “se va configurando como uno de los pilares básicos de la evaluación del propio sistema, y seguramente como el aspecto fundamental del mismo, por la influencia que tiene sobre el resto de los aspectos que configuran e interactúan conjuntamente” (Estefanía y López, 2003, citado en Badilla, 2012, p. 103).

Al considerar los elementos anteriores, podemos decir que la evaluación de centros escolares es un proceso sistemático de obtención de información a través de distintos métodos y técnicas sobre los recursos y procesos de las escuelas, planteles e instituciones y que tiene como propósitos identificar la situación en que operan para determinar su calidad, tomar decisiones para su mejora y proporcionar información al sistema educativo.

La evaluación de centros escolares en la agenda de la investigación educativa tiene como antecedente los trabajos que se incluyeron en el estado de conocimiento del COMIE en el periodo 2002-2011, en el capítulo La investigación sobre la evaluación educativa, del apartado Evaluación de políticas, sistema, instituciones y programas, que en aquel entonces se le denominó evaluación de instituciones educativas. Afortunadamente

en la presente edición de los estados del conocimiento, que corresponde al periodo 2012-2021, se le dedica un capítulo en el volumen a la evaluación educativa y además aparece de manera independiente a la de programas educativos.

En el estado del conocimiento 2002-2011, Luna (2013, p. 430) señaló que “en México, la investigación sobre evaluación educativa se ha conformado como un campo del conocimiento complejo y diverso”, por lo cual era necesario que su abordaje quedará plasmado en un documento más amplio y profundo. En el presente estado del conocimiento se abrió el capítulo sobre evaluación de centros escolares, entre otras cosas por el impulso que se dio en la segunda década del siglo XXI a la evaluación educativa, sobre todo, a partir de la reforma constitucional de 2013 al Artículo 3, que introdujo la concepción de una educación de calidad como derecho humano a la par de las nuevas atribuciones que adquirió el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), así como de la importancia que tomó la evaluación de los recursos y procesos escolares para garantizar el logro de aprendizaje de los estudiantes (DOF, 2013b).

En este documento, para identificar los trabajos de centros escolares, el proceso de búsqueda se hizo por etapas. En primer lugar, se revisó la base de datos que fue proporcionada por el IRESIE, de tesis de maestría y doctorado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la biblioteca de la UNAM. Posteriormente se realizó la búsqueda en revistas indexadas y en congresos educativos. También se indagó en el histórico de publicaciones del INEE y en los buscadores de las principales librerías del país. De todas esas búsquedas, se encontraron alrededor de 100 textos que se analizaron teniendo como referente el objetivo, conceptos, diseño metodológico (epistemología, método y técnicas), principales resultados y sujetos de las investigaciones. En este proceso se seleccionaron investigaciones que dan cuenta del centro escolar en su conjunto o alguna de sus dimensiones.

Al comparar el volumen de los trabajos identificados en el periodo 2012-2021, con respecto al estado del conocimiento previo, del 2002-2011, se puede afirmar que hubo un incremento considerable en la cantidad de investigaciones sobre el tema. Además, mientras en el estado del conocimiento anterior la mayoría de los documentos se centraron en educación superior, en el decenio revisado en este documento se detectó un incremento de evaluaciones en otros niveles educativos. Del total de

documentos identificados, 59% es de educación básica, 23% de educación superior y 18% de educación media superior. Cabe señalar que en educación básica el nivel de primaria concentró un mayor número de evaluaciones exclusivas (14 trabajos). También se observó que hubo estudios que integran a más de un nivel educativo o que comprenden dos tipos educativos (básica y media superior, por ejemplo) y, como se verá más adelante, los documentos de indicadores del INEE incluyen información de toda la educación obligatoria.

Al observar que hay trabajos que incluyen más de un tipo o nivel educativo, se determinó clasificarlos en función del sentido o intencionalidad con la que se realizaron las evaluaciones, aspecto que se consideró prioritario respecto a la subdivisión por nivel o tipo educativo. De esta manera, la sistematización de los trabajos se hizo a partir de cuatro categorías: 1) modelos de evaluación, 2) prácticas de evaluación, 3) indicadores para la evaluación de escuelas y 4) políticas sobre la evaluación de escuelas o instituciones. Cabe destacar que las categorías no son totalmente excluyentes, por lo que algunos trabajos se ubicaron en la categoría que mejor describe el sentido de la evaluación.

Las fuentes de información fueron artículos, libros o documentos institucionales editados de los organismos encargados de evaluar la educación del país, capítulos de libros y ponencias presentadas en congresos nacionales. No se incluyen tesis de doctorado ni de maestría porque no se encontraron documentos de este tipo en el periodo analizado.

El estado del conocimiento de la evaluación de centros escolares se conforma por 68 trabajos, cuya clasificación, de acuerdo con las categorías y tipo de publicación, se presenta en el cuadro 1.

CUADRO 1

Frecuencia de trabajos por categoría y tipo de publicación

Categoría	Libros o documentos institucionales	Capítulos de libros o de documentos institucionales	Artículos	Ponencias	Total
Indicadores para la evaluación de centros escolares	--	21	--	--	21
Modelos de evaluación	6	--	3	8	17
Prácticas de evaluación	12	2	4	7	25
Políticas sobre la evaluación de centros escolares	--	2	3	--	5

En esta introducción se ha planteado el propósito del capítulo, se han colocado elementos para delimitar el objeto de la evaluación de centros escolares, se han planteado los antecedentes, así como el procedimiento utilizado para la búsqueda de las investigaciones sobre el tema, y se ha concluido con la cantidad de trabajos identificados ubicados en las categorías planteadas.

A continuación, se inicia con el análisis de las características metodológicas de los trabajos y posteriormente se hace la descripción de cada uno de ellos en la categoría que les corresponde. Se finaliza con las conclusiones y un balance y perspectivas.

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LOS TRABAJOS REALIZADOS

Al revisar los distintos textos identificados, se encontró que la mayoría de éstos son investigaciones evaluativas de corte empírico, seguidos de los de tipo documental y de intervención. La metodología empleada en estos documentos abarca técnicas de análisis cuantitativo, cualitativo o ambas. Se advirtió que todos los estudios hicieron una revisión bibliográfica; además, algunos verificaron el estado del arte o utilizaron estadística descriptiva para contextualizar su objeto de estudio y realizar descripciones posteriores. No fue posible catalogar algún texto como teórico porque todos contienen marcos conceptuales, o bien introducen conceptos particulares sobre evaluación de escuelas, mejora escolar y calidad educativa, entre otros temas, sin que tengan como propósito explícito aportar elementos teóricos para reformular teorías o establecer nuevas, tampoco manifiestan la necesidad de aplicar sus hallazgos. Aunque varios de ellos sí reflejan el cambio en la mirada de evaluación de escuelas, ésta no se restringe a los resultados de logro y concibe a la educación como un derecho humano.

Se identificaron estudios descriptivos, de caso, constructivistas, de análisis documental, investigación-acción y comparativos. En ellos se observaron distintas metodologías utilizadas; sobresalen las evaluaciones a gran escala que utilizaron cuestionarios autoadministrados, también se encontraron investigaciones que utilizaron la revisión documental, entrevistas (estructuradas y semiestructuradas), observación, notas

de campo, grupos de enfoque, recuperación de resultados de evaluaciones externas y recuperación de la experiencia evaluativa, entre otras.

En todos los tipos de texto, empíricos, documentales o de intervención, sobresale el uso de la epistemología de base empírica-analítica, sea porque los autores recaban los datos de primera mano, o bien porque los recuperan de otras fuentes para su análisis.

Las investigaciones de corte empírico se organizaron principalmente en torno a cuatro bases epistemológicas: empírico-analítica, constructivista, hermenéutica y fenomenológica. Algunos de los estudios no son claros o explícitos en cuanto a su metodología, técnica y análisis de contenido. Además, usaron métodos de estudios de caso y observación, teniendo una técnica de análisis cualitativa. La definición, métodos, técnicas de recolección de datos y de análisis sobre trabajos de corte empírico se describen en el cuadro 2.

CUADRO 2

Métodos, técnicas de recolección de datos y de análisis de trabajos de corte empírico

Epistemología de base	Empírico-analítico	Constructivista	Hermenéutica y fenomenológica
Posición epistemológica en los documentos • Explícito (lo hace el autor. • Implícito (a juicio del revisor).	En la mayoría de los textos de base es empírico – analítica se lee de forma explícita su posición epistemológica.	En la mitad de los textos sus autores enuncian su epistemología de base, en los otros no.	En la mitad de los textos sus autores enuncian su epistemología de base, en los otros no.
Método	La mayoría de las investigaciones fueron no experimentales, seguidos de los estudios de caso, algunos de ellos se apoyan de investigación – acción.	Estudio de casos e investigación-acción.	Estudio de caso y comparativo.
Técnicas para recolección de información o datos	Se usaron diversas técnicas de recolección de información y datos, van desde cuestionarios autoadministrados en estudios a gran escala, indicadores de encuestas o censos, entrevistas abiertas, revisión documental, recuperación de resultados y datos de otras evaluaciones y mediciones, entrevistas semiestructuradas, grupos de enfoque, observación o recuperación de las experiencias evaluativas.	Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, observación participante, notas de campo, encuestas, revisión documental, recuperación de resultados de evaluaciones externas y recuperación de la experiencia evaluativa.	Las técnicas utilizadas fueron principalmente entrevistas.
Tipo de análisis empleado	Los textos no experimentales usaron en su análisis de contenido cuantitativo y estadística descriptiva, los estudios de caso usaron tanto análisis cualitativo como cuantitativo, estadística descriptiva e inferencial.	Análisis de contenido cualitativo, comparativo, inducción analítica y tipología, análisis – síntesis.	Análisis de contenido cualitativo.

Los trabajos documentales, en su mayoría, se enmarcan en una epistemología empírica-analítica al recuperar como insumos de datos aquellos documentos que contienen indicadores o resultados de diversas investigaciones, diagnósticos o evaluaciones, sean externas o internas, elaborados por otros investigadores o instituciones. También se retomó información de documentos normativos y de la legislación, en pocos se realizaron revisiones del estado del arte. La menor cantidad de textos documentales son de tipo constructivista o crítico. En el cuadro 3 se presentan de manera sintética los métodos, técnicas de recolección de datos y de análisis de trabajos de corte documental.

CUADRO 3

Métodos, técnicas de recolección de datos
y de análisis de trabajos de corte documental

Epistemología de base	Empírico-analítico	Constructivista	Crítico
Posición epistemológica en los documentos Explícito (lo hace el autor). Implícito (a juicio del revisor).	Explícita	Explícita e implícita	Implícita
Método	Estudios de caso y no experimental.	Estudio de caso	Análisis-síntesis.
Técnicas para recolección de información o datos	Revisión documental, recuperación de los resultados de las evaluaciones.	Revisión documental, sistematización de la experiencia evaluativa.	Revisión documental
Tipo de análisis empleado	Análisis de contenido cualitativo, cuantitativo y estadística descriptiva.	Análisis de contenido cualitativo.	Análisis de contenido cualitativo.

En tanto, los reportes de intervención se basan en una epistemología empírico-analítica y constructivista. Los textos que reportaron intervenciones fueron pocos y éstos usaron un método no experimental o de investigación-acción. Se apoyaron de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, revisión documental, observación participante, notas de campo (registro anecdótico), recuperación de resultados de evaluaciones externas, diagnósticos escolares, indicadores y recuperación de la experiencia evaluativa (véase cuadro 4).

CUADRO 4
Métodos, técnicas de recolección de datos
y de análisis de trabajos de intervención

Epistemología de base	Empírico-analítico	Constructivista
Posición epistemológica en los documentos Explícito (lo hace el autor). Implícito (a juicio del revisor).	Implícito	Explícito Implícito
Método	No experimental.	Investigación-acción
Técnicas para recolección de información o datos	Entrevistas, cuestionarios.	Observación participante, notas de campo, entrevistas semiestructuradas, encuestas, revisión documental, recuperación de resultados de evaluaciones externas, diagnósticos escolares, indicadores, recuperación de las experiencias evaluativas.
Análisis empleado	Análisis de contenido cualitativo.	Análisis de contenido cualitativo.

Alrededor de una tercera parte de los trabajos recopilados no muestran explícitamente su posicionamiento epistemológico, por lo que fue inferido por las autoras del presente capítulo. Destaca que la mayoría de los trabajos de corte empírico y con epistemología empírica-analítica enuncian su posicionamiento de forma explícita.

Hasta aquí se ha presentado una descripción metodológica de los trabajos encontrados en torno a la evaluación de centros escolares, en el siguiente apartado se describirán de manera sintética cada uno de ellos según la categoría en la que se ubicaron.

DESCRIPCIÓN DE LOS TRABAJOS POR CATEGORÍAS

Como se mencionó en la introducción, los trabajos de evaluación de centros escolares que se identificaron durante el periodo 2012-2021 se clasificaron en cuatro categorías: 1) modelos de evaluación, 2) prácticas de evaluación, 3) indicadores para la evaluación de centros escolares y 4) políticas sobre la evaluación de centros escolares. Con excepción de la última, en las primeras tres se plantearon subcategorías (véase el cuadro 5).

CUADRO 5
Categorías y subcategorías utilizadas en la clasificación
de los trabajos identificados en la evaluación de centros escolares

Categoría	Subcategorías
Modelos de evaluación	Modelos orientados a desarrollar evaluaciones a gran escala. Modelos orientados a desarrollar evaluaciones a pequeña escala.
Prácticas de evaluación	La evaluación institucional y su impacto. Autoevaluación de escuelas. Estudios exprofeso solicitados por tomadores de decisiones. Evaluación externa a gran escala.
Indicadores para la evaluación de centros escolares	Indicadores educativos del INEE y de la Mejoredu centrados en la educación obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores del INEE. • Indicadores de la Mejoredu. Indicadores temáticos del INEE: población indígena, afrodescendiente y educación normal.
Políticas sobre la evaluación de centros escolares	

En las siguientes páginas se describe el contenido de cada trabajo identificado según la categoría y subcategoría en la que se clasificó.

Modelos de evaluación

Los modelos para la evaluación educativa pueden considerarse como una representación esquemática a través de la cual se comprende o explica el objeto de mejor manera, lo que implica la integración de una posición epistemológica y de expresiones tanto teóricas como metodológicas, a través de las cuales se explicitan concepciones sobre la educación, la evaluación y su proceso para ponerla en marcha (externa, interna o ambas), incluyendo la forma en que se presentan sus resultados y el uso que se les da (Bermon, 2012, citado en Arias, Labrador y Gámez, 2019; Madaus y Kellaghan, 2000, citados en García, 2010).

Esta categoría integra 17 textos que tienen como objetivo plantear diseños o propuestas para la evaluación de centros escolares. En éstos se hace un planteamiento de las dimensiones que conforman a las escuelas y que se retoman para su evaluación de manera integral, así como para dar cuen-

ta de las condiciones de uno o varios centros. En estos textos también se establecen las relaciones teóricas que sustentan sus dimensiones e indicadores de evaluación, de igual manera se plantean metodologías para su implementación que responden a propósitos y referentes teóricos, lo que favorece la reflexión para construir modelos de evaluación propios.

También se incluyen en esta categoría seis libros institucionales, de los cuales cinco son marcos de referencia para realizar evaluaciones cuantitativas con alcance nacional para preescolar, primaria, secundaria y EMS; el sexto es una ruta metodológica para la autoevaluación de escuelas primarias. Se incluyen tres artículos publicados en revistas, dos de ellos orientados a la educación básica y uno a educación superior. Por último, se identificaron ocho ponencias en las que se hacen propuestas de evaluación diseñadas para evaluar instituciones de educación básica y superior.

La organización de los documentos se hizo siguiendo los criterios de Anderson y Postlethwaite, (2006), quienes muestran las características fundamentales que distinguen los estudios de gran y pequeña escala: tamaño de la muestra, propósito del estudio, costo, grado de generalización de resultados y tipo, así como complejidad del análisis de datos (véase el cuadro 6).

CUADRO 6
Características fundamentales de los estudios
de gran y de pequeña escala

	Gran escala	Pequeña escala
Tamaño de la muestra	Por lo general abarcan más de 100 instituciones, con al menos 20 o 30 casos, en adelante.	Muestras pequeñas de no más de 30 o 60 grupos.
Propósito del estudio	Propósitos descriptivos, para identificar tendencias en los resultados, suelen utilizarse en evaluación sumativa.	Propósitos exploratorios, con la intención de comprender situaciones y suelen utilizarse en evaluación formativa.
Costo	Mayores costos, en lo que corresponde al levantamiento de la información, su captura y análisis de datos por ser una muestra grande.	Menores costos, en lo que corresponde al levantamiento de la información, su captura y análisis de datos por ser una muestra pequeña.
Grado de generalización de los resultados	Con base en el diseño de la muestra se pueden establecer ciertas generalizaciones.	No se pueden hacer generalizaciones, lo que se identifica como resultados sólo aplica para esa muestra.
Tipo y complejidad del análisis de los resultados	Con frecuencia se requieren análisis estadísticos para identificar las interacciones de las variables y su efecto.	Requieren análisis cualitativos, para comprender a profundidad lo que se evalúa.

En los siguientes apartados se exponen los textos que hacen propuestas a gran escala y posteriormente lo que corresponde a los modelos de evaluación a pequeña escala.

Modelos orientados a desarrollar evaluaciones a gran escala

En la categoría de modelos orientados a desarrollar evaluaciones a gran escala se ubican los desarrollados por el INEE, cuyos referentes teóricos y normativos comprenden a la educación como un derecho humano fundamental (INEE, 2013a), por lo que la propuesta de evaluación del SEN fue alimentando por el enfoque de derechos humanos y por los referentes emanados de la Constitución y leyes que derivan de ésta con la firme intención de garantizar no sólo el acceso, sino la calidad de la educación, monitoreada a través de diferentes recursos, entre éstos las evaluaciones técnicamente sustentadas (INEE, 2014). Este modelo a gran escala es visible en la producción que realizó el INEE durante el periodo analizado, muestra de ello es la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) de preescolar, primaria y educación media superior.

Los documentos identificados en esta categoría fueron cinco libros publicados por el INEE, que corresponden a marcos de referencia; tres de éstos fueron desarrollados para la ECEA:

- a) *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico* (2016b).
- b) *Marco de referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en primaria* (2018h).
- c) *Marco de referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en educación media superior* (2018i).

Los otros dos marcos de referencia corresponden a la Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE):

- d) *Marco de referencia para la Evaluación de la Oferta Educativa en la educación preescolar desde el enfoque de derechos* (2018g).

d) *Marco de referencia para la Evaluación de la Oferta Educativa en la Educación Secundaria*⁴ (2019h).

En estos dos últimos marcos de referencia, además de plantear los referentes para evaluar las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje, también se hace una revisión de los modelos curriculares del nivel educativo al que alude, el primero de preescolar y el segundo de secundaria.

La ECEA fue una evaluación de tipo cuantitativa con alcance nacional, es decir, proporciona información a nivel SEN, cuyo propósito fue establecer la medida en que las escuelas de la educación obligatoria contaban con condiciones básicas para su operación y funcionamiento, y, a partir de ahí, generar información para la toma de decisiones orientadas a su mejora. Cada uno de los marcos de referencia estableció una serie de condiciones que se consideraron un “piso mínimo común” que todas las escuelas debían disponer. Estas condiciones surgieron primordialmente del marco legal-normativo nacional e internacional vigente al momento de su realización, el cual reconocía a los estudiantes como sujetos de derecho y regulaba el funcionamiento de las escuelas; de los resultados de investigaciones científicas publicadas sobre la evaluación (INEE, 2018h) y de la opinión de expertos nacionales e internacionales.

Los marcos de referencia son documentos de corte cualitativo-documental que se organizan en torno a siete dimensiones: 1) infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes; 2) mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje; 3) material de apoyo educativo; 4) personal en las escuelas; 5) gestión del aprendizaje; 6) organización escolar/gestión escolar, y 7) convivencia escolar para el desarrollo personal y social. De estas dimensiones se derivaron indicadores y condiciones básicas; si bien éstas se mantienen en los documentos de la ECEA, los ámbitos y las condiciones básicas pueden variar según las características del nivel o el tipo educativo al que se dirigen. Los cinco documentos parten del modelo de las 4-A del derecho a la educación,

⁴ Se tenía previsto un informe sobre ECEA Secundaria en 2018, el cual ya no pudo realizarse por la desaparición del INEE y su sustitución, la Mejoredu.

propuesto por Katarina Tomasevski,⁵ así como los criterios de calidad de la educación establecidos por el INEE.⁶

El primer marco de referencia de primaria es de 2016 y el segundo es una actualización de éste y fue publicado en 2018, ambos formaron parte del plan de evaluación cuatrienal del INEE para cada nivel educativo (INEE, 2016b). La *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico* (INEE, 2016b) está organizado en cinco apartados, a lo largo de ellos se presentan los principios del derecho a la educación que deben orientar las políticas educativas, se expone el marco básico que conforma esta evaluación, se fundamenta normativa y teóricamente cada uno de los ámbitos que la conforman y se exponen las características metodológicas de la ECEA primaria, al tiempo que se presentan algunas características de las escuelas a partir de los resultados de la primera evaluación de 2014 (INEE, 2016b).

Por su parte, el *Marco de referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en primaria* (2018h) está organizado en tres partes. En la primera se presenta el marco legal-normativo que da sustento a la ECEA en primaria. La segunda sección sistematiza los resultados de investigaciones científicas que aportan elementos para configurar las condiciones que se utilizan como referentes, mientras que en la tercera se integran los referentes normativos y de investigación en torno a cada una de las condiciones que se evalúan (INEE, 2018h). Al cierre de este documento se presenta una reflexión sobre la relevancia de las condiciones planteadas en cada dimensión y la evidencia que las sustentan, así como la necesidad de complementarlas con nuevos indicadores o, en su caso, la eliminación de algunos.

El último marco de referencia correspondiente a la educación media superior se titula *Marco de referencia para la Evaluación de Condiciones*

5 “Tomasevski (2001, 2004), la primera relatora sobre el derecho a la educación de la Organización de Naciones Unidas, propone considerar las cuatro A (4-A), por sus nombres en inglés: Availability (disponibilidad), Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad. Estas 4-A se basan en la convicción de que el derecho a la educación es precisamente, como nuestra Constitución lo reconoce, el derecho a una educación de calidad, y que no basta con garantizar la existencia de escuelas y maestros y el acceso a la escuela para decir que se está cumpliendo. Tomasevski define sus 4-A como el mínimo irreductible del derecho a la educación, como ‘piso expandible’ y no como techo fijo, pues su cumplimiento es progresivo (Latapí, 2009).” (INEE, 2014, p. 11).

6 “implica desarrollar comprensiones sobre la calidad de la educación que incluye nociones relativas a la equidad, la relevancia, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia de la educación” (INEE, 2010, p. 27).

Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en educación media superior (2018i), en el que se hace una revisión de la normatividad, la política educativa y la organización del nivel y sus planteles. Si bien desarrolla los estándares para evaluar las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje, la organización del documento es distinta a los anteriores, ya que considera la definición de calidad educativa derivada de la reforma educativa de 2013: el derecho a asistir a la escuela, el derecho a una educación de calidad, el derecho a asistir a la escuela y avanzar regularmente hasta concluir la educación media superior, el derecho a que la escuela cuente con las condiciones necesarias para impartir una educación de calidad y el derecho a aprender (INEE, 2018i).

Por su parte, la EVOE fue un plan que integró diversas evaluaciones que tenían el propósito de generar información útil para la toma de decisiones orientadas a la mejora de las condiciones en las que operan las escuelas, además de valorar aspectos relacionados con la puesta en práctica de los documentos oficiales del currículum nacional, entre éstos, los planes y programas de estudio. El *Marco de referencia para la Evaluación de la Oferta Educativa en la educación preescolar desde el enfoque de derechos* (INEE, 2018g) se desprende de dicho plan, y está integrado por cuatro capítulos que contienen una revisión del movimiento internacional de los derechos humanos y su relación con la educación a la luz de las necesidades actuales, en él se discutió de manera detallada las reformas constitucionales en materia educativa realizadas en 2011 y 2013, así como de las políticas y los programas vinculados con la educación preescolar; por último, presentó un análisis curricular del Programa de Estudios de la Educación Preescolar 2011. A partir de esta revisión, el texto plantea el carácter intersectorial de la educación preescolar y pone al centro el derecho de niñas y niños a desarrollarse, como un proceso ecológico que incluye el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo que requiere atender la salud y la alimentación en interacción con el aprendizaje y la educación (Bronfenbrenner, 2002; Van der Gaag, 2002, citados en INEE, 2018g).

El *Marco de referencia para la Evaluación de la Oferta Educativa en la Educación Secundaria* (2019h), que también pertenece a la EVOE, tiene una organización similar a los marcos de referencia de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje; de manera adicional, establece una relación explícita de cada uno de los recursos, agentes y procesos escolares con el ejercicio del derecho a la educación, y de forma transversal

considera elementos que permiten valorar la atención a la diversidad y la inclusión educativa a lo largo de las distintas dimensiones de la evaluación. Como ya se mencionó, en este documento se reportan los resultados de la revisión documental de los modelos curriculares de educación, en este caso, de secundaria, en particular de la asignatura de Matemáticas. La revisión documental muestra una propuesta de estándares para evaluar las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje, así como la implementación curricular.

Por otro lado, hay dos artículos que corresponden a estudios de gran escala. El primero es Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar, de 2013, que presenta el trabajo desarrollado por tres organizaciones de investigación educativa, el Centro de Estudios Educativos, los Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa, y Heurística Educativa. En él se propone un modelo de mejora continua basado en tres tipos de estándares: curriculares, de desempeño docente en el aula y de gestión escolar, que a su vez plantean una interrelación entre ellos, así como con el contexto y las condiciones de operación de cada centro educativo. El modelo buscaba que estos estándares orientaran acciones de mejora continua que fueran alcanzables por las escuelas, estándares que para su construcción consideraron distintos referentes, tanto normativos como de investigación, mismos que pasaron por varias fases de implementación y de validación. En el artículo también se presentan los resultados del piloteo del modelo de mejora continua con base en estándares para la educación básica en 934 escuelas de diversas modalidades en todo el país del ciclo escolar 2008-2009.

Por su parte, el artículo En búsqueda de la calidad educativa en el nivel preescolar de México (2013), escrito por Robert Myers y Francisco Martínez, comparte un proceso de reflexión acerca del concepto de calidad educativa y la aplicación de esta noción en la práctica a nivel preescolar. Este texto describe el desarrollo de indicadores que permitieran medir el bienestar integral de menores de seis años de edad en México, como parte de un proyecto interdisciplinar e interinstitucional que inició en 2001. La construcción de indicadores buscó medir el desarrollo integral como un proceso ecológico de interacción entre el niño y los múltiples ambientes que lo rodean e influyen en su desarrollo, especialmente las interacciones entre la familia, la comunidad y el sistema escolar.

El artículo se organiza en 11 apartados y describe el proceso que se siguió para su desarrollo. En un primer momento, se realizó un análisis normativo-documental que derivó en una primera definición operacional de calidad, representada por un grupo de indicadores para obtener información sobre las condiciones tanto del centro educativo como de las aulas individuales. Los 50 indicadores se organizan en cuatro dimensiones: recursos disponibles (humanos y materiales), gestión educativa (incluye tanto procesos administrativos y de planeación como liderazgo y trabajo colectivo), proceso educativo (pedagógico), y la centrada en la noción de aprendizaje activo, principalmente en el aula y la relación de la escuela con su entorno (comunidad y padres). El trabajo tiene un enfoque mixto y se usaron varias versiones de instrumentos con escalas de valoración, entrevistas, fotografías y observaciones.

Modelos orientados a desarrollar evaluaciones a pequeña escala

Respecto a los textos que plantean modelos de evaluación a pequeña escala, se encontró el libro *Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión* (INEE-OEI-British Council, 2018), así como dos textos derivados de éste (Galas, Hamilton y Chicharro, 2018; 2017). El libro es un trabajo de colaboración entre el INEE, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el British Council. Este proyecto planteó una propuesta metodológica para apoyar la reflexión y el diálogo entre la comunidad escolar con base en las evidencias y registros generados por la escuela o, en su caso, para la búsqueda y generación de información que requieran con el fin de enriquecer la toma de decisiones orientadas a la mejora de la escuela en distintas dimensiones. Esta publicación es resultado de un largo proceso de investigación-acción en el que las escuelas participaron de manera activa en el desarrollo de la metodología, se ofreció capacitación para aplicar los materiales en una versión piloto, se documentaron las experiencias de las escuelas al utilizar las herramientas, se llevaron a cabo reuniones de seguimiento, así como entrevistas y grupos de enfoque para recuperar las experiencias de las escuelas, con la intención de enriquecer y coconstruir la propuesta inicial hasta llegar a la planteada en el documento.

La metodología de esta propuesta se estructura en cuatro fases principales: diagnóstico, planeación, implementación y valoración continua, así como monitoreo de avances, de éstas se derivan pasos específicos

para su implementación. Además, el documento presenta un conjunto de materiales diseñados para acompañar a la escuela en el uso de resultados de evaluaciones externas e internas, así como de información disponible en los procesos de planeación y monitoreo de sus actividades, y contiene tres tipos de fichas: fascículos, herramientas y pautas, los que se describen en el documento. La metodología fue piloteada en escuelas de educación primaria, pero las autoras consideran que sus principios, conceptos y planteamientos se pueden utilizar en otros niveles educativos.

La ponencia Autoevaluación en escuelas primarias mexicanas, de Galas, Hamilton y Chicharro (2018), forma parte de las memorias del Simposio sobre Tendencias de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa.⁷ A lo largo de sus cinco apartados hace una descripción del origen de este proyecto: sus fundamentos conceptuales, en los que resaltan el enfoque de derecho a la educación para todos, en particular el modelo de indicadores de las 4-A en el marco de los derechos humanos (Tomasevski, 2005, citado en Galas, Hamilton y Chicharro, 2018) y el de escuelas efectivas, el cual parte de los elementos y factores que favorecen la calidad a partir de los mejores resultados de los estudiantes desde sus diferentes contextos y del desarrollo de ciertas prácticas y procesos para lograrlo. También plantea el proceso de la integración de su metodología, así como la descripción del proyecto piloto, y se presentan algunos hallazgos preliminares de la implementación que se organizan en dos grandes categorías, las prácticas y capacidades de la escuela para evaluar y utilizar información, y las prácticas y capacidades de las escuelas.

La ponencia Autoevaluación en escuelas primarias mexicanas: una ruta para la mejora de la calidad de la educación en México (Galas, Hamilton y Chicharro, 2017), a diferencia de la anterior, tenía el objetivo de presentar la metodología desarrollada por el INEE para la autoevaluación de escuelas, así como una descripción del trabajo realizado durante la primera fase del proyecto, los hallazgos preliminares y la prospectiva del proyecto. Se plantea que, con el apoyo de esta metodología integrada por distintas herramientas e instrumentos, se podría fomentar la cultura de la evaluación a través del uso de evaluaciones internas y externas, y, a su vez, promover la autonomía de las escuelas para implementar acciones de mejora. La primera fase del proyecto que se reseña se desarrolló durante el ciclo escolar 2016-2017 en 31 escuelas primarias con distintas ca-

7 Organizado por el INEE en coordinación con el Conacyt y la OEI en noviembre de 2017.

racterísticas de ubicación, organización escolar y resultados de logro de aprendizaje en las entidades de Querétaro, Puebla y el Estado de México.

Entre sus hallazgos recuperaron la necesidad de seguir trabajando en la comprensión, apropiación y uso general de la metodología en las escuelas y que ésta se reconociera como parte de la ruta de mejora escolar, pero con los beneficios de la incorporación de las herramientas para profundizar en la forma en la que se realizaba la autoevaluación en las escuelas y el uso que se hacía de la información con la que contaban en ellas. Una parte esencial en esto último fue recuperar la opinión de estudiantes y padres de familia. También se identificó que, si bien las escuelas tienen prácticas de evaluación interna y hacen diversos registros de sus evidencias, existe una percepción general de inutilidad para la práctica diaria por ser consideradas tareas “administrativas”, por lo que se encuentran desconectadas de las decisiones didácticas y de gestión que toman los docentes.

La ponencia Un modelo para la evaluación de las escuelas rurales de países en desarrollo, de Pedro Sánchez y Liz Hollingworth, presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE 2017, plantea un modelo de evaluación como resultado de un estudio de caso en la zona maya de Yucatán. El modelo parte de la premisa de que a las escuelas rurales se les deben proporcionar una serie de apoyos sociales orientados a combatir las amenazas biológicas, psicológicas y sociales antes de instruir a los estudiantes y evaluarlos. Plantea un análisis teórico sobre dos modelos de evaluación de la efectividad de la escuela, el propuesto por Carroll (1963) y Coleman (1966), y el de Jencks (1972), en los que considera para la evaluación de los centros escolares los aspectos instruccionales y educativos, así como los aspectos sociales y de salud. El modelo implica elementos de ambas teorías y busca ser utilizado en escuelas rurales de países en condiciones de desventaja y vulnerabilidad con la intención de generar indicadores, parámetros y criterios de efectividad válidos en estos contextos.

El artículo Metodología AED-RNA para la estimación de la eficiencia institucional: el caso de las dependencias de educación superior (DES) de ingeniería de México, de 2014, presentado por Antonio Altamirano-Corro y Rebeca del Rocío Peniche-Vera, plantea una propuesta de evaluación de la eficiencia institucional de 51 dependencias de educación superior de ingeniería en México, utilizando dos metodologías, el aná-

lisis envolvente de datos (AED) y las redes neuronales artificiales (DES). Las redes neuronales artificiales se usaron para construir predicciones y determinar la eficiencia de las dependencias analizadas, al tomar como referencia los indicadores del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI 2008-2009). La metodología AED es usada para evaluar el desempeño relativo de un conjunto de unidades de toma de decisiones (UTD) basada en criterios múltiples entre insumos y productos, para esta evaluación se consideró a cada dependencia de educación superior como una UTD. Los indicadores del PIFI seleccionados están relacionados con la capacidad académica de las instituciones, medida a través de sus cuerpos académicos, de los resultados de competitividad académica y del número de programas que habían sido evaluados como de buena calidad, entre otros. Como resultado del análisis, obtuvieron un índice de eficiencia que permite establecer comparaciones entre las distintas dependencias participantes.

En la ponencia Hacia un nuevo modelo de calidad en las universidades: transitando de la evaluación estática, hacia la evaluación dinámica de la capacidad de innovación, presentada por Luis Felipe Abreu (2015), se habla de un modelo para evaluar la calidad de la educación superior centrado en cuatro fronteras: del conocimiento, de la formación, de las necesidades sociales y de la gestión del conocimiento. Al principio, la ponencia plantea una revisión del modelo actual de evaluación que generalmente se centra en la existencia de insumos como procesos de admisión, profesores con posgrados, productividad científica e infraestructura y, en algunos casos, la calidad de la práctica docente o el impacto social; sin embargo, propone una nueva generación de instrumentos de evaluación orientados a valorar una calidad dinámica enfocada a la mejora continua, en la cual cada institución debe trascender el carácter universal y global con el carácter contextual y situado en condiciones específicas.

El trabajo presentado por Cuéllar, Topete y Buján (2019), Impacto del desarrollo de la capacidad de evaluación en la gestión de la sustentabilidad de las instituciones de educación superior, plantea un modelo de evaluación que se puede utilizar para el diseño y ejecución de las actividades y procesos de desarrollo de capacidades (comportamientos institucionales) y sus efectos sobre la gestión de las organizaciones educativas. Desde su perspectiva, la evaluación trata de mejorar la comprensión de las prácticas de las partes interesadas dando pie a la creación

de culturas de evaluación para implementar estrategias sustentables que ayuden a los actores a potenciar el cambio institucional.

El modelo considera las actividades de las instituciones de educación superior y sus interrelaciones para mejorar su desempeño sobre las diferentes iniciativas dentro de las actividades centrales: educación, investigación y extensión. En éste se plantea que la aplicación intencional del desarrollo de la capacidad de evaluación (DCE) permitirá a las IES estar informadas y vinculadas con sus posibles impactos (positivos y negativos) en la sociedad; para ello, construyeron una serie de indicadores sugeridos en la literatura.

La ponencia de Cuéllar, Topete y Buján (2015), Modelo de evaluación institucional para la educación superior, desarrollo de la capacidad de evaluación e implicaciones para la gestión institucional, propone una metodología para el análisis de la capacidad de evaluación y sus efectos en la gestión, con el fin de “describir un modelo de evaluación que se puede utilizar para el diseño y ejecución de las actividades y procesos de desarrollo de capacidades (comportamientos institucionales) y sus efectos sobre la gestión de las organizaciones educativas” (p. 1). Como método realiza un estudio de casos de tipo descriptivo y comparativo entre una IES pública y una privada.

La ponencia La autoevaluación institucional en las normales públicas de Yucatán, presentada por Amira Cámara en el Congreso Internacional de Educación 2016, propone una metodología para la autoevaluación institucional que permita a cada escuela promover su desarrollo institucional, para ello toma como referentes de evaluación y evaluación institucional a Carreón (1987), González y López (2010), Tejedor y Salvador (1997), Perassi (2010), González (2002), Scriven (1991) y Goñi (2000), entre otros.

La investigación se realizó en dos escuelas normales públicas ubicadas en Mérida y otras dos del interior del estado de Yucatán, para lo cual se utilizó una metodología cuantitativa de tipo explicativo mediante encuestas. En primer lugar, se diagnosticó el estado de las acciones de autoevaluación que cada escuela realizó (entrevistas al personal clave en cada normal); en segundo lugar, se efectuó una comparación entre dos formas de administración de instrumentos de evaluación para completar el diagnóstico y, en tercer lugar, la investigadora estableció un contraste entre la teoría y los resultados obtenidos en las etapas previas, a fin de

formular una propuesta de metodología de autoevaluación de escuelas normales públicas.

La ponencia presenta el proceso de recolección de información de la primera etapa, para el cual se diseñó el instrumento denominado diagnóstico de la autoevaluación institucional en escuelas públicas de educación normal. De esta etapa se concluye que, a pesar de que los centros no cuentan con un sistema (tecnológico) para autoevaluarse, ni ésta se realiza de forma sistemática, en todos se realiza alguna acción de autoevaluación. Los indicadores coincidentes en las cuatro escuelas son desempeño docente, resultados educativos, perfil profesional de los docentes, infraestructura y equipamiento, y satisfacción de los estudiantes. Asimismo, el proceso y tiempo que cada escuela utiliza para sistematizar la información que obtienen y analizarla es variable.

El estudio de Cámara (2015), Propuesta metodológica para la autoevaluación institucional en escuelas normales públicas del estado de Yucatán, presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE 2015, refiere la necesidad de una metodología de autoevaluación en las escuelas normales de dicha entidad. A través de un diagnóstico por medio de entrevistas y un análisis comparado de las prácticas identificadas en dos escuelas normales, reflexiona acerca de la importancia y diferencias de la evaluación institucional y la autoevaluación, entendiendo que la primera responde a la rendición de cuentas, mientras que la evaluación formativa o autoevaluación conlleva un proceso participativo y consensuado. Con este análisis se propone una metodología específica para la autoevaluación institucional en escuelas normales de Yucatán para impulsar la mejora.

Prácticas de evaluación

Para esta categoría, se define a las prácticas de evaluación de escuela como la ejecución de los planes y propósitos de evaluación, así como las acciones y ejercicios empíricos que comprenden diversos aspectos del ámbito escolar, que incluye los aspectos materiales y de recursos, así como políticas, procesos y resultados, figuras escolares y sus funciones, el modelo educativo o el currículum, y que, al analizarlos de manera integral, generan resultados con diversos propósitos. Las prácticas de eva-

luación de escuelas se realizan desde distintos enfoques, marcos teóricos y metodologías, favoreciendo su innovación y diversidad.

A principios de la segunda década del presente siglo, las prácticas de evaluación de escuelas de educación básica se realizaban desde la autoevaluación como mecanismo principal para la mejora continua, pues se veía como una herramienta que ayudaba a elaborar un diagnóstico de la situación de los centros escolares y, a partir de la información, trazar rutas de mejora; también se promovía el enfoque de la evaluación de la oferta educativa a través de la aplicación de instrumentos externos a los centros escolares implementados principalmente por el INEE (DOF, 2013b); asimismo, el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A.C. (Copeems), iniciaba la evaluación de planteles para el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (DOF, 2009). Por su parte, la educación superior, cuya estructura institucional es más amplia, ya tenía al menos una década de experiencia en la evaluación institucional entre pares, desarrollada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para su acreditación, con el objetivo también de mejorar la calidad de su oferta educativa, aunque a su vez se registraban evaluaciones institucionales propias (Rubio, 2007).

Con respecto al estado del conocimiento anterior, en este periodo que se analiza se encontró un mayor número de publicaciones relacionadas con diversas prácticas de evaluación que muestran el incremento en el interés de conjuntar o articular una perspectiva de centro escolar, orientada principalmente al diagnóstico, la innovación, la acreditación y en lo general hacia la mejora educativa. En las investigaciones de esta categoría se identificaron 25 trabajos, de los cuales 12 son libros, dos capítulos de libros, cuatro artículos y siete ponencias. Las evaluaciones se centran predominantemente en educación primaria (nueve) y educación media superior (ocho), pero también se localizaron investigaciones en preescolar (dos) y en educación superior (cuatro), así como dos textos que refieren a más de un tipo educativo.

Se desarrollaron cuatro subcategorías a través de las cuales se buscó organizar el contenido de los textos identificados. Las subcategorías son la evaluación institucional y su impacto, autoevaluación de escuelas, estudios expofeso solicitados por tomadores de decisiones y evaluación externa a gran escala.

La evaluación institucional y su impacto

Los estudios identificados en esta categoría son cinco, cuyo propósito es analizar algunos de los procesos e impactos que la evaluación institucional ha tenido en las escuelas, planteles o instituciones, sobre todo en los casos en los que se ha dado atención a políticas educativas nacionales, así como para la certificación o acreditación.

La ponencia de Pérez (2019), Propuesta de intervención para la innovación de la gestión de las escuelas primarias, con base en la evaluación del centro escolar, presenta el avance de una investigación-intervención, con metodología mixta, realizada en Zumpango, Estado de México, específicamente en una supervisión escolar con alrededor de 20 escuelas primarias. El autor aplicó instrumentos para la valoración de la cultura escolar, aprovechó también los resultados de las evaluaciones externas de aprendizajes, entre otros insumos y el desarrollo de un taller para la construcción de las propuestas de intervención con base en la evaluación institucional con la intención de innovar en materia de gestión escolar. De esta manera, por medio del acompañamiento a directivos escolares, se desarrollaron materiales y estrategias para el uso de la evaluación de centros con el propósito de que, en cada escuela participante, diseñaran propuestas de innovación de la gestión escolar sustentadas en la evaluación institucional.

Dos artículos analizan la acreditación para el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato y el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior. El primero es una publicación de Cáceres et al (2016), La evaluación de las instituciones educativas para el ingreso en el Sistema Nacional del Bachillerato. Reflexiones teórico-metodológicas, en el cual describen el procedimiento de ingreso de los planteles de educación media superior de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que incluye la implementación de procesos internos de autoevaluación como estrategia para identificar fortalezas y debilidades a fin de llevar a cabo acciones de mejora que aseguren el cumplimiento de los indicadores establecidos por el Copeems.⁸ El artículo busca ofrecer un sustento epistemológico

8 Copeems (2018). Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior, Ciudad de México: Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/copeems-manual-para-evaluar-planteles-sf.pdf>

en el que se ubica la evaluación institucional y sus características fundamentales, enfatizando la importancia para la mejora educativa.

El segundo artículo, *Caracterización de los planteles de bachillerato que fueron acreditados por el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior de Tlaxcala en el 2018*, de García y Valenzuela (2018), presenta el resultado de un estudio documental para caracterizar a las instituciones de educación media superior en el estado de Tlaxcala acreditadas en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-Sinems); este trabajo descriptivo-documental analiza la base de resultados de los 81 planteles de bachillerato que fueron acreditados en Tlaxcala en el mismo año de la publicación.

Otras dos investigaciones identificadas en torno al desarrollo de capacidades de evaluación institucional en educación superior son la ponencia *Desarrollo de las capacidades de evaluación institucional y sus efectos en la gestión de dos instituciones de educación superior mexicanas*, de Topete y Cuéllar (2013), que muestra un estudio descriptivo-cualitativo para analizar los efectos de la evaluación de instituciones en la calidad educativa, su gestión y su relación con el proceso de evaluación institucional a través de la metodología de estudios de caso comparativos que analizan los sistemas de evaluación institucional del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

El otro estudio en escuelas normales corresponde a Del Cid y Vera (2019), quienes publicaron un artículo en la *Revista de Investigación Educativa*, titulado *Evaluación de la funcionalidad institucional de las escuelas normales desde la perspectiva docente*, en el cual dan cuenta de una evaluación sobre la funcionalidad institucional para conocer la pertinencia social del sistema normalista sonorense, así como identificar capacidades de ajuste a las necesidades sociales en el contexto donde se ubican los planteles valorados. El estudio es cuantitativo con enfoque comparativo, cuya recolección de información se realizó por medio de un cuestionario dirigido a una muestra de docentes de ocho escuelas normales del estado de Sonora. A partir de la información recabada, se ofrecen resultados desde la perspectiva profesional de los docentes y del conocimiento de las dinámicas institucionales de las escuelas normales en las que se desempeñan.

Autoevaluación de escuelas

Tres documentos ponen en relieve la vigencia e importancia de la práctica de la autoevaluación.

Pérez et al. (2017), en *Marco de referencia para la documentación de experiencias y metodologías relevantes de evaluación formativa de escuelas*, realizaron un estudio documental con análisis cualitativo de experiencias y metodologías relevantes de evaluación formativa de escuelas en cinco países, incluyendo México, el cual privilegia un enfoque centrado en la escuela y no solamente en los resultados del aprendizaje.

Para la documentación de las experiencias, las autoras utilizaron diversas fuentes de información, como páginas oficiales de instancias gubernamentales, documentos, reportes de resultados, artículos de investigación y demás documentos que dieran información acerca de los modelos en revisión (Pérez et al., 2017). El estudio presenta una conceptualización del sentido de la evaluación de escuelas y destaca la relevancia del carácter formativo de la autoevaluación. Para el caso de México, se describe la experiencia del Programa Escuelas de Calidad a través de la “autoevaluación como herramienta para el fortalecimiento de la gestión de las escuelas públicas orientada al logro educativo” (Pérez et al., 2017, p. 83).

Derivado de este estudio, se creó un marco de referencia para el análisis de experiencias y metodologías que publicó el INEE.

Desde otro referente para la autoevaluación, Palafox (2019), en *La autoevaluación de las dimensiones del Modelo de Gestión Educativa Estratégica como una herramienta de análisis y de seguimiento para la mejora de los procesos y calidad educativa en el centro escolar*, retoma los indicadores de dicho modelo para las escuelas de educación básica para la autoevaluación, aplicados en una escuela primaria del estado de Sonora. Su enfoque es cualitativo a través del método investigación —para lo cual realizó entrevistas, observaciones y aplicación de encuestas a padres de familia y estudiantes—. Entre los hallazgos, referidos en la ponencia presentada en el Congreso del COMIE de 2019, expone la importancia de la reflexión y el trabajo colectivo de los indicadores de seguimiento para el análisis de procesos y la toma de decisiones en la organización escolar.

La ponencia de Espinosa, García y Martínez (2019), *La evaluación en las escuelas normales: un paso a la calidad educativa*, presenta un

ejercicio de autoevaluación empírico hermenéutico y cualitativo de tipo comparativo en educación superior (normal), que planteó como objetivo hacer una:

reflexión sobre la necesidad de que en las escuelas normales exista una cultura de la evaluación basada en una toma de conciencia sobre la importancia de que cada comunidad educativa cuente con un sistema de evaluación institucional que permita el análisis y reflexión continua en torno a los procesos internos y externos que inciden en el desarrollo, prevalencia y crecimiento de los organismos educativos (p. 1).

Si bien el trabajo se centró en la evaluación del Programa Educativo de la Licenciatura en Educación Física durante el ciclo escolar 2010-2011 a través del CIEES, la Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación de la institución hizo un diagnóstico que comprendió acciones y actividades encaminadas a la planeación, seguimiento y evaluación de los diferentes procesos académico-administrativos.

Los autores recuperan algunos conceptos, entre éstos el de evaluación institucional planteado por Valenzuela (2011, citado en Espinosa, García y Martínez, 2019, p. 5), que definen como “aquella en la cual se determina la efectividad y eficiencia de una institución educativa, como centro de trabajo y como prestadora de servicios a la sociedad”. También definen el concepto de cultura de la evaluación como la “forma en que una organización se comunica y relaciona para reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace y de qué manera hacerlo mejor” (Espinosa, García y Martínez, 2019, p. 6).

Estudios exprofeso solicitados por tomadores de decisiones

Otro grupo de prácticas son aquellas que se realizaron por encargo, cuya documentación y obtención de información se realizó a través de un ejercicio en planteles educativos para tomar en cuenta e integrar diversos aspectos del ámbito escolar. Son cinco publicaciones que hicieron exprofeso por solicitud, cuya práctica pretendió fortalecer estudios, realizar diagnósticos o informar a tomadores de decisiones. Su implementación conlleva el levantamiento de información de diversos aspectos que permitieran caracterizar a las escuelas en cuestión.

Uno de los trabajos ubicados en este grupo es el que realizaron Reyes y Rojas (2017) y que describen en su ponencia Concepción, papel y áreas de oportunidad de la evaluación institucional en universidades tecnológicas, presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Las autoras realizaron una investigación evaluativa, de tipo cualitativo y de corte exploratoria, relacionada con la evaluación institucional de los subsistemas de las universidades tecnológicas y politécnicas. Este trabajo tuvo como propósito

identificar y describir la concepción, la influencia de los resultados de la evaluación en la toma de decisiones, la puesta en práctica de estrategias y acciones derivadas y las áreas de oportunidad de la evaluación institucional como un proceso de gestión educativa en estos subsistemas (Reyes y Rojas, 2017, p. 1).

Una característica importante de este trabajo fue el haber entrevistado a 12 responsables de procesos de evaluación de ocho universidades tecnológicas y dos politécnicas. Las investigadoras encontraron que existen semejanzas en la forma en que se conceptualiza la evaluación institucional; sin embargo, no hay coincidencia en la forma en que se pueden utilizar los resultados en la toma de decisiones institucionales. También identificaron que los temas comunes de evaluación son el seguimiento de egresados, satisfacción de los empleadores, cuestiones sobre la bolsa de trabajo que ofrecen las universidades, vinculación, evaluación docente, educación continua y programas de movilidad. Asimismo, se encontró que hay fallas en la difusión y comunicación de los resultados de las evaluaciones y la manera en que se capacita al personal, por lo que en sus conclusiones sugieren concientizar al personal responsable sobre el uso de los indicadores de evaluación en la administración y gestión educativa. Además, señalan que en estas universidades, al igual que en otros niveles educativos, falta apoyo presupuestal para lograr sus metas, por el cual es muy importante reforzar los procesos de evaluación para proporcionar datos puntuales sobre las necesidades de las instituciones.

El informe de evaluación titulado *Diagnóstico General del Sistema de Enseñanza Abierta*, coordinado por Bonilla (2014), tuvo como propósito elaborar un diagnóstico al Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) del Colegio de Bachilleres. El trabajo es cualitativo-documental, utilizó técnicas como

entrevistas, grupos focales, registros de observación, relatorías, análisis de productos y documentos, así como foros. Este trabajo se realizó por encargo de las autoridades del Colegio de Bachilleres en turno y ofreció un diagnóstico para identificar avances y áreas de oportunidad para la mejora.

Por su parte, el trabajo de Guzmán y Padilla (2017), *Exploración de dos bachilleratos comunitarios desde la perspectiva de la eficacia y la mejora escolar*, comparó dos planteles de telebachillerato en el estado de Aguascalientes, uno con alta y otro con baja eficacia escolar, con el fin de identificar rasgos que les caracterizan y también aquellos que los diferencian tanto a nivel escuela como a nivel aula. En esta investigación, las autoras recurren a los planteamientos de la eficacia escolar y de la mejora escolar para distinguir a las escuelas eficaces y los aspectos que evalúan en los planteles. Para esta evaluación, definen como escuelas eficaces:

aquellas (...) en las que el promedio de las puntuaciones de los estudiantes es superior al que se esperaría que obtuvieran una vez que se han controlado las variables contextuales, como se puede advertir, la comparación entre escuelas no se realiza considerando las puntuaciones brutas totales, lo que resulta ser más equitativo (Lizasoain y Angulo, 2014, citado en Guzmán y Padilla, p. 113)

Para identificar los telebachilleratos de alto y bajo nivel de eficacia escolar, se recurrió al análisis multinivel jerárquico lineal (HLM por sus siglas en inglés), utilizando los resultados de logro académico que obtuvieron los estudiantes del último semestre de bachillerato en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II) en cuatro generaciones de 2012 a 2015, estos datos los proporcionó el Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes. Una vez identificados los telebachilleratos, se utilizaron entrevistas a directores, profesores y estudiantes, así como observación a la escuela y al aula para obtener información de los siguientes elementos: a) sobre la escuela: contexto, infraestructura y recursos escolares, perfil de los profesores, clima escolar, liderazgo del director, estrategias de mejora, normalidad mínima, y b) sobre el aula: clima en el aula, desarrollo de las clases, apoyo a estudiantes, evaluación de estudiantes y normalidad mínima escolar.

En este artículo se expone que, tanto a nivel aula como escuela, hubo consistencia en cuestiones de trabajo en equipo, en contar con altas ex-

pectativas, metas compartidas y tener relaciones francas y de confianza. También encontró buenas prácticas a nivel escuela y a nivel aula que pueden difundirse para que otros telebachilleratos comunitarios los puedan utilizar. Finalmente, también se señala que hay una política educativa de ampliación de cobertura en los telebachilleratos comunitarios y, a pesar de sus carencias, cuentan con altas probabilidades de instalarse como una opción de calidad, de equidad y que detenga la desigualdad.

Dos estudios más, solicitados y publicados por el INEE, son los que realizaron expertos para ampliar la evaluación educativa en escuelas rurales, uno en educación media superior y otro en educación básica. *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, educación media superior a distancia y telebachillerato comunitario*, de Carlota Guzmán (2018), da cuenta de los telebachilleratos estatales (TBE), los servicios de educación media superior a distancia (EMSAD) y los telebachilleratos comunitarios (TBC). El propósito de esta investigación consistió en llevar a cabo un estudio cualitativo para conocer lo que ocurre en estos planteles y acompañar los resultados de la evaluación a gran escala relacionados con los avances y dificultades en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Esta práctica evaluativa de escuelas se realizó en 27 planteles de las tres modalidades, en cinco entidades federativas, aplicando técnicas de entrevistas semiestructuradas a responsables de plantel, docentes y estudiantes. Las opiniones, valoraciones y motivaciones referidas a la RIEMS consideraron las condiciones y recursos de las escuelas.

El trabajo *Evaluación de las intervenciones públicas y programas de escuelas multigrado* (INEE, 2018c), de Diego Juárez, investigador del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, estructura en su capítulo cuarto un análisis cualitativo de las escuelas multigrado a través de estudios de caso en siete entidades federativas y la visita a 31 escuelas multigrado. El apartado presenta un análisis en diversos ámbitos, entre otros: el currículum, los materiales educativos, la formación inicial y continua, la infraestructura y el equipamiento escolar. Se propusieron dimensiones de análisis y criterios de evaluación tomando en cuenta la voz de figuras escolares y también de autoridades educativas de los subsistemas educativos federal y local, así como de la delegación nacional y las delegaciones del Conafe.

Evaluación externa a gran escala

En el último conjunto de documentos se reúnen 12 publicaciones que dan cuenta de prácticas de evaluación externa y a gran escala de escuelas con altos estándares técnicos, que fueron realizadas o apoyadas por el INEE, las cuales incluyen modelos e indicadores educativos nacionales; adicionalmente impulsaron una agenda importante de la evaluación de escuelas en las entidades federativas.

En estas prácticas de evaluación externa y a gran escala, el proceso cobra relevancia en tanto que los resultados no se ciñen a una escuela o plantel, sino que se dirigen a un subsistema, modalidad, nivel o ámbito educativo, con la oportunidad de beneficiar a grupos de escuelas; no obstante y debido a su naturaleza, el uso de los resultados corresponde a los tomadores de decisiones, así como a las instancias evaluadas.

En el marco de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), el INEE⁹ publicó ocho prácticas de evaluación estandarizada de escuelas. Sobre la evaluación en el nivel de preescolar, se publicó *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los preescolares de México. Una mirada desde el derecho a la educación* (INEE, 2019d).

En el nivel de primaria, a partir del levantamiento que se realizó, se publicaron los siguientes cuatro informes: *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014* (INEE, 2016c); *La convivencia escolar en las escuelas primarias de México. ECEA 2014* (INEE, 2018d); *La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias* (INEE, 2018e), y *Personal y Organización Escolar de la escuela primaria mexicana. ECEA 2014* (INEE, 2019f).

De la evaluación realizada en planteles de educación media superior se publicaron tres informes: *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales* (INEE, 2018b); *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México.*

9 Al principio del decenio, el INEE publicó una práctica de evaluación externa de escuelas en preescolar, las cuales no se analizaron en el estado del conocimiento anterior. En 2008 se realizó la evaluación de las Condiciones de la Oferta Educativa en Preescolar (COEP), cuya publicación se dio a conocer en 2010 y las bases de datos en 2011. En este estudio se daba cuenta de los recursos para la operación, la infraestructura, materiales y equipamiento, ratio, duración de la jornada escolar, profesionalización docente y condiciones laborales, entre otros aspectos.

Informe complementario (INEE, 2019c), y *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior* (INEE, 2019e).

Todos estos documentos muestran las prácticas externas de evaluación de escuelas a través del uso de técnicas cuantitativas aplicadas en los niveles de educación preescolar, primaria y media superior¹⁰ mediante el empleo de muestras representativas por estratos o dominios —según el tipo o nivel educativo—, tipo de servicio y modalidad. También se presentan los datos nacionales.

La ECEA tuvo como referente una noción de calidad de la educación que la concibe como un derecho humano que puede monitorearse a través de evaluaciones técnicamente sustentadas (INEE, 2013a). Su propósito fundamental consistió en ofrecer información al SEN sobre el estado que guarda el derecho a la educación obligatoria, identificando, por un lado, el nivel de cumplimiento de condiciones básicas para la operación y funcionamiento de las escuelas y, por otro, para impulsar políticas educativas que mejoren dichas condiciones de operación en los centros escolares de acuerdo con los estratos definidos en las muestras de cada nivel educativo.

Todas las ECEA (preescolar, primaria y media superior) se organizaron en torno a condiciones básicas, entendidas como “las características con que deben de contar las escuelas para asegurar un adecuado funcionamiento, y permiten establecer estándares o criterios técnicos para evaluar el nivel en que se encuentran” (INEE, 2015a, p. 5). Dichas condiciones se agruparon en torno a siete ámbitos o grupos de condiciones: 1) infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes; 2) mobiliario escolar y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje; 3) materiales de apoyo educativo; 4) personal que labora en el plantel; 5) organización y/o gestión escolar; 6) gestión del aprendizaje, y 7) convivencia escolar para el desarrollo personal y social (INEE, 2018b), y representan el mínimo irreductible del derecho a la educación (INEE, 2015a).¹¹

Estas publicaciones presentan una vasta información de las condiciones de las escuelas del país en los distintos ámbitos, ofrecen formas innova-

10 Se tenía previsto un informe sobre la aplicación de ECEA Secundaria en 2018, el cual no pudo realizarse por la desaparición del INEE y la creación de la Mejoredu.

11 La puesta en marcha de la ECEA significó la aplicación de instrumentos autoadministrados dirigidos a diversas figuras educativas: docentes, directivos(as), líderes de educación comunitaria (LEC del Conafe), padres y madres de familia, estudiantes (con excepción de preescolar) y observadores(as), que se aplicaron según el nivel educativo.

doras de análisis a través de la configuración de índices y técnicas estadísticas, y posibilitaron la generación de diversos materiales de divulgación.

Adicionalmente, se recabaron cuatro textos que muestran resultados de centros escolares basados en las evaluaciones externas a gran escala: Principales hallazgos de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje sobre la organización escolar y personal que labora en la escuela, de Noyola (2018); Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado, de Aguilera, Quezada y Camacho (2019); El derecho a un servicio educativo digno y de calidad (INEE, 2019g), y El desarrollo y los retos para evaluar la convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje, de Quezada (2018).

El texto de Noyola (2018) es una ponencia que presenta una síntesis de los principales hallazgos de la ECEA primaria en dos rubros: organización escolar y personal que labora en la escuela. Mientras que en un análisis mucho más amplio el texto del INEE (2019g), que se localiza en *La educación obligatoria en México. Informe 2019*, ofrece un análisis documental y de resultados de la práctica de evaluación de escuelas en educación básica y media superior, que junto con datos del INIFED, INEGI, OCDE, entre otros, da cuenta de la medida en que se oferta en ambos tipos educativos una educación digna y de calidad a partir de los rubros de infraestructura escolar, materiales y métodos educativos, personal docente y directivo, así como organización escolar.

Aguilera, Quezada y Camacho (2019), en *La educación multigrado en México*, profundizan sobre la práctica de evaluación en escuelas multigrado por medio de un análisis documental a modo de diagnóstico con información de la ECEA primaria. En tanto que la ponencia de Quezada (2018) expone un trabajo de tipo documental y conceptual, cuyo alcance es el sistema educativo, al recuperar los resultados de la ECEA en preescolar. El análisis se centró en una de las dimensiones¹² de la ECEA: la existencia de una convivencia escolar armónica para el desarrollo personal y social, en la cual “se evalúan procesos que son competencia del centro educativo y benefician o limitan el ejercicio del derecho a la educación, desde las distintas formas de relación de los miembros de la comunidad escolar” (Quezada, 2018, p. 79).

12 La ECEA se integra por condiciones relacionadas con recursos y procesos escolares organizadas en siete ámbitos: infraestructura, mobiliario y equipo, material de apoyo educativo, personal que labora en las escuelas, gestión del aprendizaje, acciones para el funcionamiento escolar y convivencia para el desarrollo personal y social (Quezada, 2018, p. 79).

La autora aborda el desarrollo y los retos que el equipo diseñador de la ECEA identificó en la construcción de este ámbito en preescolar sobre tres ejes principales: conceptual, metodológico y técnico, mostrando algunas acciones que se realizaron, como las herramientas internas para diseñar y sistematizar la experiencia evaluativa. Asimismo, retoma en su análisis el marco básico de operación de las escuelas de la ECEA que se sustenta en la normatividad mexicana, los derechos humanos, el derecho a la educación en específico, así como los referentes teóricos de la convivencia escolar.

Indicadores para la evaluación de centros escolares

Un indicador es “una medida específica, explícita y objetivamente verificable de los cambios o resultados de una actividad o necesidad” (Morduchowicz, 2006, p. 2); para que una medida estadística pueda constituirse en un indicador, ésta debe ser comparable y, en la medida que da cuenta de los cambios en el desempeño de una determinada variable, cumple tanto una misión informativa como evaluativa, pues implica la emisión de juicios de valor (Morduchowicz, 2006). Por dichas razones, los indicadores educativos, en especial los que miden variables del centro escolar, conforman la literatura en torno a su evaluación y por ello es indispensable incluir en el estado del conocimiento los trabajos sobre indicadores educativos, ya que su construcción es una de las acciones del proceso de evaluación porque permiten conocer la eficiencia, la equidad y la calidad del sistema educativo a través de la información cuantitativa que brindan, ayudando a sustentar con bases empíricas las decisiones institucionales o de política educativa.

Esta categoría se conforma por 21 capítulos de documentos institucionales editados por el INEE y la Mejoredu que permiten evaluar diversos objetos, entre éstos los centros escolares, los cuales brindan información relevante en cuanto a la infraestructura, organización, materiales, recursos y equipo, entre otros, para identificar su evolución y registrar su mejora, o bien para emprender acciones para alcanzarla.

Todos los documentos refieren a la educación obligatoria para evaluar la calidad de la educación y algunos de ellos muestran datos de la educación superior. Del total de los textos revisados, 10 contienen indicadores de diferentes objetos de evaluación de educación básica y media

superior que brindan información a nivel Sistema Educativo Nacional; ocho se centran en población indígena o afrodescendiente abarcando educación básica, media superior y superior; uno se centra en educación normal; mientras que dos más abarcan la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.

Los textos se exponen de la siguiente manera: primero se reseñan los anuarios estadísticos del INEE sobre educación básica y media superior, y de la Mejoredu, y después se exponen los documentos que, siguiendo una estructura similar a la de los anuarios estadísticos para la educación obligatoria, se centran en la población indígena, afrodescendiente y la educación normal, los cuales fueron editados por el INEE.

Indicadores educativos del INEE y de la Mejoredu centrados en la educación obligatoria

Al ser construcciones empíricas, los indicadores requieren referentes que los sustenten. Durante el siglo pasado los derechos humanos registraron un revelador fortalecimiento y una profundización de sus significados, legitimación, difusión y defensa, así como su irrefutable vínculo con la democracia (Barba, 2008, citado en INEE, 2010).¹³ Precisamente, uno de los ámbitos en los cuales se ha visto reflejado el avance de la conceptualización del derecho a la educación es el relativo a la construcción de modelos o esquemas orientados al diseño de indicadores para observar la realidad educativa (INEE, 2010).

La necesidad de profundizar y ampliar la concepción del derecho a la educación ha tenido efectos en cuestiones como la extensión de la educación obligatoria, la incorporación de nociones como la inclusión, la equidad, la participación social o el reconocimiento a los derechos de los pueblos indígenas.

13 Si bien fue hasta 1993 que la educación se incorporó de forma explícita en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como un derecho humano: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”, sus antecedentes se encuentran en la Constitución de 1857, en el título “De los derechos del hombre” y en la de 1917, en el de las “Garantías Individuales” (INEE, 2010, p. 23). Pero fue con la reforma del artículo 1º de la Constitución en 2011 que se estableció que “En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución” (CPEUM, 2014, 1, citado en INEE, 2014b, pp. 9-10), marcando un parteaguas no sólo en la conceptualización del derecho, sino en un cambio de paradigma porque se pasó de un Estado que otorga garantías a uno que reconoce derechos y está obligado a respetarlos y a hacerlos cumplir. De esta manera, los derechos deben ser exigibles y justiciables, en caso de que no se cumplan (INEE, 2014).

Más recientemente, se están desarrollando sistemas de monitoreo que conlleven el diseño de indicadores para la medición de la calidad de la educación y, por ende, de la realización del derecho a la educación (INEE, 2010, p. 21).

Los indicadores educativos del INEE se adhieren a este gran marco de los derechos humanos, tomando el derecho a la educación como referente del modelo de evaluación externa de la calidad del SEN y del cual forman parte los indicadores.

El modelo de evaluación que subyace al SIE [Sistema de Indicadores Educativos] comprende un conjunto de dimensiones que orientan sobre en qué medida se alcanzan los objetivos y fines de la educación, así como las capacidades del SEN para alcanzar esas metas. Las dimensiones comprenden la relevancia, la eficacia, la equidad, la suficiencia, la eficiencia y, por último, el impacto. Para el desarrollo del SIE se parte del concepto de que un sistema educativo es de calidad si está comprometido con una dinámica permanente de mejora tendiente a eliminar las barreras que limitan el acceso escolar de todos los niños y jóvenes, así como su asistencia y avance regular, asegurando la finalización de su escolaridad obligatoria con los aprendizajes esperados, y a garantizar escuelas bien equipadas en su infraestructura y materiales educativos, con docentes y directivos preparados, así como programas educativos relevantes para el desarrollo del país, y pertinentes y significativos para los alumnos (INEE, 2014, p. 19, citado en INEE, 2018a, p. 12).

En el periodo que comprende de 2012 a 2021, se publicaron 21 documentos institucionales de indicadores educativos, la mayoría de los textos (19) tienen la autoría del INEE, organismo que se encargó de construir el Sistema de Indicadores Educativos, el cual integró y dio forma a los esfuerzos que comenzaron instancias como la SEP o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).¹⁴ Los indicadores que construyó el INEE se plasmaron en el *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, anuarios que se publicaron

14 El SIE que diseñó el INEE retomó indicadores construidos en Estados Unidos en los años sesenta, aquellos que construyó la (OCDE), así como el cúmulo de fuentes estadísticas sobre el acceso y la trayectoria de los alumnos en los subsistemas educativos que publicó la SEP en la década de los noventa, o recientemente aquellos que derivan de diversas fuentes, como el Censo Nacional de Población y Vivienda, la Encuesta de Hogares o la información del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), que permitió complementar la información agregada de las Estadísticas Continuas del Formato 911 de la SEP (Videgain, 2015).

desde 2004 hasta 2019, los cuales describen la estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional, desde la cobertura, el contexto socioeconómico, los agentes educativos con sus características y recursos, el acceso y las trayectorias de los estudiantes, tomando en cuenta la matriculación, el rezago, aprobación, deserción, abandono, los procesos educativos, la gestión y los resultados educativos, entre otros. A partir de 2020, la Mejoredu continuó con la edición de indicadores educativos, pero con una estructura distinta a como lo había hecho el INEE.

Los panoramas educativos de México se organizaron en siete secciones: 1) Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional, 2) Contexto social, 3) Agentes y recursos, 4) Acceso y trayectoria, 5) Procesos educativos (y gestión), 6) Resultados educativos y 7) Entidades federativas.

Posteriormente, la Mejoredu organizó los indicadores en torno a: 1) Contexto, 2) Organización y dimensión del SEN, 3) Estudiantes, 4) Directivos y docentes, 5) Formación inicial de docentes, 6) Escuelas, 7) Supervisiones escolares y 8) Consejos Escolares de Participación Social en Educación, tal y como se muestra en el cuadro 7.

CUADRO 7

Estructura de los anuarios de indicadores del Sistema Educativo Nacional, INEE y Mejoredu

	2012 a y b	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional*	X	X	X	X	X	X	X	X	
Contexto social	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Agentes y recursos	X	X	X	X	X	X	X	X	
Acceso y trayectoria	X	X	X	X	X	X	X	X	
Procesos educativos (y gestión)	X	X	X	X	X	X	X	X	
Resultados educativos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Entidades federativas	X	X	X	X	X	X	X	X	
Organización y dimensión del SEN*									X
Estudiantes									X
Directivos y docentes									X
Formación inicial de docentes									X
Escuelas									X
Supervisiones escolares									X
Consejos escolares de participación social en la educación									X

* Capítulos muy similares con ajuste en la manera de nombrarlos.

En las publicaciones del INEE, los indicadores de centros escolares se encuentran principalmente en los capítulos de agentes y recursos y procesos educativos y gestión; en especial, brindan información con respecto a la disponibilidad mínima de recursos informáticos dedicados a la enseñanza en las escuelas de educación básica y media superior, estadísticas sobre la disponibilidad de computadoras e internet, infraestructura física educativa, en cuántas escuelas los docentes atienden a más de un grado o si la organización de éstas por supervisión posibilita su atención adecuada y oportuna, entre otros. En tanto que la Mejoredu destinó un capítulo especial para dar cuenta de los indicadores de centros:

su infraestructura, organización, disponibilidad de docentes de especialidades —educación física, artes, etc.— y la provisión de materiales que hay en ellas. Se presentan también datos acerca de aquellas donde se ha identificado la presencia tanto de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) —y sobre su atención por parte de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)— como de las que albergan estudiantes que hablan alguna lengua indígena —y en torno a la correspondencia entre su lengua materna y la de los docentes que ahí laboran—. Donde es posible, se presenta la evolución de estas características en los últimos años. Con ello se pretende contribuir al reconocimiento de la heterogeneidad de las escuelas, ejercicio necesario para diseñar y poner en marcha propuestas de mejora continua de la educación Mejoredu. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020a, p. 223)

Indicadores del INEE

Entre 2003 y 2018, el Sistema de Indicadores Educativos fue actualizado y publicado anualmente por el INEE, convirtiéndose en una fuente de información para monitorear los avances y mejoras del Sistema Educativo Nacional (INEE, 2014). Los referentes para construir dicho sistema se extrajeron de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y leyes que derivan de ella, como la Ley General de Educación, los cuales funcionaron de base para contrastar evidencias que a su vez se convirtieron en metas de evaluación (INEE, 2012a). Desde su fundación en 2002, “el INEE adoptó una noción de calidad multidimensional de la educación que la concibió como uno de los derechos humanos fundamentales”

(INEE, 2013a, p. 27), posición que se vio reforzada con las subsecuentes reformas constitucionales, en particular la de 2013, en la que se transformaron los marcos constitucional, normativo y evaluativo relativos a la educación,¹⁵ lo que configuró una amplia concepción de la calidad de la educación —y del sistema educativo— cuyo basamento fue el enfoque de los derechos humanos, pues a diferencia de los años anteriores, el Estado mexicano se obligó a garantizar no sólo el acceso, sino la calidad de la educación gracias a las evaluaciones realizadas con instrumentos técnicamente sustentados (INEE, 2014), es así que:

Un sistema educativo es de calidad si está comprometido con una dinámica permanente de mejora tendiente tanto a eliminar las barreras que limitan la concurrencia de niñas, niños y adolescentes a los centros escolares, como a asegurar que las escuelas estén bien equipadas en su infraestructura y materiales educativos, y que tengan docentes y directivos preparados con programas educativos relevantes para el desarrollo del país y también pertinentes y significativos para los estudiantes, todo ello con el objeto de hacer realidad el derecho de éstos a aprender (INEE-UNICEF, 2016, p. 20).

Como se puede observar, los anuarios estadísticos del INEE contemplaron a los centros escolares como una de las unidades de análisis para evaluar la calidad de la educación y del SEN; asimismo, el efecto de la reforma constitucional de 2013 se reflejó también en la construcción de indicadores educativos que dieran cuenta de la situación escolar de la población indígena y afrodescendiente.¹⁶

En 2012 el INEE publicó el *Panorama educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior* (2012a) y el *Panorama Educativo de México 2011. Indicadores del*

15 Los referentes normativos que sustentan el desarrollo del Sistema de Indicadores Educativos se ampliaron en 2003, cuando la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos incorporó la obligatoriedad de la educación preescolar; en 2012 cuando lo hizo para la educación media superior (INEE, 2018a), y posteriormente cuando la reforma constitucional de 2019 reconoció la educación inicial y superior como obligatorias (CPEUM, art. 3º, fracción X, 2019, 15 de mayo, citado en INEE-UNICEF, 2019a).

16 “El Sistema Educativo Nacional debe proveer una educación de calidad, es decir, los materiales, la infraestructura, la organización escolar, los planes educativos y la preparación continua de los docentes y directivos se deben orientar a garantizar que los estudiantes alcancen el máximo logro de aprendizaje. A esto se suma que el SEN debe promover y respetar la diversidad multiétnica y pluricultural del país, por lo que un primer paso es hacer énfasis en la educación bilingüe e intercultural dirigida a las poblaciones objeto de este documento” (INEE-UNICEF, 2018, p. 25).

Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior (2012b). Este año fue un parteaguas para los indicadores educativos, pues de 2003 a 2009 el INEE sólo se había centrado en educación básica, pero fue con la información de 2010, también publicada en 2012, que el Panorama Educativo de México desarrolló por primera vez indicadores tanto de educación básica como de media superior con la intención de “valorar en forma objetiva la calidad del Sistema Educativo Nacional, en los niveles que le corresponden” (INEE, 2012a, p. 19) e identificar áreas de mejora. Antes de estas publicaciones, en 2011 publicó una edición del Panorama Educativo de México dedicada exclusivamente a la educación media superior, como el primer esfuerzo para desarrollar indicadores para mostrar una imagen comprensiva de la calidad en este nivel educativo en la modalidad escolarizada (INEE, 2011).

El Panorama Educativo (INEE, 2012a) usó como referente conceptual y normativo el derecho social a la educación básica y media superior derivado de la reforma constitucional de 2012. Asimismo, las grandes y persistentes desigualdades sociales del país motivaron la inclusión de la equidad como uno de los ejes de la política educativa del país y de la noción de calidad que va más allá de la medición del logro educativo (INEE, 2012a). En dicho documento se expresa que para diseñar e implementar un sistema con indicadores técnicamente robustos, útiles y pertinentes fue necesario mantener interlocución con académicos, usuarios calificados, miembros del Consejo Técnico del propio INEE y otros técnicos y especialistas, con el fin de aportar elementos sólidos para apoyar la evaluación de la calidad, el monitoreo y la rendición de cuentas de la educación en México.

Por su parte, el *Panorama Educativo de México 2011. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior* publicó por segunda ocasión indicadores de educación básica y media superior escolarizada (INEE, 2012b). En esta edición destacó el desarrollo de indicadores con un sentido de equidad, pues desglosa indicadores por subpoblaciones (indígenas-no indígenas, pobres no pobres, marginados-no marginados, rurales-urbanos), porque el acceso, permanencia y aprendizajes escolares no deberían de guardar asociación alguna con las condiciones de origen de la población escolar (INEE, 2012b).

En 2013, el INEE publicó dos documentos de indicadores, el *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Na-*

cional. Educación Básica y Media Superior (INEE, 2013a), y el *Breve Panorama Educativo de la Población Indígena* (INEE, 2013b), este segundo documento se reseña más adelante en la categoría Indicadores temáticos: población indígena, afrodescendiente y educación normal. Mientras tanto, el primero (INEE, 2013a) muestra una panorámica nacional que:

ofrece información que permite establecer el cambio que han experimentado varias dimensiones de la calidad de la educación básica y media superior en nuestro país en la primera década del nuevo siglo —periodo casi coincidente con la existencia del INEE—. Los valores que adoptan los indicadores del ciclo escolar 2011/2012 podrán ser considerados como una línea base para monitorear el avance de la obligatoriedad de la educación media superior, la cual entró en vigor en el presente ciclo escolar (2012/2013) y se pretende alcanzar la cobertura universal entre los jóvenes de edad típica a lo más en el correspondiente a 2021/2022 (p. 30).

El *Panorama educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, publicado en 2014, muestra datos de alumnos, escuelas y docentes de los subsistemas de educación básica y media superior del inicio del ciclo escolar 2012-2013. Este Panorama es relevante porque es el primero que refleja la reforma constitucional del artículo tercero de 2013, y enmarca las futuras incorporaciones de los nuevos referentes e indicadores del Sistema de Indicadores Educativos, que hasta ese momento estaban insuficientemente abordados y que derivarían de la evaluación de los componentes, procesos y resultados del sistema educativo, como de los datos provenientes del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) de la SEP, del Sistema de Información de Resultados Educativos (SIRE) del INEE, y del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) del INEGI. Hay que recordar que en 2013 se realizaron profundas transformaciones normativas:

La Constitución Política subraya el mandato del Estado mexicano para garantizar la calidad en la educación obligatoria apoyándose de centros escolares bien equipados, con materiales y métodos educativos adecuados, así como docentes y directivos orientados a formar integralmente a sus alumnos para lograr mejores aprendizajes (INEE, 2014, p. 19).

Derivado de las modificaciones normativas, el SIE conformó una mirada comprensiva del Sistema Educativo Nacional, con el propósito de apoyar la evaluación de la calidad de la educación obligatoria y el cumplimiento del derecho a la educación (INEE, 2015b), para que dicho conocimiento pudiera ser usado tanto por la sociedad como por las autoridades educativas (INEE, 2014). De manera particular, los capítulos del Panorama que se enriquecieron con la reforma constitucional fueron los de Agentes y recursos y Procesos y gestión, que contienen información tanto de escuelas como de docentes (INEE, 2014).

La edición 2015 del *Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, destaca porque para la educación media superior se sustituyó la noción de escuela por el concepto de plantel, derivado de la evolución de los formatos 911 de este tipo educativo: “En consecuencia, las cifras de escuelas y docentes de educación media superior de años previos no son comparables con las actuales de planteles y docentes (en planteles), pero las cifras de alumnos sí” (INEE, 2015b, p. 21). Además, este Panorama presenta información sobre las condiciones físicas de las escuelas con base en los datos sobre infraestructura del CEMABE (INEE, 2015b).

Al igual que en 2013, en 2016 el INEE publicó dos ediciones de indicadores educativos, el *Panorama educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior* (2016a) que, como los precedentes, brinda información sobre educación básica y media superior para ofrecer elementos con el fin de elaborar diagnósticos sobre el desempeño del SEN y de las entidades federativas, y el *Panorama educativo de la población indígena 2015* (INEE-UNICEF, 2016) centrado en destacar las características de la población indígena, texto que se reseña en la categoría Indicadores temáticos.

En 2017 el INEE editó tres documentos, el *Panorama educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior* (2017a), el *Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas* (2017b) y *La educación normal en México. Elementos para su análisis* (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). El primero (INEE, 2017a), además de brindar información sobre la organización de la educación básica y media superior como los panoramas que le precedieron, incluyó indicadores referentes al quinquenio 2010-2015 y por primera vez información en torno a la población

afrodescendiente, basada en las nociones de la educación como derecho humano de calidad, información de gran utilidad para elaborar diagnósticos comparativos del desempeño del SEN y de los sistemas educativos estatales para visibilizar el grado de ejercicio del derecho a la educación obligatoria de calidad (INEE, 2017a).

En 2018 el INEE publicó dos textos con indicadores educativos en sintonía con las publicaciones precedentes, el *Panorama educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior* (INEE, 2018a) y el *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017* (INEE-UNICEF, 2018). El anuario brinda información sobre la organización del SEN, del total de alumnos, docentes y escuelas en el ciclo escolar 2016-2017 (INEE, 2018a) y al igual que en el resto de los panoramas, la información de escuelas se encuentra principalmente en los capítulos Agentes y recursos y Procesos educativos y gestión.

La mayor producción de indicadores educativos ocurrió en 2019 porque se editaron seis documentos: *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior* (INEE, 2019a), *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018* (INEE, 2019b), *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018* (INEE-UNICEF, 2019a) y los *Panoramas educativos estatales de la población indígena 2018 del estado de Chiapas* (INEE-UNICEF, 2019b), *Yucatán* (INEE-UNICEF, 2019c) y *Oaxaca* (INEE-UNICEF, 2019d).

El *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior* (INEE, 2019a) muestra información de los últimos 16 años de educación básica y media superior. Este documento señala que

La vía principal para alcanzar el ejercicio efectivo e inclusivo del derecho a la educación ocurre fundamentalmente en los centros educativos. El Estado garantizará que los planteles cuenten con una infraestructura educativa adecuada, y con materiales educativos suficientes y procesos educativos pertinentes que contribuyan a los fines de la educación [...] Los centros escolares son en su mayoría de sostenimiento público, y le corresponde al Estado mexicano garantizar en estas escuelas las condiciones materiales y

los recursos humanos calificados y motivados que hagan realidad el derecho humano a la educación (pp. 10-11).

Este anuario describe el estado que guardaba la educación obligatoria del sexenio del presidente Enrique Peña Nieto, enmarcado en la normatividad que surgió de las modificaciones constitucionales del primer año del nuevo gobierno federal, para proveer elementos que al lector le permitan vislumbrar los retos futuros del Estado mexicano y la sociedad a fin de garantizar el derecho a la educación (INEE, 2019a). Por su parte, en las *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018* (INEE, 2019b), se muestra la información de los panoramas educativos que le precedieron, concentrando la información de escuelas en los capítulos Agentes y recursos y Procesos educativos y gestión.

Indicadores de la Mejoredu

En el decenio analizado en este estado del conocimiento, el cambio más significativo en las publicaciones sobre indicadores educativos se ve reflejado en los textos de la Mejoredu (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020a y 2020b), organismo que sustituyó al INEE y que hasta mediados de 2022 editó dos textos: *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019* e *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos*, este último resume los resultados encontrados en el primero. Al igual que las ediciones del Panorama Educativo, estas ediciones ofrecen información sobre el estado que guarda el SEN para identificar avances y retos en el cumplimiento del derecho a la educación.

La Mejoredu reestructuró la presentación de los anuarios que publicó el INEE, pero ha continuado editando información en torno a los indicadores para cumplir con las atribuciones que le fueron conferidas con la Reforma constitucional de 2019: “determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación y generar y difundir información que contribuya al fortalecimiento permanente del SEN” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020a, p. 17). Esta edición constituye un ejercicio que abarcó los niveles inicial escolarizado y no

escolarizado, preescolar general, indígena y comunitario, primaria general, indígena y comunitario, secundaria general, técnica, telesecundaria y comunitaria, y bachillerato federal, estatal, autónomo y privado, la cual contiene un capítulo o apartado dedicado a las escuelas.

Indicadores temáticos del INEE: población indígena, afrodescendiente y educación normal

En el decenio que interesa al estado del conocimiento, el INEE publicó ocho documentos temáticos orientados a mostrar los principales indicadores educativos de la población indígena y afrodescendiente del país, y uno sobre educación normal: *Breve panorama educativo de la población indígena* (INEE, 2013b), *Panorama educativo de la población indígena 2015* (INEE-UNICEF, 2016), *Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas* (2017b), *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017* (INEE-UNICEF, 2018), *Panorama Educativo Estatal de la Población Indígena 2018* (INEE-UNICEF, 2019a), y los *Panoramas educativos estatales de la población indígena 2018*, del estado de *Chiapas* (INEE-UNICEF, 2019b), *Yucatán* (INEE-UNICEF, 2019c) y *Oaxaca* (INEE-UNICEF, 2019d). El texto sobre educación normal se titula *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, de Medrano, Ángeles y Morales (2017). Los años en los que se encuentra información sobre estas poblaciones se muestran en el cuadro 8.

CUADRO 8
Indicadores temáticos del INEE, 2013-2019

		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	Población indígena	X			X	X	X	X
Indicadores temáticos	Población afrodescendiente						X	
	Educación normal					X		

El primero de estos documentos, el *Breve panorama educativo de la población indígena* (INEE, 2013b), abarcó indicadores de la educación obligatoria, desde preescolar hasta la educación media superior de la población indígena atendida por el SEN, y mostró algunos datos de educación superior, aunque estos últimos se centran en los sujetos más que en las es-

cuelas. Incluye información sobre el tamaño de la población indígena, su ubicación y escolaridad y el número de centros escolares. Además, recaba datos sobre los recursos humanos, uso de equipo de cómputo, el tipo de organización escolar, el tránsito escolar de los alumnos, el logro educativo y los resultados de la formación para el mercado laboral.

La publicación INEE-UNICEF (2016) se elaboró en colaboración con la UNICEF para abordar información de la educación obligatoria desde preescolar hasta la media superior, “con la finalidad de integrar esfuerzos con los distintos actores y agentes que tienen entre sus objetivos el avance en el derecho a la educación y su mejoramiento” (INEE-UNICEF, 2016, p. 21). Con la reforma de 2013, el Artículo 2 se concentró en los derechos de los pueblos indígenas que definió como obligación del Estado mexicano y sus autoridades “la garantía y el incremento de los niveles de escolaridad de los pueblos indígenas, así como el favorecimiento de la educación intercultural bilingüe, la alfabetización y la conclusión de la educación básica” (INEE-UNICEF, 2016, p. 19). Al igual que el resto de los panoramas, la información de escuelas se concentra principalmente en los capítulos de agentes, recursos y procesos educativos y de gestión.

Para 2017, el *Breve Panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas*, (INEE, 2017b), al igual que la publicación de 2013, recabó información de educación básica, media superior y superior. Este documento se publicó en el marco de la conmemoración del décimo aniversario de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (INEE, 2017b), y mostró datos estadísticos e indicadores de contexto de la población titular de derecho; la estructura y dimensión del sistema educativo que la atiende —tipos de servicios o modelos educativos—; los agentes y recursos con que cuentan las instituciones y que intervienen en el sistema; el acceso de la población al sistema y su trayectoria por el mismo, y los procesos, la gestión y los resultados educativos, con el fin de dar cuenta, de manera resumida, acerca del estado que guarda la población indígena respecto al ejercicio de su derecho a una educación de calidad (INEE, 2017b).

El *Panorama Educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*, publicado en 2018, amplió la información sobre la población afrodescendiente que se incluyó por primera vez en el *Panorama educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior* (2017a). En este trabajo, el INEE y la UNICEF

presentan información para garantizar el derecho a una educación de calidad para la población indígena, hablantes de lengua indígena y autoadscrita como indígena, y profundiza en el análisis hecho en el *Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas* (INEE, 2017b), incluye también información sobre la población autoadscrita como afrodescendiente en el ciclo escolar 2016-2017 (INEE-UNICEF, 2018).

El *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018* (INEE-UNICEF, 2019a) contiene indicadores y estadísticas que muestran datos retomados de la Encuesta Intercensal 2015 para presentar información desagregada a nivel de entidad federativa y la estadística básica del Formato 911 para el ciclo escolar 2017-2018 (INEE-UNICEF, 2019a) de la población en edad típica para cursar la educación inicial, básica, media superior y superior (0 a 24 años) (INEE-UNICEF, 2019a). Es resultado de un esfuerzo por construir un sistema de indicadores que dé cuenta del estado que guarda el derecho a la educación de la población indígena, el cual forma parte de la serie de anuarios del *Panorama educativo de la población indígena* (PEPI) y el *Breve panorama educativo de la población indígena* que publicó el INEE desde 2013 (INEE-UNICEF, 2019a). Esta publicación trasladó el enfoque del análisis del panorama nacional (nivel macro) a uno estatal (nivel meso), con el propósito de:

presentar información que permita dibujar un diagnóstico útil, riguroso y actual sobre la educación que se brinda a la población indígena en los sistemas educativos estatales, relevante en el marco de las modificaciones recientes al Artículo 3° constitucional, que establece la obligación del Estado mexicano de proveer una educación equitativa, intercultural y plurilingüe (p. 4).

Con este tipo de publicaciones se visibiliza y reconoce la lengua, circunstancias y condición socioeconómica y dispersión territorial, entre otros rasgos de la población indígena, cuya intención es contar con evidencias que permitan garantizarles las mismas oportunidades de acceso, tránsito, permanencia y aprendizaje en el Sistema Educativo Nacional (INEE-UNICEF, 2019a). La información por entidad también contiene indicadores sobre agentes y recursos y procesos educativos y gestión (INEE-UNICEF, 2019a).

En tanto, los *Panoramas educativos estatales de la población indígena 2018 del estado de Chiapas* (INEE-UNICEF, 2019b), *Yucatán* (INEE-UNICEF, 2019c) y *Oaxaca* (INEE-UNICEF, 2019d) presentan indicadores de los servicios educativos de la población indígena en dichos estados, que al igual que los otros panoramas, es en los capítulos Agentes y recursos y Proyectos educativos y gestión donde se concentran los indicadores sobre escuelas, y donde se presentan reflexiones para atender las necesidades educativas de la población indígena de las entidades. Los estadísticos e indicadores en el estado de Chiapas, Yucatán y Oaxaca se basan en los resultados de la Encuesta Intercensal 2015, haciendo hincapié en la población de 0 a 24 años, por lo que abarcan tanto la educación inicial como la básica, media superior y superior (INEE-UNICEF, 2019b, 2019c y 2019d).

El trabajo temático dedicado a la educación normal en México, *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, de Medrano, Ángeles y Morales (2017), se centra en la educación superior con el objetivo de generar conocimiento sobre los agentes, recursos, procesos, resultados y estructura de las instituciones de formación inicial de los docentes de educación básica. Dicho trabajo contribuye a la comprensión del SEN al proveer de un marco referencial para el desarrollo de un sistema de estadísticos e indicadores que apoyen la evaluación de la calidad de la educación obligatoria; parte de la premisa de que “la calidad de la educación en México está directamente ligada con la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones formadoras de sus docentes, responsabilidad históricamente depositada en las escuelas normales” (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 13). Los autores también señalan que para

potencializar los logros obtenidos por las escuelas de educación normal es necesario conocerlas en profundidad, distinguir a las que han logrado consolidarse y a las que necesitan de mayor acompañamiento y recursos, de modo que cualquier esfuerzo de mejora o programa para su transformación parta de la comprensión de sus necesidades y focalice de manera adecuada los esfuerzos dirigidos a las instituciones según sus características (p. 13).

Este documento busca responder cuatro preguntas y presentar una propuesta de agrupación de escuelas que permita identificar los tipos de normales:

¿Cuáles han sido las principales acciones para la consolidación de la educación normal en México a partir de 1984?, ¿cuáles son las principales características de los planes de estudio para la formación de docentes de educación básica y de sus normas de control escolar?, ¿cuál es la dimensión de la educación normal y cómo ha sido su evolución de 2000-2001 a 2015-2016? y ¿cuáles son las características de los alumnos y docentes adscritos a estas instituciones? (p. 13).

Política sobre la evaluación de centros escolares

En este apartado se incluyen cinco textos que tienen como propósito dar cuenta de la política de evaluación de centros escolares en el país, o bien que analizan esta información al considerar los aspectos normativos, de investigación y de evaluación que estuvieron vigentes hasta su publicación, algunos de éstos plantean retos y recomendaciones para impulsar la mejora de la evaluación de centros escolares o del aspecto que analizan. Dos de ellos son capítulos de libros, así como tres artículos, todos enfocados a educación básica.

Un primer documento es el capítulo quinto referido a la evaluación de centros escolares que fue publicado en *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. México* (Santiago et al., 2012). Este apartado forma parte de una investigación documental, realizada por la OCDE con apoyo del gobierno de México. Este trabajo cualitativo-documental presenta un análisis de la información que generó el propio sistema educativo para la evaluación de escuelas, junto con el análisis de entrevistas a diversas autoridades responsables. Si bien es una investigación documental, presenta un análisis de los enfoques de evaluación de centros escolares que en su momento existían en México; también se incluyeron componentes que en otros países eran tomados en cuenta para mejorar los resultados de aprendizaje con una visión de evaluación del sistema educativo en su conjunto. Es un análisis que ofreció observaciones importantes para la revisión del estado de la evaluación de escuelas en México.

En dicho documento se señala que en México hasta 2011 no existía un enfoque bien establecido y sistemático para la evaluación de escuelas. Sin embargo, se han impulsado esfuerzos para conocer el contexto escolar en el que aprenden los estudiantes y no sólo conocer los resultados de logro educativo. La participación de las escuelas en estos procesos era voluntaria, salvo que participaran en alguno de los programas federales con reglas de operación, como el Programa Escuelas de Calidad (PEC), en el que se les solicitaba hacer una autoevaluación para integrar su Plan Anual de Trabajo (PAT). En lo que corresponde a la evaluación externa, el panorama es similar al anterior, ya que tampoco existía un enfoque sistemático de evaluación o que reportara la calidad de la educación de las escuelas que no participaran en los programas federales.

El capítulo describe una serie de esfuerzos desarrollados durante los últimos 12 a 15 años previos a la publicación, que se orientaron a impulsar la autoevaluación y el desarrollo de modelos y materiales específicos de apoyo para tal fin que se hicieron llegar a las escuelas. En 2009 se creó el Sistema Nacional de Acreditación de Centros Escolares de Educación Básica (SNACEEB), el cual consideró cuatro dimensiones de evaluación: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social; sin embargo, cuando se publicó el libro este esfuerzo no se había concretado.

Asimismo, se reconoce que la creación del INEE contribuyó a la evaluación de escuelas en dos formas: en el desarrollo de herramientas conceptuales y metodológicas para la autoevaluación con la finalidad de que las utilizaran los agentes escolares —supervisores, directores, maestros, alumnos y padres— y en el desarrollo de estudios sobre las condiciones para la prestación de servicios educativos en colaboración con las autoridades estatales y las escuelas.

Los autores vislumbraron algunos retos para el desarrollo de este tipo de evaluación en el país, entre ellos, que la noción de evaluación de escuelas no estaba inmersa en los principios y prácticas de la educación en México; que el país requería desarrollar un sistema completo de evaluación de centros escolares; los instrumentos y materiales creados por la SEP con fines de autoevaluación eran muy buenos, pero el reto era asegurar que estos materiales se comprendieran y utilizaran consistentemente en todos los centros escolares para que tuvieran un impacto sostenido e importante y que pudieran desempeñar un papel más amplio para

la autoevaluación en todo el país, así como encontrar formas efectivas para informar la calidad de la educación en todos los niveles educativos y brindar una autonomía real a las escuelas en lo que hacen y cómo lo hacen en términos curriculares y de satisfacción de las necesidades de los estudiantes.

Como cierre del capítulo se plantean recomendaciones de política educativa, como desarrollar un plan a largo plazo y realizar acciones para introducir un sistema completo y objetivo de evaluación de escuelas; asegurar que la autoevaluación impregne el sistema, se adopte como una práctica común en todas las escuelas y esté apoyado por el desarrollo del personal para que sea parte efectiva e importante de la mejora escolar; informar a la sociedad en general sobre los niveles de calidad que presentan los centros escolares, y de alguna manera la información conduzca al apoyo e impacto para las escuelas y las autoridades educativas a nivel estatal y federal, así como ampliar el sistema de información para que incluya más datos cuantitativos y, en su momento, aspectos cualitativos (Santiago et al., 2012).

Por su parte, Quezada et al. (2020), en Infraestructura y equipamiento, realizaron un trabajo documental a nivel sistema educativo que consideró escuelas unitarias en preescolar, multigrado en primaria y telesecundarias que se encuentran en comunidades rurales, y en el que recuperaron información cuantitativa y resultados de las evaluaciones del INEE, las estadísticas oficiales como el CEMABE, información del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) y el Sistema de Estadísticas Continuas Formato 911 de la SEP. El trabajo se propuso como objetivo contribuir a garantizar la inclusión y la equidad en los servicios educativos que se encuentran en comunidades rurales, como parte de una política social integral encaminada al ejercicio pleno de los derechos de los habitantes de estas comunidades, a través de la elaboración de un conjunto de propuestas educativas para la educación rural en el nivel básico, en particular en lo que corresponde a la infraestructura y equipamiento de las escuelas ubicadas en estas comunidades.

Los autores se apoyaron en documentos del INEE, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la UNESCO, así como referentes de las escuelas efectivas para el análisis, desde la equidad y la justicia social, la organización de los tiempos, los espacios y los grupos, la infraestructura y el equipamiento, lo que llevó a plantear la situación actual:

los datos surgidos de diferentes estudios y evaluaciones en México (INEGI, 2013; INEE, 2016, 2018a) muestran que la distribución de recursos escolares no responde al principio de equidad. Aquellas escuelas a las que asisten los estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos —indígenas, comunitarias, telesecundarias y telebachilleratos— están dotadas con menos infraestructura educativa o es de menor calidad (INEE, 2018b) y son éstas las que, predominantemente, se ubican en comunidades rurales (Quezada et al., 2020, p. 102).

También presentan los resultados de tres aspectos principales: servicios básicos (disposición de agua en el centro educativo, drenaje, luz e internet), espacios escolares (salones y baños) y mobiliario y equipamiento (mesas, sillas, pizarrón o pintarrón), lo que evidencia la inequidad en la distribución de los recursos con los que cuentan las escuelas rurales, sin distinción del nivel educativo.

El artículo *El futuro de la evaluación educativa*, de Martínez (2013), también de carácter documental, tuvo como objetivo revisar la situación que prevalece en México y América Latina sobre la noción de evaluación de la calidad de los sistemas educativos, acotada a la educación básica y referida a pruebas de aprendizaje, indicadores estadísticos, evaluaciones de docentes, de escuelas y de instituciones de educación superior. Sobre la evaluación de escuelas, Martínez (2013) menciona que

De manera similar a lo que ocurre con la evaluación de docentes, la valoración de la calidad de los centros escolares no se puede basar solamente en los resultados que obtienen los estudiantes en pruebas de rendimiento porque, además de las limitaciones que tienen esos instrumentos, hay muchos factores que inciden en la calidad y, sobre todo, esa noción tiene otras dimensiones importantes, además del aprendizaje de los alumnos. Por ello, la evaluación de centros escolares implica el uso de una gama de herramientas, incluyendo portafolios de evidencias, estudios de los recursos de la escuela y de los procesos que tienen lugar en ella, como el trabajo en equipo del colectivo docente con el liderazgo del director, que producen cierto clima y la participación de los padres de familia (p.8).

Al respecto, destaca que la evaluación de escuelas era una función que ya realizaban los supervisores e inspectores escolares, aunque de forma

poco sistemática, y que en las últimas décadas se promovieron trabajos de evaluación de centros educativos derivados de los estudios de escuelas eficaces y programas de acreditación o certificación de calidad relacionados con la familia de normas ISO. En México, la SEP promovió trabajos utilizando modelos de España y Escocia, a la par de las evaluaciones a gran escala de recursos y procesos de las escuelas que realizó el INEE (Martínez, 2002, citado en Martínez Rizo, 2013).

Por su parte, el trabajo de Miranda (2018), *Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de política pública*, es de tipo empírico —analítico y documental— y se centró en primarias generales multigrado y no multigrado, indígenas multigrado y no multigrado y comunitarias. El autor hizo análisis de contenido cualitativo y cuantitativo, se apoyó en estadística descriptiva y usó como referentes conceptuales los factores asociados con el aprendizaje de Murillo, el enfoque de derechos y el Modelo de las 4A de Tomasevski, así como la normatividad mexicana sobre infraestructura escolar. Como objetivo, se planteó

Observar la situación de infraestructura básica o no curricular, y de la curricular o de innovación educativa en las escuelas de educación primaria del país, de acuerdo con sus tipos de servicio; y posteriormente contrastar este diagnóstico con los programas educativos del gobierno que incluyen componentes de infraestructura educativa, a fin de observar si las tendencias y enfoques ahí plasmados atienden las necesidades actuales de IFE [infraestructura física escolar] y la manera en que lo hacen (Miranda, 2018, pp. 33-34).

Este trabajo se desarrolló a través de una metodología mixta. En primer lugar, se revisó el estado de la infraestructura física escolar (IFE) en México de primaria utilizando las bases de datos de la ECEA, con el fin de analizar las brechas sobre la disponibilidad de la IFE tanto básica (no curricular) como curricular (de innovación). La segunda etapa fue de carácter cualitativo y se basó en una revisión bibliográfica para mapear las principales políticas y programas que incluyeran algún componente de la IFE en México, con la intención de contrastar su objeto y enfoque, y así poder identificar si atienden las necesidades de los dos tipos de infraestructura mencionados (Miranda, 2018).

Con base en los hallazgos de este estudio, el autor menciona que la política deberá atender al menos tres aspectos básicos: a) el deterioro y la escasez de infraestructura básica, b) la insuficiencia y poca pertinencia de la infraestructura para favorecer la operación en red de los sistemas educativos y c) la ausencia de infraestructura que apoye la convergencia digital y el trabajo colaborativo en las escuelas, para lo cual plantea siete recomendaciones de política educativa:

1. Desarrollar sistemas dinámicos de información y gestión que generen conocimiento oportuno y pertinente sobre la situación de la IFE en ámbitos micro, locales y regionales.
2. Fortalecer la institucionalidad de la política de infraestructura educativa, así como la articulación entre las instancias federales, estatales y municipales a partir de la definición de marcos de actuación y gobernanza claros entre estos actores.
3. Afinar los criterios de focalización de escuelas y los mecanismos de rendición de cuentas.
4. Incorporar visiones más comprehensivas en el diseño de programas y estrategias que se adapten a los distintos contextos multiculturales e institucionales del país.
5. Desarrollar prototipos de innovación de IFE que permitan articular los esfuerzos de fortalecimiento de la infraestructura esencial con nuevos desarrollos de infraestructura curricular y de innovación educativa.
6. En el marco de la autonomía de la gestión escolar, habrá que impulsar dispositivos de colaboración y coadyuvancia social e institucional que permitan a las comunidades educativas jugar un rol más activo en la innovación curricular y de la IFE.
7. Impulsar una política de atención al mantenimiento y rehabilitación de las escuelas que incorpore un fuerte componente educativo para que, desde las aulas, se favorezca el mantenimiento y cuidado de la infraestructura.

Horbath y Gracia (2014), en *La evaluación educativa en México*, hicieron una revisión documental en la que se pronuncian por una educación entendida como proceso, medio o instrumento; asimismo, recuperan y discuten conceptos sobre la evaluación en general y su visión desde lo

educacional, exponiendo dos enfoques de la educación en Latinoamérica: para el desarrollo y para la transformación productiva con equidad. El artículo tuvo como propósito examinar la experiencia mexicana para determinar los alcances derivados de los cambios normativos y de la creación de instituciones encargadas de los procesos de evaluación. Además, destacan que “la evaluación de las escuelas como unidades organizacionales con identidad propia es la modalidad de evaluación que se ha desarrollado recientemente en México” (Horbart y García, 2014, p. 69) y afirman que:

Pese a las acciones llevadas a cabo en el ámbito de la evaluación de escuelas, no se ha documentado lo suficiente el uso e impacto (...) ni ha sido clara su contribución a un mejoramiento que contemple los recursos de la escuela, los recursos humanos —tanto docentes como directivos— o al estudio de procesos escolares y de programas educativos (p. 60).

Estos autores analizan desde una postura teórica el concepto de educación y de escuela:

a la educación (y a la escuela) debemos entenderla desde un proyecto socio-educativo-cultural y no exclusivamente curricular. La educación no es mera instrucción escolar; la incluye, pero va más allá. De esta manera, en la escuela se establecen relaciones pedagógicas y sociales específicas, que van dejando huellas en las personas que de ellas participan (p. 68).

Aunque son pocos los trabajos identificados en esta categoría, se advierte que hay muchos retos para la evaluación de centros escolares para que efectivamente ésta sea un tema que desde la política pública se impulse con la finalidad de mejorar las condiciones de las escuelas, los planteles o las instituciones y con ello el contexto donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIONES

A partir de los documentos revisados del periodo 2012-2021, se reconoce que al inicio de este decenio la cultura para evaluar los centros escolares

funcionó más como un mecanismo de supervisión o de control, como lo señalaron Santiago et al. (2012). A pesar de esto, se fue avanzando hacia diferentes modelos, prácticas y políticas que aspiran a que la evaluación impulse la mejora de los centros escolares.

En el periodo analizado también se incorporaron nuevos referentes para la evaluación de escuelas, se fortaleció el enfoque de derechos, se propuso la incorporación de indicadores para el desarrollo sustentable, así como metodologías de pequeña escala que permiten un ejercicio colectivo de autoevaluación de la escuela con un sentido formativo.

De igual manera, se identifica que las prácticas de evaluación de centros escolares ofrecen una visión integral, en la forma en cómo se miran las instituciones, tomando en cuenta los recursos, procesos, concepciones, interacciones, resultados de aprendizaje, matrícula, entre otros aspectos, para realizar diagnósticos, valorar el cumplimiento de objetivos o el alcance de estándares, por mencionar algunos propósitos.

El análisis de los trabajos identificados en este decenio muestra que, si bien la evaluación de centros escolares es un tema que aún sigue en construcción, se han realizado avances importantes, sobre todo en educación básica y media superior.

Las evaluaciones externas y a gran escala fueron las protagonistas en el decenio, en gran medida por el papel que desempeñó el INEE en esta labor, al lograr que sus múltiples publicaciones, tanto las derivadas del Sistema de Indicadores Educativos como las que se hicieron en el marco de la ECEA, fueran fundamentales y brindaran insumos para conocer el estado de la educación a nivel nacional, con la intención de incidir en la mejora de los centros escolares, ya que constituyeron un diagnóstico de las condiciones en las que se trabaja, se aprende y se enseña dentro del SEN.

También se reconocen los esfuerzos de otras instituciones, como el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A.C. (Copeems), que impulsó la evaluación de planteles de EMS con fines de acreditación y que en sus objetivos también planteaba su mejora. Asimismo, se continuó el trabajo que se realizó en las universidades a través de los CIEES para valorar la calidad de los programas educativos e instituciones de educación superior. Sin embargo, sus productos no se plasmaron en documentos institucionales de acceso público, como artículos o ponencias.

Derivado del análisis de los textos que se incluyen en este estado del conocimiento, se retoma la reflexión que se introdujo en el anterior, se reconoce la importancia de una mirada integral en la evaluación de los centros escolares por las múltiples dimensiones que los conforman, así como el desarrollo de modelos y prácticas de evaluación que consideren distintas disciplinas y metodologías para mejorar el proceso evaluativo.

Balance y perspectivas

El estado del conocimiento del decenio investigado reveló un avance en los procesos de evaluación educativa en el que se pueden encontrar diversos enfoques, diseños metodológicos y objetivos. Si bien los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación de los centros escolares se han hecho cada vez más cotidianos, aún es un campo que está en construcción.

Parece ser que, hasta antes del periodo revisado, la evaluación de centros escolares estaba restringida a la acreditación o rendición de cuentas, mientras que actualmente se ha dado un giro, pues los documentos consultados muestran que se buscó que este proceso fuera detonador de la mejora continua de las escuelas, un referente indispensable y que dio sentido y estructura a las prácticas evaluativas durante el decenio.

Los temas abordados son muy diversos, pero en muchos casos la temática de la evaluación de las escuelas e instituciones refiere a la infraestructura, materiales, procesos de enseñanza y aprendizaje, convivencia y gestión escolar, entre otros. Es clara la necesidad de trabajar esta línea de investigación desde una perspectiva multidimensional e interdisciplinaria, con el fin de comprender la realidad educativa y la vivencia dentro de las escuelas mexicanas.

Destaca también el papel protagónico que tuvo el INEE en la evaluación de escuelas durante el periodo analizado, pues más de la mitad de las publicaciones revisadas (40) fueron editadas por dicho instituto. Adicionalmente se conformó un modelo de evaluación educativa al que se adscribieron sus actividades de evaluación e investigación, gracias al cual la educación básica y la media superior tomaron mayor presencia en este campo de la investigación educativa.

Resulta indispensable seguir avanzando en los trabajos empíricos, pero también establecer teorías que permitan trabajar en profundidad el tema, cuestionar las formas y miradas tradicionales, así como continuar con el esfuerzo de la SEP, Mejoredu, los centros escolares y de la propia comunidad de investigación educativa, entre otros, para enriquecer esta línea de investigación.

Finalmente se debe seguir reflexionando sobre cuestiones necesarias para el desarrollo de esta línea de investigación, ya que la propia literatura menciona que la evaluación de centros es una práctica común que no ha sido tan estudiada como otros objetos de evaluación. En este sentido, vale preguntarse: ¿cómo se está promoviendo la evaluación de las instituciones educativas, con qué propósitos y metodologías?, ¿quiénes están participando?, ¿en qué tipos y niveles educativos? ¿Qué sucederá con la formación para evaluar centros escolares? ¿Cómo se están sistematizando estas prácticas?, lo que, entre otras preguntas, serán cuestiones por resolver en los siguientes 10 años de la vida académica en México.

REFERENCIAS

- Abreu, L. F. (2015). *Hacia un nuevo modelo de calidad en las universidades: transitando de la evaluación estática hacia la evaluación dinámica de la capacidad de innovación* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1395.pdf>
- Aguilera, A., Quezada, S. y Camacho, K. R. (2019). Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado. En S. Schmelkes y G. Aguila (coords), *La educación multigrado en México* (pp. 75-104). INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacion%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Altamirano-Corro, A. y Peniche-Vera, R. del R. (2014). Metodología AED-RNA para la estimación de la eficiencia institucional: El caso de las dependencias de educación superior (DES) de ingeniería de México. *Nova Scientia*, 6(12), 356-378. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052014000200018
- Bonilla, R. O. (coord.) (2014). *Diagnóstico general del Sistema de Enseñanza Abierta*. Aula Abierta Digital S.C./Colegio de Bachilleres.

- Cáceres, M. Pérez, C. Chong, M. y De la Rosa, N. (2016). La evaluación de las instituciones educativas para el ingreso en el Sistema Nacional del Bachillerato. Reflexiones teórico-metodológicas. *Revista de cooperación.com. Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, (10), 59-69. https://www.researchgate.net/publication/331684319_LA_EVALUACION_DE_LAS_INSTITUCIONES_EDUCATIVAS_PARA_EL_INGRESO_EN_EL_SISTEMA_NACIONAL_DEL_BACHILLERATO_REFLEXIONES_TEORICO-METODOLOGICAS
- Cámara, A. (2016). *La autoevaluación institucional en las normales públicas de Yucatán* [Ponencia]. Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación, 2(2), 3711-3719. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/E022.pdf>
- Cámara, A. (2015). *Propuesta metodológica para la autoevaluación institucional en escuelas normales Públicas de Yucatán* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1925.pdf>
- Cardarelli, G. (s/f). *Abordajes evaluativos para distintos objetos del campo educativo. La evaluación de los centros educativos*. UNESCO-IIEP.
- Cid, C. J. Del. y Vera, J. A. (2019). Evaluación de la funcionalidad institucional de las escuelas normales desde la perspectiva docente. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 78-104. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2600>.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2020a). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2020b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos*. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-hallazgos.pdf>
- Cuéllar, M. Topete, C. y Buján, V. (2019). *Impacto del desarrollo de la capacidad de evaluación en la gestión de la sustentabilidad de las instituciones de educación superior* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1870.pdf>

- Cuéllar, M., Topete, C. y Buján, V. (2015). *Modelo de evaluación institucional para la educación superior, desarrollo de la capacidad de evaluación e implicaciones para la gestión institucional* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0640.pdf>
- Espinosa, A. C. García, V. y Martínez, P. (2019). La evaluación en las escuelas normales: un paso a la calidad educativa. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2415.pdf>
- Estefanía, J. L. y López, J. (2003). *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. Editorial ccs.
- Galas, C., Hamilton, E. M. y Chicharro, M. P. (2018). Autoevaluación en escuelas primarias mexicanas. En A. Navarrete y L. López (coords.), *Tendencias de investigación e innovación en evaluación educativa. Memoria del Simposio* (pp. 202-211). Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación Conacyt-INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C235.pdf>
- Galas, C., Hamilton, E. M. y Chicharro, M. P. (2017). *Autoevaluación en escuelas primarias mexicanas: una ruta para la mejora de la calidad de la educación en México* [Ponencia]. XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2247.pdf>
- García, O. y Valenzuela, G. (2018). *Caracterización de los planteles de bachillerato que fueron acreditados por el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior de Tlaxcala en 2018* [Ponencia]. Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019, 5(5). <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/D060.pdf>
- Guzmán G., C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, educación media superior a distancia y telebachillerato comunitario*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C234.pdf>
- Guzmán, C. y Padilla L. (2017). Exploración de dos telebachilleratos comunitarios desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32). <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243153684007.pdf>

- Horbath, J. E. y Gracia, Ma. A. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59-85. <https://www.redalyc.org/pdf/927/92731211003.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019a). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- INEE. (2019b). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2M111.pdf>
- INEE. (2019c). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D258.pdf>
- INEE. (2019d). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los preescolares de México. Una mirada desde el derecho a la educación*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D257.pdf>
- INEE. (2019e). *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/La-convivencia-escolar-como-condicio%CC%81n-basica.pdf>
- INEE. (2019f). *Personal y organización escolar de la escuela primaria mexicana. ECEA 2014*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D252.pdf>
- INEE. (2019g). El derecho a un servicio educativo digno y de calidad. En *La educación obligatoria en México. Informe 2019* (pp. 51-87). INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- INEE. (2019h). *Marco de referencia para la oferta educativa en la educación secundaria*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/marco-de-referencia-para-la-evaluacion-de-la-oferta-educativa-en-la-educacion-secundaria>
- INEE. (2018a). *Panorama educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>
- INEE. (2018b). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados*

- generales. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D247.pdf>
- INEE. (2018c). *Evaluación de las intervenciones públicas y programa de escuelas multigrado*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/portal-web/suplemento12/evaluacion-intervenciones-y-programa-escuelas-multigrado.pdf>
- INEE. (2018d). *La convivencia escolar en las escuelas primarias de México. ECEA 2014*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/P1D250.pdf>
- INEE. (2018e). *La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias. ECEA 2014*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D249.pdf>
- INEE. (2018g). *Marco de referencia para la evaluación de la oferta educativa en la educación preescolar desde el enfoque de derechos*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/marco-de-referencia-para-la-evaluacion-de-la-oferta-educativa-en-la-educacion-preescolar-desde-el-enfoque-de-derechos/>
- INEE. (2018h). *Marco de referencia para la Evaluación de Condiciones básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en primaria*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/marco-de-referencia-para-la-evaluacion-de-condiciones-basicas-para-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-ecea-en-primaria/>
- INEE. (2018i). *Marco de referencia para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en educación media superior*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/marco-de-referencia-para-la-evaluacion-de-condiciones-basicas-para-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-ecea-en-educacion-media-superior/>
- INEE. (2017a). *Panorama educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B115.pdf>
- INEE. (2017b). *Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B107.pdf>
- INEE. (2016a). *Panorama educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. INEE.

- <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1B114.pdf>
- INEE. (2016b). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1E201.pdf>
- INEE. (2016c). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D244.pdf>
- INEE. (2015a). *Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B113.pdf>
- INEE. (2015b). *La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/ECEA12402.pdf>
- INEE. (2014). *Panorama educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1B112.pdf>
- INEE. (2013a). *Panorama educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1B111.pdf>
- INEE. (2013b). *Breve panorama educativo de la población indígena*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B101.pdf>
- INEE. (2012a). *Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B109.pdf>
- INEE. (2012b). *Panorama educativo de México 2011. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B110.pdf>

- INEE-OEI-British Council. (2018f). *Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/Autoevaluacio-1.pdf>
- INEE-UNICEF. (2019a). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B112.pdf>
- INEE-UNICEF. (2019b). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018. Chiapas*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B113.pdf>
- INEE-UNICEF. (2019c). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018. Yucatán*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B115.pdf>
- INEE-UNICEF. (2019d). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018. Oaxaca*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B114.pdf>
- INEE-UNICEF. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf>
- INEE-UNICEF. (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B106.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, (40), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467004.pdf>
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Miranda, F. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas trasladadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles Educativos*, 40(161), 32-52. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58564
- Myers, R. y Martínez, F. (2013). En búsqueda de la calidad educativa en el nivel preescolar en México. En N. del Río Lugo (ed.), *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas* (pp. 86-98). Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.child-watch.uio.no/news/2016/primera_infancia-childwatchoei.pdf

- Noyola, V. S. (2018). Principales hallazgos de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje sobre la organización escolar y personal que labora en la escuela. En A. Navarrete y L. López (coords.), *Tendencias de investigación e innovación en evaluación educativa. Memoria del Simposio* (pp. 70-78). Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación-Conacyt/INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C235.pdf>
- Palafox, P. G. (2019). *La autoevaluación de las dimensiones del Modelo de Gestión Educativa Estratégica como una herramienta de análisis y de seguimiento para la mejora de los procesos y calidad educativa en el centro escolar* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0135.pdf>
- Pérez, D. (2019). *Propuesta de intervención para la innovación de la gestión de las escuelas primarias, con base en la evaluación del centro escolar* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2544.pdf>
- Pérez, G., Ruiz, G., Langford, P. y Prado, P. (2017). *Marco de referencia para la documentación de experiencias y metodologías relevantes de evaluación formativa de escuelas*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F215.pdf>
- Quezada, S. (2018). El desarrollo y los retos para evaluar la convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje. En A. Navarrete y L. López (coords), *Tendencias de investigación e innovación en evaluación educativa. Memoria del Simposio* (pp. 79-85). Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación-Conacyt/INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C235.pdf>
- Quezada, S., Noyola, V. S., Rodríguez, A. y Priego, L. B. (2020). Infraestructura y equipamiento. En P. Arteaga Martínez, C. Popoca Ochoa y D. Juárez Bolaños, *La educación rural en México* (pp. 101-116). Universidad Iberoamericana.
- Reyes, N. y Rojas, C. (2017). *Concepción, papel y áreas de oportunidad de la evaluación institucional en universidades tecnológicas* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.

- <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1875.pdf>
- Sánchez, P. y Hollingworth, L. (2017). *Un modelo para la evaluación de las escuelas rurales de países en desarrollo* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0287.pdf>
- Santiago, P., Mcgregor, I., Nusche, D., Ravela P. y Toledo, D. (2012). La evaluación de centros escolares. En *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación* (pp. 147-173). OCDE. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/revisiones-de-la-ocde-sobre-la-evaluacion-en-educacion/>
- Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), Heurística Educativa, S. C. y Centro de Estudios Educativos (2013). Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(3), 23-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898002>
- Topete, C. y Cuéllar, M. (2013). *Desarrollo de las capacidades de evaluación institucional y sus efectos en la gestión de dos instituciones de educación superior mexicanas* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1668.pdf>

Otras referencias empleadas

- Anderson, L. y Postlethwaite, T. (2006). *Evaluación de programas: estudios de gran escala y de pequeña escala. Algunas generalizaciones*. IPE/AIE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/evaluacion-de-programas-estudios-de-gran-escala-y-de-pequena-escala-algunas-generalizaciones-no-5/>
- Arias, A. Labrador, N. y Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307-322. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/html/#:~:text=En%20el%20contexto%20de%20este,metodo%3%B3gicamente%20el%20proceso%20de%20evaluaci%C3%B3n>
- Badilla, L. (2012). La evaluación de centros: riesgos y posibilidades. En E. Martín y F. Martínez Rizo (coords). *Avances y desafíos en la evalua-*

- ción educativa* (pp. 99-111). Fundación Santillana/OEI. <http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/EVAL.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2022, 28 de febrero) Reglas de Operación del Programa la Escuela es Nuestra. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5643991&fecha=28/02/2022
- DOF. (2019, 3 de octubre). Lineamientos de Operación del Programa la Escuela es Nuestra. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5574403&fecha=03/10/2019
- DOF. (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- DOF. (2019, 8 de febrero). Lineamientos para las evaluaciones de Educación Básica y Media Superior del Sistema Educativo Nacional. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5549967&fecha=08/02/2019
- DOF. (2013, 11 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0
- DOF. (2013, 26 de febrero). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- DOF. (2009, 26 de agosto). Acuerdo Número 3/CD/2009, por el que se establecen los Lineamientos para la creación del Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior. <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/fortalecimiento/riems/pdf/snb/acuerdo%203%20COPEEM.pdf>
- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica*, (35), 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200005&lng=es&tlng=es
- INEE. (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D239-1.pdf>
- INEE. (2011). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009. Educación media superior*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B108.pdf>

- INEE. (2010). *El derecho a la educación en México*. Informe 2009. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/el-derecho-a-la-educacion-en-mexico-informe-2009/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], (2018). *Estadística educativa del Formato 911. Estadística de educación inicial, especial, básica, media superior, superior y capacitación para el trabajo 2017-2018, (Personal docente, primera parte)*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/537>
- Jiménez, V. (2011). *OCDE Revisión de los Marcos de Valoración y de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares. Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010*. SEP. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3070/2/images/informe.pdf>
- Luna, E. (2013). La investigación sobre la evaluación educativa. En A. Maldonado (coord.), *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011*. (379-467). COMIE. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Educaci%C3%B3n-y-Ciencia.pdf>
- Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. UNESCO. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/01132.pdf>
- Rubio, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro*. (50), 35-44. www.redalyc.org/pdf/340/34005006.pdf
- Tomasevski, K. (2005). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388. <https://drive.google.com/file/d/1H3g7ox-XMsQ9p8gbj99M6FeWq-gQATJw/view>
- Van der Gaag, J. (2002). From early child development to human development. En M. Young (ed.), *From early child development to human development: investing in our children's future*. The World Bank.
- Videgain, K. (2015). *Análisis longitudinal del Registro Nacional de Alumnos sobre trayectorias educativas*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B103.pdf>

4. ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS Y EVALUACIÓN CURRICULAR

Jesús Carlos Guzmán y Graciela González Juárez (coordinadores)

INTRODUCCIÓN

La acreditación que se ha vivido en el país desde principios de siglo XXI tiene sus antecedentes en la evaluación externa impulsada por las políticas de calidad con la presencia de la evaluación educativa de resultados y procesos. La evolución de esta política ha derivado en la acreditación al estilo de una auditoría de cumplimiento de criterios e indicadores reconocidos por los académicos para dar certeza a la calidad vinculada con el prestigio, el reconocimiento y el financiamiento. Se sustenta en diversas fases: la autoevaluación institucional, el sistema de calidad, el programa estratégico o de mejora y la evaluación por pares, elementos con los cuales se emite el dictamen relativo al nivel de cumplimiento de la calidad del programa. La calidad se acredita por niveles que, en general, van del no cumplimiento al cumplimiento máximo nacional o de nivel internacional.

La política de acreditación de programas educativos tiene su base en los autoestudios o autoevaluación con criterios e indicadores externos a las instituciones y estuvo dirigida a fortalecer la infraestructura institucional, principalmente. Los diversos organismos de evaluación y de acreditación fueron afinando y tecnologizando los procesos evaluativos soportados en las evidencias de los programas educativos y sus actores para dar certeza de la calidad y el prestigio de las instituciones que las realizan. En este sentido, los procesos de acreditación implican la participación voluntaria en la acreditación de calidad, con una importante presencia de programas educativos que, aunque no cuentan con estos endosos,

contribuyen a la formación de profesionales en este país. En este decenio se identifica que la productividad académica implicó la revisión de artículos científicos, libros y capítulos de libro, tesis de posgrado y, en el caso de las ponencias, sólo se consideraron los siguientes congresos especializados:

- a) Congreso Internacional de Educación (CIE), 2012 a 2019.
- b) Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (Colmee), 2015.
- c) Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (Comepo), 2013 a 2019.
- e) Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), 2013, 2015, 2017 y 2019.

Además, debido a la escasa producción científica y el tipo de literatura gris que se reporta en este decenio para el área de acreditación de programas académicos, se realizó una búsqueda en Google Académico y en otros sitios *web*, particularmente en publicaciones que contienen información relativa a acreditaciones de programas educativos. Con esta búsqueda se logró reunir 42 documentos en extenso. De manera general, se identifican cambios en las prácticas de las instituciones educativas como resultado de los marcos, criterios e indicadores de políticas de acreditación vinculadas con el financiamiento, especialmente de becas para el alumnado. Incluso, en algunos trabajos publicados se muestra el uso de jerga especializada entre los actores de la gestión académico-administrativa.

Un aporte en este campo del conocimiento es la propuesta de dos directrices que se comentan a continuación: a) procesos de evaluación externa o de acreditación para el aseguramiento de la calidad y b) efectos de la evaluación externa o acreditación en el programa educativo y los criterios que incluyen en cada caso. Entre los aspectos metodológicos se cuidaron los criterios de la producción académica reportada. Los criterios de inclusión fueron evaluación o acreditación institucional, que corresponde al nivel medio superior y superior; certificaciones de personas o acreditaciones de planes de estudio como propuestas no operativas, e información disponible de la autoevaluación diagnóstica y externa de la calidad.

En la revisión sólo se consideraron aquellos documentos relacionados con la acreditación de programas educativos y la evaluación curri-

cular, en concordancia con la temática investigada. Los criterios de exclusión se ciñen básicamente a documentos de evaluación que, aunque guardaban cierta similitud con los temas de esta área del conocimiento, su énfasis principal no se circunscribía a ninguna de las categorías definidas en el apartado anterior.

El análisis documental tiene algunas limitaciones de acceso a documentos físicos debido a que se realizó en el periodo de confinamiento. Tras la pandemia por COVID-19, la educación, y particularmente la acreditación de programas, enfrentaron un gran reto para atender los resultados de retención escolar y de cobertura educativa, esto no sólo por el reto que implicó el cumplimiento de criterios e indicadores, sino también por las desventajas sociales que acentuaron la brecha digital, debido a la falta de acceso a internet, la profesionalización docente dirigida al espacio presencial, así como las pérdidas laborales y familiares, dichos elementos segregaron aún más a la sociedad y a sus instituciones educativas. La evaluación educativa ha estado sujeta a los intereses de política y de gobierno desde sus orígenes. En el periodo que se reporta, el gobierno de la denominada Cuarta Transformación, debido a los espacios de conflicto que se generaron en algunas entidades del sur del país, ha entrado en un periodo de inercia frente a las políticas neoliberales que permean las acciones vinculadas con la acreditación de programas educativos en el país. Los efectos son diversos, baste mencionar la desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2019 y las controversias generadas en el seno del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, actual Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECITHI), organismo que acredita la calidad de los programas de posgrado nacional. Pese a la pandemia de COVID-19, el COMIE nos facilitó el camino, por lo que contamos con bases de datos de consulta que nos dan una aproximación certera de lo acontecido en este decenio.

En este decenio, la evaluación de la calidad educativa ha recuperado no sólo una perspectiva interna, sino que a partir de los cambios económicos, tecnológicos, sociales y culturales han aparecido nuevos retos para las instituciones de educación superior (IES), las cuales tienen que brindar certezas a la sociedad acerca del impacto que tienen los procesos académicos, las estrategias de difusión y la importancia de atender las nuevas demandas para la formación profesional en todos los niveles

educativos, pero, específicamente, desde la licenciatura hasta el posgrado, como se identifica en la producción reportada durante este periodo.

La acreditación es el mecanismo empleado para elevar la calidad educativa de las IES, con tal motivo se han creado instancias acreditadoras de planes y programas de estudio, así como para validar las competencias profesionales de los egresados. Se aprecia todavía el cuestionamiento de si la acreditación de programas educativos es una vía efectiva para elevar la calidad (Pérez, 2014).

Desde el decenio pasado había una inquietud de las instituciones educativas con respecto a la calidad educativa de los planes y programas de estudio de nivel superior en el marco de la globalización de las economías mundiales y sus impactos tanto positivos como negativos en la estructura socioeconómica de los países, sobre todo con respecto a los más desarrollados y donde la educación tiene una importancia significativa.

Una revisión general en este sentido fue el trabajo reportado por Kauffman (2003); sin embargo, dicho estudio no fue considerado en los estados del conocimiento previos debido principalmente a que la evaluación curricular se identificaba como un componente de la política interna en las IES. Mientras tanto, la evaluación externa ha requerido la conformación de diversas instancias de acreditación para los planes y programas de estudio de las instituciones que la solicitan y pueden solventarla, y porque cumplen con los marcos normativos que se han impulsado para realizarla, además de incentivar la profesionalización de pares evaluadores en los distintos campos y áreas del conocimiento en el nivel superior. Caso aparte es el actual Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), que ha impulsado procesos de acreditación en el decenio que se reportan con el soporte del Foro Consultivo Científico y Tecnológico.

Otro organismo creado para acreditar planes de estudio es la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS), publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 19 de octubre de 1983 y los lineamientos para obtener la OPINIÓN TÉCNICO-ACADÉMICA en 2018 para la formación de recursos humanos en salud, respecto de la apertura y funcionamiento de instituciones particulares de educación superior dedicadas a la formación de recursos humanos para la salud. Los lineamientos buscan atender el uso de campos clínicos y áreas de atención a la salud para actividades educativas y formativas de

estudiantes de las ciencias de la salud. No obstante su importancia, no se identificaron publicaciones en los congresos especializados consultados para el periodo, por lo que se presentan algunos resultados recuperados del sitio de CIFRHS. Destaca un avance en presencia de normativas guías de evaluación por campo de conocimiento y algunas estadísticas que se presentan en la información recuperada de los sitios web en este documento.

La acreditación de programas educativos toca a dos ejes de la evaluación educativa en el decenio: por un lado, la evaluación institucional y, por otro, la evaluación curricular. Sin embargo, en el primer caso alude a dos procesos que se unen mediante una bisagra que es la autoevaluación institucional entre la evaluación interna y externa y, en ésta última la evaluación curricular es un criterio de la mayor relevancia para la acreditación y un indicador de cumplimiento del programa evaluado.

Más aún, desde su origen y hasta el periodo que se reporta, la evaluación sigue dos lógicas: una interna sobre su calidad, y otra externa que se sigue para los fines de acreditación con marcos de referencias, criterios e indicadores, autoevaluación y planes estratégicos internacionales y nacionales, difíciles de lograr para algunas instituciones educativas. Por ello existe una empresa orientada en función de la evaluación para la acreditación, llamada Asociación Mexicana de Acreditación para el Desarrollo de Plan de Estudios, la base para evaluar y certificar que una empresa, organización o individuo tienen los conocimientos, habilidades y experiencia necesarios para desarrollar currículos educativos de alta calidad. El desarrollo de currículos se refiere al proceso de diseñar y crear programas y materiales educativos, incluidos cursos, planes de lecciones y evaluaciones.

La acreditación es proceso y resultado intencional de los responsables de una institución educativa por alcanzar un nivel aceptable de calidad en sus programas educativos. El proceso se basa en evidencias que se recopilan para dar cuenta de la organización académico-administrativa, la infraestructura física, material y tecnológica, así como de los servicios con que opera la institución los programas educativos de su oferta académica. Aunque el alcance va más allá, porque el resultado del análisis de cumplimiento de los indicadores solicitados por los organismos acreditadores, con la finalidad de dar paso a la certificación, da constancia de

que la institución cumple al menos con los requisitos básicos requeridos para acreditar sus programas educativos.

Podríamos afirmar que éste es un campo emergente en la investigación educativa y lo que vemos reportado en las investigaciones del decenio se refiere tanto a las lógicas internas o a la evaluación externa, y no a la acreditación en sí misma, que es ajena a las instituciones educativas y una empresa potencial para el desarrollo curricular, su evaluación, pero también para la acreditación de instituciones educativas, planes y programas de estudio y certificación de competencias profesionales. Es decir que la acreditación de los planes y programas educativos de estudio en nuestro país es un prerrequisito para asegurar la calidad y obtener el reconocimiento internacional para hacerse de prestigio y recursos adicionales. El supuesto de partida es que la institución cumple con los requerimientos necesarios para competir en el mercado con otras instituciones y asegurar a los ciudadanos que recibirán una formación de calidad en el nivel logrado (Kauffman, 2003).

La política evaluativa se ha materializado progresivamente; en un primer momento, la evaluación interna era aparentemente el referente de calidad, pero también lo es el hecho de que la evaluación requiere de conocimientos especializados, por lo que la acreditación casi auditable basada en la evidencia aparece con mayor fuerza en el concierto por la calidad educativa, que debe responder al área de conocimiento, nivel y tipo de institución, y que hace necesario saberes diferenciados y contextualizados para dar cuenta de la calidad en dos lógicas, una interna y otra externa. Una narrativa interesante sobre la acreditación y las instancias acreditadoras se presenta en el apéndice 2, mientras las experiencias de los pares evaluadores en instancias acreditadoras se muestra en el apéndice 1.

La organización de los documentos se presenta de acuerdo con la lógica evolutiva de las áreas: el primero de sus tres apartados resume los principales resultados de la producción académica de referencia para el área de acreditación de programas educativos. Se incluyen también dos apéndices que constituyen un aporte metodológico para fortalecer el estado del conocimiento en este decenio, los cuales integran los resultados del grupo focal y de la narrativa que visibiliza las experiencias de los pares evaluadores con amplia trayectoria en acreditación de programas educativos en el nivel superior, que se integran en los apéndices 1 y 2 de este

capítulo. Éstos constituyen un marco explicativo, en cierta medida, de la productividad en este ámbito de estudio.

Un actor fundamental en las acreditaciones es el par evaluador y el análisis realizado muestra la casi inexistente producción en esta línea de investigación de este decenio, por lo que se realizó un aporte metodológico para recuperar su voz y experiencia en estos procesos mediante un grupo focal y una narrativa, que complementan tanto la experiencia como historia en los procesos de acreditación de programas en la educación superior en México.

ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN MÉXICO, 2012-2021

Graciela González Juárez y Alejandra Valencia Cruz

En este apartado se presentan los resultados de los análisis de la producción académica disponible en esta área del conocimiento de 2012 a 2021, organizados en dos temas:

- a) Procesos de evaluación externa o de acreditación para el aseguramiento de la calidad, con los siguientes criterios:
 - Nivel de cumplimiento de los criterios e indicadores que se consideran necesarios para determinar la calidad del programa educativo.
 - Evidencias que documentan el resultado de la evaluación de los comités de pares sobre la calidad del programa. Puede incluir reflexiones de las entrevistas aplicadas u observaciones derivadas de la propia experiencia o realimentación a partir de las recomendaciones formuladas para la mejora continua de la calidad, así como aportes metodológicos relativos a las buenas prácticas.
 - Rendición de cuentas. Se refiere a investigación o documentación diagnóstica, o de resultados con fines de transparencia o rendición de cuentas, ya sea de recursos para la operación del programa para apoyar la infraestructura, becas, estudios de cos-

to por estudiante, movilidad, entre otros. Análisis académicos de *accountability* de los resultados para la transparencia presupuestaria y administrativa, comprometidos para fortalecer la calidad del programa.

- b) Efectos de la evaluación externa o acreditación en el programa educativo:
- Cultura de la calidad académica de los programas educativos. Reportes de estrategias de los programas académicos para la mejora continua como resultado de la madurez de las instituciones en la búsqueda de prestigio y el reconocimiento social o estatus.
 - Impulso de metodologías de la calidad a través del autoestudio, evaluación *in situ* y dictamen de los diversos organismos acreditadores. Sistemas robustos de gestión de información: análisis de la capacidad de procesamiento y flujo de la información para fortalecer las nuevas formas de gestión académica y administrativa. Sistemas eficientes y eficaces para acceder a través de la red a todos los planes, metas institucionales, procedimientos y formatos. Sitios *web* para la consulta de los programas acreditados en el país.
 - Análisis comparativos de la calidad acreditada de los programas académicos en el tiempo, según el organismo acreditador, a saber: los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) a través de sus 30 organismos acreditadores, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) o el actual Sistema Nacional de Posgrado.

La investigación realizada se focaliza en dos actores de los procesos: el alumnado y el profesorado con la ausencia de análisis de la institución y de los directivos de la gestión académico-administrativa. Los enfoques teóricos más referenciados fueron los de Stufflebeam y Shinkfield (1987), quienes marcaron la pauta de la clasificación de los estudios analizados en tres categorías: seudoevaluaciones, cuasievaluaciones y evaluaciones verdaderas. El objetivo es analizar la producción académica reportada durante el decenio 2012-2021 para el subcampo de acreditación de programas educativos.

La ruta metodológica

La revisión de las bases de datos implicó varios procesos y momentos para valorar los documentos que cumplieron con los criterios. Los 42 documentos seleccionados fueron: 15 artículos o libros con aportes metodológicos, tres tesis de posgrado y 27 ponencias en extenso y en congresos especializados. Debido a la importante presencia de literatura gris en el campo de la acreditación de programas educativos, se realizó una búsqueda en diversos sitios *web* que contienen información relativa a acreditaciones de programas educativos en el país durante el periodo de estudio que se reporta. Se descargaron los trabajos publicados en memorias y en extenso de cuatro congresos especializados:

1. Congreso Internacional de Educación (CIE), 2012 a 2019.
2. Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (Colmee), 2015.
3. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (Comepo), 2013 a 2019.
4. Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIIE), 2013, 2015, 2017 y 2019.

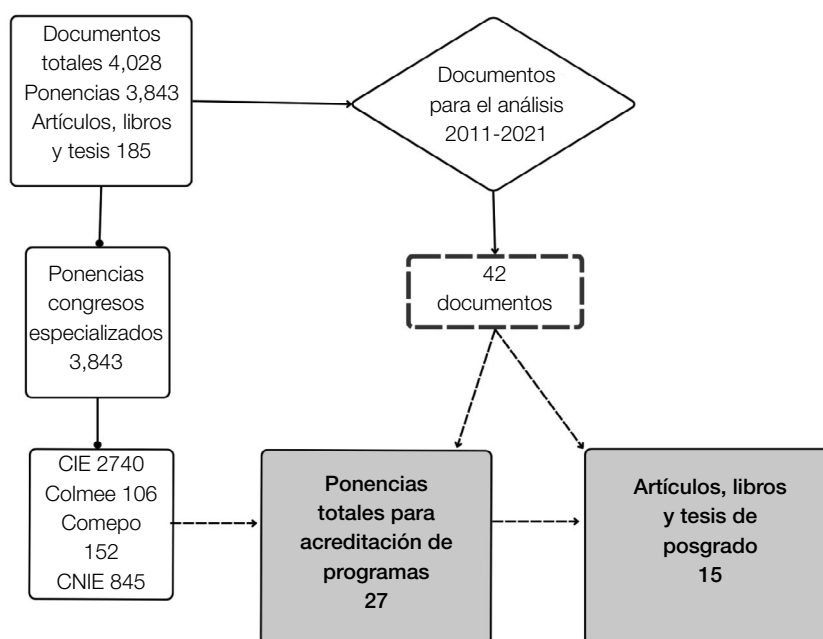
Acreditaciones y “efecto Mateo”

Este decenio se caracterizó por el llamado “efecto Mateo”, término aplicado desde mediados del siglo xx, tanto en la psicología como en sociología, para analizar las causas que subyacen al motivo de que aquellas personas a quienes se les atribuyen ciertos beneficios materiales o inmateriales terminan, efectivamente, recibiendo dichos beneficios. Y lo mismo, pero al revés: cómo las personas que se relacionan con menos beneficios tienen menos posibilidades de acceder a ellos. El nombre se tomó de un pasaje bíblico del evangelio de Mateo, que sirve de coyuntura para justificar la atribución y distribución inequitativa de los beneficios materiales e inmateriales. En el campo de la acreditación de programas educativos, la producción académica se focaliza en el diseño de instrumentos o recursos, así como de las experiencias de los actores y alguna de los pares evaluadores. Todos los documentos se descargaron en formato PDF y a partir de éstos se generó una base de datos en Excel con la información de cada

documento: título, nombre de los autores, congreso y año de presentación, que se conformó por 4,028 documentos, distribuidos en la figura 1.

FIGURA 1

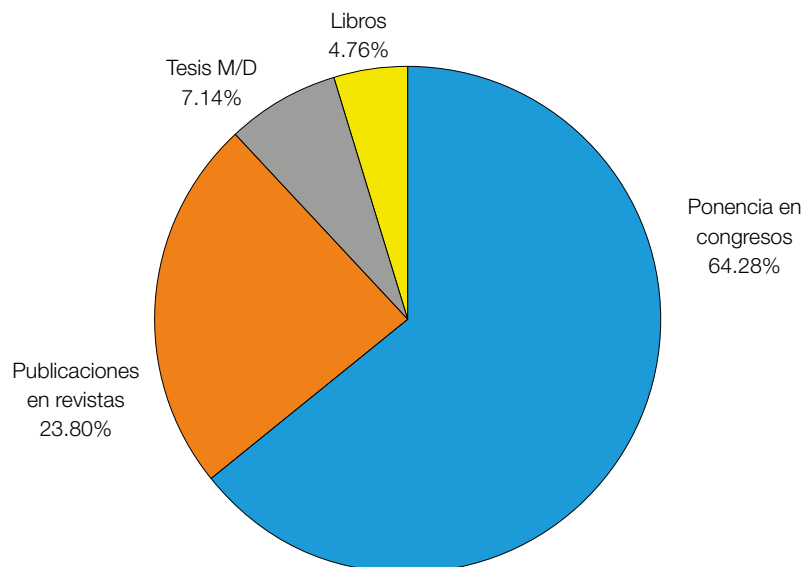
Documentos consultados para la acreditación de programas educativos



La mayor producción del área de acreditación de programas educativos se concentra en publicaciones sobre participación en congresos, seguido de publicaciones en revistas, mientras en tercer plano están las tesis de maestría y de doctorado, y finalmente los libros (véase la figura 2).

FIGURA 2

Temáticas generales en la producción académica, 2012-2021



Las temáticas abordadas en la producción de este decenio reportan principalmente la opinión o nivel de satisfacción de los actores educativos y el desarrollo de instrumentos, a fin de responder a las exigencias casi auditables de los organismos acreditadores. No obstante, se reportaron algunos análisis sobre la evaluación de pares, así como de los efectos de la acreditación en la cultura institucional. Son estudios descriptivos que reportan experiencias de las visitas de los pares evaluadores, o bien de los cambios realizados sobre los dictámenes de acreditación obtenidos y que atienden a una cultura de calidad con lógicas externas, lo cual explica de algún modo la ausencia de la autoevaluación institucional como marco de referencia para encauzar una calidad pertinente, colegiada e inclusiva para la mejora institucional con impacto en los programas nacionales de desarrollo (véase la figura 3).

FIGURA 3

Temáticas relacionadas con la acreditación de programas educativos

Temáticas	f	%
Instrumentos (cuestionarios, entrevistas, talleres, análisis documentales, diagramas de flujo)	6	14.30
Estudios de investigación dirigidos al alumno o al profesorado	12	28.57
Aportes metodológicos y modelos de evaluación, sistemas	4	9.52
Análisis comparativo de la calidad acreditada en diferentes momentos (Procesos)	9	21.42
Experiencias de pares evaluadores	1	2.39
Efectos de la acreditación y la cultura académica (Impacto)	3	7.14
Política de evaluación externa	7	16.66
Total	42	100.00

Con respecto al lugar donde se ubica el estudio, las regiones geográficas se dividen según la clasificación establecida por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La figura 4 presenta los datos relativos a la región del país donde se ha concentrado mayormente la producción académica.

FIGURA 4

Distribución de la productividad/acreditación de programas educativos, según regiones de la ANUIES



Al respecto, se aprecia la mayor concentración en la región Metropolitana, seguida de la Centro-Sur y de la Centro-Occidente, con menor presencia en las zonas Noreste y Sureste. Además de la región Metropolitana, destacan con mayor actividad la Centro Sur, específicamente en Puebla y Tlaxcala, así como Jalisco en el Centro Occidente. Cabe precisar que 6% de los trabajos no especificó el dato de ubicación.

Los estudios de acreditación siguen concentrados en el nivel superior de educación, tanto en licenciatura como en posgrado, aunque, según las cifras de la ANUIES, el mayor crecimiento de posgrado en este decenio se registró en las maestrías de tipo profesionalizante y las acreditaciones siguieron el mismo comportamiento hacia la acreditación, especialmente porque han sido diseñadas como programas de reciente creación y bajo los requisitos que plantean los organismos acreditadores.

Hay una presencia muy relevante de estudios que hacen reflexiones sobre la política de acreditación en el país y, en el caso de los estudios cuantitativos, en su mayoría son de tipo descriptivo. Los cualitativos aluden a metodologías para apoyar la autoevaluación institucional que solicitan los organismos acreditadores y que terminó por no ser un ejercicio reflexivo, sino una política con criterios e indicadores que guían al colectivo en el marco de las acreditaciones nacionales hacia la auditabilidad de los programas educativos. Por otra parte, en cuanto a las sugerencias que pueden incluirse en los trabajos, la mayoría alude a una crítica a la política y a las recomendaciones para la mejora de los programas en 15 de las publicaciones, lo cual representa 48.38%.

Los trabajos en congresos especializados

Se realizó una búsqueda de las ponencias en las memorias o los repositorios respectivos en las páginas *web* de los congresos. En los casos en que no se identificaron los documentos en extenso de las ponencias (es decir, que sólo se encontró en los repositorios la presentación en diapositivas), éstos no se consideraron dentro del universo de análisis. La consulta se muestra como sigue:

CIE	Colmee	Comepo	CNIE	Total
2,740	106	152	845	3,843

Se seleccionaron 33 documentos que cumplieron con los criterios de inclusión, los cuales se leyeron completamente para ser descartados o incluidos en la base final, de lo que resultaron 27 ponencias con la acreditación de programas como temática central. De éstas, 23 corresponden al CIE, tres al Comepo y una al CNIE. De las 27 ponencias, una se orientó al nivel medio superior, mientras que 26 se ubicaron en el nivel superior; de éstas, 19 fueron instituciones de educación superior públicas, tres privadas y cuatro no especificadas.

Las regiones de las IES en las que se enfocaron las ponencias tuvieron más variedad: tres de la región Centro-Occidente, siete del Centro-Sur, tres del Sureste, dos del Noreste, siete corresponden a la Metropolitana, dos son mixtas y tres no están especificadas.

El interés de las ponencias estuvo dirigido a una sola IES en 16 de los casos, 10 se orientaron a una entidad federativa o a nivel nacional y sólo una presenta un enfoque internacional. En cuanto a la metodología, cinco ponencias fueron de tipo cuantitativo, seis cualitativas, dos mixtas, 10 con enfoque documental, una con enfoque teórico y tres no especificadas. El principal instrumento utilizado fue el cuestionario, en seis de las ponencias; seguido del guion de entrevista y el análisis documental, en tres ponencias cada uno. En cinco ponencias se utilizó otro tipo de técnica o instrumento (como el taller o la lista de cotejo), y en las restantes no se especificó la técnica o el instrumento utilizado.

Respecto a las posibles sugerencias presentadas dentro de las ponencias, 11 de éstas incluyeron recomendaciones de política educativa, principalmente enfocadas en la mejora de los procesos de acreditación por parte de los organismos responsables. En los 16 restantes no se presentaron sugerencias, por lo que destaca que no se menciona la posibilidad de que las ponencias pudieran abrir vetas de investigación para otros estudios sobre el tema.

Procesos de evaluación externa o de acreditación para el aseguramiento de la calidad

Dentro de esta temática general se identificaron dos ponencias que reportaron el nivel de cumplimiento de los criterios e indicadores que se consideran para determinar la calidad del programa educativo. Ambas ponencias fueron realizadas por las mismas autoras en diferentes años,

reportando los resultados de los criterios de acreditación establecidos por el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de la Psicología en México (CNEIP).

En esta misma temática, se presentaron 10 ponencias que integran los análisis de las evidencias que documentan el resultado de la evaluación de los comités de pares sobre la calidad del programa. En específico, dentro de este tema se plantearon diversas reflexiones y observaciones sobre las experiencias de los autores respecto a los procesos de acreditación realizados en sus IES. Por lo tanto, en este tema se visualiza el amplio panorama de experiencias positivas y negativas que condicionan la perspectiva de los autores hacia la acreditación de programas. Solamente se identificó una ponencia que presentó aportes metodológicos para conducir los procesos institucionales relativos a las buenas prácticas de evaluación de programas académicos, en este caso estuvo enfocada en la autorregulación de los actores de programas de posgrado para la acreditación, particularmente los coordinadores de los programas de posgrado y sus apoyos técnicos, con énfasis en generar reflexiones importantes sobre su responsabilidad en el proceso y en la toma de decisiones, lo que les posibilita entender mejor el proceso de evaluación e identificar los elementos que pueden tener mejoras en consecuentes acreditaciones.

Efectos de la evaluación externa o acreditación en el programa educativo

En esta temática se presentaron ocho ponencias centradas en la cultura de la calidad académica de los programas educativos. Destacan particularmente las ponencias que describen la toma de decisiones de forma institucional respecto a los resultados obtenidos en la acreditación, y cómo estos fueron utilizados para el cambio organizacional y la mejora de los programas educativos.

En otras cuatro ponencias se identificaron análisis comparativos de la calidad acreditada de los programas académicos en el tiempo, según el organismo u organismos acreditadores. Así, se compararon resultados de acreditación por los CIEES de una institución de educación superior (IES) de 2004 a 2018, de diferentes IES en una misma entidad federativa en distintas acreditaciones de un organismo certificado por el Copaes y del Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SINEMS) del Consejo para la Evaluación de la Educación del

Tipo Medio Superior, A.C. (Copeems), y una comparación entre resultados del PNPIC y el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

Cabe mencionar que no se presentaron ponencias enfocadas en describir o proponer el uso de sistemas robustos de gestión de información que posibiliten fortalecer las nuevas formas de gestión académica y administrativa ni de temas de rendición de cuentas y transparencia presupuestaria y administrativa.

A partir de aquí, realizaremos algunas consideraciones del análisis de las ponencias. Es imprescindible reconocer que el análisis de las ponencias es limitado, debido a que la mayoría de los documentos corresponden al envío preliminar que realizan los autores para asegurar su participación en los respectivos congresos, lo cual puede suceder desde semanas o meses antes de la presentación de la ponencia, por lo que el resultado final que presentan los autores puede ser diferente de lo plasmado en los documentos.

En el mismo sentido, la falta de acceso a la presentación por parte de los autores, tanto en diapositivas como en la exposición oral del documento, implica una mirada incompleta de los temas abordados. Como parte de la dinámica de los congresos, muchas de las ponencias están planeadas para presentar resultados parciales o preliminares sobre estudios en proceso, con el objetivo de darlos a conocer o mejorar el proceso de la investigación realizada antes de su publicación definitiva.

El contenido mostrado, pese a las consideraciones enunciadas, permite observar el panorama de la acreditación de programas en diferentes contextos educativos, pues la mayoría de las ponencias parten de las experiencias vividas por los docentes y directivos de las IES que participan en los procesos de acreditación.

Por lo tanto, como se había mencionado, hay autores que se declaran abiertamente en contra de la acreditación, precisamente al no responder a los contextos de las IES que se evalúan, por lo que se identifican propuestas como el implementar evaluaciones con perspectiva de equidad. De igual forma, se destacan los efectos no deseados de los procesos de acreditación que, a partir del énfasis en los criterios establecidos, como la eficiencia terminal, contribuyen al empobrecimiento de la vida académica.

Por el otro lado, la mayoría de los autores, implícita o explícitamente, presentan una mirada positiva hacia los procesos de acreditación. Esto

no significa que se acepten plenamente estos procesos, pues dentro de éstos se incluyen los documentos en los cuales se identifican aspectos específicos que se pueden mejorar y las consideraciones que deben tener en cuenta las IES para llevar a cabo la evaluación, con el fin de que sea de utilidad para la mejora continua.

En tal sentido, hay una idea clave que se manifestó en diversos textos como justificación de la importancia de la evaluación y que se refiere al cumplimiento de la función social de la educación superior, pues está comprometida a brindar una formación profesional de calidad acorde con las necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales y, a la vez, de cumplir con las exigencias planteadas en el marco legal de la educación superior (Tetlalmatzi y Valenzuela, 2018).

Así, incluso en los documentos en los que se exhibe una perspectiva positiva hacia la acreditación, es necesario señalar que una de las aparentes ventajas de ésta que se menciona es la información resultante como guía para el establecimiento de políticas o programas educativos enfocados en la mejora de los indicadores de calidad. Por lo tanto, pareciera que la acreditación produce una lógica circular en la que se busca la mejora educativa única y exclusivamente a través de lo que miden los criterios de la acreditación.

Esto cobra sentido si se estima que los resultados de la acreditación pueden determinar un mayor apoyo económico a los programas educativos y a las IES, sin considerar que los criterios utilizados pueden dejar fuera factores importantes para la mejora de dichos programas, pues, por un lado, los criterios de los organismos acreditadores intentan responder a los requerimientos nacionales e internacionales de calidad, mientras que, por el otro, los encargados de los procesos de acreditación en las IES intentan lograr que éstos se adecuen a sus realidades educativas, financieras, políticas y sociales.

Contribuciones en tesis de posgrado

En cuanto a tesis de posgrado, se identificaron dos de maestría y una de doctorado. Las instituciones que contaron con esta producción fueron la Universidad Nacional Autónoma de México, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Iberoamericana y la Univer-

sidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Ante la pregunta ¿qué procesos se estudian para analizar la calidad del programa educativo?, o bien ¿qué efectos de la acreditación se abordaron en tesis de posgrado?, el interés por la política de acreditación se ha dirigido al posgrado y en algunos casos a las licenciaturas.

En cuanto a los efectos de las acreditaciones, éstos son abordados por Frausto (2017), quien realiza un estudio sobre el impacto de las políticas educativas enfocadas a la evaluación con la finalidad de conseguir calidad educativa de los posgrados en dos especialidades médicas: radiología y urología, en el Hospital General Dr. Gaudencio González Garza Centro Médico Nacional La Raza, explorando los efectos de las políticas educativas de evaluación centradas en la calidad educativa de los posgrados y su impacto en las especialidades médicas. Derivado de lo anterior, se destaca la importancia del acompañamiento pedagógico en la educación médica. Se realizó investigación de campo mediante la observación continua de sus clases y prácticas educativas cotidianas, con apoyo de técnicas como las entrevistas y los cuestionarios aplicados a los titulares de las especialidades, profesores adjuntos y médicos residentes.

La población con la que se trabajó fueron dos médicos titulares, ocho médicos adjuntos y 50 residentes de los distintos grados en las especialidades médicas de radiología e imagen y urología, como un continuo acompañamiento pedagógico. Después de haber recopilado la información, se procedió a realizar su análisis e interpretación para elaborar las propuestas correspondientes.

La evaluación de los programas educativos es uno de los retos a los que se enfrenta la educación superior para mejorar y garantizar la calidad de la formación que ofrece a sus estudiantes. Las modificaciones y actualizaciones curriculares son consecuencia de las necesidades y exigencias de los mercados laborales, las tendencias en políticas educativas que permean en las instituciones de educación superior y en las actividades de la profesión de los egresados, quienes deberán adaptarse a las competencias que les exige el mundo actual.

En materia de la política de acreditación, Sánchez (2012) reporta el estudio de caso de cinco universidades mexicanas, se analizan los procesos de transferencia e implantación de las políticas de posgrado propuestas por medio del Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPPN) y del PNPC, así como los efectos que han generado durante su

ejecución en tres ámbitos: en el posgrado nacional en su conjunto, en las instituciones de investigación y educación superior y en las orientaciones, organización y operación de los programas de este nivel educativo.

Se parte del supuesto de que los efectos de las políticas de posgrado son producto no sólo de la coherencia entre los propósitos que persiguen y el planteamiento de las estrategias propuestas para operarlas, sino también, en gran medida, de los procesos a través de los cuales las políticas son comunicadas y transferidas, así como de la forma en que son recibidas, adaptadas o adoptadas por los diferentes actores responsables de su aplicación en las instituciones. Analiza los principales efectos identificados en los cambios en la organización y la normatividad de las instituciones, la formación de coaliciones de actores, así como la tendencia a la homogeneización y al isomorfismo de instituciones y programas de posgrado.

Aportes en artículos científicos o libros

Las investigaciones realizadas se han focalizado en los procesos de acreditación (Morales, 2012), en las descripciones de la política de evaluación y acreditación de programas de licenciatura; en los aportes metodológicos de flujo de conocimiento del proceso de acreditación por fases que permeó en las diversas universidades del país para atender la autoevaluación (Cantú et al., 2014); los efectos de los procesos de acreditación en los cambios institucionales y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en algunos campos específicos (Jiménez, Álvarez y De Hoyos, 2016; Aguilar y Díaz, 2016; Márquez et al., 2019; Guzmán y Cruz, 2012), el impacto de la percepción de los estudiantes con estudios de corte cuantitativo y descriptivo (De la Garza et al., 2015; Shafi et al., 2019), así como también en las distintas modalidades educativas de posgrado (Sánchez y Barrera, 2018).

Hacia 2017, algunas investigaciones giraban en torno a las buenas prácticas, aunque el discurso no es interno en las instituciones, sino que está regulado por la propia política de acreditación en el país (Navarro et al., 2017; Moreno, Niebla y López, 2020). La evaluación, según el momento en que se realiza, gira en torno al diagnóstico (Moreno, Niebla y López, 2020) con fines de calidad dirigido al posicionamiento. Otro tema que se indagó estuvo relacionado con la descripción de experiencias de los profesores universitarios con abordaje cualitativo (Díaz, Rueda y Castillejos,

2016); además, se estudiaron los enfoques por competencias (Hernández, 2021), así como estudios de la política de acreditación y sus efectos en las prácticas institucionales en organismos privados (Sánchez, 2012; Rivera, 2016). Entre los pocos estudios dirigidos al nivel básico, algunos están vinculados con la evaluación externa en los programas gubernamentales (Pérez, 2015) o a programas de salud para prevenir la obesidad (Amaya-Castellanos et al., 2015). En los posgrados del área de la salud, existen aportes metodológicos para atender las metodologías como estudio de caso y con acompañamiento pedagógico (Frausto, 2017).

Una vez que se revisó la productividad y ante la producción mínima de esta área de conocimiento, optamos por otras formas de asirnos de información para fortalecer el estado del conocimiento, por lo que recurrimos a documentos publicados en sitios *web* y a recuperar experiencias de viva voz de los pares evaluadores mediante un grupo focal y una narrativa que se presentan al final de este trabajo.

Información disponible en sitios *web* en el marco de la rendición de cuentas

En el decenio revisado se potenció la presencia de padrones públicos en sitios *web* para atender la transparencia y la rendición de cuentas como un pendiente en la agenda de la modernización educativa de 1994 y con la meta de analizar la mejora de la calidad de los programas educativos (Rubio, 2006, en Morales, 2012).

La Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos (CIFRHS) para la Salud: acreditación para bachillerato, licenciatura y posgrados

Diversos intentos se han realizado para unificar sistemas de información generada de los diferentes organismos responsables de la acreditación en México y en este decenio no se vislumbran avances significativos al respecto. La información disponible relacionada con la calidad educativa de los programas que ofrecen las IES sigue atomizada.

En el sitio web de CIFRHS se muestra una importante contribución en materia de guías para evaluar planes y programas de estudio para la

apertura de carreras del área de la salud. Esta producción de documentos, lineamientos, criterios, guías e indicadores consensuados por los pares revela una importante máquina normativa que se desprende de las leyes para regular la mirada de los evaluadores que verifican y avalan la calidad educativa de los planes y programas de los cuales depende el Registro de Validez Oficial para algunos de éstos en el ámbito de la salud durante el periodo revisado.

Los datos recuperados de este organismo se reportan sólo para el área de enfermería en el Catálogo de planes y programas de estudio de calidad en educación superior de enfermería. Se muestran los resultados de 46 programas educativos acreditados.

10 planes y programas de estudio cuentan con la Opinión Técnico Académica Favorable (OTA) emitida por la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud de la Secretaría de Salud federal, que se considera una OTA a nivel federal. Además, 11 planes y programas de estudio de diversos estados del país cuentan con la OTA Favorable emitida por los Comités Estatales Interinstitucionales para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CEIFRHS), que se considera una OTA estatal (Secretaría de Salud, 2020, pp. 30-37).

Asimismo, se destaca que 44 de las universidades presentadas son de carácter público, consideradas autónomas, con el objetivo de realizar tres funciones básicas de la educación superior: docencia, investigación y difusión de la cultura, lo cual refleja el compromiso con la calidad educativa para la sociedad mexicana. De carácter privado, son tres las instituciones educativas que se encuentran acreditadas por el Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería (Comace), en los estados de Nuevo León, Puebla y Baja California, siendo que la última cuenta también con la OTA Favorable por parte del CEIFRHS de su estado. Por otra parte, en el análisis se encuentran 26 planes y programas de estudio que cuentan únicamente con la acreditación por el Comace y no cuentan con la OTA Favorable federal o estatal por motivos desconocidos (Secretaría de Salud, 2020, pp. 30-37).

Derivado de lo anterior, se justifica la presencia de dichos planes y programas de estudio en el Catálogo de Planes y Programas de Estudio de Calidad de Enfermería del país, los cuales bajo dicho acuerdo pueden

solicitar la OTA correspondiente, toda vez que la CIFRHS y COPAES han trabajado en un estrecho vínculo para coadyuvar a la calidad de la educación de los profesionales de la salud en México.

El informe indica que los estados que cuentan con mayores planes y programas de estudio de calidad de enfermería son cinco en la Ciudad de México, de los cuales cuatro pertenecen a una institución educativa y una a otra universidad; el Estado de México cuenta con tres que pertenecen a la misma Institución, pero en diferentes campus; el mismo caso para Guanajuato con cuatro planes y programas de estudio de calidad de enfermería en diversos campus en el estado; Sinaloa cuenta con tres planes y programas de estudio de calidad en tres campus; Tamaulipas presenta cuatro planes y programas de estudio de enfermería de calidad en su universidad autónoma, pero en distintas sedes; finalmente Veracruz cuenta con tres planes y programas de estudio de calidad en la universidad del estado, en distintos campus. Los estados restantes presentan uno o dos planes y programas de estudio de calidad de Enfermería que pertenecen a las universidades autónomas de cada estado (Secretaría de Salud, 2020, pp. 30-37).

Cabe destacar que este organismo acredita también al profesional técnico bachiller como aquel que posee los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que garantizan su incorporación exitosa al mundo laboral, su acceso competitivo a la educación superior y el fortalecimiento de sus bases para un desempeño integral en su vida personal, social y profesional. Se identificó una Guía de Carreras para nivel medio superior, específicamente en profesional técnico bachiller y el técnico superior universitario, esta última es una formación académica de nivel superior que se realiza en instituciones de educación superior, como universidades tecnológicas o politécnicas.

En el caso de los resultados para los médicos mexicanos inscritos, sustentantes, seleccionados y resultados por facultad o escuela de medicina xxxvi Examen Nacional para Aspirantes a Residencias Médicas 2012 y 2021, los resultados en centros, escuelas y universidades de 30 entidades muestran en un comparativo del decenio como sigue:

- El número de centros, escuelas o universidades pasó de 89 a 129 en el periodo, es decir que hubo un incremento de 79.45%.
- En cuanto a los seleccionados pasaron de 6,955 a 18,103 en el periodo, lo que representa un incremento de 160.28%.

- No obstante, el promedio general de conocimientos médicos muestra un decremento de más de 25 puntos porcentuales en el global de 84.32% a 56.93% en el país.

El dato de inscritos no se reportó, sólo se identificó en los datos de 2012.

CUADRO 1

Médicos con categoría mexicana sustentantes, seleccionados y resultados por facultad o escuela de medicina XLV ENARM. Comparativo 2012-2021

Entidad federativa	Número:centro, escuela o universidad	Inscritos	Sustentantes	Seleccionados	Promedio general de conocimientos médicos	Número:centro, escuela o universidad	Sustentantes	Seleccionados	Promedio general de conocimientos médicos
Aguascalientes	1	147	138	72	64.70	2	335	187	61.82
Baja California	4	644	615	232	82.26	7	1636	761	58.00
Campeche	1	195	180	35	59.19	2	305	115	83.71
Chiapas	4	667	610	130	56.30	7	1893	495	50.83
Chihuahua	2	704	665	256	62.25	4	1003	458	86.90
Coahuila	2	249	236	85	63.12	3	457	278	57.45
Colima	1	182	178	54	60.53	1	230	89	56.96
Ciudad de México (Distrito Federal)	12	4509	4243	1257	719.1	15	7726	3566	61.64
Durango	2	475	456	114	58.42	7	1161	386	53.44
Estado de México	4	2060	1919	462	59.81	5	3161	1377	56.22
Guanajuato	2	322	303	105	61.66	4	727	273	57.17
Guerrero	1	549	510	103	56.03	2	1036	242	50.99
Hidalgo	1	547	513	131	59.30	3	965	409	54.58
Jalisco	4	3045	2904	990	61.67	12	5393	2163	75.24
Michoacán	2	2099	1960	372	58.03	3	1934	702	55.53
Morelos	2	321	294	85	118.9	2	529	210	55.53
Nayarit	2	360	343	93	50.23	2	463	180	53.21
Nuevo León	4	1559	1480	535	63.49	4	2188	1141	59.455
Oaxaca	2	1216	1116	212	56.30	3	1341	409	55.723
Puebla	4	2062	1937	439	56.65	6	3029	1125	54.860
Querétaro	2	220	198	78	65.37	3	583	268	58.747
San Luis Potosí	1	137	127	76	67.49	3	330	191	58.323
Sinaloa	1	945	903	230	57.44	3	2094	661	52.640
Sonora	1	131	127	58	64.67	3	552	235	56.577
Tabasco	1	492	443	69	54.65				
Tamaulipas	7	986	898	172	55.71	9	2332	648	53.071
Tlaxcala	1	329	310	52	56.01	1	534	172	53.42
Veracruz	7	1136	1039	242	57.58	8	1934	673	62.134
Yucatán	2	313	290	106	62.49	3	683	329	58.333
Zacatecas	1	403	377	110	60.35	2	870	360	55.4
Totales	81	27,004	2,5312	6955	84.324	129	45,424	18,103	56,930

Fuente: elaboración propia con base en los reportes académicos de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la salud Comité de Posgrado y Educación Continua. Informe 2012 y 2021 del Examen Nacional para Aspirantes a Residencias Médicas (EBARM).

Aunque en general la acreditación de la educación media superior se realiza a través de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), instancia que otorga el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, en este tipo de estudios tampoco se reportaron investigaciones educativas.

La Secretaría de Educación Pública (2018), a través de la Subsecretaría de Educación Superior, en conjunto con la Comisión de Coordinación de los Organismos de Evaluación de la Educación Superior, puso en marcha el primer portal que integraba los programas académicos de las universidades públicas del país y que conforman el Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad (PNPEC) con un registro de 587 IES y casi 5,000 programas educativos, así como con una matrícula de 1.9 millones de alumnos.

Los organismos responsables de la acreditación, aunque próximos, en realidad son heterogéneos y costosos para las IES, pues enfrentan la mirada suspicaz de diversas agencias y organismos para acreditar su calidad con lógicas de intensa demanda que colocan a la acreditación como ente omnipresente en las tareas universitarias para aspirar a la calidad, cuyos ideales prometían la oportunidad de prosperidad y de éxito para la movilidad social ascendente, aunque inalcanzable para algunos, asfixiante para otros y lograda para los menos.

Los pares académicos son los agentes legitimadores de la política de calidad del Estado y han servido como vigías de la política de acreditación con todas las fortalezas y limitaciones que se han experimentado en las IES, ya que se ha discutido su necesaria profesionalización, amén de que no siempre se cumple con el requisito de que sean expertos en currículum; un elemento central del ejercicio es el tipo de institución y su contexto para que se logre la pertinencia de un dictamen de calidad y su atención a las recomendaciones que se emiten.

La autoevaluación y la evaluación de pares se han establecido como ejes para la acreditación de programas educativos. En el sitio *web* de los CIEES se reporta hasta 2022 un balance en el cual se informa del reconocimiento de la calidad de 2,500 programas educativos evaluados y que concluyó con 136,000 recomendaciones para mejorar la calidad de los planes de estudio, personal académico e infraestructura. En los trabajos que integran la muestra, se analiza su trascendencia internacional, se presentan conclusiones y propuestas para su desarrollo y se reconoce que la evaluación y

acreditación deben ser parte fundamental de la planeación integral de las IES, un imperativo para la rendición de cuentas y un apoyo para el incremento de su reconocimiento y prestigio social (De la Garza, 2013). Los documentos encontrados en el campo se agruparon en seis grandes temas:

1. Reflexiones teóricas de la evaluación y el currículum.
2. Implicaciones curriculares de la evaluación de los aprendizajes.
3. Evaluación curricular.
4. Procesos de acreditación y certificación.
5. Evaluación del sistema tutorial.
6. Evaluación de proyectos y programas.

En el caso de los posgrados, la autoevaluación del programa no es sustantiva, sino descriptiva de las categorías, tal como solicita el organismo acreditador. Se describen las categorías, la apreciación sobre el cumplimiento de acuerdo con la situación que guarda el programa que se está evaluando o desde el punto de vista de su operación cotidiana desde la perspectiva institucional (Conacyt, 2020, p. 22). Las categorías “constituyen los principales rubros de análisis de las condiciones que el programa debe satisfacer para su ingreso en el PNPC, cada una está definida por un conjunto mínimo de criterios, cuyos rasgos se entrelazan para obtener una valoración de la productividad académica que se espera del programa” (Conacyt, 2020, p. 15). En tanto, los criterios que norman la tendencia de una actividad tipificada en el programa permiten analizar los avances del proceso de adquisición del conocimiento desde su planeación hasta los resultados; además, son verificables, pertinentes y específicas, con capacidad orientadora y predictiva. Los criterios están formulados de manera esencialmente cualitativa, dejando amplios grados de libertad para su adecuación a la orientación y tipo de posgrado (Conacyt, 2020, p. 15).

Con todos estos esquemas modificados a través del tiempo, la autoevaluación, que es el corazón de la acreditación, se guía a través de preguntas y busca evidencias de las fortalezas de los programas académicos. No obstante, el ejercicio en sí mismo es menos relevante en la evaluación de pares que el hecho de auditar las evidencias con que se presenta el programa para acreditar su calidad.

Por otra parte, la evaluación externa por pares para la acreditación de los programas de posgrado ha sido fundamental en el aseguramiento de la calidad; el posgrado en el país ha mostrado una evolución: de contar sólo con un padrón de excelencia, asumió la acreditación de la calidad, fortalecida con la evaluación por pares. La evaluación y la acreditación de los posgrados en el país ha sido atribución del Conacyt desde 1991 — desde el Padrón de Excelencia hasta el actual PNPC— con los tres niveles de calidad reconocidos por este último, a saber: en desarrollo, consolidado y de competencia internacional (Conacyt, 2019).

Los programas de posgrado registraron un crecimiento exponencial desde 1970. Con la creación del PNPC, se reconocieron aquellos que cumplían con estándares de calidad y desempeño; actualmente hay 2,435 posgrados adscritos (Conacyt, 2021), es decir, que sólo 28.57% está acreditado por su calidad en el PNPC. Ahora bien, los programas de educación superior en el decenio, según los datos de la ANUIES (2012-2021), muestran un incremento de 180.75%, al pasar de 16,408 en 2013 a 46,066 en 2021, y no sólo en la cantidad de programas, sino además en los niveles de estudios de la oferta educativa —destaca la licenciatura, incluyendo la educación normal y a la educación tecnológica— y, en el caso del posgrado, las maestrías (véase cuadro 2).

CUADRO 2

Número de programas educativos reportados por la ANUIES

2020-2021	Técnico superior	Licenciatura en Educación Normal	Licenciatura Universitaria y Tecnológica	Especialidad	Maestría	Doctorado
Centro	529	562	11,790	1,076	3,772	787
Sur	258	298	6,439	308	1,916	339
Norte	339	201	5,879	364	1,662	345
Centro-norte	181	203	3,724	341	1,122	273
Norte-occidente	136	144	2,171	134	609	164
Total 46,066	1,443	1,408	30,003	2,223	9,081	1,908
2012-2013	Técnico superior	Licenciatura		Especialidad	Maestría	Doctorado
Centro	262	2,329		480	1,324	271
Sur	131	1,597		600	1,099	298
Norte	192	1,557		276	1,008	197
Centro-norte	87	805		115	368	85
Norte-occidente	165	1,734		281	992	155
Total 16,408	837	8,022		1,752	4,791	1,006

Fuente: elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos de la ANUIES (varios años).

A manera de cierre de este apartado, podemos afirmar que en este decenio las acreditaciones de programas educativos estuvo orientada en el trabajo colegiado y en la evaluación de pares, específicamente en los posgrados. Se cuenta con criterios e indicadores de la calidad casi auditable y basada en evidencias, diferenciados por áreas de conocimiento, trabajo académico impulsado por el Conacyt a través del Foro Consultivo Científico y Tecnológico (2012), con la instalación de un grupo de trabajo para el análisis del posgrado nacional durante el periodo 2011-2013, cuyo objetivo fue emitir una opinión acerca del documento “Propuesta metodológica para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado a distancia”, con miras a sugerirle cambios, siendo éste el resultado de una petición del Conacyt en el marco del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Para tal fin fueron convocados más de 50 expertos con amplia diversidad geográfica e institucional, divididos en siete áreas del conocimiento definidas por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El documento se titula “Análisis de los parámetros de evaluación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad por área del conocimiento” (Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2012), en el cual se analizan de manera general los procesos de evaluación de la calidad, los cuales fueron considerados como beneficiosos para este sistema. El grupo manifestó que las políticas que han formulado la Secretaría de Educación Pública y el Conacyt, especialmente desde 2002, han tenido un impacto positivo en aquellos programas que participan periódicamente. Asimismo, señalaron algunos aspectos medulares para llevar a cabo un proceso de evaluación de calidad internacional, a saber: la selección de los evaluadores, la elaboración y emisión del dictamen y las visitas *in situ*.

Referencias

- Aguilar Vera, R. A. y Díaz Mendoza, J. C. (2016). Procesos de evaluación a la calidad de la primera licenciatura en Ingeniería de Software en México. *Revista CONAIC*, 3(1), 43-53.
- Amaya-Castellanos, C., Shamah-Levy, T., Escalante-Izeta, E., Morales-Ruan, M. C., Jiménez-Aguilar, A., Salazar-Coronel, A., Uribe-Carbajal, R. y Amaya-Castellanos, A. (2015). Development of an educational intervention to promote healthy eating and physical ac-

- tivity in Mexican school-age children. *Evaluation and Program Planning*, 52, 159-168.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2012-2021). Anuarios Estadísticos. <http://www.anuiem.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Buendía, E. A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, 35(SPE), 17-32.
- Cantú Ballesteros, L., Rodríguez Elías, O. M., Sánchez Cuéllar, M. G., Rojas Vásquez, C., Ortega Ruiz, J., Becerra Arenas, J. F. y Sánchez Córdoba, G. A. (2014). Metodología de flujo de conocimiento aplicada al proceso de acreditación de programas educativos: segunda fase. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 7(1), 31-52.
- Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (2015). *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*. Consejo Mexicano de Estudios del Posgrado, A. C./Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A. C.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt]. (2021). Comunicado 226, Anuncian la creación del Sistema Nacional de Posgrados que sustituirá al PNP. <https://conacyt.mx/tag/comunicado-226/>
- Conacyt. (2020). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales. Versión 6*. <https://www.uv.mx/posgrado/files/2012/11/MARCO-DE-REFERENCIA-PNPC-V6.pdf>
- Conacyt. (2019). *Fondo de Innovación Tecnológica*. <https://conahcyt.mx/conahcyt/areas-del-conahcyt/uasr/desarrollo-regional/fondos/fondos-sectoriales/fondos-sectoriales-constituidos/fondo-de-innovacion-tecnologica-fit/>
- De la Garza, A. J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México: Avances y perspectivas. *Perfiles Educativos*, 35, Número especial, 33-45.
- De la Garza Martínez, E. I., Hernández Castro, N. E., Velarde López, E. y Marmolejo Fabela, V. (2015). La evaluación y acreditación de los programas académicos y su impacto desde la percepción estudiantil. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 8(2), 55-65.
- Diario Oficial de la Federación*. (1983a). Acuerdo por el que se crea la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud.

- Diario Oficial de la Federación*. (1983b). Lineamientos para obtener la opinión técnico-académica de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud, respecto de la apertura y funcionamiento de instituciones particulares de educación superior dedicadas a la formación de recursos humanos para la Salud. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5534694&fecha=14/08/2018#gsc.tab=0
- Díaz, A. O., Rueda, E. C. y Castillejos, O. G. (2016). Procesos de evaluación y acreditación en programas educativos de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. *Atenas*, 4(36), 102-118.
- Dirección de Acreditación, Certificación y Revalidación de la SEP (2024). https://dgair.sep.gob.mx/revalidacion_superior
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (2012). Criterios de evaluación diferenciados por área del conocimiento para los programas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Documento de trabajo propuesto del Grupo de análisis del posgrado, julio 2012. http://www.foroconsultivo.org.mx/asuntos/academicos/posgrado_criterios.pdf
- Frausto López, R. S. (2017). *Evaluación de la calidad en las especialidades médicas: dos estudios de caso, Radiología y Urología IMSS CMN La Raza y la importancia del acompañamiento pedagógico en la educación médica* [Tesis de maestría]. Facultad de Estudios Superiores-Acatlán. Repositorio UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/evaluacion-de-la-calidad-en-las-especialidades-medicas-dos-estudios-de-caso-radiologia-y-urologia-imss-cmn-la-raza-y-la-i-83033?c=W06Dxq&d=false&q=%2A%3A%2A&i=14&v=1&t=search_1&as=0
- González-Juárez, G. (2019). Autoevaluación diagnóstica en enfermería. *Enfermería Universitaria*, 16(1), 74-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7133627>
- Guzmán, J. R. y Cruz, L. G. (2012). Success factors in the accreditation process of an engineering program. En *Inted 2012 Proceedings* (pp. 1189-1194). IATED.
- Hernández Cruz, V. (2021). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para planes de estudio con enfoque por competencias de la BUAP: el caso de la Lic. en Procesos Educativos de la BUAP* [Tesis de maestría].

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Repositorio BUAP. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/11699>
- Jiménez, J. J., Álvarez Vallejo, A. y De Hoyos Martínez, J. E. (2016). *Los procesos de acreditación en México: efectos en el cambio institucional y la enseñanza de la Arquitectura y las disciplinas del espacio habitable* (pp. 1-37) [Reporte final de investigación]. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Kauffman González, S. (2003). *La acreditación de los programas educativos*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/acreditacion2003-2.pdf>
- Márquez Pinedo, M., Salazar Partida, J. M., Esparza Rodríguez, A. y Quiñonez Tapia, F. (2019). Una mirada interna al proceso de calidad de los programas educativos en el Centro Universitario del Norte. *3C Empresa. Investigación y Pensamiento Crítico*, 8(2), 88-107. <http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2019.080238.88-107>
- Morales Hernández, C. (2012). Los procesos de acreditación en México: origen y cambios relevantes. *Higher Learning Research Communications*, 2(3), 30-44.
- Moreno, J. A. J., Niebla, J. C. y López, C. D. D. (2020). Diagnóstico de competitividad académica y acreditación de programas educativos de la Universidad Autónoma de Baja California, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(1), 11.
- Navarro, F. G., Camacho Cortez, P. G., Ortiz, M. G., Pérez Alcalá, M. D. S., Ramírez Anaya, L. F., Espinosa de la Rosa, G. E. y García Quezada, M. F. (2017). *Evaluación y acreditación de programas educativos virtuales en México, experiencias y buenas prácticas*. UDG Virtual-Universidad de Guadalajara.
- Padilla, R. A. y Barrón, C. (2013). Políticas de acreditación y calidad en el posgrado. Homogeneizar la diferencia. En C. Barrón y G. A. Valenzuela (coords.), *El posgrado. Programas y prácticas* (pp. 13-41). IISUE-UNAM.
- Pérez, I. R. (2014). La acreditación de los programas educativos, ¿eleva la calidad de educación? *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(2).
- Pérez Yarahúan, G. (2015). La influencia de la evaluación externa en los programas gubernamentales para la educación básica, 2002-2012. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 685-710. <http://>

- www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300002&lng=es&tlng=es
- Rivera Gutiérrez, E. (2016). *Evaluación de criterios e indicadores curriculares como estrategia para aseguramiento de la calidad en programas académicos universitarios* [Tesis de doctorado]. Universidad Anáhuac.
- Sánchez, R. C. y Barrera, C. M. (2018). Calidad y acreditación de un programa de posgrado no presencial en México. *Atenas*, 1(41), 116-130.
- Sánchez Saldaña, M. (2012). *Políticas de posgrado: procesos, coaliciones y efectos de su aplicación en México* [Tesis de doctorado]. Universidad Iberoamericana. Repositorio IBERO. <http://ri.ibero.mx/handle/ibero/372>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). Comunicado 180. En marcha, el padrón nacional de programas educativos de calidad de la educación superior. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-180-en-marcha-el-padron-nacional-de-programas-educativos-de-calidad-de-la-educacion-superior>
- Secretaría de Salud. (2020). *Catálogo de Planes y Programas de Estudio de Calidad en Educación*. http://www.calidad.salud.gob.mx/site/editorial/docs/catalogo_planes_programas_enfermeria.pdf
- Shafi, A., Saeed, S., Bamarouf, Y. A., Iqbal, S. Z., Min-Allah, N. y Alqahhtani, M. A. (2019). Student outcomes assessment methodology for ABET accreditation: A case study of computer science and computer information systems programs. *IEEE Access*, 7, 13653-13667.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Paidós-MEC.
- Tetlalmatzi, L. J. y Valenzuela O., G. A. (2018). *Las licenciaturas de psicología en Tlaxcala frente a su acreditación en el CNEIP del Copaes* [Ponencia]. Debates en evaluación y currículum, Congreso Internacional de Educación. *Evaluación*, 4(4).

APÉNDICE 1. EXPERIENCIA DE PARES EVALUADORES DE PROGRAMAS ACADÉMICOS

*Edith Jiménez Ríos, Daniela Cocolotl González
y Alan Eduardo López Alcántara*

El objetivo de este apartado es describir las experiencias en los procesos de evaluación y acreditación de programas académicos en modalidad presencial, a distancia y mixta en los niveles de licenciatura y posgrado de instituciones públicas y privadas, con el fin de iniciar el camino hacia una necesaria línea de investigación en el área de la acreditación de programas educativos.

Algunos aspectos metodológicos: para recabar la información se realizó un grupo focal¹ con el propósito de recuperar experiencias en la evaluación de los programas académicos y abrir un espacio de discusión y reflexión con expertos, aprovechando su conocimiento y evidencias en temas que son importantes en la sociedad mexicana. La organización del grupo focal se inició con el envío de una invitación personal a 18 pares evaluadores que laboran en diferentes universidades e instituciones de educación superior. La invitación informó sobre la intención y las temáticas generales que se abordarían en dicha sesión. Se pretendió realizar dos grupos focales, pero debido a que únicamente siete académicos confirmaron su participación, sólo se llevó a cabo una sesión en abril de 2021. Los participantes desempeñan cargos directivos en las siguientes instituciones: Instituto Universitario del Estado de México, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad de Sonora, Universidad de Guadalajara, Universidad Justo Sierra y Universidad de Guanajuato.

El procedimiento para realizar un grupo focal incluyó un moderador, un observador y un asistente. El moderador fue responsable de facilitar y guiar la discusión a partir de un guion de preguntas enmarcadas

¹ Participantes en grupo focal: José Ubaldo Ramírez Javier, Universidad IUEM; Anel Yadira Pérez Melo, Universidad Autónoma de Occidente, Unidad Regional Mazatlán; Norma Liliana Galván Meza, Universidad Autónoma de Nayarit; Sara Loreli Díaz Martínez, Universidad de Sonora; Viviana Manuela Valadez Sánchez, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Valles; Cruz Edgardo Becerra González, Universidad Justo Sierra.

en aspectos sobre acreditación y evaluación de programas académicos; además, alimentó el intercambio con planteamientos requeridos para profundizar en el tema y otorgó la palabra a los participantes durante 3-4 minutos. El observador apoyó al moderador. La reunión se llevó a cabo por medio de la plataforma Zoom, debido a la contingencia sanitaria por la pandemia de COVID-19. Con el consentimiento de los participantes, la sesión fue videograbada para transcribirla y facilitar el análisis de los argumentos con fines de investigación explícitos. Las preguntas detonadoras fueron:

1. Desde su perspectiva como pares evaluadores, ¿cuáles consideran que son los propósitos de la evaluación de los programas académicos?
2. En cuanto a la valoración de la calidad educativa, ¿qué aspectos podrían fortalecerse en los procesos de evaluación y acreditación de los programas académicos?
3. ¿Qué tipo de dificultades ha encontrado en los procesos de evaluación interna y externa?
4. ¿Qué opinión le merece la idea de que los procesos de evaluación tienen un carácter académico o administrativo?
5. ¿Qué futuro piensa que tiene la evaluación de programas académicos en México?

La descripción y análisis de las intervenciones verbales de los participantes se realizó a partir de la determinación de categorías y subcategorías. Se asignó un código a cada participante integrado por un número consecutivo seguido de la inicial de su nombre y primer apellido, a fin de distinguir en la narrativa las diversas intervenciones.

La descripción y análisis del contenido se reportan en el siguiente orden:

1. *Propósitos académicos o administrativos en evaluación y acreditación.* Argumentos que se refieren al trabajo académico para alcanzar la calidad, en los que se destaca la evaluación para obtener recursos financieros o el reconocimiento y prestigio de la institución. Se identifican cuatro subcategorías: 1.1 evaluar para mejorar, 1.2 evaluación para la retroalimentación, 1.3 pertinencia del plan de estudios y 1.4 la dimensión de la gestión académico-administrativa en la evaluación.

2. *El proceso evaluativo y la capacitación de los evaluadores.* En esta categoría se ubican argumentos que aluden a la experiencia y necesidades de capacitación para la evaluación interna y externa.
3. *Futuro de la evaluación y acreditación de programas educativos.* Se exponen argumentos referentes a los aspectos que deben estar presentes en el proceso evaluativo. Se identifican tres subcategorías: 3.1 metodología para la evaluación, 3.2 mejora continua del programa académico y 3.3 recursos económicos para la evaluación y acreditación.
4. *Metodología de evaluación.* Referencias puntuales para comprender su especificidad en las diferentes evaluaciones y modalidades de programas académicos.
5. *Mejora continua del programa académico.* Importancia del proceso evaluativo y de los elementos presentes en el funcionamiento de un programa educativo de calidad y para la mejora continua.
6. *Recursos económicos para la evaluación y acreditación del programa académico.* Referencia a las formas de financiar los procesos evaluativos y fortalecer el programa educativo.

Los académicos que participaron en el grupo focal son pares evaluadores que han participado directamente en procesos de evaluación y acreditación, han fungido como evaluadores externos y como académicos adscritos a los programas educativos que solicitan ser evaluados. Frente a esto, se quiso conocer cómo se han desarrollado los procesos evaluativos en la educación superior.

La evaluación de los programas educativos ha sido un elemento central para mejorar la calidad de la educación en México. Uno de los propósitos que se encontraron en el grupo focal fue la importancia de evaluar para mejorar, intención que ha permeado la realidad de las instituciones educativas y sus programas académicos. Con los procesos evaluativos se busca mejorar la educación, de tal manera que responda a las crecientes demandas de conocimiento y desempeño de los individuos y los grupos ante la inesperada vertiginosidad que adquiere la transformación de las formas de vida social.

Con base en estos planteamientos, los participantes comentaron sobre un propósito fundamental que tiene la evaluación de la educación superior: valorar el diseño curricular, asunto que requiere diversas eta-

pas que implican el análisis de factibilidad en relación con el horizonte laboral del egresado. La evaluación, en este sentido, implica observar en las instituciones el nivel de cumplimiento de un plan de estudios y su congruencia con el modelo de necesidades regionales y locales del entorno social. Los argumentos de dos participantes revelan la importancia de la evaluación para el mejoramiento del plan de estudios y el impacto que a nivel social sostienen los programas académicos:

...obviamente, se busca la mejora continua del programa; en primer lugar del programa educativo, pero que incide a final de cuentas en todo lo que está alrededor del mismo. ¿Qué es lo que busca la evaluación? Buscamos que realmente esté cumpliéndose con la formación, pero integral del estudiante, no solamente irnos por los conocimientos, sino que vamos más allá. Ya lo comentaban: esas habilidades, esas competencias que se tienen que tener, regionales, nacionales e internacionales para “poderla hacer” (P05AP).

La mejora implica valorar si el programa académico está cumpliendo con la formación integral del estudiante, según se determine el modelo educativo reflejado en el plan de estudios, por lo que el propósito de la evaluación es indagar si con dicho modelo curricular se están formando profesionales que atiendan las necesidades regionales, nacionales e incluso internacionales, como una función sustantiva de la educación superior, dada por el compromiso que las instituciones tienen con la sociedad.

Creo que los propósitos de la evaluación de los programas, en principio de cuentas, es la mejora continua del programa educativo, si bien cada vez que se diseña un plan de estudios y se implementa dentro de una institución, este programa educativo con el plan de estudios lo que busca es dar los mejores resultados... al hacer una evaluación nos permite identificar esas áreas donde no se está cumpliendo adecuadamente; poder encauzar ese programa educativo y poder implementar acciones (P02UR).

Este concepto de mejora parece enmarcarse en la evaluación como un proceso sistémico que busca orientar a las instituciones en el diseño de estrategias y líneas de acción para lograr la calidad, como si *la evaluación*

fuera inherente a la calidad. En este contexto, un participante reafirma el carácter preferentemente académico de la evaluación en todas las IES:

...si fuera solamente un requisito administrativo, ¿por qué universidades particulares grandes, como el Tecnológico de Monterrey, como la ULA, por qué buscarían entonces esa evaluación o acreditación, si no es para que les sirva? [...] La esencia de esta evaluación es poder contribuir y, en consecuencia, digamos que tiene un cierto equilibrio entre los requisitos administrativos para las universidades públicas en el sentido de que es una obligación, o fue una obligación, en un momento dado, mantener una evaluación o someterse a un proceso de evaluación; entonces, también es un proceso de mejora continua, un proceso de mejoramiento, no nada más administrativo (P02UR).

La evaluación para la retroalimentación está directamente vinculada con la dirección del aprendizaje. A menudo, por medio de este ejercicio se establece cómo se encuentra el aprendizaje en relación con objetivos establecidos en una asignatura o ciclo escolar y, a su vez, esta información retroalimenta al profesor. En la evaluación de programas académicos, la retroalimentación es la clave para identificar fortalezas y debilidades, por lo que resulta muy importante para lograr la calidad respecto a estándares nacionales e internacionales para la educación. En la siguiente respuesta se observa el significado de evaluar como una forma de retroalimentación: “retroalimentar al programa para mejorarlo y, en consecuencia, bueno, una, ése es el espíritu, eso es lo ideal: un compromiso con la sociedad. El demostrar que el programa funciona para lo que se dice que debe funcionar” (P01EB).

Asimismo, la retroalimentación es una forma de dar cuenta sobre lo que se hace bien y lo que es necesario mejorar para cumplir con determinados objetivos y estándares de calidad. En particular, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) tienen entre sus propósitos brindar información para mejorar, dar retroalimentación con el fin de identificar fortalezas y debilidades en un sentido de colaboración interinstitucional. Por lo tanto, los evaluadores, al asumirse como pares, tienen el objetivo de proporcionar la retroalimentación *tan necesaria* a las instituciones a partir de marcos de referencia que se establecen en la metodología para la evaluación, en una

especie de acompañamiento de académicos con condiciones y realidades educativas similares. Esto se expresa en el siguiente párrafo:

...en los equipos acreditadores, se trata de que somos pares evaluadores, y que en ese sentido también, sobre todo la evaluación, trata de colaboración. De ir en un ánimo de colaboración, con un nivel estricto de seguimiento al marco de referencia, a los criterios que se han establecido, pero nunca olvidando que somos pares evaluadores, que somos profesores de otras instituciones, que reconocemos las prácticas, las buenas prácticas y las otras que consideramos, desde esa experiencia, que pueden ser mejoradas (P03NG).

La evaluación, como sinónimo de valorar y comparar con base en ciertos estándares de formación de estudiantes en un área de conocimiento determinada, también aparece en el discurso de una participante:

...la evaluación está orientada a mantenernos informados con respecto a si es pertinente lo que estamos haciendo en este programa educativo en cuanto a la formación de los futuros profesionistas, y si no es así, entonces, ¿hacia dónde tenemos que hacer el ajuste?, precisamente para no dejar de responder a eso que nos está pidiendo la sociedad (P04SD).

Se hablaba anteriormente sobre el ejercicio de evaluación interna y externa para el mejoramiento de los programas académicos, para brindar retroalimentación, atender la necesidad de valorar y comparar con diversas prácticas educativas, diseños curriculares y estándares en aspectos de docencia, investigación, servicio, difusión y extensión de la cultura. Precisamente, la pertinencia de un plan de estudios en la sociedad nacional y su proyección internacional es una de las mayores preocupaciones que los programas académicos reflejan. Desde una perspectiva de programa evaluado, coincide con lo que Jiménez (2019, p. 63) destaca cuando señala que “los procesos de evaluación y de acreditación consideran únicamente elementos de interés de la dinámica de formación profesional usualmente relacionados con una perspectiva de calidad educativa que observa la relevancia, la equidad, la eficacia, la eficiencia y la pertinencia de los programas educativos”.

Por lo tanto, la evaluación que realizan principalmente los CIEES puede ayudar a las instituciones educativas a verificar que los objetivos y

propósitos de un plan de estudios se cumplen de manera íntegra, según se manifiesta en la siguiente respuesta:

...verificar que se consigue el objetivo del plan de estudios, que se consigan los objetivos, el propósito de los programas académicos del plan de estudios del programa educativo en general (P01EB).

La pertinencia del plan de estudios

En términos de desarrollo curricular, la evaluación externa de un plan de estudios en el nivel educativo superior corresponde a una evaluación de producto que busca determinar el impacto que puede tener el egresado de una carrera con respecto a un perfil profesional propuesto y la capacidad de solucionar problemas y satisfacer las necesidades que la sociedad demanda. En este contexto, determinar la pertinencia de un programa educativo implica verificar si las IES están formando a los profesionales que se requieren para responder a las necesidades sociales, con base en indicadores de medición y evaluación como la inserción oportuna del egresado al mercado laboral, la opinión que los empresarios/empleadores tengan de los egresados, así como la vigencia y congruencia de los contenidos curriculares, entre otros. La siguiente respuesta ilustra que los pares evaluadores y acreditadores postulan una evaluación de producto considerando variables contextuales, procesuales e insumos:

Uno de los aspectos que son importantes en la evaluación y que busca precisamente la evaluación de los programas educativos es la pertinencia; es precisamente saber que estamos dando respuesta a los profesionistas, pero también en cuanto a habilidades y actitudes con respecto a lo que la sociedad requiere. Entonces, la única manera de hacerlo es precisamente a través de la evaluación de los programas educativos y esto de la evaluación no se enfoca solamente en la parte de los conocimientos, sino también en la vinculación entre la escuela, la universidad, la facultad, el programa y el sector laboral, una mancuerna que jamás debería separarse. Desafortunadamente, nos damos cuenta de que en algunos casos sólo queda en las intenciones de un documento, está plasmado en el plan de estudios, pero a la hora de operarlo no es tan sencillo o no lo han podido concretar (P04SD).

Es relevante hacer notar que los argumentos del participante aluden a que la evaluación externa tendría que dar cuenta del impacto global que tienen los egresados; en ese sentido, los pares evaluadores cuentan únicamente con un conocimiento técnico de la evaluación, ya que responden a indicadores y criterios estandarizados, por ello la preocupación crece en el sentido de que, al parecer, el propósito fundamental es evaluar la eficiencia y eficacia de un programa académico.

El aspecto administrativo en la evaluación se ve reflejado en las respuestas de los participantes y el conocimiento que se tiene sobre los procesos de evaluación; sus diferentes metodologías parecen responder a una mirada administrativa de la evaluación, en la que se hace una lista de cotejo de cuáles son los indicadores que se cumplen y cuáles no. En dicho contexto, muchas veces la evaluación se transforma en el llenado de formatos con los indicadores y la generación de evidencias para éstos. Tal es la percepción que expresan tener los evaluadores cuando asisten a la visita de evaluación, la cual, de alguna manera, refleja cómo la institución está conceptualizando la evaluación:

...la institución solamente tiene como fin obtener un resultado favorable; entonces, a veces pierde el conocimiento, la oportunidad de que un externo les pueda enriquecer en sus programas educativos (P02UR).

En el argumento se destaca la “simulación” como un síntoma que denota la forma en que las IES consideran la evaluación; esto es en referencia a aquellas que sólo la realizan para obtener un reconocimiento a la calidad, convirtiéndose en un ejercicio de cumplimiento de indicadores y criterios. El testimonio también sugiere la necesidad de reconocer a la evaluación como un medio para generar conocimiento sobre los problemas, mejorarlos y conseguir la calidad educativa.

Creemos que, debido a que la literatura sobre evaluación y acreditación no muestra una definición concreta del término calidad educativa, sino que su conceptualización resulta de una construcción social determinada (Olaskoaga, Marúm y Partida, 2015), las IES tienden a la simulación y el llenado de formatos de los criterios e indicadores, por ende, con una interpretación sesgada de la evaluación y acreditación como un proceso administrativo. En dicho sentido, se presenta la siguiente respuesta:

...es que se quedan las acreditaciones, e incluso los propios autoestudios, en una declaración de los marcos normativos, una declaración de los marcos operativos, y pocas veces se trasciende a demostrar de manera clara los resultados de la gran intervención educativa que representa un programa de estudios, o si de un programa académico en su totalidad (P01EB).

Así, los autoestudios son considerados dentro de una declaración de los marcos normativos y operativos sólo para efectos de evaluación, no tanto para hacer análisis de resultados, generación de estrategias y líneas de acción como un proceso permanente para lograr la calidad; desde esa perspectiva, la evaluación sólo es un mecanismo administrativo que no trasciende a un verdadero cambio y únicamente se aplican acciones cuando se acerca la siguiente evaluación. Como resultado, la evaluación parece ser un vehículo para obtener un nivel o un dictamen de acreditación favorable.

Sin embargo, lo administrativo se hace evidente al referir ese camino que los programas académicos recorren para obtener la información requerida en los indicadores (en datos como rendimiento académico, tasa de retención, eficiencia terminal y de titulación), consecuencia de una interpretación diferente por parte de los evaluadores y acreditadores sobre indicadores específicos.

Si lo veo desde el punto de vista de administración en una universidad y no como par, sino desde la administración que gestiona las evidencias que acompaña a los programas en los procesos tanto de autoevaluación como la propia evaluación desde la visita, el seguimiento, el hecho de que cada organismo acreditador tenga un criterio distinto para un indicador, por ejemplo, también nos pone un poquito en aprietos porque quizá lo que en la institución entendemos como “la cohorte” [...] quizá para algún organismo acreditador se entiende distinto que en otro, o que en otros, o que la misma visión de nuestra institución (P03NG).

Para concluir esta categoría, la respuesta a la pregunta *¿para qué evaluar?* determinará los propósitos de la evaluación y acreditación, es decir, para obtener el recurso económico y generar un estatus, o valorar la evaluación como un proceso que contribuirá a la mejora permanente y la operación de los programas académicos. Al final del día, menciona Jiménez

(2019, p. 68), “la rendición de cuentas y la evaluación como medio de su implementación es una de las formas en que las instituciones legitiman su función social”.

La calidad educativa implica evaluar el nivel de efectividad en las relaciones que se establecen entre los actores del proceso educativo, en los mecanismos e instrumentos de mediación y en los propósitos educativos para la formación de personas libres, éticas y útiles para la sociedad. Esto quiere decir que la evaluación debe dirigirse al análisis de estas relaciones, sus resultados y consecuencias en el corto, mediano y largo plazos.

El proceso evaluativo y la capacitación de los evaluadores

Las actividades educativas están dirigidas a lograr la calidad de sus programas, aspecto en que se destaca la evaluación y acreditación como un medio que brinda reconocimiento y prestigio ante la sociedad para la formación de profesionales. Sin embargo, en dichos procesos también existen riesgos, por ejemplo, alta subjetividad en formas de conceptualizar e interpretar la evaluación, poco conocimiento de las realidades locales y regionales donde están insertas las instituciones y poca pericia en el manejo de la metodología de la evaluación en sus diversas etapas.

Situados en este contexto, las respuestas convergen en la necesidad e importancia de la capacitación de evaluadores, acreditadores y de los académicos que solicitan la evaluación de sus programas. Al respecto, una participante comenta:

...algo a lo que yo me he enfrentado es que, al ser el evaluador, la evaluadora que tiene más experiencia, de repente nos ponen como compañeros a gente sin experiencia... también [en cuanto a] el apoyo institucional, ha habido algunos cambios y también ayuda, pero vuelvo a repetir, sería de mucha ayuda que hubiese puntos en común y que los evaluadores entendieran que, si bien ellos vienen de un sistema de facultad, al entrar a un sistema departamental la estructura es otra, las responsabilidades son otras (P07VR).

Como se observa en este testimonio, la necesidad de la capacitación es para el evaluador, cuya poca o nula experiencia en el proceso es perci-

bida por la institución receptora, por el programa evaluado. La experiencia radica en conocer la estructura organizativa de la institución y del programa educativo, por lo tanto los comités de evaluación deben conformar un grupo de pares que tengan la experiencia requerida para evaluar un programa académico, tener conocimiento de la realidad local, regional y educativa donde se inserta el programa y poder retroalimentar con mayor objetividad. Al respecto, dos participantes señalan:

...entonces, inclusive, en una de las reuniones que tuvimos, yo comentaba: hasta conceptos básicos, glosarios de términos tan sencillos como ¿qué es una evaluación curricular?, ¿qué es una actualización?, ¿qué es...?, etcétera, etcétera (P05AP).

...tener glosarios... eso ayudaría mucho para que, tanto las autoridades como quienes están llevando estos procesos a nivel universidad, entiendan, y no estarse uno desgastando (P07VR).

En el proceso evaluativo, la capacitación debe realizarse por parte de los comités de evaluación y acreditación, a fin de que la IES se preparen en aspectos puntuales, desde el recibimiento a los evaluadores durante la visita de evaluación hasta la forma en que se pueden atender las sugerencias y recomendaciones. Por lo tanto, el organismo que acredita y el comité que evalúa deben brindar una capacitación previa a la institución, como se expresa en el siguiente argumento:

...lo que se debería mejorar es esa percepción que tiene el evaluador sobre la institución a la que va a llegar; dado que el evaluador llega tal vez con experiencias de su misma institución o de los indicadores... cuando son programas educativos nuevos que se van a evaluar; sí debería haber, como aparte de la guía, una simulación de evaluación para capacitar a todo el personal que se va a encargar de todo este proceso educativo para que esté preparado para recibir a los evaluadores y que también sepa cómo atender o cómo dar respuesta a las sugerencias de los evaluadores (P6VV).

Aun cuando la metodología en los CIEES y el Consejo para Acreditación de la Educación Superior A.C. (Copaes) sea similar, los pares evaluadores deben saber que existen diferentes tipos de universidades y progra-

mas educativos en modalidades presenciales, a distancia o mixtas que no pueden ser evaluados con una misma metodología o desde una perspectiva rígida. La evaluación fue creada como un proceso dinámico, referida a criterio, con una metodología sistemática que se adapte al tipo de institución, modalidad y nivel en que se imparte el programa académico.

De hecho, por parte de los comités de evaluación, se ofertan cursos a los pares evaluadores y a las instituciones susceptibles de evaluación. El nivel de los cursos se sitúa en un carácter técnico, cuyo propósito es conocer las modificaciones hechas a las nuevas metodologías, la agenda para la evaluación externa, el procedimiento desde que se hace la invitación para evaluar, leer la autoevaluación, la comunicación con los pares, redactar recomendaciones y su justificación, saber que para realizar una evaluación objetiva e integral es fundamental considerar aspectos contextuales de la institución e identificar las guías de entrevista, así como los aspectos éticos en todo el proceso.

Este planteamiento es sugerido por uno de los participantes:

...las distintas metodologías que entonces ajustan como se pueda para demostrarle a cada organismo que efectivamente cumplen. El organismo no tiene que establecer propiamente un criterio rígido, sino también entender para qué está diseñado el plan y el programa de estudios, cuáles son esos objetivos, y en específico, en educación a distancia (P02UR).

El desconocimiento de los evaluadores, acreditadores e instituciones demuestra la necesidad de brindar capacitación e información; las opciones son diversas, por ejemplo, se sugiere hacer un simulacro del ejercicio, conocer la metodología, la agenda, los fines, cómo interpretar y qué incluir en cada indicador, así como la preparación de lo que se dirá a los evaluadores. La siguiente respuesta justifica la necesidad de capacitación:

...hay un desconocimiento; creo que las instituciones, no todas conocen cuándo se van a enfrentar a los procesos, las metodologías; hay un desconocimiento de los fines, un desconocimiento del procedimiento, hay también una desorganización de información, esta preparación de lo que van a decir las personas (P01EB).

Dicho aspecto es muy importante, pues como hay una expectativa, incluso un temor de que no se consiga un nivel o la acreditación, las IES presentan información incompleta o muchas de las evidencias están “prendidas con alfileres”.

A manera de reflexiones finales, en muchas partes del mundo se ha generado una importante cultura de la evaluación de la calidad de los programas educativos, la cual prácticamente cumple dos propósitos: el académico, que implica el crecimiento del propio programa, y la consecución de financiamiento. Con el tiempo, se ha visto que la evaluación y acreditación de los programas académicos han representado grandes beneficios para las IES, por ejemplo, la mejora continua de la educación superior, que implica contar con claustros de profesores con niveles académicos de doctorado, actualización de los planes de estudio, certificación de áreas de servicio, así como el fortalecimiento de infraestructura para cumplir con las funciones sustantivas de toda institución universitaria. Los pares académicos demuestran gran empatía y ética en el trabajo que realizan; sin embargo, hace falta mayor formación en procesos evaluativos de la calidad educativa. Su conocimiento, metodología y trabajo ha ido mejorando con el paso de los años, la actividad institucional ha contribuido a que muchas universidades alcancen la calidad en sus programas académicos.

Los organismos de evaluación y acreditación cuentan con un modelo genérico, con categorías e indicadores comunes que debe cumplir un programa de calidad, el cual permite comparaciones entre programas diversos, es equilibrado en demandas y exigencias, y reconoce aspectos específicos de cada profesión o disciplina. La cultura de la evaluación en las IES ha aportado credibilidad, viabilidad y rigurosidad en sus metodologías, lo que la ha convertido en un proceso reflexivo, y no sólo para la rendición de cuentas o la oportunidad de financiamiento, como lo manifestaron los pares evaluadores en su participación en el grupo focal.

Esto es consecuencia del replanteamiento de los conceptos de calidad educativa y evaluación (Vázquez, 2015) a partir de los cuales es posible conocer las condiciones socioeconómicas, políticas, institucionales y curriculares que facilitan la atención de las demandas y retos que se presentan en el marco del quehacer educativo. Los pares académicos destacaron la necesidad de pensar en una evaluación con propósitos educativos más que administrativos, de mejora continua, en la que la rendición de cuentas

es un compromiso con la sociedad, implica necesariamente ser capaces de dar cuenta de los resultados obtenidos con los procesos educativos. Esta finalidad es clave y necesaria para la mejora de la educación. La cuestión es en el cómo se ha llevado a cabo (*accountability*), es una noción similar ligada a la gobernanza en el marco de las políticas públicas.

Por último, parafraseando a Chacón (2010), el trabajo de los pares evaluadores ha contribuido a que las instituciones de educación superior manifiesten abiertamente qué se quiere evaluar y para qué, es decir, que definan claramente los propósitos y la finalidad de la evaluación; hacer explícitas, relevantes, consensuadas y contextualizadas las metas académicas proporciona valor y utilidad a los sistemas educativos en México.

Referencias

- Chacón, L. F. (2010). La evaluación de la calidad educativa. En E. Murueta, *Alternativas para la calidad educativa* (pp. 85-112). Amapsi.
- Jiménez, J. (2019). La evaluación y acreditación de la educación profesional en México: ¿la legitimación y competitividad como fin de la universidad? *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 55-72. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602019000100055&script=sci_abstract
- Olaskoaga, J., Marúm, E. y Partida, M. (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 85-102. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.04.003>
- Vázquez, O. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica, Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64039200004>

APÉNDICE 2. HISTORIA DE LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EN MÉXICO

José Ubaldo Ramírez Javier

“Lo que no se evalúa, se devalúa”

Memoria de Marco Antonio Ramírez Serapio

El objetivo de la presente narrativa es recuperar la experiencia vivida como par evaluador de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) con la finalidad de comprender las razones de la productividad académica en el campo de la acreditación de programas educativos a través de documentar su evolución.

Los antecedentes y fundación de los CIEES se ubican en 1978, cuando la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentaron el documento La planeación de la educación superior en México, en el que proponen la creación de un Sistema Nacional de Planeación Permanente de Educación Superior (Sinappes). Un año más tarde, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior dio sustento y marco legal a la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes), que fue constituida el 18 de enero de 1979 como mecanismo de coordinación, integrado originalmente por la SEP y el Consejo Nacional de la ANUIES; entre sus responsabilidades están la proposición, difusión y evaluación de políticas generales para la educación superior, la elaboración de los programas nacionales generadores de la congruencia entre las acciones propuestas por el Sinappes y el apoyo de los programas institucionales, estatales y regionales para la planeación nacional de la educación superior.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en el capítulo 9, plantea los lineamientos estratégicos para la evaluación permanente de la educación superior y, como meta, la instalación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), perteneciente a la Conpes (*Diario Oficial de la Federación*, 1990). Los propósitos de la Conaeva consistieron en impulsar un proceso evaluativo nacional mediante la creación de criterios generales y de políticas que llevaran a mejorar las condiciones de la educación. La comisión formuló

el marco conceptual y operativo para el Sistema Nacional de Evaluación, estableciendo estrategias para los procesos de evaluación: evaluación institucional, evaluación del sistema de educación superior y la evaluación interinstitucional de programas y proyectos educativos.

En julio de 1990, en la IX Asamblea General Extraordinaria de la ANUIES, se aprobó la propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior, documento que propone la constitución de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (ANUIES, 1990). En junio de 1991 se crearon los CIEES y se definieron sus características, organización, mecanismos de coordinación, ámbitos y universos de trabajo, así como aspectos de carácter operativo. La normativa de los CIEES tiene como propósitos conocer la situación de los programas (de licenciatura y posgrado) para detectar logros y áreas de oportunidad y proponer, en consecuencia, estrategias de mejoramiento de la calidad. En este documento se acordó la evaluación interinstitucional sobre programas y proyectos académicos por área de conocimiento y por función, así como los servicios de apoyo. Esta evaluación se rige por los lineamientos establecidos previamente en la Conaeva, delimitando los siguientes puntos iniciales: la evaluación pretende conocer y valorar las condiciones de operación y calidad de los procesos y resultados de los programas educativos; poder llevar a cabo la evaluación interinstitucional, se propone la integración de por lo menos un comité de evaluación en cada una de las seis áreas del conocimiento en que se organiza la educación superior, a saber: a) ciencias naturales y exactas, b) ingenierías y tecnologías, c) ciencias agropecuarias, d) ciencias de la salud, e) educación y humanidades, y f) ciencias sociales y administrativas; además, dentro de las funciones que se otorgan a los comités de pares, se estipulan cuatro esenciales:

- La evaluación diagnóstica sobre la situación de las funciones y tareas de la educación superior.
- Acreditación y reconocimiento que puede otorgarse a unidades académicas o a programas específicos en la medida en que satisfagan criterios y estándares de calidad convencionalmente establecidos.
- Dictaminación puntual sobre proyectos o programas que buscan apoyos económicos adicionales.
- La asesoría, a solicitud de las instituciones, para la formulación de programas y proyectos para su implantación.

Integración y estructura de los CIEES

Se definió la integración de seis comités interinstitucionales conforme a las áreas de conocimiento, los cuales realizarían las evaluaciones a los programas educativos, y dos comités para la evaluación de la difusión de la cultura y la organización y apoyo administrativo. Se dispuso que cada uno de los comités se integrara por 10 miembros, conformándose como instancias colegiadas integradas por personal académico u otro tipo de personal para los comités no académicos. Su participación se realizaría a título personal, sin importar la institución de educación superior (IES) de procedencia. Cada comité debería tener diversidad disciplinaria en sus integrantes. Uno de ellos sería un experto en el área respectiva proveniente del sector productivo o social (vocal ejecutivo). Cada comité quedó conformado por un vocal ejecutivo que tendría un equipo de trabajo para realizar las tareas encomendadas.

En su origen, se les dio las siguientes orientaciones generales a los comités (ANUIES, 1990): 1. El objeto de las evaluaciones son los programas educativos que se ofrecen en el país o, en su caso, la difusión de la cultura y su apoyo administrativo y 2. Conocer la situación de los programas educativos para detectar logros y deficiencias y proponer, en consecuencia, estrategias de mejoramiento de la calidad mediante el análisis de los siguientes aspectos:

- La descripción cuantitativa y cualitativa de la situación que guardan los programas en una disciplina (su magnitud, número de programas, unidades que lo desarrollan, balances regionales, desarrollo y cobertura).
- El análisis valorativo, en conjunto y para cada programa educativo con base en los criterios acordados por el comité. El análisis pondrá especial atención en la congruencia y el impacto real del programa sobre su entorno social y productivo.
- Identificación de los problemas y las necesidades más importantes a las que tendrá que darse una atención inmediata en los ámbitos institucional, regional y nacional a partir de una visión prospectiva.
- La recomendación a las respectivas IES, al gobierno federal y a los gobiernos estatales sobre las medidas aplicables al mejoramiento de los programas respectivos.

- Formulación de criterios y padrones de calidad y las condiciones necesarias para su desarrollo (infraestructura, perfil de profesores, investigadores y estudiantes, organización académica, currículum, metodología, entre otras).

En los comités se establecieron algunos puntos para su puesta en marcha, los cuales se enuncian a continuación:

- Cada comité precisará el campo que abarca el área, subáreas y disciplinas comprendidas, acotará su universo de evaluación para cada etapa y elaborará el respectivo programa de trabajo.
- Con las aportaciones de los grupos técnicos (SEP-ANUIES) se propondrá a los comités la metodología básica y los instrumentos de evaluación que darán pie a la creación de los marcos de referencia para definir los procedimientos de evaluación de cada comité.
- Se realizarán las visitas a las instituciones que imparten el programa educativo sujeto de evaluación.

Cronología de los coordinadores generales:

- 1991: El secretario de Educación Pública, Manuel Bartlett Díaz, designa a Agustín Ayala Castañares como coordinador general de los CIEES y se realiza la instalación de los primeros cuatro comités: Administración (éste cambió de nombre por Comité de Administración y Gestión Institucional), Ciencias Agropecuarias, Ciencias Naturales y Exactas, e Ingeniería y Tecnología.
- 1992: Manuel Pérez Rocha es designado coordinador general de los CIEES y en enero de 1993 se instalan oficialmente cuatro comités adicionales: Ciencias de la Salud, Administrativas, Difusión y Extensión de la Cultura, y Educación y Humanidades, a este último se agregaron los programas de Artes, por lo cual su nombre cambió por Educación, Artes y Humanidades. Para julio de 1994, por acuerdo de la Conpes, se instala el noveno comité: Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
- 1998: Hugo Aréchiga Urtuzuástegui es designado coordinador general de los CIEES.
- 2003 a 2014: Javier de la Garza Aguilar, tras el fallecimiento de Hugo Aréchiga, toma el cargo de coordinador general.

2014 a 2019: Rafael Vidal Uribe es nombrado coordinador general.

2019 a la fecha: La coordinación general queda a cargo de Miguel Ángel Tamayo Taype.

El inicio de las evaluaciones diagnósticas implicó que cada uno de los comités impulsara su marco de referencia para la evaluación con base en los documentos propuestos por la Conaeva y la ANUIES; cada comité tuvo que precisar las variables, criterios e indicadores para la evaluación y, como resultado de las evaluaciones, debería emitir recomendaciones para apoyar a su área (Pérez, s. f.).

De 1991 a 2000, los CIEES entregaron 1,346 informes de evaluación. Cabe mencionar que cada comité era responsable de sus procesos, con libertad de actuar según las normas de los CIEES; de la misma manera, los evaluadores mantenían apego a los marcos de referencia y al código de ética para la actuación como evaluadores.

Los rubros que se evaluaban de manera general corresponden a los siguientes apartados: 1. Planeación y organización de la unidad, 2. Administración académica y financiamiento de la unidad, 3. Planes y programas de estudio, 4. Alumnado, 5. Personal académico, 6. Proceso de enseñanza-aprendizaje, 7. Vinculación y educación continua, 8. Infraestructura y equipamiento, y 9. Resultado.

La evaluación diagnóstica se consideró como una actividad voluntaria por parte de las IES. El resultado no representaba ningún beneficio o perjuicio, simplemente era un diagnóstico institucional, pero de esta manera se comenzó a construir la cultura de la evaluación en las universidades. Para llevar a cabo una evaluación diagnóstica, la IES debía solicitar formalmente el proceso para recibir el marco de referencia del comité, comenzar un autodiagnóstico y recopilar la información necesaria para demostrar el cumplimiento de los marcos de referencia. Una vez finalizada esta primera etapa, la información era recibida en el comité respectivo.

Cuando el comité recibía la información, ésta era reorganizada por los asistentes para delegar la elaboración de un prediagnóstico que, a manera de resumen, integraba la información más importante que utilizarían los pares evaluadores como documento de apoyo para realizar la visita de evaluación. El proceso concluía con un informe de evaluación que podría demorar de tres a 12 meses después de la visita de evaluación para ser enviado a la universidad correspondiente. Dado que la evaluación em-

pezaba como un proceso voluntario, atender o no las recomendaciones no era algo que se midiera luego de la evaluación, Además, en algunos casos, era excesivo el tiempo que se tardaba en entregar un informe, por lo que algunas recomendaciones ya no eran oportunas.

Con la libertad de cada comité para determinar la construcción de sus marcos de referencia para la evaluación, se registró la creación de diferentes criterios para aspectos comunes de las IES. Por ejemplo, en cuanto al tema de la biblioteca, algunos comités consideraban importante conocer el tipo de estantería (abierta o cerrada), así como la vigencia de la bibliografía (no mayor a 10 años) y la disponibilidad bibliográfica para el programa educativo evaluado. Sin embargo, en otro marco de referencia se consideraban las normas para el servicio bibliotecario en instituciones de enseñanza superior y de investigación individual, entre otros temas, por lo cual, la evaluación a un mismo espacio (biblioteca) podría ser adecuada para un comité y tener recomendaciones de mejora por parte de otro.

Este proceso operativo fue funcional en la primera década de funcionamiento de los CIEES y se identificaron aspectos que podrían mejorarse, sobre todo en el tiempo que transcurría desde que comenzaba el proceso hasta la entrega del informe final, que en su totalidad podría abarcar dos años, considerando como inicio el tiempo que la IES demoraba en recopilar su información para entregarla a los CIEES; además de los tiempos para elaborar el prediagnóstico, la programación para realizar la visita de evaluación y, finalmente, el tiempo para la redacción y corrección de estilo al informe antes de la entrega final a la institución de educación superior.

Es importante aclarar la existencia de dos tipos de comités: siete evaluaban los programas educativos y dos coordinaban las funciones institucionales, uno estaba enfocado a la difusión y extensión de la cultura y uno más se encargaba de la gestión institucional. Los primeros siete evaluaban de lo particular a lo general (programa educativo), mientras los otros dos enfocaban su evaluación de lo general a lo particular (funciones institucionales).

El Comité de Administración y Gestión Institucional (CAYGI) evaluaba la gestión universitaria y consideraba los lineamientos que conducían la operación de la rectoría y las direcciones que regían a la universidad; verificaba que se cumplieran las actividades necesarias para que los programas educativos funcionaran, es decir, que iba de lo general a lo parti-

cular. La evaluación del CAYGI tomó relevancia en el proceso de evaluación que realizaban los siete comités de programas educativos porque esto permitía contar con una sistematización del contexto sobre el cual se desarrollaba y operaba el programa educativo a evaluar. Infortunadamente, no se contaba con la evaluación institucional de todas las IES que sometían sus programas educativos a procesos de evaluación.

A este nuevo organismo se le clasificó como agencia de segundo nivel, lo que significa que no realiza el proceso de acreditación, sino que se encarga de dar reconocimiento y regular las funciones de los organismos acreditadores. Al principio del presente siglo, las IES estaban asimilando los procesos de evaluación diagnóstica de los CIEES y no estaban interesadas en los procesos de acreditación que ofrecían los organismos que integraban el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes). Dada la dualidad de funciones del coordinador general de los CIEES en la dirección del Copaes, aunado a las políticas nacionales del programa sectorial de educación, se fomentaba que los programas educativos que ya contaban con la evaluación diagnóstica transitaran hacia el siguiente proceso, que consistía en la acreditación.

Durante 2001, posterior a la fundación del Copaes, fue necesario trabajar una clasificación de la calidad de los programas educativos evaluados previamente por los CIEES para definir cuáles serían los que podrían (y deberían) buscar acreditación. En ese momento se definió la necesidad de clasificar en niveles de calidad a los programas educativos evaluados. La definición de los niveles se estableció en función de la posibilidad de acreditación por un organismo del Copaes, lo cual hizo que surgieran los distintos niveles que asignaban los CIEES como resultado de la evaluación diagnóstica: nivel 1 (acreditable a corto plazo), nivel 2 (acreditable a mediano plazo) y nivel 3 (acreditable a largo plazo). La acreditación se comenzó a sistematizar hasta construir una metodología de asignación, de la cual se hablará más adelante.

En esta etapa, cuando un programa educativo obtenía nivel 1, los CIEES daban la recomendación final a la universidad de “comenzar el proceso de acreditación con el organismo de Copaes correspondiente”. Es importante aclarar que los CIEES, desde su fundación, han tenido la facultad de realizar procesos de acreditación de los programas educativos, aspecto que no ejercieron hasta más de dos décadas posteriores a su creación.

Tras el fallecimiento de Hugo Aréchiga (2003), comenzó una reestructura dentro de los CIEES; el secretario académico en turno, Javier de

la Garza Aguilar, fue nombrado coordinador general de los CIEES y esto llevó a realizar cambios dentro de los comités, siendo nombrados nuevos vocales ejecutivos, lo que dio pie a la creación de una metodología de evaluación única.

De los marcos de referencia a la metodología general de evaluación

Dada la nueva necesidad de otorgar niveles para la acreditación de manera sistemática y la identificación de que cada uno de los comités disciplinares desarrollaba esta actividad en función de sus marcos de referencia, se hizo evidente la importancia de contar con una misma metodología de evaluación, independiente del área de conocimiento. Este nuevo esquema debería ser ágil y confiable, considerando la posibilidad de clasificar los programas educativos por su nivel de calidad con posibilidad de acreditación por parte del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

En el contexto del financiamiento de la educación superior pública, éste se designaba de manera directamente proporcional a la matrícula estudiantil y a la nómina del personal, sin considerar aspectos relacionados con la calidad educativa (Díaz Barriga, 2001) para poder asegurar un correcto financiamiento de la educación, así como la congruencia de la medición de la calidad y las políticas públicas establecidas (González y Ramírez, 2013).

Al analizar los indicadores de evaluación, se pueden identificar las políticas públicas que fueron atendidas; sin embargo, sólo quienes trabajaron en el texto conocen los fundamentos de la metodología, ya que no se documentó nada al respecto, por lo que se incluye la información que se utilizó para crear la metodología general de evaluación:

- El Programa Nacional de Educación 2001-2006.
- El paradigma de un programa educativo de buena calidad.
- Los marcos de referencia de los nueve comités.
- Los Lineamientos de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la SEP.
- Los lineamientos del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (Pifop), SES-SEP, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

- Los lineamientos del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep).
- El marco de referencia del Programa Nacional de Posgrados (PNP) Conacyt-SEP.
- La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción (Unesco, 1998).
- Los estándares internacionales.

Los más importantes corresponden con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, los lineamientos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y, dentro de éste, el paradigma de un programa educativo de buena calidad. En cuanto a los estándares internacionales, éstos fueron un referente, pero algunos no podrían ser aplicados en el contexto nacional, ya que, por ejemplo, a nivel internacional no existe un proceso de titulación, es decir, un egresado, al finalizar sus créditos, puede ejercer su profesión sin necesidad de someterse a un proceso de evaluación para la titulación que valide los conocimientos y habilidades adquiridas durante su formación, aspecto que, aún en 2021, se aplicaba en México, el cual no permitía la agilidad en su aplicación ni el manejo operativo por parte de cualquier integrante de las universidades debido a su enfoque epistemológico y a la falta de prontitud en los resultados.

Para la construcción de la nueva metodología, existió influencia del proceso que llevaba a cabo el Comité de Ciencias Sociales y Administrativas (CCSYA). En este sentido, el CCSYA trabajaba con la tercera edición de los Criterios para evaluar programas educativos de licenciatura y posgrado (CIEES, 2004) y los Criterios para evaluar programas académicos de técnico superior universitario o profesional asociado (CIEES/CCSYA, 2001). Estos documentos, en su primera edición, tenían 132 criterios, con una clasificación de esenciales y recomendables, con 100 criterios esenciales para ser utilizados en la clasificación de los programas educativos con posibilidad de acreditación. Se recuperó lo revisado por el analista y los comentarios finales del evaluador; además, se integraron documentos de apoyo para la sistematización de la información, como datos básicos de la IES y de la dependencia, información necesaria de la IES y de la dependencia y estadísticas básicas.

El propósito de la metodología general de evaluación fue contar con un modelo de evaluación flexible que permitiera abordar las diversas áreas del conocimiento y modalidades de la enseñanza en la educación

superior desde una visión homogénea y prospectiva. Los propósitos específicos fueron definidos de la siguiente manera:

- Sistematizar el uso de los criterios para valorar los indicadores.
- Focalizar las observaciones en los aspectos esenciales que contribuyen a la calidad del programa educativo.
- Incorporar la figura del responsable institucional para atender las recomendaciones y reportar sus avances.
- Asegurar la correcta interpretación del sentido de las recomendaciones.
- Facilitar el seguimiento de las recomendaciones.
- Contar con un método para agrupar los programas educativos en niveles de calidad para su acreditación.
- Reconocer y difundir las buenas prácticas institucionales.

La evaluación diagnóstica identificó la situación en la que se encontraba el programa educativo y detectó la problemática existente, así como las áreas de oportunidad. Las recomendaciones se proponen a fin de lograr un cambio de mediano a largo plazo para obtener la situación “deseada” del programa educativo (CIEES, 2005).

Con el trabajo realizado por parte de los vocales y eventualmente con la opinión de los asistentes de cada comité, se finalizó el documento en 2004, llegando al acuerdo de que los comités lo aplicaran de manera aleatoria en sus procesos de evaluación para validar su correcta aplicación y funcionamiento. Mientras algunos comités lo aplicaron eventualmente, el CCSYA adoptó la metodología general de evaluación en todos sus procesos a partir de ese momento, por lo cual generó experiencia en su aplicación en comparación con los otros comités. Después de haber sido utilizada durante 2004 y validar que cumpliera sus propósitos, el 20 de mayo de 2005 se aprobó la Metodología General de Evaluación CIEES.

Aplicación de la metodología general de la evaluación

En 2005, el CCSYA, por haber evaluado más programas educativos con la nueva metodología, fue el responsable de realizar las capacitaciones de autoevaluación a nivel nacional.

Primera etapa: la autoevaluación

A las universidades interesadas en evaluarse se les entregaba un manual para la autoevaluación en el que se explicaba cómo integrar la información para el proceso de evaluación; sin embargo, al recibir la información en los CIEES, se identificaban errores comunes al llenar la tabla-guía de autoevaluación; por ejemplo, la conformación de la tabla-guía contenía en la segunda columna preguntas y en la tercera columna los medios de verificación, esto se convirtió en un distractor que dificultaba que la IES plantearan una autoevaluación objetiva, ya que buscaban sólo responder las preguntas y colocar únicamente los documentos probatorios que se encontraban mencionados, lo cual generó que no se respondiera adecuadamente y que incluso redactaran que no contaban con medios probatorios solicitados. Es así como surgió la necesidad de eliminar dichas columnas y fortalecer la explicación mediante cursos-talleres de autoevaluación.

Curso-taller para la autoevaluación

El distintivo principal de estos cursos fue que cada indicador contenía tres elementos que se deberían identificar claramente: el nombre, el indicador y el criterio de evaluación, lo cual se incorporó en un nuevo documento titulado Uso de la tabla guía de autoevaluación.

La esencia de una autoevaluación radica en emitir un juicio de valor relacionado con el cumplimiento en cada uno de los 61 indicadores, para ello cada indicador cuenta con un criterio de evaluación. Una vez que se emite el juicio de valor, se realiza una descripción que lo justifique y se deben mencionar los documentos probatorios, con lo que se demostrará el cumplimiento del indicador. Como estrategia, cada afirmación dada en la justificación debe tener un medio probatorio que le dé validez.

La segunda etapa: la capacitación de los evaluadores

El padrón de evaluadores existente debía realizar el proceso de evaluación con base en su experiencia (los marcos de referencia), pero al entregar los informes de evaluación, se identificó que había comentarios subjetivos o, en ocasiones, interpretaciones diferentes a los indicadores,

por lo que surgió la necesidad de capacitar a los evaluadores en función de la forma de leer los criterios de evaluación.

De la misma manera que se les explicó a las IES el tema referente al uso de la tabla-guía, se realizó el enfoque necesario para capacitar a los evaluadores en el uso correcto de los indicadores y, en esencia, poder emitir un juicio de valor correspondiente a la evaluación de los programas educativos. Para exponer esta situación, se presenta una explicación de los indicadores: existen tres tipos de redacción de los indicadores, aspecto que se debe identificar antes de emitir el juicio de valor: integral, dividido y con sugerencia.

La característica de este indicador es que, además de tener los elementos esenciales (nombre, indicador y criterio de evaluación), se incluyen incisos que son sugerencias para identificar los aspectos a evaluar. En el ejemplo, podemos identificar “la efectividad” (como criterio de evaluación) de las disposiciones normativas que regulan el desarrollo del programa educativo y como sugerencia se mencionan diferentes incisos, es decir, que no necesariamente se tienen que evaluar todos los incisos, sino que éstos son enunciativos; esto ocurre porque no todas las IES cuentan con la misma cantidad de reglamentos y, por ende, no podríamos penalizar la ausencia de un elemento que se encuentra en un listado genérico, de la misma manera que no se podría dar una mejor puntuación en el caso de que tenga más elementos de los listados.

Las recomendaciones de pares, resultado de la evaluación

Lo más importante de todo el proceso de evaluación diagnóstica, más allá de los niveles 1, 2 y 3 del programa, eran las recomendaciones emitidas en el informe de evaluación, que se planteaban para mejorar la calidad de los programas educativos y constituían la síntesis del proceso de evaluación; dada su importancia, eran un elemento que los evaluadores debían saber realizar correctamente. Las recomendaciones se conforman con tres elementos integrados en una tabla de tres columnas:

- **Recomendación:** debe iniciar con un verbo en infinitivo que indique una acción realizable y medible que contribuya a mejorar la calidad del programa educativo evaluado.

- **Justificación:** es la descripción sobre la situación del programa educativo; el no cumplimiento de un indicador se puede entender como el juicio de valor emitido en relación con el cumplimiento del indicador.
- **Sugerencia de operación:** son instrucciones prácticas que guían a la IES para atender la recomendación.

La visita de evaluación por parte de los pares evaluadores constituía el momento indicado para contrastar la información vertida en la autoevaluación con la realidad del programa educativo a través de entrevistas con los distintos actores y el recorrido por las instalaciones universitarias. Esta visita tenía una duración de tres días, pero el proceso iniciaba con el análisis de la autoevaluación por parte de los pares evaluadores, al menos tres semanas antes de la visita *in situ*. Posterior a la visita de evaluación, los evaluadores debían finalizar la rendición del informe de evaluación a cargo del evaluador analista. El promedio de tiempo para este proceso no debía exceder un mes posterior a la visita; el informe tendría que ser revisado y validado por el comité respectivo y ser turnado al área de corrección de estilo, antes de su firma y envío a la IES.

Uno de los propósitos de la metodología general de evaluación fue poder sistematizar el proceso y homologar la forma de asignar los niveles de calidad, siendo que los marcos de referencia no habían sido contruidos con la finalidad de asignar un nivel. Para esto fue necesario definir una metodología que evitara un resultado subjetivo, con el fin de homologar los criterios entre los distintos comités para su asignación. Esta actividad estaba a cargo de los asistentes de los comités, liberando a los evaluadores de tener la responsabilidad de calificar o clasificar al programa educativo evaluado. Bajo esta premisa se construyó el instrumento Formato para la asignación de nivel (Solana y Ramírez, s. f.), que constaba de un documento con la explicación de cómo realizar el cálculo de nivel y una hoja de cálculo para asentar los registros obtenidos del informe de evaluación.

A manera de resumen, el nivel era asignado en función de 36 indicadores, los cuales correspondían con los definidos como “esenciales”. Para la integración de la base de datos, se definió una escala de calificación en el mismo esquema de la asignación del nivel, es decir, la ponderación para cada uno de los 36 indicadores requería colocar un valor numérico. Se debía asignar 1 cuando el indicador estaba cumplido, se asignaba 2

cuando había avances en el cumplimiento del indicador y, por último, se designaba 3 cuando el indicador no se cumplía. La base de datos y el documento de texto que se encargan de emitir el documento con el nivel asignado funcionaban mediante cálculos matemáticos simples:

- Se obtienen los límites superior e inferior (el mayor y el menor puntaje que se pueden lograr).
- El límite superior es igual a 36 indicadores de evaluación por 3, que es el grado de apreciación mayor, esta operación nos da como resultado 108 puntos.
- El límite inferior es igual a 36 indicadores de evaluación por 1, que es el grado de apreciación menor, esta operación nos da como resultado 36 puntos.
- Se contabilizan los cómputos en función del límite superior y el límite inferior a partir de una lista en orden descendente, desde el número 36 hasta el 108 existen 72 cómputos, lo que da como resultado que $N = 72$.
- Se obtiene 25% de 72, que es igual a 18 cómputos de la lista ordenada, es decir, del 108 hasta el número 90.
- Se obtiene 50% de 72, que es igual a 36 cómputos de la lista ordenada a partir del número 90, que llega hasta el cómputo 54.
- Se obtiene 25% de 72, que es igual a 18 cómputos de la lista ordenada a partir del número 54, que llega hasta el 36.
- Una vez realizado lo anterior, se obtiene la escala de asignación de nivel:

Rango	Nivel de asignación	Significado de calidad
36 a 54	1 (UNO)	Acreditable a corto plazo
55 a 90	2(DOS)	Acreditable a mediano plazo
91 a 108	3 (TRES)	Acreditable a largo plazo

Con la construcción de la base de datos en un archivo de Excel, se sistematizaban los cálculos con fórmulas lógicas para que el documento de texto emitiera el resultado por escrito mencionando el nivel obtenido, sin necesidad de mostrar los cálculos matemáticos para su determinación. Esta hoja de cálculo se cotejaba contra el informe final de evaluación para validar que en los indicadores en que se asentaron valores de 2 y 3 siempre existiera una recomendación que justificara la calificación

dada, de no existir una recomendación que lo hiciera, ameritaba volver a hacer el cálculo correspondiente.

Por parte de un organismo del Copaes, era necesario contar con el nivel 1 que otorgan los CIEES, lo cual propició que las instituciones de educación superior particulares se sometieran a los procesos de evaluación con los CIEES. El caso que marcó esta necesidad de manera puntual fue el de la Universidad Virtual del Tec de Monterrey, en específico los posgrados en línea, que no podían ser acreditados por el Copaes (por ser posgrados) y tampoco por el Conacyt, que no consideraba esta modalidad de posgrados.

En enero de 2006, la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) se acercó a los CIEES con la intención de buscar un proceso de evaluación para sus programas educativos de posgrado. Con anterioridad, la institución buscó establecer este proceso con el Conacyt y con el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (Comepo), pero no lograron que alguno de estos organismos determinara un proceso de evaluación para la universidad virtual (Escamilla, 2006). Se consideró que los 15 años de experiencia de los CIEES y la reciente unificación de los criterios de evaluación para cualquier área del conocimiento era lo más adecuado para establecer un trabajo colaborativo que llevara a buen término la necesidad de evaluación de los programas educativos no escolarizados.

En mayo de 2006, en Manzanillo, Colima, en el marco de la 7ª Reunión Nacional de Educación Abierta y a Distancia, se presentó la Metodología 2006 para la evaluación de programas de educación superior en modalidades mixtas y no escolarizadas. Este nuevo documento tenía como base los 61 indicadores de la metodología general, pero con adecuaciones en algunos indicadores para enfocarse a las modalidades no escolarizadas y mixtas.

Durante 2006 y 2007 se evaluaron 17 programas educativos con este instrumento, lo que sirvió para identificar que la adecuación de los 61 indicadores no era suficiente para la evaluación de programas educativos a distancia mediados por plataformas tecnológicas.

También es importante señalar que diversas instituciones se encontraban desarrollando estrategias e instrumentos para la evaluación de la calidad de estas modalidades. Por lo anterior, se acordó desarrollar un proyecto de colaboración interinstitucional ANUIES-CIEES para sumar experiencias en materia de educación a distancia. Para este trabajo, se

integró un equipo interinstitucional y como resultado se obtuvo la metodología CIEES para la evaluación de programas educativos a distancia, la cual se conformó con 80 indicadores, 11 categorías y cuatro ejes de evaluación. Esta metodología incorpora 23 indicadores diferenciales de la metodología general y la categoría 11, que se enfocó al funcionamiento de la plataforma tecnológica.

La cultura de la evaluación fue creciendo y con ello la demanda de evaluación por parte de los distintos subsistemas de educación superior. La metodología general de 2005 fue la base de evaluación para las universidades públicas, pero al igual que sucedió con la educación a distancia, fue necesario crear adecuaciones para atender la diversidad de instituciones de educación superior del país, por lo que se crearon las siguientes metodologías específicas:

- Metodología de evaluación para educación a distancia.
- Metodología para IES particulares.
- Metodología para modalidades mixtas.
- Metodología CIEES Sistema de Enseñanza Abierta (SEA).
- Metodología CIEES para universidades interculturales.
- Metodología para escuelas normales.
- Metodología para técnico superior universitario o profesional asociado.
- Metodología para la evaluación de posgrados.
- Metodología para la evaluación de posgrados modalidad a distancia.

Dadas las características de cada uno de los documentos, los indicadores esenciales podrían variar en cuanto a cantidad, pero la asignación de nivel se replicó conforme a la metodología de asignación definida, ajustando los cálculos en función de la cantidad de indicadores esenciales de cada metodología.

Separación de CIEES y el Copaes

El Copaes nació dentro de la administración de los CIEES, cuya primera clasificación de calidad (niveles 1, 2 y 3) se realizó para establecer el proceso de acreditación con el Copaes. Las universidades que lograron la acreditación de sus programas con los organismos acreditadores necesitaron

contar con la evaluación diagnóstica de los CIEES con resultado en nivel 1 y la recomendación de continuar con el proceso de acreditación, aspecto que cambiaría a partir de 2010.

Los CIEES, desde su creación, tenían la facultad de acreditar la calidad de la educación superior; sin embargo, al no existir la cultura de evaluación, en los CIEES se decidió ejercer sólo la evaluación diagnóstica para mejorar la calidad y después incursionar en la acreditación. El Copaes tuvo su origen como agencia de segundo nivel, es decir, que no es responsable de la acreditación, sino de reconocer a los organismos particulares que se encargarían de realizar dicho proceso, por eso los CIEES y el Copaes podían operar en conjunto, ya que no eran juez y parte dentro del proceso de evaluación diagnóstica (CIEES) y en la acreditación de los programas educativos (organismos privados reconocidos por el Copaes).

En 2010 el Copaes tomó una nueva administración. Los CIEES tienen como finalidad contribuir a mejorar la calidad de la educación superior a través de procesos de evaluación diagnóstica interinstitucional (por pares), mientras que el Copaes tiene por objetivo dar reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de educación superior. En este sentido, se podría comparar a los CIEES con los organismos acreditadores que agrupa el Copaes. La función principal de los CIEES es la evaluación diagnóstica; la función principal de los organismos integrantes del Copaes es la acreditación.

La Guía para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior (GAPES) es una de las fortalezas de la nueva administración, pues fue posible contar con una plataforma digital que permitió dejar de usar papel en las autoevaluaciones, ya que, a partir de ese momento, todo se cargó a un servidor administrado por los CIEES; si bien se trataba de una propuesta emitida desde años antes, hasta ese momento se puso en marcha.

En la plataforma se contaba con los documentos de apoyo necesarios para realizar la evaluación, de esta manera se tenía acceso a la información en cualquier momento. Lo valioso es que se contaba con la guía de entrevistas y el espacio requerido para realizar las anotaciones de los evaluadores. Se contaba con los menús para realizar las anotaciones de las entrevistas con el responsable del programa, estudiantes, docentes, empleadores, áreas de apoyo y otras que emanan del recorrido por las instalaciones. Un elemento final eran las conclusiones, que en realidad es una evaluación del responsable del programa educativo. Parafraseando esta última valoración, se pretendía lo siguiente: “El liderazgo del responsable

de un programa educativo determina la calidad y éxito del programa. Su capacidad de comunicación con los docentes, los alumnos, directivos, egresados, empleadores y otros actores le permite que se tomen las mejores decisiones para el programa” (CIEES, 2016, s. p.).

Una nueva política pública

En 2011, derivado del Noveno Foro de Evaluación Educativa, se creó una instancia encargada de regular y coordinar a los organismos designados para garantizar la calidad de la educación superior: la Comisión Coordinadora de los Organismos de Evaluación de la Educación Superior (Cocoees), que se integra tras el análisis realizado por Rodolfo Tuirán Gutiérrez, subsecretario de Educación Superior en turno, sin embargo, aun cuando se definió, no entró en función.

Dicha instancia estaría integrada por la SEP, representada por la SES, el Conacyt, la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DEGESU), la Dirección General de Profesiones (DGP); la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), el Copaes, los CIEES; el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval); la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (Fimpes) y la Alianza para la Educación Superior (Alpes).

En el comunicado 65 de la Secretaría de Educación Pública de 2018, Tuirán expresó que el paradigma actual de evaluación y acreditación pertenecía al siglo pasado y era necesario revisar, discutir y replantear el futuro de la evaluación y la acreditación de los programas en el nivel superior:

Es fundamental transitar del paradigma basado en la revisión de procesos organizacionales, normativos, de infraestructura y equipamiento, así como de planes y programas de estudio, a un nuevo modelo en el que, más allá de los insumos y procesos de evaluación, se enfatice la eficacia del proceso formativo de las instituciones y, con ello, la relevancia y pertinencia de los aprendizajes logrados por los estudiantes (SEP, 2018).

De esta manera, se reactivó la Cocoees y se tuvieron algunas reuniones, nuevamente sin una definición real en materia de innovación de los procesos de evaluación y acreditación. Sólo se establecieron como propósitos construir un padrón nacional de programas educativos reconocidos

por su buena calidad (Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad, PNPEC) y difundirlo ampliamente a través de un portal *web* y otros medios; alentar a las IES a continuar impulsando políticas de evaluación o acreditación de sus programas; estimular las prácticas de evaluación y acreditación de programas no escolarizados, y fortalecer la coordinación de las instancias de evaluación y acreditación.

Metodología actual de los CIEES

Con el cambio de coordinador en 2014, se dejó de utilizar la metodología general de evaluación creada en 2005, por lo cual la experiencia generada en los procesos de evaluación se fue perdiendo, prueba de ello es que los integrantes actuales de los CIEES no tienen conocimiento de que hubo manuales para la autoevaluación por subsistema y modalidad de enseñanza. La construcción de una nueva metodología a partir de 2014 tuvo como base la metodología general de 2005; sin embargo, ya no se vinculó con las políticas nacionales como se realizó en la primera ocasión, aunado a que las políticas en el sexenio pasado, y en especial en éste, han desvinculado los procesos de evaluación y acreditación a la asignación de recursos extraordinarios para las IES públicas en pro de la mejora de la calidad de sus programas educativos.

Actualmente, la metodología de evaluación está integrada por cinco ejes, 12 categorías y 49 indicadores que corresponden a programas impartidos en la modalidad escolar. El proceso de autoevaluación requiere el llenado de un formato por cada indicador con sus respectivas evidencias, con la particularidad de que, al final de cada categoría, se presentan los estándares establecidos por los CIEES para emitir un juicio de valor entre cinco opciones posibles: óptimo, adecuado, suficiente, insuficiente y no es aplicable. Esto se presenta a manera de rúbrica, similar a la de 2014, teniendo la misma complejidad para valorar dos o más descriptivos en un solo momento, por lo cual los niveles de cumplimiento podrían ser óptimos para un descriptivo, pero suficientes para el otro, en cuyo caso puede generar una disyuntiva en la toma de decisión respecto a qué se debe responder.

Programa Sectorial de Educación 2020-2024

La política educativa de este sexenio está enfocada a la equidad e inclusión, con una propuesta intercultural e integral. Es un documento general que no desagrega los niveles educativos, por lo cual no se observa información específica en cuanto a la educación superior. En este sentido, se infiere que el objetivo prioritario 2 se puede vincular con los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos. Con el objetivo de garantizar el derecho de la población mexicana a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEP, 2020), con la estrategia prioritaria 2.5: Vincular los resultados de las evaluaciones de logro educativo con la toma de decisiones de las autoridades educativas para mejorar la calidad y pertinencia de la educación y establecer el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior con una visión renovada de la calidad y de la evaluación que impulse la excelencia educativa y la mejora continua de las instituciones de educación superior con los siguientes objetivos:

- Generar, por parte de las autoridades e instituciones educativas, espacios de diálogo y análisis entre los diversos actores de la educación superior sobre la situación actual, las fortalezas, debilidades, necesidades y retos de la evaluación y acreditación de la educación superior en el país.
- Impulsar y promover mecanismos de participación y consulta que permitan, en condiciones de libertad y pluralidad, identificar y registrar propuestas sobre los requerimientos, participantes y ruta crítica para diseñar y establecer el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) a nivel nacional.
- Convocar la participación de especialistas en temas de planeación o evaluación de la educación superior, quienes coordinarán los procesos de recolección, integración, sistematización y análisis de los planteamientos y propuestas planteadas durante el proceso de consulta para el diseño del SEAES.

En este sentido, es importante conocer las nuevas políticas que emanan de este proceso para dar certeza a qué sigue con respecto a la evalua-

ción de los programas de educación superior. Los CIEES fueron constituidos para detectar logros, áreas de oportunidad y proponer estrategias de mejoramiento de la calidad; dentro de sus funciones está la evaluación diagnóstica y la acreditación, aun cuando esta última se confirió a los organismos acreditadores. La importancia de la evaluación diagnóstica ha sido conocer la situación de los programas educativos para detectar logros y deficiencias, así como proponer estrategias de mejoramiento de la calidad. Las recomendaciones como producto final de la evaluación se utilizan en distintos niveles, en primer lugar, para el programa educativo, la IES de procedencia, y en la medida de lo posible, para los gobiernos estatal y federal.

Al ser una evaluación interinstitucional, generó vinculación para foros, ponencias e investigaciones de forma colaborativa entre distintas instituciones. Contar con el nivel 1 abrió las puertas a los estudiantes nacionales para realizar intercambios internacionales. El ser evaluador de un CIEES era considerado como un reconocimiento importante en las IES, al grado de que éste formaba parte de los elementos a considerar en los estímulos docentes. Las recomendaciones de los CIEES permitieron a las instituciones públicas gestionar recursos extraordinarios con el fin de atender las recomendaciones, siendo estos recursos “etiquetados” para emplearlos sólo en la atención de las recomendaciones. En educación a distancia, el contar con nivel 1 permitió revalidar estudios hechos en México en el caso de estudiantes de otros países.

REFERENCIAS

- ANUIES. (1990). Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista75_S2A1ES.pdf
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES]. (2016). Carpeta Electrónica para Evaluadores (CAE). <https://cae.ciees.edu.mx>
- CIEES (2005). Fundamentos de la metodología CIEES. Documento de trabajo.

- CIEES (2004). Criterios para evaluar programas académicos de licenciatura y posgrado. Comité de Ciencias Sociales y Administrativas. *Diario Oficial de la Federación* (29 de enero, 1990). *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990.
- Díaz Barriga, Á. (2001). El financiamiento de la educación. *Perfiles Educativos*, 23 (94), 1-5.
- Escamilla, J. (2006). *Estándares de calidad Universidad Virtual. Proceso de colaboración para la definición de indicadores* [Ponencia]. Universidad de Guadalajara.
- González, R. y Ramírez, U. (2013). La relación entre la evaluación de programas, las políticas nacionales y el abandono en educación superior [Ponencia]. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. México.
- Pérez Rocha, M. (s.f.). *Materiales de apoyo para la evaluación educativa* (t. II). Conaeva; Conpes; SEP; ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020
- SEP. (10 de marzo, 2018). *Acuerdan SEP y organismos acreditadores trabajar para configurar un nuevo paradigma de evaluación y la acreditación de programas de nivel superior* [Comunicado]. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-65-acuerdan-sep-y-organismos-acreditadores-trabajar-para-configurar-un-nuevo-paradigma-de-evaluacion-y-la-acreditacion-de-programas-de-nivel-superior>
- Solana Ortiz, F. J., y Ramírez Javier, J. U. (s.f.). Metodología para la asignación de nivel de programas educativos de educación superior. Documento de trabajo CIEES.

EVALUACIÓN CURRICULAR EN MÉXICO, 2012-2021²

Jesús Carlos Guzmán y Alexia Hernández Valdez

Introducción

Desde 1981, un grupo de investigadores educativos han elaborado estados del conocimiento para analizar lo que sucedió durante cada decenio en los diversos campos de la investigación educativa de México. El propósito ha sido contribuir al mejoramiento de su calidad al difundir los avances, logros, retrocesos, limitaciones, insuficiencias y dificultades encontrados en cada campo y área de investigación. Los estados del conocimiento han servido para identificar los temas más investigados y los emergentes, así como valorar lo realizado, profundizar en el conocimiento de las problemáticas educativas de nuestro país, ofrecer sugerencias para mejorar y proponer futuras líneas de investigación. Su finalidad ha sido apoyar el diseño de políticas educativas, fundamentar las acciones realizadas para resolver las problemáticas educativas detectadas y estimular el desarrollo de la investigación educativa en México.

A principios de la década de los noventa, la tarea de elaborar los estados del conocimiento fue retomada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), desde entonces este consejo ha publicado tres estados del conocimiento que abarcan de 1982 a 2011. Ahora se presenta lo que sucedió con la evaluación curricular de 2012 a 2021 que, al ser un tema estudiado desde los años setenta, éste es el quinto estado del conocimiento sobre la evaluación curricular en México; es decir, contamos con la recopilación y análisis sistematizados de los resultados de las investigaciones y estudios realizados acerca de este tema a lo largo de medio siglo.

El propósito fundamental de este capítulo, dedicado a la evaluación curricular en México, es dar cuenta de la manera más cabal, profunda y completa posible de lo acontecido durante el segundo decenio del siglo

2 Los autores desean agradecer la valiosa ayuda de Eliezer Eroza Rosado, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM y Rebeca Tapia Aguilera, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

xxi. Para hacerlo se recopiló y analizó la información que apareció en los diversos documentos de divulgación sobre los resultados de la investigación publicados durante ese lapso, aunque se reconoce que no se pudo disponer de todo lo publicado en el periodo.

Consideramos que la evaluación curricular tiene dos dimensiones: una conformada por los temas, teorías, modelos, indicadores, metodología e instrumentos que le son propios y definen el campo. La segunda se refiere a los resultados e información que provee acerca del funcionamiento del currículum, en ese sentido sus hallazgos son generalmente el insumo para las modificaciones y reestructuraciones curriculares, de manera que en el nuevo plan de estudios se corrijan las fallas, se actualicen los aspectos disciplinarios y psicopedagógicos o se incorporen nuevos contenidos. También se identifican aquellos elementos que funcionan adecuadamente del currículum, con el fin de refutar la idea de que la evaluación sólo busca identificar fallas y deficiencias.

En este estado del conocimiento por primera vez se analizan ambas dimensiones. Respecto a la primera hay la ventaja de que, al ser un área estudiada desde hace más de 50 años, existe un conjunto de temas que regularmente aparecen cuando se revisa lo producido en el campo, por eso los retomamos para conocer el comportamiento que tuvieron durante este decenio. La segunda tiene que ver con las implicaciones derivadas del tipo de resultados encontrados, lo que no se hizo en los anteriores estados del conocimiento, por eso ahora se analizó la información que ofrece la evaluación sobre el currículum, ya que proporciona una imagen de cómo es el comportamiento de los diferentes componentes curriculares, lo que hemos denominado el retrato del currículum, por lo que vamos a describir cuál es el que encontramos.

Retomamos la estructura que generalmente han tenido los estados del conocimiento, la cual consiste en que, después de la introducción, se presentan los resultados del recuento cuantitativo de los documentos encontrados, luego se resumen algunas de las investigaciones recopiladas que mejor representen los temas estudiados y se analiza la información encontrada, a continuación aparecen las conclusiones y finalmente se sugieren futuras investigaciones del campo que le permitan progresar.

En este estado del conocimiento sobre la evaluación curricular hay varias innovaciones con respecto a lo hecho en los anteriores cuatro estados del conocimiento. Ahora realizamos una revisión exhaustiva de

los documentos publicados sobre el tema, ya que recopilamos 157 documentos y resumimos 73 de éstos, lo cual corresponde a 47% de los encontrados. Se destaca que en ninguno de los anteriores estados del conocimiento se había alcanzado tal número de documentos ni de resúmenes.

La segunda innovación es la importancia que se dio a los datos cuantitativos, ya que ahora no sólo se hizo un recuento de los tipos de documentos encontrados y del nivel educativo en el que se realiza la evaluación curricular —datos que regularmente se presentaban en los anteriores estados del conocimiento—, sino que en esta ocasión se ampliaron para cuantificar otros aspectos, como la proporción de los temas de la evaluación curricular para identificar cuáles aparecen con mayor frecuencia y cuáles tuvieron pocas publicaciones, de esta manera identificamos el peso que tienen cada uno en el total de documentos publicados. También se hizo el recuento de otros aspectos, por ejemplo, de los instrumentos más empleados para realizar la evaluación curricular, las metodologías usadas, los tipos de indicadores utilizados y si la evaluación se hizo usando una guía institucional u algún otro documento de apoyo para los evaluadores. Asimismo, en la segunda dimensión, referida al retrato del currículum, se cuantifican sus componentes; una descripción más puntual sobre estos puntos se encuentra en los apartados correspondientes.

Una tercera novedad es que, con base en la experiencia de los anteriores estados del conocimiento, encontramos que hay serias deficiencias teórico-metodológicas de los estudios evaluativos, por eso en esta ocasión se ahondó y profundizó en esta problemática, por lo que describimos ejemplos de buenas y deficientes prácticas de evaluación curricular. Así, mostramos los estudios que ilustran cuándo la evaluación curricular cumple con sus preceptos teórico-metodológicos y otros que no lo hacen al tener fallas, carencias y omisiones. La razón de presentarlas es para impulsar la realización de mejores evaluaciones curriculares.

Por otro lado, de acuerdo con Poggi (2008), la evaluación está compuesta de dos partes, una referida a sus componentes técnicos y otra a los aspectos políticos. De esta última hay poca información, pues a lo largo de los cuatro decenios estudiados este tema no fue el objetivo central de las investigaciones y estudios de evaluación curricular hechos en México. Por eso la cuarta innovación consistió en identificar experiencias relacionadas con el tipo de problemas, tensiones y conflictos al momento

de evaluar y modificar un plan de estudios, así que por primera vez se describen los aspectos políticos de la evaluación curricular.

Las tensiones generalmente son resultado de la confrontación de las diferentes maneras de entender la evaluación curricular y las formas de conducirla. Éstas se manifiestan en enfrentamientos entre los grupos de poder que ven afectados sus intereses y cómo repercuten tanto en el proceso evaluativo, en la nueva propuesta curricular, e incluso en la propia institución. En este sentido, se ofrece información que esperamos sea tomada en cuenta por los interesados en esta área para que conduzcan estudios en los que los aspectos políticos sean el foco central de la evaluación curricular.

La quinta novedad es presentar los procesos, criterios y mecanismos mediante los cuales dos instancias oficiales evalúan los planes y programas de estudio. Aunque sólo se presentan un par de experiencias, se ofrece información interesante acerca de los elementos tomados en cuenta a fin de realizar la evaluación con el objetivo de autorizar los cambios curriculares e identificar las diferencias que hay entre éstas. Esperamos que esto redunde en despertar el interés de documentar más casos de este tipo.

Finalmente, la sexta innovación fue incluir las aportaciones del extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual tenía como misión evaluar la calidad de la educación mexicana y por eso durante el decenio analizado se recopilieron algunas de las investigaciones que llevó a cabo este instituto. La evaluación curricular en México se ha centrado en evaluar sobre todo el nivel de educación superior; en cambio, las investigaciones realizadas por el INEE se enfocaron en los niveles básico y medio superior, y también ampliaron los temas que usualmente se evalúan y, en especial, ofrecieron otros criterios, objetos e indicadores para realizar la evaluación. Por estas razones se decidió incluir varias de sus aportaciones, las cuales enriquecieron la manera cómo se evalúa el currículum en México.

Antecedentes de la evaluación curricular en México

La normatividad del COMIE referida a los estados del conocimiento recomienda considerar los resultados y sugerencias de los anteriores estados

de conocimiento; con ello, se busca que los investigadores identifiquen la evolución y vicisitudes de los fenómenos y temas estudiados, de manera que el nuevo estado del conocimiento no sea un trabajo aislado, sino que muestre una continuidad al tomar en cuenta lo hallado en los decenios anteriores.

Por eso, se hará un recuento sintético de las principales características y hechos acaecidos a lo largo de 40 años con base en la investigación de Carlos (2021). En primer lugar, se señala que casi todos los temas de la evaluación curricular han estado presentes desde la década de los setenta, es decir que hay una gran continuidad en su estudio. Los temas que han permanecido desde entonces son los análisis de la congruencia y coherencia curricular, la pertinencia de los planes y programas de estudio, la verificación del cumplimiento de los propósitos curriculares, la eficiencia curricular en términos de los logros académicos de los alumnos y el seguimiento de egresados. En los años noventa se incorporó el tema de los actores curriculares (alumnos, maestros, directivos) al reconocerse que no sólo es importante evaluar la estructura y el funcionamiento curricular, sino averiguar cómo viven la experiencia curricular los actores y si se satisfacen sus necesidades y expectativas.

Al destacar los logros y avances de la evaluación curricular en México, se resalta en primer lugar su permanencia a lo largo de 50 años; también se distingue por su amplitud y riqueza, al superar la visión tradicionalista de que evaluar es únicamente verificar el logro de los objetivos, lo que Stufflebeam y Shinkfield (1987) denominan la cuasi evaluación. Los fines y los objetos evaluados son diversos, ya que se valora la coherencia curricular, la pertinencia o el cumplimiento de las demandas laborales y profesionales, los resultados académicos alcanzados por los estudiantes, el nivel de satisfacción de ellos con respecto a la formación recibida, la opinión de los maestros y empleadores, además de verificar el funcionamiento de los componentes curriculares como los programas académicos, los docentes, la infraestructura institucional, la gestión académica, etc.; sin olvidar la verificación del grado en que se cumplen los propósitos de los planes y programas de estudio.

La evaluación curricular es un área plenamente consolidada; como se mencionó antes, la mayor parte de sus temas llevan décadas siendo estudiados, por lo que se cuenta con un acervo importante de conocimientos sobre éstos. Algo que la distingue es ser un área eminentemente práctica,

realizada generalmente para cumplir con los lineamientos del gobierno federal, estatal o la normatividad institucional, así como recientemente seguir las recomendaciones de los organismos acreditadores; también en una proporción menor es un campo de investigación e indagación académica expresada en tesis de licenciatura y posgrado.

Como ya se estableció, ésta se realiza de manera preponderante en las instituciones de educación superior públicas, siendo muy escasos los estudios hechos en los otros niveles educativos y muy poco en las instituciones privadas, lo que le da un cariz particular acerca de las motivaciones para hacerla y el uso de sus resultados. Debido a su dependencia presupuestaria del gobierno federal, las instituciones de educación superior públicas son muy sensibles a llevar a cabo las políticas educativas emanadas de los distintos gobiernos federales y estatales en cuanto a seguir sus lineamientos, como evaluar periódicamente sus programas académicos e introducir innovaciones educativas y curriculares. Para ello hay instancias que hacen esa labor, como la Subsecretaría de Educación Superior adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP), y para la evaluación se cuenta con los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), también conocidos como comités de pares, en los que los programas académicos son valorados por expertos de otras instituciones. Otra instancia que valora a las instituciones de educación superior mexicanas es el Conacyt, que a través del Sistema Nacional de Posgrado (SNP) otorga un reconocimiento a los posgrados de calidad, en el cual las instituciones que lo obtienen cumplen con ciertos criterios e indicadores, lo cual les permite becar a sus estudiantes, entre otros beneficios, como el prestigio que otorga. A esta lista se agrega la actuación de las agencias de acreditación y certificación de programas académicos, que usualmente emiten dictámenes sugiriendo la realización de evaluaciones curriculares. Asimismo, es común que las instituciones educativas públicas y privadas tengan en su normatividad la obligación de realizar periódicamente la evaluación curricular, en especial antes de modificar los planes y programas de estudio.

La aplicación de la evaluación en las instituciones de educación superior públicas no ha estado exenta de críticas y polémicas, ya que desde finales de los años ochenta el gobierno mexicano se convirtió en lo que diversos autores, entre ellos Moreno (2010), denominan el Estado evaluador, debido al impulso de políticas para que las instituciones se

evaluaran y realizaran acciones para mejorar su calidad educativa con el aliciente de recibir recursos adicionales. Si bien esto produjo el efecto de que las instituciones entrarán en un proceso de renovación para actualizar sus currículos y formas de enseñanza, autores como Moreno (2017) la critican porque, a su juicio, propició la simulación, fue más administrativa y fiscalizadora que académica, pues su finalidad, en su opinión, es el control de los actores educativos. Aunque este autor reconoce a la evaluación como necesaria para mejorar la calidad educativa, considera que sus supuestos beneficios todavía no se han materializado.

En relación con la metodología para llevar a cabo la evaluación curricular, la más utilizada a lo largo de cuatro decenios es la cuantitativa, su presencia es tan importante que para muchos realizar evaluación curricular es sinónimo de aplicar cuestionarios, a pesar de que es común que algunos académicos la descalifiquen al considerarla “eficientista”, “instrumentalista”, simplista y controladora.

El hecho es que en buena parte de las décadas estudiadas hubo escasez de evaluaciones que siguieran otros parámetros o perspectivas distintas a la cuantitativa, por lo que un signo que marca el periodo es la poca diversidad teórica-metodológica de los estudios evaluativos. Para ilustrar lo anterior, se recurre a reconocidos especialistas en el campo de la evaluación educativa, como Stufflebeam y Shinkfield (1987), quienes describen seis modelos de evaluación, de los que en México sólo se emplea uno, el sistémico.

Por otra parte, una consecuencia indeseada de la descalificación de los críticos a la evaluación auspiciada por las instancias oficiales fue propiciar en ciertos ámbitos académicos la idea de que hacerla era un proceso fácil, que no requiere rigor ni cuenta con criterios e indicadores genéricos, los cuales eran señalados como “positivistas” o “conductistas”. Por eso surgieron muchos estudios evaluativos que no cumplían con los criterios básicos de la evaluación y son documentos ideológicos más que académicos.

Por lo tanto, es común encontrar estudios con fallas teóricas y metodológicas, algunos no cumplen con los requisitos mínimos de un texto académico, como la claridad de propósitos, la organización y la presentación adecuada de resultados. Ésa fue una de las principales razones para incluir en este estado del conocimiento ejemplos de evaluaciones bien realizada y aquellas que no lo son.

Otra causa que contribuye con la presencia de evaluaciones deficientes es que muchos de los encargados de realizar evaluaciones curriculares no cuentan con las herramientas teórico-metodológicas para conducirla de manera adecuada, ya que generalmente son personas improvisadas de otras áreas profesionales, distintas a las de las ciencias de la educación, quienes asumen que evaluar es una tarea sencilla y que no requiere de mayor preparación.

Ésta es la razón por la que desde hace dos décadas se ha señalado el problema de la carencia de personal especializado en esta área y la necesidad de profesionalizar en la evaluación curricular para que sea conducida por especialistas.

Otra cualidad que distingue a la evaluación curricular en México es la poca reflexión y análisis teóricos, ya que salvo algunos autores destacados en el campo —por ejemplo, Ángel Díaz Barriga y Tiburcio Moreno, o en su momento Alicia de Alba y Bertha Orozco—, son pocos los investigadores dedicados a teorizar sobre la evaluación, al predominar lo empírico sobre lo reflexivo. Además, varias de estas “reflexiones” son análisis simplistas, que las más de las veces parafrasean lo expresado por los autores destacados en el campo, no hay aportaciones originales ni sustento de lo que plantean.

Se han identificado a lo largo del periodo estudiado algunos aspectos considerados determinantes para tener éxito en el proceso evaluativo, como la voluntad política de los directivos y encargados del proceso, la estabilidad administrativa y académica de quienes lo conducen, contar con personal especializado en el tema y tener el apoyo institucional para tomar decisiones en el ámbito de su competencia, así como disponer de un marco normativo que la estimule, desarrollar una base teórico metodológica y conseguir la participación de los actores del proceso, porque lo importante es que el resultado de todo sean cambios en la praxis curricular y no modificaciones puramente formales.

A lo largo de estas décadas se ha estimulado la participación de los actores institucionales, por eso es común que la evaluación curricular sea conducida por comisiones creadas exprofeso para ello, el problema ha sido que en su mayoría los integrantes no cuentan con la preparación requerida, por lo que han tenido legitimidad, pero no capacidad técnica.

Para concluir este recuento histórico se destaca de que el valor de la evaluación curricular es demostrar que sus resultados contribuyen a

mejorar lo evaluado, al constituir su razón de ser y que no se realice sólo como trámite o requisito, sino que sus resultados sean empleados para tener mejores prácticas curriculares.

De ahí que sus retos son contar con mejores evaluaciones que ayuden a corregir lo que no funciona y a valorar lo que se hace adecuadamente; ampliar su diversidad teórica-metodológica, mejorar la calidad de las evaluaciones curriculares y disponer de más especialistas.

Organización del capítulo

El documento está organizado de la siguiente manera: inicia caracterizando a la evaluación curricular, ahí aparecen las preguntas a responder en este estado del conocimiento, también se encuentran los criterios utilizados para incluir o excluir los documentos encontrados. En el siguiente apartado está la información cuantitativa recopilada en este estado del conocimiento. En el tercer apartado se encuentran los datos particulares sobre los temas curriculares y metodológicos de la evaluación curricular, posteriormente para ilustrarlos se resumen los documentos más representativos. En el cuarto apartado se describe la imagen del currículum encontrada en las investigaciones de evaluación curricular. En el quinto se ofrecen ejemplos de buenas y deficientes prácticas de evaluación curricular; en el sexto, aparecen los estudios que abordan las tensiones y los aspectos políticos de la evaluación curricular, mientras en el séptimo hay dos experiencias de cómo se evalúan oficialmente los planes de estudio. En el octavo apartado se abordan las visiones y las investigaciones realizadas por el INEE acerca de la evaluación curricular. Al final del capítulo están las conclusiones organizadas en forma de pregunta y respuestas que guiaron la revisión, ahí aparece también la integración de los resultados aquí encontrados con lo obtenido en los anteriores estados del conocimiento para dar cuenta de manera sucinta de medio siglo de aplicar la evaluación curricular en México y se termina con un conjunto de sugerencias para estimular el avance de esta área del conocimiento. Las referencias bibliográficas se dividen en dos, una las de apoyo que se utilizaron para este documento y que se distinguen de la lista de los textos revisados para realizar este estado del conocimiento.

Caracterización de los estudios sobre la evaluación curricular

De acuerdo con Sokal (2009), la ciencia es una búsqueda esforzada sobre el conocimiento objetivo del mundo exterior que tiene como meta descubrir cómo son las cosas y saber si estamos avanzando en esa dirección. Esto se quiso hacer en este estado del conocimiento, ya que su propósito es dar cuenta de la manera más completa y amplia posible acerca de lo sucedido con la evaluación curricular en México entre 2012 y 2021. Se propone ofrecer elementos para saber el avance en el proceso de contar con mejores evaluaciones curriculares y su impacto en la mejora de la calidad de las prácticas curriculares de las instituciones educativas. En síntesis, la meta es brindar un panorama fidedigno y completo sobre lo sucedido con la evaluación curricular en México durante el segundo decenio del siglo XXI y por las razones antes expuestas se considera un tipo de investigación científica.

La labor hecha fue guiada por la recomendación de Alexander (2020), en el sentido de que las revisiones sistemáticas de la literatura científica sobre un tema se planteen en forma de preguntas a ser contestadas mediante el análisis sistemático de la información recopilada, el beneficio de hacerlo es dirigir la atención hacia ciertos puntos o aspectos considerados fundamentales para el mismo. Igualmente, para la realización de este estado del conocimiento se consideró la propuesta de Poggi (2008) de que:

La evaluación desde la perspectiva que sostendremos debe ser entendida como un proceso de construcción de conocimiento sobre el objeto de evaluación. Implica, en el mismo sentido, un acto de interrogación sobre aquello que se evalúa; acto de interrogación que se puede formular sobre el objeto de evaluación como sobre las propias estrategias y prácticas del evaluador (p. 38).

Esto fue lo que se hizo, se valoró la producción hecha sobre esta temática durante el periodo analizado, integrando los principales resultados de la evaluación curricular en sus diferentes ámbitos y manifestaciones, y se juzgó la metodología seguida para obtenerlos.

Como se mencionó en la introducción, se tiene la ventaja de que este tema tiene décadas de ser estudiado y, por lo tanto, hay aspectos recu-

rrentes, no se inicia de cero. A partir de las anteriores consideraciones, se quiso responder a las siguientes preguntas:

- Durante el periodo analizado, ¿cuáles fueron los temas más estudiados, ¿cuáles los que menos lo hicieron y cuáles ya no se estudian?
- ¿Qué tipo de continuidad y rupturas hay con respecto a lo encontrado en los anteriores estados del conocimiento?
- ¿Qué nuevos temas aparecieron?
- ¿La acreditación sustituyó a la evaluación curricular?
- En los estudios sobre la evaluación curricular, ¿predominan los que están bien fundamentados tanto teórica como metodológicamente?
- ¿Cuál es la metodología más utilizada: la cuantitativa, la cualitativa o la mixta?
- ¿Cuáles son las estrategias e instrumentos más empleados?
- ¿Qué imagen del currículum nos ofrecen los resultados de las evaluaciones curriculares?
- ¿Qué características tienen las buenas o deficientes prácticas de evaluación curricular?
- ¿Qué tipo de tensiones y problemas políticos se generan en las instituciones al hacer la evaluación curricular?
- ¿Qué criterios y procedimientos utilizan las instancias oficiales que evalúan el currículum?
- ¿Cuáles fueron los criterios que utilizó el INEE para evaluar y cuáles los principales resultados de sus investigaciones?
- ¿Qué balance se puede hacer con respecto a la situación de la evaluación curricular tras 50 años de aplicarse en México?

Se reitera el beneficio de que las preguntas concentran la atención en los aspectos relevantes del tema, lo que evita la dispersión, la ambigüedad, la falta de claridad y se busca que los resultados presentados las respondan de manera adecuada.

Definición de los temas de la evaluación curricular

En relación con la definición de los temas de la evaluación curricular, Schmelkes (2015) aseveró: “El propósito de toda evaluación es mejorar.

El propósito de la evaluación educativa es mejorar la calidad educativa” (p. 217) y para el tema de este capítulo se agrega que la meta de la evaluación curricular es mejorar la calidad del currículum, el cual, al ser el objeto evaluado, comprende aspectos como los planes y programas de estudio que, de manera institucional, organizada y en un lapso delimitado, buscan el logro de determinados propósitos utilizando contenidos seleccionados, lo que se realiza en una estructura y organización institucional con ciertas funciones y normatividad. Implica identificar las necesidades, intereses y visiones de los alumnos, profesores, directivos y empleadores; el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a la formación recibida. En particular, se busca establecer si las prácticas docentes, los programas académicos, las formas de evaluación, el desempeño de los directivos, la infraestructura y los medios disponibles posibilitan o no la adecuada realización de lo anterior. Asimismo, incluye averiguar si sus resultados cumplen con las expectativas sociales y las demandas laborales. La evaluación juzga, determina y valora el nivel de funcionamiento de los aspectos antes mencionados, es decir, verifica el cumplimiento de las siguientes dimensiones:

- Revisar el logro de los objetivos curriculares y lo establecido en el perfil de egreso.
- El grado de adecuación de la estructura, viabilidad y coherencia del currículum.
- Nivel de adquisición de los contenidos curriculares por parte de los alumnos.
- Cumplimiento con las demandas y exigencias sociales o de la práctica profesional.
- La satisfacción de las necesidades, intereses y demandas de los actores curriculares.
- Identificar la visión curricular y las opiniones de los actores educativos.
- Determinar si las prácticas de enseñanza contribuyen al logro de los propósitos curriculares.
- Tipo de resultados encontrados de los estudios de seguimientos de egresados.
- La actualización disciplinaria y pedagógica del currículum.

- Analizar teóricamente a la evaluación curricular o hacer propuestas o planes para llevarla a cabo.

Se establecieron ciertos criterios de inclusión y exclusión para decidir cuáles documentos formaban parte de este estado del conocimiento o, por el contrario, quedarían fuera al no corresponder a la temática estudiada, éstos se definen a continuación.

Criterios de inclusión

Los documentos considerados para este estado del conocimiento fueron sólo aquellos que cumplían con alguno de los siguientes criterios y dimensiones:

- *Congruencia.* Documentos que comparaban si los resultados curriculares se asemejan a los establecidos en los propósitos curriculares y en el perfil de egreso. Comprende también el análisis de las condiciones para tener el currículum aplicado.
- *Estructura y coherencia curricular.* Estudios centrados en juzgar la organización del plan de estudios, revisando su dimensión vertical, que es el grado de integración y secuencia de las asignaturas impartidas en diferentes semestres o ciclos escolares, y la horizontal, es decir, el apoyo entre las materias examinadas en el mismo semestre o ciclo escolar. Consiste en identificar las ausencias, repeticiones o materias incorrectamente ubicadas. Se incluye la evaluación del funcionamiento del tipo de organización curricular adoptado por la institución educativa, por ejemplo, la flexibilidad y la transdisciplina.
- *Seguimiento de egresados.* Estudios que analizan la situación laboral de los egresados de una institución educativa para derivar recomendaciones que mejoren el currículum. Implica la aplicación de encuestas o entrevistas a egresados de una institución educativa, saber su opinión sobre el currículum cursado y su situación laboral (por ejemplo, inserción laboral, actividades profesionales, dificultades, sugerencias de mejora curricular, etc.).

- *Pertinencia.* Estudios que buscaron identificar si la propuesta curricular cumple con las necesidades sociales y profesionales, así como con los requerimientos de los empleadores.
- *Eficacia.* Medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes por medio de pruebas, exámenes, portafolios, mapas conceptuales e índices de eficiencia terminal. Conlleva siempre la presentación de resultados de aprovechamiento escolar.
- *Actores curriculares.* Recabar el grado de satisfacción con el plan de estudios que tienen los estudiantes. Identificar la visión y significados sobre el currículum y la opinión de los alumnos, docentes, directivos y empleadores sobre el mismo.
- *Actualización.* Estudios realizados para verificar si el plan de estudios está actualizado tanto disciplinaria como pedagógicamente.
- *Teóricos.* Aquí puede haber tres modalidades: una es la descripción del plan para realizar la evaluación curricular de manera precisa indicando sus fases, instancias responsables, procesos e instrumentos; la propuesta de un modelo de evaluación curricular que regularmente es genérica o, en tercer término, si hay un análisis y reflexión teórica relativa a ésta.

Criterios de exclusión

En contraste, quedaron fuera de este tema aquellos estudios evaluativos cuyo principal centro de atención fue la acreditación de programas académicos, la evaluación de los aprendizajes, la evaluación de los docentes, la evaluación de las políticas educativas, los referidos a evaluación institucional, los que evalúan los programas y proyectos institucionales, los relacionados a la evaluación de modalidades educativas, los estudios que tenían como principal prioridad la reestructuración curricular y sólo mencionan a la evaluación curricular pero sin presentar sus resultados o profundizar en ella. Que sean excluidos no denota ninguna connotación negativa ni se juzga su calidad, simplemente no forman parte de lo que se deseaba conocer acerca de la evaluación curricular y por lo tanto no fueron considerados en la recopilación de los documentos.

Hubo tres grandes dificultades para clasificar y estudiar los documentos reunidos. La primera es que en algunos de éstos se mezclaban temas

afines a la evaluación curricular, como los estudios de acreditación de programas académicos y la reestructuración curricular, lo que planteó un reto sobre incluirlos o descartarlos. Con respecto al primer tema, no fue tan difícil excluirlos, pero con el segundo fue más complicado, ya que en un mismo documento se abordaba tanto la evaluación como la reestructuración y a veces no había una distinción clara entre ambos, por lo que se siguió el criterio de únicamente considerar aquellos documentos que presentaban datos y resultados de la evaluación curricular; sin embargo, si sólo era mencionada, sin ir más allá, entonces se excluyó. En otros casos sólo se retomó lo de evaluación curricular y no lo referido a la reestructuración curricular. Un elemento adicional de exclusión es que hubo documentos que nada más plantean los puntos que en su opinión deberían cumplir la evaluación curricular, pero de manera muy escueta, sin exponer una propuesta formal.

La tercera dificultad es el hecho de que los estudiosos de este tema no utilizan los mismos términos ni se asemejan a las definiciones recién descritas; la falta de homogeneidad en el uso de los conceptos y términos es un problema generalizado en el campo educativo, lo cual dificulta la comunicación, la consistencia y la claridad (véase la sección Las nuevas perspectivas de la evaluación curricular). En el caso del presente estado del conocimiento, se resolvió el dilema clasificando los documentos de acuerdo con la terminología aquí definida, por lo que en algunas ocasiones difiere de la usada por los autores. Los temas nuevos se precisaron de la manera más completa y clara posible. En general, no hubo problemas al respecto, las únicas discrepancias surgieron en las investigaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), las cuales emplean otros criterios que no son usados por la generalidad de los estudios aquí analizados.

Los resultados cuantitativos encontrados en este estado del conocimiento se presentan en dos apartados diferentes; a continuación, aparecen los genéricos sobre el total de trabajos revisados y el tipo de documentos encontrados. En otros apartados se hace un desglose particular de éstos en la sección donde corresponde, como son, los temas curriculares y el retrato del currículum.

Resultados cuantitativos de la evaluación curricular en México

Aquí se muestran los resultados encontrados en este estado del conocimiento y posteriormente se integran con los datos disponibles de 40 años. En el cuadro 1 se desglosan los documentos hallados para el periodo 2012-2021, divididos por tipo y año de publicación.

CUADRO 1

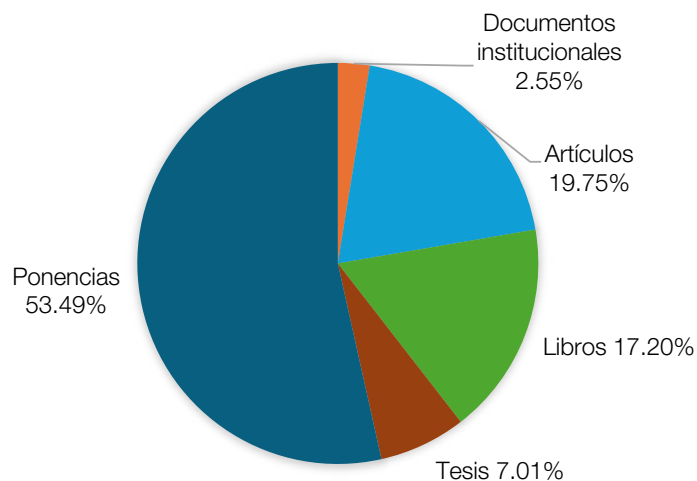
Documentos revisados de evaluación curricular, divididos por tipo y por año

Año	Artículos	Libros	Tesis	Ponencias	Documento institucional	Total
2012	1	0	0	3	0	4
2013	1	0	4	15	0	20
2014	1	2	3	6	0	12
2015	1	1	0	10	0	12
2016	2	1	2	10	0	15
2017	3	2	1	9	0	15
2018	5	2	1	7	1	16
2019	1	12	0	16	1	30
2020	8	1	0	0	0	9
2021	8	6	0	8	2	24
Toal	31	27	11	84	4	157
Porcentaje	19.75	17.20	7.01	53.50	2.55	100

Como se aprecia en el cuadro anterior, el número total de documentos revisados fue 157, las ponencias son las que acaparan la mayoría de éstos, seguidos por los artículos y las tesis. En 2019 y 2021 fue cuando hubo la mayor producción del decenio. Se destaca las consecuencias de la pandemia de COVID-19, en 2021 se canceló un congreso en el que regularmente se presentaban ponencias sobre esta temática que pudieron acrecentar la cifra de documentos a revisar (véase la figura 1).

FIGURA 1

Porcentajes por tipo de documento sobre evaluación curricular, 2012-2021



Dimensiones de la evaluación curricular

Las dimensiones son propias de la línea de evaluación curricular, para hacerlas se consideró las características y los temas que históricamente se han estudiado, así como las nuevas incorporaciones para el presente estado del conocimiento, las cuales fueron explicadas en la introducción. Las dimensiones que se analizaron fueron las siguientes:

1. Temas y metodología de la evaluación curricular.
2. El retrato del currículum.
3. Las adecuadas y deficientes evaluaciones curriculares.
4. Las tensiones y los aspectos políticos de la evaluación curricular.
5. Experiencias de la evaluación oficial de los planes y programas de estudio.
6. Las nuevas perspectivas de la evaluación curricular.

A continuación, se describe lo que se halló en cada una de estas dimensiones, para lo cual se seleccionaron los documentos que mejor las representarían, como se ha hecho regularmente en los estados del conocimiento ante la imposibilidad de resumir todos los materiales encontrados. En

las dos primeras dimensiones, referidas a los temas y metodología de la evaluación y el retrato del currículum, se presentan primero los datos cuantitativos y después se resumen los respectivos documentos. En las otras dimensiones no se cuenta con este tipo de datos.

Los temas y la metodología de la evaluación curricular

Se recopiló la siguiente información clasificada en las siguientes categorías y subcategorías:

- Los temas de la evaluación curricular: estructura y coherencia curricular, pertinencia curricular, actores curriculares, congruencia curricular, seguimiento de egresados, actualización curricular, análisis teóricos de la evaluación curricular, planes y propuestas de evaluación curricular y tipo de metodología de evaluación curricular.
- Modelo de evaluación curricular.
- Existencia de una guía institucional para realizar la evaluación curricular.
- Indicadores, criterios y parámetros.
- Tipo de instrumentos empleados.

Se trató de responder a las siguientes preguntas, las cuales guiaron el análisis realizado:

- ¿Cuáles son los temas de la evaluación curricular que más interesan a los estudiosos del campo?
- ¿Cuáles son los temas de la evaluación curricular que menos interesan?
- ¿Se define adecuadamente el objeto evaluado?
- ¿La propuesta sigue una metodología cuantitativa, cualitativa o mixta?
- ¿El estudio está basado en un marco teórico o modelo evaluativo?
- ¿Definen los criterios e indicadores utilizados?
- ¿Emplean una guía o documento institucional para realizar la evaluación?
- ¿Identifican con claridad a la población estudiada, si fuera el caso?

- ¿Se siguió un proceso sistemático y adecuado para recopilar la información?
- ¿Qué tipo de instrumentos emplearon?
- ¿Los resultados son claros y congruentes con los propósitos del estudio?
- ¿Las conclusiones están fundamentadas en los resultados encontrados?
- ¿Tiene recomendaciones, cuáles?
- Si fue un estudio teórico, plan o propuesta, ¿es claro?
- ¿Siguió una adecuada línea argumental?, ¿prueba sus afirmaciones?, ¿los argumentos son coherentes y adecuados?, ¿destaca las fortalezas y debilidades del objeto evaluado?, ¿sus propuestas son viables, ¿sus conclusiones se basan en lo que expusieron?

Ahora se presentan los resultados cuantitativos para mostrar las mayores y menores frecuencias de las dimensiones. Cabe aclarar que entre los documentos de evaluación curricular fue común encontrar que compartían elementos, temas y problemas, por eso la suma no siempre cuadra con el total de documentos, los datos se presentan ordenados de mayor a menor frecuencia. Los resultados aparecen agrupados en cuadro y gráficas con comentarios en cada uno.

Cifras de los resultados de los temas y metodología de la evaluación curricular

Los temas estudiados sobre la evaluación curricular que específicamente aparecen en la literatura se concentran en el cuadro 2.

CUADRO 2
Temas de la evaluación curricular

Temas	f	Porcentaje
Estructura y coherencia curricular	41	18.55
Pertinencia curricular	38	17.19
Actores curriculares	37	16.74

Temas	f	Porcentaje
Congruencia curricular	36	16.29
Planes y propuestas de evaluación curricular	20	9.05
Eficacia	20	9.05
Seguimiento de egresados	16	7.24
Análisis teórico	10	4.52
Actualización	3	1.36
Total	221	100

Se confirma la tendencia de los últimos 50 años, en la que los documentos teóricos, así como los referentes a la actualización curricular, son minoritarios si se considera que ahora los integramos en análisis teóricos, planes y propuestas.

Modelo evaluativo

Al averiguar si en los estudios sobre evaluación curricular se explicita el seguimiento de un modelo evaluativo, se encontró lo siguiente (véase el cuadro 3).

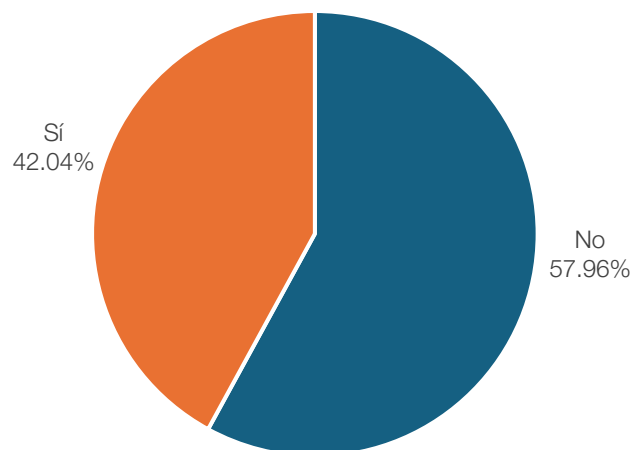
CUADRO 3
Modelo evaluativo

Modelo evaluativo	f	Porcentaje
No	91	57.96
Sí	66	42.04
Total	157	100.00

De acuerdo con los resultados, casi 60% de los estudios de evaluación curricular no siguen ninguno de los modelos evaluativos existentes (véase la figura 2).

FIGURA 2

Porcentaje de documentos que usaron algún modelo evaluativo



De acuerdo con los resultados casi el 60% de los estudios de evaluación curricular no siguen ninguno de los modelos evaluativos existentes.

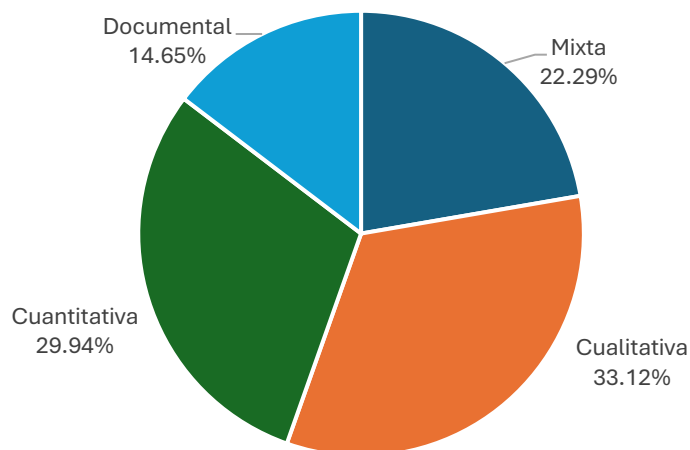
Los resultados sobre la metodología curricular utilizada aparecen en el cuadro 4.

CUADRO 4

Tipo de metodología de la evaluación curricular

Metodología		Porcentaje
Cualitativa	52	33.12
Cuantitativa	47	29.94
Mixta	35	22.29
Documental	23	14.65
Total	157	100.00

FIGURA 3
Tipo de metodología empleada en la evaluación curricular



Se destaca que por primera vez desde que se hacen los estados del conocimiento, la metodología cualitativa fue la predominante, aunque por muy poco con respecto a la cuantitativa.

Los instrumentos utilizados para evaluar el currículum se muestran en el cuadro 5.

CUADRO 5
Instrumentos utilizados para hacer la evaluación curricular

Instrumentos	f	Porcentaje
Cuestionario	75	37.69
Análisis de documento	50	25.13
Análisis de contenido	24	12.06
Entrevista	22	11.06
Otro	15	7.54
Prueba o examen	7	3.52
Grupo focal	6	3.02
Total	199	100.00

Como se observa, desde hace 50 años los cuestionarios son la herramienta fundamental para realizar evaluaciones curriculares, según los análisis de documentos y de contenido.

Como complemento a la información presentada sobre la metodología, se ahondó en si se cuentan con guías institucionales para hacerlas; además, se explicitan los criterios, indicadores o parámetros empleados y el tipo de población con la que se trabajó. Para empezar, se muestra si para conducir la evaluación curricular se utilizó un documento de apoyo o guía institucional (véase el cuadro 6).

CUADRO 6

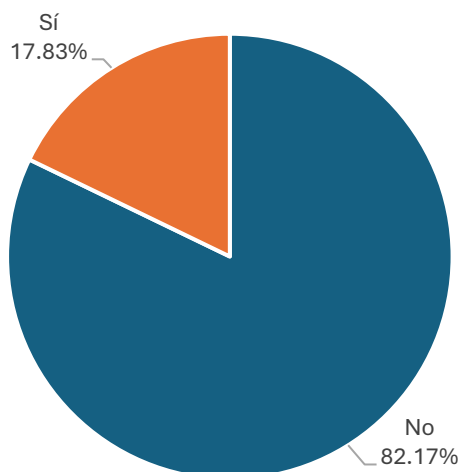
Uso de guías institucionales para realizar la evaluación

¿Usa documento o guía institucional?	f	Porcentaje
No	129	82.17
Sí	28	17.83
Total	157	100

Más de 80% de la evaluación que se realizó durante el periodo analizado no utilizó una guía o documento institucional para hacer la evaluación curricular (véase la figura 4).

FIGURA 4

Porcentaje de trabajos que usaron algún documento o guía institucional



Como se ve más de 80% de la evaluación hecha durante el periodo analizado no utilizó una guía o documento institucional para hacer la evaluación curricular.

Respecto a los criterios, parámetros e indicadores empleados por los autores para efectuar la evaluación curricular, éste es el resultado (véase el cuadro 7).

CUADRO 7

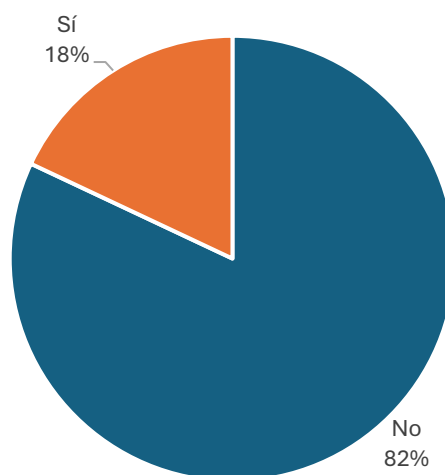
Criterios, indicadores o parámetros de los estudios

¿Usa criterios, indicadores o parámetros?	f	Porcentaje
Sí	128	81.53
No	29	18.47
Total	157	100.00

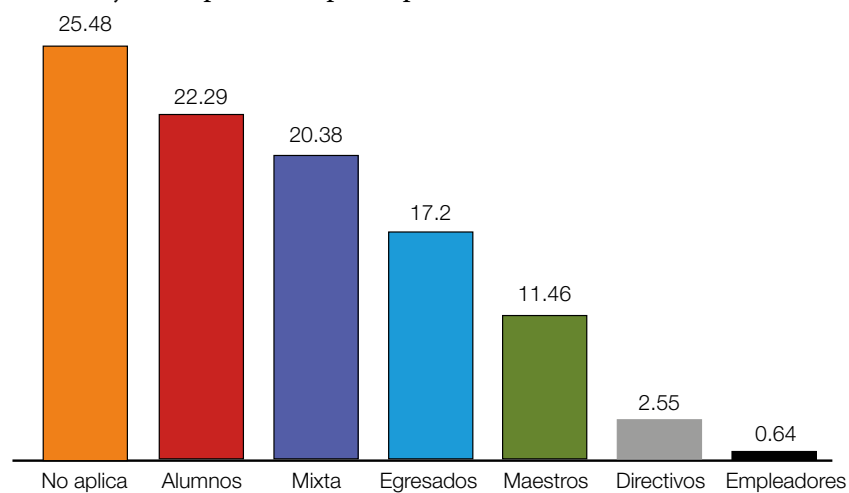
Más de 80% de los autores se basaron en criterios, indicadores y parámetros.

FIGURA 5

Porcentaje de trabajos que usaron criterios, indicadores o parámetros para hacer la evaluación curricular

**FIGURA 6**

Porcentaje de la población participante en la evaluación curricular



En población se observó un incremento en el no aplica con (25.48%), ya que en gran parte de los documentos analizados la metodología empleada fue cualitativa o documental y no se requirió población. En segundo lugar se posicionaron los alumnos (22.29%) y en tercer lugar los participantes son diversos (población mixta: 20.38%).

Finalmente, en el cuadro 8 aparece la población con la que se trabajó.

CUADRO 8

Población participante en la evaluación

Población	f	Porcentaje
No aplica	40	25.48
Alumnos	35	22.29
Mixta	32	20.38
Egresados	27	17.20
Maestros	18	11.46
Directivos	4	2.55
Empleadores	1	0.64
Total	157	100.00

En los datos sobre la población, se observó un incremento en el no aplica, con 25.48%, ya que en gran parte de los documentos analizados la metodología empleada fue cualitativa o documental y no se requirió población. En segundo lugar, se posicionaron los alumnos (22.29%) y en tercer lugar los participantes son diversos (población mixta: 20.38%).

Análisis de los temas de la evaluación curricular

A continuación, se resumen algunos de los documentos encontrados. El criterio de selección tiene que ver con la representatividad de los temas y conceptos analizados. El orden de los temas está relacionado con el número de trabajos encontrados, es decir, que se comienza desde el que reunió el mayor número hasta el que tuvo la menor proporción.

Estructura y coherencia curricular

Aquí se sintetizan los principales hallazgos de los estudios que tienen como propósito fundamental analizar la estructura curricular que veri-

fica la coherencia horizontal y vertical del currículum. Con ello se busca detectar omisiones, repeticiones y la inadecuada ubicación de las asignaturas. Por ejemplo, Montiel, Flores y Bourde (2019) realizaron un estudio diagnóstico de los planes y programas de estudio de las ciencias sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, para lo cual analizaron la estructura curricular de estos programas, que fue definida como la secuencia propuesta para la adquisición de los saberes profesionales. Su pregunta de investigación fue ¿Cuáles son las estructuras curriculares prevalentes en los planes y programas de estudio del área de ciencias sociales? Con este objetivo, analizaron 22 carreras y 60 planes de estudio. Hay cuatro tipos de organización curricular: la lineal, donde existe una secuencia única de cursos con asignaturas organizadas jerárquicamente; la mixta, en la cual hay un tronco común o asignaturas básicas o generales, y después áreas de especialización; la modular, en la que los contenidos se organizan en afines y vinculados entre sí, y la cuarta es la organización híbrida, que engloba a las tres anteriores, en la cual se busca analizar los problemas desde diferentes perspectivas, por lo tanto enfatiza en lo interdisciplinario. Se propusieron identificar cuáles de estas cuatro estructuras era la predominante en el área de ciencias sociales y encontraron que 92% de los planes son mixtos, 7% correspondió a las lineales y sólo uno de éstos era modular. No hubo ningún híbrido. Identificaron que la mayor parte de las estructuras mixtas cuentan con una base teórica o revisión disciplinar, luego una parte metodológica, y terminan con opciones de profundización. En sus conclusiones destacan que en los planes de estudio revisados hay una tendencia hacia la dispersión, la fragmentación y la estratificación del conocimiento.

Pérez y Chamizo (2016) plantean el debate en la enseñanza de la ciencia a nivel bachillerato entre los que dan prioridad a la instrucción de los aspectos disciplinarios, como en este caso la química, y la otra visión que enfatiza el desarrollo de los procesos cognitivos complejos y su aplicación en el contexto en el que viven los estudiantes, donde lo disciplinario es un medio, no un fin. Los autores hicieron un análisis curricular de cinco programas nacionales de enseñanza de química a nivel bachillerato. Lo realizaron utilizando cinco ejes: la naturaleza de la ciencia, el contexto, los trabajos prácticos, la evaluación y la estructura organizativa, que son los contenidos a estudiar y su secuencia.

Para diagnosticar la situación de la enseñanza de la química en el bachillerato, eligieron a cinco instituciones que constituyen a más de la mitad de los alumnos en este nivel educativo en el país. Un primer problema que señalan es la sobrecarga de contenidos curriculares y la rigidez de los planes de estudio; otros resultados son: tres de las instituciones tienen una visión parecida en cuanto al énfasis de enseñar los contenidos de la química, es decir, centrado en los aspectos disciplinarios, y sólo una institución toma en cuenta el contexto. Hallaron también problemas en el tratamiento de la naturaleza de la ciencia, ya que nada más lo trata una de éstas, pero de forma superficial. En todos los programas, las actividades prácticas parecen tener poca importancia, su incorporación no es del todo explícita y menos aún obligatoria en una disciplina que así lo requiere. Para ilustrar lo inadecuado de esta situación, citan lo aseverado por Francisco Giral, profesor emérito de la UNAM, quien expresó:

En cuanto a la enseñanza de la química, el engaño mayor en que se puede incurrir es el de creer que se puede aprender química en el pizarrón o en el papel sin la experimentación correspondiente. Mientras no se tenga una conciencia clara, por parte de todos, de que la química se aprende manejando experimentalmente las sustancias químicas, será muy difícil progresar en serio (...) Semejante ficción sólo tiene su complemento en el engaño que suelen hacer los docentes a los administradores públicos, aceptando que enseñan química en forma gratuita o barata, porque hacen una enseñanza teórica —barata— con una muy deficiente enseñanza experimental —costosa—; la enseñanza que así se ofrezca será gratuita o barata, pero no será enseñanza (Giral, 1969 citado por Pérez y Chamizo, 2016 pp. 192-193).

Con respecto a las formas de evaluación, encontraron que todas las instituciones destacan la importancia de identificar las ideas previas de los estudiantes y de aplicar sobre todo la evaluación formativa y sumaria. Sólo una institución realiza la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación. No hallaron lineamientos para realizar la evaluación de los aprendizajes ni la recomendación de instrumentos para hacerlo. Existe un gran problema de congruencia curricular, ya que los planes asumen un carácter propedéutico, como si la mayoría de los alumnos fueran a estudiar química, cuando la realidad es que pocos lo harán y no se hace

una alfabetización científica. Sus conclusiones enfatizan la necesidad de replantear los propósitos de la enseñanza de la química en el bachillerato.

Culebro et al. (2017) hicieron un estudio descriptivo para analizar el plan de estudios de Asistente de Bibliotecario para unidades de segundo y tercer nivel en Atención Médica en México. Estudiaron el objetivo de la carrera, el perfil de egreso, las prácticas, el servicio social y el mapa curricular, así como la distribución de las asignaturas y la estructura del plan de estudios. Emplearon la metodología cualitativa. El mapa curricular está conformado por 12 contenidos temáticos; sin embargo, se identificó la duplicidad en algunos contenidos, así como la falta de desarrollo de otros, por lo que, de acuerdo con el análisis de los autores, se observan incongruencias en el perfil de ingreso. Por ejemplo, el objetivo de la carrera está enfocado hacia el área biomédica y no a la formación bibliotecológica. Asimismo, los propósitos de los módulos no se vinculan con el objetivo de la carrera, por lo que sugieren que, aunque el currículum tiene elementos beneficiosos, es necesario rediseñar el plan de estudios, para lo cual hacen propuestas de nuevo objetivo general de la carrera, de áreas y disciplinas, y de un sistema de prácticas.

A partir de un estudio de caso en la Universidad de Guadalajara, Alonso y Tolteca (2016) evaluaron la coherencia del plan de estudios de una licenciatura en educación en modalidad abierta y a distancia. La metodología fue cualitativa al emplear la técnica del análisis de contenido. Encontraron que en general hay coherencia entre el perfil de egreso y las unidades de aprendizaje, salvo que en el primero se menciona que los egresados deben ser capaces de capacitar a los docentes en diversas modalidades educativas, pero no hay ninguna materia que toque ese tema. A la inversa, hay asignaturas que tratan el problema de la atención a los grupos vulnerables, pero esto no está estipulado en el perfil de egreso.

Pertinencia

Ésta se refiere a si los planes y programas de estudio cumplen con las demandas externas, con las expectativas de los empleadores, así como a indagar la valoración que hacen los egresados sobre el currículum cursado y su situación laboral, como fue el caso del estudio realizado por Sánchez, Sánchez y Del Carmen (2020), quienes por medio de un estudio de seguimiento de egresados diagnosticaron la situación laboral de

los egresados de la Licenciatura en Administración de la Universidad Veracruzana, generación 2014-2019. Se usó un cuestionario que recabó información sobre la situación laboral de 175 egresados. Los principales resultados fueron: 98% trabajaba en su profesión, 60% tenía una experiencia entre uno a cinco años y 97% estaba titulado. Con respecto al tiempo transcurrido para tener su primer empleo, éste fue de menos de seis meses para 68% de los encuestados. No obstante, 54% tuvieron problemas para conseguirlo debido a tres problemas: falta de experiencia laboral, oferta de trabajo poco atractiva y no contar con el título profesional. Los medios principales para enterarse de la oportunidad laboral fueron, en orden de importancia: bolsa de trabajo (33%), recomendación (26%) y en las redes sociales (21%). Los requisitos para obtener el empleo fueron aprobar una entrevista laboral, contar con el título profesional y acreditar un examen. Con respecto al sector social donde trabajan, 75% estaba en el sector privado, 14% en el público y 11% laboraba de manera independiente. Por otra parte, 68% aseguró que hacían uso de lo aprendido en la escuela. Los egresados califican de manera positiva la calidad de su institución como formadora de profesionales competitivos y se mostraron satisfechos con la formación recibida, los dos aspectos que mejor valoraron de su institución fueron el plan de estudios y tener profesores capacitados. De los egresados, 37% apreció tener prácticas profesionales. Su sueldo promedio era de entre 5,000 a 10,000 pesos mensuales. Finalmente, a la pregunta ¿cuál consideran que sería la empresa ideal para trabajar?, los factores más citados fueron: la que ofrezca estabilidad laboral, la que permita el desarrollo personal y profesional, y tener buenos sueldos y prestaciones.

Hubo un libro financiado por la Unión Europea en el cual se propuso una manera de valorar la pertinencia de las instituciones de educación superior y en el que participaron varias instituciones de diferentes países. Se resumen los dos capítulos referentes a las universidades mexicanas. Para dar contexto a esta experiencia, se expone la justificación que hacen Medina et al. (2019) en la introducción del libro, quienes mencionan que su propósito es presentar los resultados de valorar la pertinencia de los planes de estudio de las instituciones participantes. Los autores definen a la pertinencia como el compromiso de las instituciones de educación con las necesidades de todos los sectores de la sociedad, para lo cual diseñaron un instrumento con la finalidad de apoyar a los diseñadores

curriculares a actualizar los planes de estudio a fin de cumplir con los criterios de relevancia social. El instrumento considera las siguientes dimensiones:

- *Dimensión político-institucional*, que valora si el currículum de la universidad se articula con las políticas nacionales e internacionales y si fomenta la participación de la comunidad universitaria en su diseño y desarrollo.
- *Dimensión social y de ciudadanía*, evalúa si el plan de estudios va más allá de responder a las demandas del sector productivo y profesional, y pretende atender las problemáticas sociales y económicas.
- *Dimensión laboral y de conexión con el mundo del trabajo*, referida a la vinculación de la formación recibida con las demandas del mundo profesional.
- *Dimensión pedagógico-didáctica*, evalúa si el plan de estudios se adecua a las características y necesidades de los estudiantes, si ofrece diversidad en las modalidades de aprendizaje y si la misma se sustenta en la aplicación de las mejores prácticas de enseñanza conocidas.
- *Dimensión investigativa y de construcción de conocimiento*, relacionada con la formación científica de los estudiantes y que ofrezca una sólida base metodológica y epistemológica. Se trata de adentrarse en la problematización del conocimiento y en los tipos de razonamiento mediante los que se generan las teorías, y no sólo en el conocimiento de éstas.

Cada una de las citadas dimensiones tiene sus estándares correspondientes y a partir de sus resultados hay un conjunto de acciones de mejora. El instrumento está basado en una escala Likert de cuatro dimensiones (1 significa totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo), validado por expertos en el tema y que fue contestado por los responsables institucionales de cada una de las universidades participantes. Se ofrecen los resultados obtenidos en las dos universidades mexicanas participantes.

Torres (2019) reporta lo obtenido en la Universidad Pedagógica Nacional. El plan de estudios evaluado fue el de la licenciatura en Administración Educativa. El instrumento fue contestado por seis profesores con experiencia en el diseño y evaluación curricular. Como resultados

generales, se reconoció que hace falta actualizarse en los aspectos éticos como la conformación de la ciudadanía, la tolerancia y la inclusión; adecuar sus formas de enseñanza para que se centren en el estudiante e incorporar a los alumnos en las actividades de investigación, además de reconocer que les falta articularse mejor con el mundo del trabajo. Con respecto a los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones, en la político-institucional fue de 2.78; en la social y ciudadanía, 2.5; en la laboral, 2.88; en la didáctica, 3.04, y en la investigativa de 3.75. Estas dos últimas dimensiones son las que mostraron la mayor pertinencia.

La segunda institución mexicana participante fue la Universidad Autónoma de Baja California, cuyo informe evaluativo fue coordinado por Cordero (2019) y el plan de estudios elegido fue el de la licenciatura en Ciencias de la Educación, valorado por tres docentes con experiencia en este tipo de procesos. Los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones fueron los siguientes: en la política-institucional obtuvo 3; en la social-ciudadanía, 2.72; en la laboral, 3.2; en la pedagógica, 3.4, y en la investigativa, 2.75. Como se aprecia, la parte fuerte de esta universidad es la didáctica y la más baja la de la ciudadanía.

De estos documentos, se reconoce el valor de haber diseñado un instrumento para aplicarse en diferentes universidades con estándares claros y sin demasiadas preguntas, la limitante son los participantes que lo contestaron, ya que fue su opinión y no se dan evidencias que avalen su calificación.

Juárez (2021) aplicó una encuesta a 32 empleadores con el propósito de identificar cuáles eran las competencias que ellos valoraban como importantes de los egresados de la licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Tuvo tres objetivos fundamentales: uno, saber qué aspectos tomaron en cuenta los empleadores para contratar a los nutriólogos; el segundo, identificar el grado de satisfacción que tenían sobre los egresados de esta universidad, y, el tercero, recopilar sugerencias para mejorar el plan de estudios. Se aplicó un cuestionario, del cual se desprende que los empleadores toman en cuenta la presentación personal, la experiencia profesional, el desenvolvimiento en la entrevista de trabajo, los resultados del test psicométrico y contar con cédula profesional. Acerca de la satisfacción con los egresados, 34.4% de los empleadores considera que las competencias de los egresados de Nutrición de la UAEM son excelentes, 43.8% las califica como muy bue-

nas, 18% como buenas y 3% como regulares. De los encuestados, 96.9% respondió que sí recomendaría a otras instituciones la contratación de los egresados de Nutrición de esta universidad.

Con respecto al tercer objetivo, relacionado con las recomendaciones para mejorar el plan de estudios, 50% de los empleadores opinó que debe mejorarse el dominio de los contenidos teóricos e incrementar las prácticas profesionales, mientras que 75% recomendó mantener los contenidos metodológicos, éticos y la formación humanista. Finalmente, nueve de los empleadores hicieron recomendaciones adicionales, como fortalecer el trabajo en equipo, mejorar la comunicación efectiva de los egresados, desarrollar la confianza en sí mismos, mejorar su actitud, tener más empatía y no usar tanto su celular en el horario laboral. Hubo reconocimiento a la calidad de sus egresados, ya que 16 de ellos piensan que son personas emprendedoras, responsables y con habilidades acordes con su labor.

Rivadeneira, Martínez y Ordaz (2013) realizaron un estudio de seguimiento a 174 egresados de planes de estudio de ciencias exactas de la Universidad de Yucatán, con una representación de 78% de los egresados. El objetivo fue identificar la pertinencia de los planes de estudio considerando su inserción laboral. Entre los resultados, 72% estaban trabajando y el resto no lo hacía. La principal razón de quienes no laboraban fue porque decidieron seguir estudiando. De los encuestados, 85.7% tenía un puesto relacionado con la licenciatura que estudió, mientras que en 14.3% no había vinculación. Con respecto al salario recibido, 21% tenía un sueldo que oscilaba entre los 5,000 a los 8,000 pesos, mientras que 19% ganaba entre 10,000 a 15,000 pesos. El principal medio para encontrar trabajo para 19% fue por recomendación de colegas, 18% a través de la bolsa de trabajo y 13% por recomendación de un amigo. Los requisitos para obtener el empleo fueron: pasar una entrevista formal (37%), estar titulado (27%) y acreditar un examen de selección (19%). Los autores concluyen que los datos presentados avalan que el plan de estudios de Ciencias Exactas e Ingenierías es pertinente.

Actores curriculares

En esta sección se presentan los estudios que recabaron las opiniones y sentires de los actores curriculares, así como su grado de satisfacción cu-

ricular; por ejemplo, Martínez, Villaseñor y Román (2013) recabaron la opinión de los estudiantes sobre el plan de estudios y la incidencia en su formación profesional. Se aplicó una encuesta a 385 estudiantes en la etapa terminal de la carrera. Su finalidad fue conocer sus opiniones acerca de las innovaciones curriculares recién implantadas en la universidad como el currículum flexible y por competencias, al respecto 57% de los alumnos contestó que éstas han mejorado su aprendizaje; 68% demanda tener más prácticas en escenarios reales, eso porque 58% opinó que la formación recibida en la universidad fue más teórica que práctica, por lo cual sienten que no cuentan con las suficientes habilidades para atender la realidad social y laboral.

Del Carmen y Rodríguez (2019) realizaron una evaluación curricular de la licenciatura a distancia en Educación e Innovación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con el objetivo de responder a dos preguntas: ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes respecto a la licenciatura? ¿Cuál ha sido su experiencia formativa en los ocho módulos cursados? La investigación se fundamentó en los planteamientos de evaluación curricular propuestos por Alicia de Alba y Ángel Díaz Barriga. Aplicaron un cuestionario a 50 estudiantes de la generación 2016-2020. El cuestionario estuvo integrado por 10 preguntas, de las cuales cinco se dirigieron a explorar las expectativas que tenían al momento de elegir la carrera y las otras cinco para valorar la formación recibida. La gran mayoría de los estudiantes se encontraban trabajando y provenían de carreras diferentes a las pedagógicas, consideraban un acierto que hubiera una licenciatura que les ofreciera elementos para mejorar su labor docente y tenían altas expectativas sobre la licenciatura. Sobre su experiencia curricular, en general fue catalogada como positiva, pero mencionaron que los tutores tienen criterios muy disímolos para calificar las tareas académicas. Un elemento de preocupación es que sólo había una opción de titularse con un proyecto educativo construido a lo largo de los cuatro modelos de la licenciatura, pero según los comentarios de los alumnos dicho proceso era difícil, con poco avance, lo que resultaba en un bajo número de titulados.

Otro estudio, a cargo de Surdez, Sandoval y Lamoyi (2018), indaga la satisfacción estudiantil de los programas de pregrado en los campus de Ciencias Económico Administrativas, de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Se abordaron cuatro dimen-

siones: proceso de enseñanza-aprendizaje, el trato recibido durante sus estudios, la infraestructura y autorrealización del alumno. El estudio fue transeccional, descriptivo y correlacional, de enfoque cuantitativo. La muestra fue de 386 estudiantes y se usó un cuestionario en escala tipo Likert. Los resultados muestran que donde hubo mayor satisfacción fue con respecto a la autorrealización, porque perciben libertad y autonomía para el desempeño de sus actividades académicas, tienen altas expectativas para desarrollarse integralmente y también acerca de su futuro profesional; en segundo lugar, la satisfacción por el trato recibido por parte del personal directivo y docente, mientras en tercer lugar se ubicó el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que hubo quejas por la falta de apoyo y orientación de los profesores, la falta de actualización de los contenidos y también demandaban más prácticas profesionales. El mayor grado de insatisfacción se refirió a las condiciones de infraestructura al considerar que se necesita mejorar las instalaciones y el mobiliario, señalan carencias de pantallas y proyectores, así como de una adecuada ventilación de las aulas, cabe recordar que este estudio se hizo en Tabasco, donde el clima es caluroso la mayor parte del año. Los niveles de satisfacción fueron estadísticamente significativos y fueron tomadas en cuenta las diferencias entre grupos de edad, campus al que pertenece el estudiante, programas de estudio y estado civil.

Finalmente, Zaldívar, Canto y Rubio (2018) hicieron un estudio de satisfacción a un grupo de 80 estudiantes de cinco generaciones del posgrado en formación docente de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), con el fin de evaluar la calidad educativa del programa y detectar áreas de oportunidad y fortalezas. Los resultados se organizaron en cinco categorías: 1) conocimientos adquiridos, 2) habilidades desarrolladas, 3) cambios de actitud, 4) fortalezas del posgrado y 5) acciones de mejora. Aunque se usó un cuestionario, los datos fueron analizados cualitativamente por medio de una exploración del contenido empleando las redes semánticas. Se encontró que los estudiantes manifestaron estar satisfechos con los conocimientos adquiridos, sobre todo de las actividades de planeación, las teorías educativas, los materiales educativos y la evaluación de los aprendizajes. Opinaron que las habilidades desarrolladas fueron las docentes, las comunicativas, el saber utilizar los recursos didácticos y la metacognición. Asimismo, consideraron que mejoró su motivación, la confianza en sí mismos, el saber trabajar en equipo

y la autoevaluación. En cuanto a los aspectos a mejorar, sugirieron modificar la secuencia de las asignaturas, ya que las que cursaron en primer semestre deberían impartirse en segundo semestre, además propusieron actualizar los contenidos y que los maestros tengan mejor dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); sin embargo, el mayor señalamiento fue que haya mayor comunicación entre los docentes, pues cada profesor imparte su asignatura de manera independiente sin establecer un diálogo entre ellos.

Congruencia curricular

La finalidad principal de los trabajos ubicados en este tema es la de verificar el cumplimiento de las metas curriculares y el perfil de egreso. Andrade (2018) reporta los resultados de la evaluación curricular hecha a la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Al parecer esta institución cuenta con dos planes: uno para la formación básica del psicólogo y otro para el área de psicología educativa. Del primero se señala que no están claros sus objetivos generales, por lo que sugieren que se redacten como competencias. Señala, además, que hay una sobrecarga de contenidos teóricos en detrimento de las actividades prácticas y de investigación. Con respecto al área de psicología educativa, se nota desvinculada de la formación básica, parecería que no la necesita. Su perfil de egreso es confuso. Se recomienda analizar muy bien qué materias contribuyen al logro del perfil de egreso y eliminar materias que no contribuyan al mismo, sobre todo tomando como eje prioritario la inclusión de las necesidades sociales.

García y Guerra (2020) analizaron la congruencia entre la misión institucional, el perfil de egreso y la malla curricular de la licenciatura de Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y también realizaron un estudio comparativo de los perfiles de egreso de otras instituciones del noroeste de México, es decir, que estos autores hicieron dos actividades; una fue verificar la congruencia de la malla curricular con el perfil de egreso de la UACH y la segunda hacer un estudio de *benchmarking* que consistía en comparar los perfiles de egreso de su universidad con la de diferentes instituciones de educación superior públicas de la zona noroeste.

Del primer análisis encontraron que, de las 78 asignaturas de su plan de estudios, 40 están dedicadas a las habilidades de creación y ejecución, cuatro a la docencia y sólo hay dos asignaturas electivas sobre gestión. Respecto a los conocimientos, 26 son asignaturas teóricas: tres se refieren a temas psicopedagógicos, dos son tecnológicas y una electiva está relacionada con la investigación. Por lo que concluyen que no se cumple totalmente con el perfil de egreso, pues hacen falta asignaturas que aborden el tema de la preservación, igualmente no se asegura el cumplimiento de las habilidades de gestión e investigación porque las materias que revisan estos tópicos son optativas.

Con respecto al *benchmarking*, hallaron similitudes entre los distintos perfiles, esto es que hay mucha coincidencia entre éstos; por ejemplo, la mayor parte de las asignaturas son de tipo teórico, las cuales deben de ayudarles a la creación escénica para que los egresados puedan gestionar proyectos culturales, ya sea como ejecutantes o docentes. Las instituciones estudiadas enfatizan la creación, la práctica, la gestión y la docencia del teatro. Los autores concluyen proponiendo la actualización de la malla curricular de su institución.

Cárdenas (2016) analizó el plan de estudios 2013 de educación básica para identificar si era congruente con las competencias del siglo XXI. Encontró que la reforma curricular tenía una visión limitada de éstas, ya que no las incluía o lo hacía parcialmente. Identificó que no era adecuada la distribución de los aprendizajes esperados entre todas las materias y grados. Halló un problema importante de planificación debido a que había una brecha entre la definición formal de los objetivos curriculares y las prácticas de enseñanza. Es decir, no hay congruencia de los propósitos curriculares que eran innovadores con las formas de enseñanza caracterizadas por ser tradicionales.

Como parte de una reforma curricular, Carlos (2019) identificó las visiones que tenían 23 docentes de una facultad de psicología de una universidad pública sobre su plan curricular, caracterizado por ser flexible. Se quiso averiguar su opinión sobre la coherencia del plan, el funcionamiento de la flexibilidad curricular, su pertinencia y la actualización disciplinaria. Los resultados encontrados fueron un insumo para modificar su currículum. Se aplicaron diferentes cuestionarios, uno para cada indicador. Se identificaron diferencias entre el currículum formal y el real, ya que los docentes no conocen sus propios documentos norma-

tivos, tenían un dominio parcial sobre el currículum flexible y tuvieron una postura reformista con respecto a su plan de estudios, al manifestar que algunos de sus elementos se tenían que modificar, pero otros permanecer. Destacaron la importancia de que el nuevo plan de estudios proporcione una mejor formación a los alumnos, ligar la teoría con la práctica y que responda mejor a las necesidades actuales. Igualmente, se manifestaron por fortalecer las habilidades de investigación, cumplir las expectativas de los empleadores, así como actualizar y ampliar las áreas de formación del psicólogo. Se concluye resaltando la importancia de que los docentes sean tomados en cuenta en las modificaciones curriculares, pero también que se apliquen acciones institucionales para incentivarlos a mejorar sus formas de enseñanza.

Vargas, Ruiz y Hernández (2015) hicieron una comparación entre el currículum formal y el real de siete programas que conforman la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, con el fin de verificar la congruencia interna. En primer lugar, analizaron por medio de un mapa de contenido los siguientes componentes de los programas: objetivos, contenidos, metodología didáctica, criterios de evaluación/acreditación y bibliografía. Encontraron que los maestros casi no hacían cambios a los programas, salvo en los criterios de acreditación y en la bibliografía; al respecto, los alumnos comentaron que el maestro se las entregaba en fotocopias, pero sin datos para identificar la fuente bibliográfica. Aunque la mayoría de las asignaturas eran clasificadas como teórico-prácticas, estas últimas se trabajaban en el salón. En particular, un alumno narró un caso de una asignatura en el que toda la bibliografía estaba en sitios de internet, pero sucedió lo siguiente:

Desde mi punto de vista, considero que esta asignatura no cumplió con el objetivo general ni con las competencias específicas que marca el currículum formal. Pues aparte de que no se sabía la confiabilidad de la información, la profesora se ausentó mucho durante el curso (...) se notó que ella estaba preocupada en que se expusieran todos los temas que marcaba el programa y no en que si realmente esto causaba un efecto de enseñanza-aprendizaje significativo en los estudiantes (Vargas, Ruiz y Hernández, 2015, p.8).

Los alumnos también expresaron que el objetivo de una línea curricular de psicopedagogía no se alcanzaba: “Este objetivo no se logra cumplir en su totalidad, puesto que nosotros adquirimos el conocimiento teórico, pero no se nos enseña a investigar en el área de la psicología educativa, por lo tanto no podemos atender y controlar problemas que le atañen” (Vargas, Ruiz y Hernández, 2015, pp.8-9).

Planes o propuestas de evaluación curricular

Se fusionan los temas de los planes y las propuestas de evaluación curricular, ya que ambos proponen una metodología, plan o una manera de realizar una evaluación curricular, pero de la cual no hay resultados, sino que se sugiere una forma de hacerlo.

Por ejemplo, Medina y Nassar (2021) son académicos de la Licenciatura en Actividad Física y Deportes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y elaboraron una propuesta para realizar el seguimiento de egresados, en sus sugerencias para hacerlo destacan que el seguimiento de egresados es una actividad necesaria para el progreso de las instituciones educativas, pues permite conocer las fortalezas de los planes de estudios, identificar las áreas de mejora y facilitar la inserción laboral de los egresados. Para fundamentar su propuesta, recurren a la revisión de cómo se hacen este tipo de estudios en cuatro universidades públicas (Universidad Autónoma de Nuevo León, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Sonora y Universidad Autónoma de Tamaulipas). Entre las acciones que realizan estas instituciones entre sus egresados, enfatizan que buscan crear un vínculo continuo, afectivo y de confianza con ellos para que no piensen que solamente los buscan para contestar cuestionarios. Destacan sobre todo que la Universidad Autónoma de Tamaulipas ha establecido un vínculo amigable con ellos, cuentan con una revista dirigida a sus egresados y emplean de manera efectiva las redes sociales.

A partir de estas experiencias, implantaron en la UABC un programa en el que cada mes les piden a cuatro egresados que suban sus infografías, las cuales son compartidas en las redes sociales de la universidad. Este programa ha tenido mucho éxito y los egresados han participado de manera entusiasta. Recomiendan tomar en cuenta tres factores en el diseño de los estudios de seguimiento de egresados: a) construir una

base de datos confiable y tenerla actualizada, b) informar a los egresados sobre todas las actividades, apoyos y ofertas que la institución tiene para ellos y c) evitar saturar a los egresados con solicitudes de información o para responder encuestas. Con base en lo anterior, proponen el siguiente plan para hacer el seguimiento de egresados: 1) construcción de una base de datos para tener localizados a los egresados; 2) diseño del estudio de seguimiento de egresados; 3) acercamiento a los egresados para que conozcan la oferta y servicios que la institución tiene para ellos; 4) aplicación de una encuesta de satisfacción en la que se plantearon cuatro preguntas para saber su opinión sobre el trato recibido en la fase 3; 5) aplicación del instrumento para evaluar al currículum tanto interna como externamente, y 6) analizar los resultados obtenidos de manera colegiada y tener conclusiones para aplicar lo pertinente para el rediseño curricular. En 2022 se encontraban en la fase cuatro.

Calderón y Colón (2017) describen una propuesta de evaluación curricular derivada de sufrir un paro de actividades en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Milpa Alta (CICS UMA) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Su fundamento está en el marco normativo de la institución (reglamento interno del IPN, programas de desarrollo institucional y gestión de calidad). Sus propósitos son valorar la pertinencia y congruencia del programa académico, informar los logros obtenidos, brindar la información necesaria para tomar decisiones y ofrecer las bases para el rediseño curricular. Destacan que tendrán dos tipos de evaluación: la interna para valorar el logro académico, en la que se revisarán los fundamentos del plan de estudios, la organización de los contenidos, las formas de enseñanza, los resultados de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación del desempeño docente. De la evaluación externa, su propósito es valorar la repercusión social de la formación ofrecida por medio de estudios de seguimiento de egresados para averiguar cómo es su inserción laboral e identificar nuevos campos de conocimiento. Su metodología será descriptiva transversal con el fin de evaluar a la primera generación egresada del programa. Como fase preliminar aplicarán un autodiagnóstico para el cual ya tienen una lista de cotejo, un cuestionario de satisfacción estudiantil y los lineamientos para evaluar al programa académico.

Eficacia

Este tema se refiere a valorar los resultados académicos obtenidos por los estudiantes a través de diferentes instrumentos para valorar su aprendizaje. Cruz et al. (2021) aplicaron un examen a 37 alumnos de la generación 2019 de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Veracruzana (UV) en dos momentos, uno en la primera semana del curso y otro al término del semestre, los temas evaluados fueron sobre matemáticas y física. Encontraron que en el primer examen 89% reprobó y 11% aprobó. En el segundo examen (al término de clases) aplicado a 27 alumnos hubo un ligero aumento de los aprobados (25.9%) y 74.1% volvió a reprobó. Es decir, aunque hubo avances en el aprovechamiento de los alumnos, éste sólo se mostró en la cuarta parte de los estudiantes, los autores manifiestan la preocupación de que, a pesar de que hay materias que se repiten tanto en el bachillerato como en la universidad, eso no repercute en un mejor aprendizaje de los estudiantes.

Cordova y Barrera (2012), utilizando el portafolio, evaluaron el nivel de competencias alcanzadas en un currículum en la División de Ciencias de la Vida de la Universidad de Guanajuato. Se escogió el portafolio porque refleja el esfuerzo, progreso y logro del estudiante en el dominio de las competencias de su carrera, además de ofrecer evidencias del logro de las competencias. Fueron analizados 24 portafolios que los profesores consideraron los mejores de sus cursos. Los componentes valorados del portafolio fueron portada, índice, introducción, temas centrales y conclusión; se incluyeron muestras de las actividades curriculares realizadas como las prácticas, el trabajo independiente y el trabajo profesional supervisado. Se encontró que sólo seis portafolios cumplieron con todos sus componentes. Se detectaron los siguientes problemas en los alumnos: tendencia a la repetición de la información más que a elaborar la propia, un incipiente desarrollo de la síntesis y del análisis con pocos comentarios personales. Se notó una falta de un trabajo conjunto entre el profesor y los estudiantes para desarrollar las competencias y por eso la elaboración del portafolio fue un problema para los alumnos. También se identificó el poco dominio teórico de los temas y la queja de que las prácticas se hicieron en las aulas y no en ambientes profesionales. En síntesis, mediante el uso de esta herramienta fue posible identificar el escaso manejo que tienen los alumnos de los procesos cognitivos superiores.

Vázquez et al. (2015) presentan los resultados obtenidos del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) aplicado a 115 alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC. Los resultados indican que 54% de los alumnos aprobó el examen, 45% lo reprobó y sólo 13% tuvo un desempeño sobresaliente. Por áreas del examen, en didáctica y currículum los estudiantes mostraron 53% de dominio; de política educativa y gestión, 54%; de investigación educativa, 60%, y donde hubo el mejor desempeño fue en docencia y orientación, con 65%. Se sugirió hacer una preparación de contenidos para el EGEL, pues éste impacta en indicadores y posteriores evaluaciones y acreditaciones del programa.

Seguimiento de egresados

Uno de los temas constantes de la evaluación curricular, que no podían faltar en esta revisión, es el seguimiento de egresados. La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2018) encargó a la Dirección de Evaluación Educativa (DEE) de la UNAM realizar un estudio de seguimiento de egresados para evaluar el plan de estudios 2008 de la facultad en sus dos modalidades: presencial y abierta. Las generaciones seleccionadas fueron las de 2009 a 2012. Se hizo mediante un cuestionario en línea aplicado durante septiembre de 2017 a enero 2018. Para la modalidad presencial, el total de egresados de esas generaciones fue de 1,995, de los cuales se encuestó a 1,099 (55% de egresados de esas generaciones); para la abierta, el total fue de 228, de los cuales se encuestó a 118 (51.5%). Por cuestiones de espacio, se resumen sólo los resultados para la modalidad presencial. Así, 50% de los encuestados está titulado, 82% son mujeres; 59% trabaja, 76% lo hace en empresas e instituciones y 44% en un campo relacionado al que cursó. En cuanto a cómo consiguió el empleo actual, 31% lo hizo mediante internet y 26% por medio de amigos; 30% requirió entre uno a seis meses para obtenerlo. De los encuestados, 56% tiene ingresos mensuales de \$10,000 pesos y 85% está satisfecho con su trabajo. Los egresados consideran que los tres principales retos a los que se enfrentan son: la actualización constante, el trabajo en equipo y el manejo de conflictos.

En el cuadro 9 se presenta el que consideran su grado de competencias y que la facultad les formó.

CUADRO 9

Grado de competencias que consideran la facultad les formó

Competencia	%	Competencia	%
Honestidad	90	Ética profesional	89
Responsabilidad profesional	86	Capacidad de análisis	75
Trabajo en equipo	74	Identificación de problemas	69
Capacidad de síntesis	69	Comunicación escrita	65

En sentido opuesto, en el cuadro 10 se presentan las competencias consideradas que fueron poco desarrolladas durante su formación.

CUADRO 10

Grado de competencias que fueron poco desarrolladas en su formación personal

Competencia	%	Competencia	%	Competencia	%
Dominio del inglés	56	Obtención de financiamiento para proyectos de investigación	54	Publicación en revistas especializadas	54
Habilidades empresariales	52	Habilidades directivas	48	Manejo de software especializado	47
Innovación tecnológica	45	Vinculación sector laboral y social	45	Desarrollo de tecnología	44
Difusión de resultados de investigación en eventos nacionales	41	Conducción de proyectos de investigación	38	Habilidades docentes	36

En el cuadro 11 se encuentran las competencias que los encuestados consideran son necesarias para el desempeño laboral.

CUADRO 11

Competencias necesarias para el desempeño laboral

Competencia	%	Competencia	%	Competencia	%	Competencia	%
Responsabilidad profesional	97	Honestidad	96	Ética profesional	94	Organización	91
Solución de problemas	91	Comunicación oral	90	Identificación de problemas	90	Resolución de conflictos	89
Capacidad de análisis	88	Trabajo en equipo	88	Planeación	87	Iniciativa	84
Administración del tiempo	84	Capacidad de síntesis	82	Trabajo multidisciplinario	82	Capacidad para presentar y defender ideas	80

De los egresados, 86% califica como bueno o excelente el nivel de conocimientos de los docentes de la facultad, 97% considera su preparación como buena o excelente en comparación con egresados de otras instituciones y 70% piensa que sus estudios de licenciatura le han sido muy útiles.

Por otro lado, Martínez et al. (2015) evaluaron el proceso de inserción y trayectoria laboral aplicando un cuestionario a 146 de los 157 egresados de la licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma del Estado de México de la generación 2006-2011. El instrumento contenía 127 preguntas. Su propósito era averiguar la vinculación entre la inserción laboral y la formación profesional a fin de mostrar las fortalezas y debilidades del currículum y a partir de ahí tomar las decisiones conducentes para mejorar esta vinculación. Entre los principales resultados destacan que es más probable la inserción laboral si el egresado ya estaba trabajando durante su formación, así como también si hizo su servicio social en la institución donde trabaja. La principal desventaja para mejorar la posición laboral y para obtener empleo es la falta de la cédula profesional. En cuanto a los ingresos, 52% ganaba entre tres a cinco salarios mínimos y 20% menos de tres salarios mínimos.

Tejeda y Corona (2015) presentan los resultados de un cuestionario en línea aplicado a 55 de 111 egresados (49%) de la licenciatura de Comunicación e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT). Estos egresados corresponden a ocho generaciones. Se buscó dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es el grado de satisfacción de los egresados de esta licenciatura? Entre los principales resultados, se encontró que los egresados eligen la opción de titulación por promedio debido a que es la más cómoda para ellos. La mayoría trabajaba como docente en instituciones privadas. Con respecto al grado de satisfacción con el plan de estudios cursado, 18% dijo estar muy satisfecho, 65% satisfecho y 11% poco satisfecho, por lo que concluyen que la mayoría de los egresados del plan 2007 están satisfechos con el currículum cursado. Recomiendan aplicar acciones para fortalecer la titulación, mejorar la vinculación con el sector productivo, fortalecer las metodologías de enseñanza-aprendizaje e innovar en el aula utilizando más las TIC.

Finalmente, Bautista, Barrón y Germán (2016) realizaron un estudio sobre las trayectorias laborales de los egresados de educación abierta y a distancia de la UNAM (Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, SUAYED). Aplicaron un cuestionario de 36 preguntas enviado a 175 egresados. Quisieron responder la siguiente pregunta: ¿Los egresa-

dos del SUAYED adquieren una formación profesional equiparable a la que reciben los que cursan de manera presencial y les permite insertarse adecuadamente en el mercado laboral? Los resultados arrojan que el desempeño escolar es calificado como bueno; la gran mayoría de ellos consideraron adecuada su formación teórica-práctica, más de la mitad estudiaba y trabajaba en tiempo completo, cerca de la cuarta parte no había concluido su servicio social ni había aprobado el segundo idioma, 85% dijo que sus estudios estuvieron muy relacionados con su ocupación laboral y 70% tiene un salario que oscila de entre 4,000 y 14,000 pesos. La mayor parte de los egresados tiene dependientes económicos. Entre sus aspiraciones están mejorar sus ingresos económicos y su entorno social. Los autores concluyen que la formación profesional ayuda a la movilidad social y que a los dos años de haber egresado sus honorarios son similares a los que cursaron la licenciatura de manera presencial.

Análisis teóricos

En el decenio revisado, a diferencia de los anteriores estados del conocimiento, de los grandes autores del campo de la evaluación curricular sólo uno realizó reflexiones teóricas generales sobre ésta, lo que predominó fueron los análisis de temas particulares, como sobre los actores curriculares, los estudios de seguimiento de egresados o estimular el uso de la evaluación participativa. Al igual que en todos los anteriores estados del conocimiento, fueron escasos los documentos que analizaron teóricamente el currículum, sólo encontramos 10.

La única reflexión general fue la de Moreno (2014), quien afirma que estamos en presencia del estado evaluador, en el que es más importante evaluar que cambiar aquello que se evalúa. Considera que la evaluación curricular depende de cómo se define el currículum.

Si bien reconoce que la principal función de la evaluación es modificar lo evaluado, no está de acuerdo con ésta porque a su parecer sólo busca el control más que la mejora, crítica muy parecida a lo expresado por Glazman y Figueroa (1981):

Una concepción ampliamente difundida en nuestro país asocia la evaluación a corrientes positivistas y funcionalistas y es que, con una visión li-

mitadora del carácter, proceso y función de la misma, se utilizan métodos únicos de recolección de información como las encuestas y la entrevista, se relevan las técnicas estadísticas y las matemáticas en la interpretación de los datos y se sobrevalora el control en el papel de la evaluación” (p. 390).

Además, sostiene que está más centrada en los resultados que en los procesos y propone que sea más integral, que tome en cuenta los contextos institucionales y socioculturales donde se hace la evaluación y que sea más participativa. Considera que el instrumentalismo predomina en la evaluación y que la coloca al final para verificar el cumplimiento de los objetivos. Menciona que hay otras funciones, como la que propone Stufflebeam, para quien evaluar es determinar el mérito de algo. También asevera que hay otra corriente de la evaluación curricular caracterizada por ser interpretativa y analizar los significados dados por los autores a los resultados educativos. Sugiere también tomar en cuenta la cultura de los sujetos y valorar los procesos, no sólo los resultados. Igualmente, propone evaluar los aspectos disfuncionales y las necesidades de los sujetos, aunque no da ejemplos de ese tipo de evaluaciones. Sugiere capacitar a los individuos para que sepan hacer un juicio informado y participen críticamente en el proceso evaluativo. Para él, la evaluación tiene el poder de influir en la configuración del currículum, la enseñanza y el aprendizaje. Llama la atención sobre la importancia de cómo se comunican los resultados de la evaluación, lo que los teóricos curriculares denominan las audiencias de la evaluación. Concluye afirmando que la reforma del currículum y su evaluación es una labor que debe hacerse de manera conjunta, coherente y planificada.

Con respecto a los análisis particulares, se encuentra el de Covarrubias (2013), quien hace un balance de lo encontrado en el estado del conocimiento sobre la investigación curricular (2002-2012) con respecto al tema de los actores curriculares. Destaca que los resultados señalan que ésta se realiza preferentemente con los estudiantes de educación superior, los estudios se centran en recuperar las vivencias, atribuciones y el papel del estudiante como mediador activo de las prácticas curriculares y su formación profesional. La metodología más empleada fue la mixta, aunque también hay varios estudios que utilizaron las metodologías cualitativas. La autora señala que se requieren más investigaciones sobre los estudiantes de educación básica y media superior. Los alumnos criti-

can su enseñanza porque desean estrategias didácticas que les permitan pensar, crear y participar. Se reportan pocos estudios comparativos entre planes de estudio afines al área de conocimiento, aunque lo más destacado es que los estudiantes sugieren, independientemente de la carrera cursada, la necesidad de tener un mayor número de prácticas profesionales.

Por otro lado, Quispe (2015) propone el uso de la evaluación participativa como enfoque alternativo para realizar la evaluación curricular, las razones para hacerlo son por considerarla útil para los procesos de mejora y transformación del entorno. Afirmar que es usual en las recomendaciones de la evaluación curricular proponer que ésta sea participativa, definiéndose como el proceso en el que los participantes formen parte de las decisiones tomadas. Utiliza como ejemplos de participación el proceso hecho en los comités interinstitucionales para la evaluación en la educación superior, mejor conocidos como los comités de “pares”. Destaca que la participación tiene las ventajas de fomentar un sentimiento de pertenencia e identificación con la institución y mejora la rendición de cuentas optimizando los recursos. Es crucial delimitar los temas y fases en los que la participación es requerida. Advierte que su éxito depende de las cualidades del coordinador, quien debe tener experiencia y capacidad necesaria para conducir adecuadamente este proceso, por lo que se debe ser muy cuidadoso a la hora de seleccionarlo. Entre los aspectos a cuidar en la evaluación curricular está la falta de interés de los participantes, que no todos tengan la competencia técnica necesaria para la tarea y que esto se vea como una labor secundaria. Los riesgos de la participación son caer en rutinas o que los participantes no quieran salir de la zona de confort, que lo urgente sustituya a lo importante, asumir que la tarea evaluativa es simple cuando es todo lo contrario, al ser compleja. Concluye destacando que las mejores experiencias de participación han ocurrido en el sector no gubernamental y que ésta es necesaria para combatir el individualismo y la falta de solidaridad.

Actualización curricular

Este tema tuvo el menor número de trabajos y por eso se resume sólo un trabajo, un documento institucional realizado por la UNAM (2021) llamado Diagnóstico del Plan de Estudios 1996 de Iniciación Universitaria. En éste

se presenta un análisis curricular del modelo de Iniciación Universitaria que la UNAM imparte como equivalente al nivel secundaria. El currículum tiene 25 años de haberse implementado y nunca había sido evaluado hasta ahora. Se buscó rescatar la experiencia de la comunidad por medio de encuestas, grupos de enfoque y entrevistas a maestros y alumnos. El estudio es muy amplio, por lo que en este documento sólo se resumen los principales resultados del diagnóstico y de las acciones para actualizarlo. El plan de estudios está compuesto por 39 programas de estudio. Encontraron que no tiene objetivos ni perfil de egreso y que hay saturación de contenidos, por lo que no se forman las habilidades ni las actitudes. Aunque tiene tres grados, no hay etapas formativas como tales ni están claramente delimitadas las características de cada una de éstas, además de ser confusos los alcances y la continuidad de cada ciclo escolar y no hay una organización por campos de conocimiento. Detectaron también que el currículum es poco flexible y 65% son materias seriadas que, aunque a esto se atribuye la alta reprobación en esas asignaturas, los docentes consideran un acierto la seriación. El actual mapa curricular no corresponde al de educación secundaria de la Secretaría de Educación Pública, hay coincidencias de nombres, pero no de objetivos ni contenidos. A partir de este diagnóstico se proponen actualizarlo, privilegiando más la profundización que la extensión del conocimiento, así como la vinculación de los contenidos, delimitar los campos, las etapas formativas, establecer ejes transversales y disciplinares. Asimismo, hacer una enseñanza centrada en el alumno y estimular los procesos cognitivos complejos.

El retrato del currículum

Como se mencionó en la introducción, una de las innovaciones hechas para este estado del conocimiento fue analizar cuáles fueron los resultados de los estudios evaluativos sobre el currículum y cómo valoran los diferentes aspectos curriculares, lo que se denominó el retrato o imagen del currículum. Es decir, como resultado de la evaluación nos señala problemas curriculares y se quiso averiguar cuáles son éstos. Lo obtenido fue dividido en dos partes: una sobre las deficiencias curriculares detectadas en cada uno de los principales componentes, como su diseño, los alumnos, los docentes los directivos y la infraestructura. En segundo

término, los estudios en los que ocurrió lo contrario, esto es, donde se muestra que el currículum evaluado funciona adecuadamente, aunque lo más frecuente fue encontrar resultados mixtos, al existir tantos logros en algunos aspectos y deficiencias en otros. Se quiso responder las siguientes preguntas: ¿Qué imagen del currículum nos ofrece los resultados de la evaluación curricular? ¿Qué tipos de problemas curriculares reportan? ¿Cuáles son los más frecuentes y cuáles los menos? ¿Qué distingue a un currículum bien evaluado? Lo obtenido aparece en el cuadro 12.

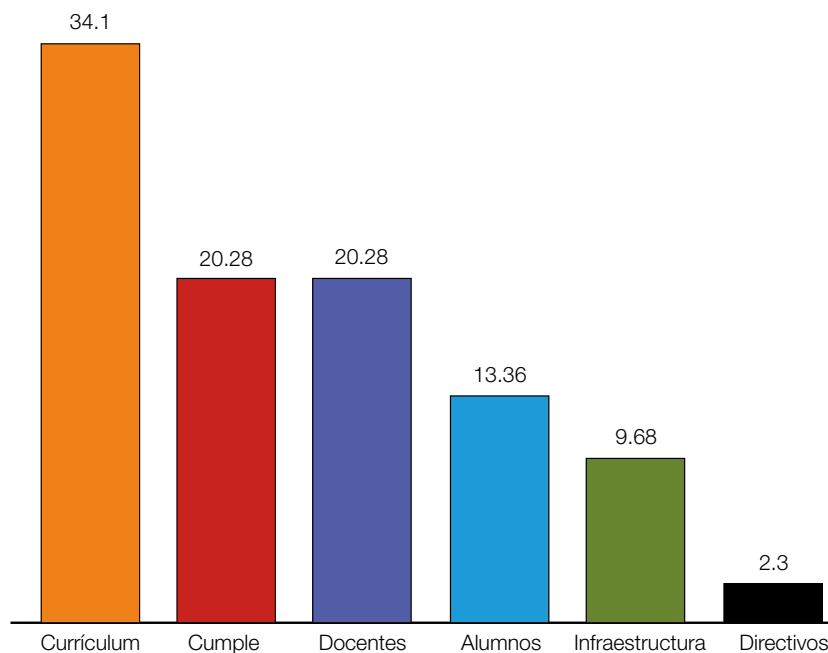
CUADRO 12
Problemas curriculares

Problemas del currículum	f	Porcentaje
Currículum	74	34.10
Cumple	44	20.28
Docentes	44	20.28
Alumnos	29	13.36
Infraestructura	21	9.68
Directivos	5	2.30
Total	217	100.00

El principal problema se refiere al currículum, es decir, que hay una dificultad en lo que compete a su diseño, estructura, organización y coherencia, ya sea porque le sobran o faltan asignaturas, no cumple con sus objetivos o hay falta de aprovechamiento escolar por parte de los estudiantes. En segundo término, está que el currículum cumple con lo que se propone, aunque, como se dijo antes, la mayoría de las veces con resultados mixtos. En tercer lugar, el problema se encuentra en los docentes, al estar mal preparados, tener deficiencias en su enseñanza, falta de compromiso y responsabilidad u oponerse a las reformas curriculares. En cuarto término, se encuentran los que señalan el poco aprovechamiento por parte de los estudiantes, seguido por una deficiente infraestructura. El menos citado como problemático correspondió a los directivos (véase la figura 7).

FIGURA 7

Porcentaje de los problemas curriculares detectados en los estudios de evaluación curricular



Problemas del currículum

Ésta fue la categoría que tuvo las mayores menciones y se refiere a las dificultades encontradas con el plan de estudios. Por ejemplo, Alvarado, Rodríguez y Guillermo (2014) evaluaron el plan de estudios de la licenciatura en Administración del Centro de Estudios Superiores CTM (CES CTM), el cual fue establecido en 2002 y desde entonces no había sido evaluado formalmente, sólo le habían hecho modificaciones parciales. El currículum se analizó con base en los siguientes indicadores: congruencia, vigencia, viabilidad y continuidad. La finalidad de la evaluación es cambiarlo considerando los resultados encontrados. Los autores presentan resultados parciales, ya que sólo han valorado el eje “Métodos cuantitativos”, compuesto por seis asignaturas. Éste fue elegido porque es en el que existe la mayor reprobación. La información fue recopilada por medio de encuestas y entrevistas a docentes y directivos. Para el análisis emplearon cédulas de análisis de los programas.

Los resultados de cada uno de los indicadores fue el siguiente: sobre la congruencia, casi todos los objetivos de las asignaturas están bien redactados, con excepción de una de las materias. Igualmente, cinco de las materias mostraron congruencia con el perfil de egreso. Con respecto a la vigencia, encontraron problemas sólo en la materia Estadística I, ya que tiene contenidos repetidos y exceso de temas, pero identificaron que todas las asignaturas de alguna manera responden a las necesidades del entorno laboral. Lo que sí fue preocupante es que ningún programa estaba actualizado, pues en algunos casos tenían 12 años sin haberse revisado y otros hacía siete años que no habían actualizado la bibliografía. Con respecto a la viabilidad, concluyeron que todos los programas la tenían, al contar con los suficientes recursos físicos y humanos para su implementación. En lo referido a la integración, que definieron como el balance entre las horas teóricas y prácticas, identificaron que es adecuado, pero descubrieron una falta de secuencia lógica entre algunas materias. Finalmente, sobre la continuidad, sólo hubo problema con una materia, ya que su ubicación curricular no es la correcta. Reportaron que se corrigieron los problemas detectados y destacaron la importancia de la participación de los maestros.

Vázquez, Campos y Moreno (2018) analizaron la transversalidad curricular de la licenciatura en Nutrición de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla a través de un estudio de cohorte mixto exploratorio en el que participaron 35 estudiantes. Los instrumentos empleados fueron dos cuestionarios relacionados con los ejes transversales y los conocimientos curriculares. De los resultados, se destaca que los alumnos consideran que falta tiempo para comprender la noción de transversalidad, por eso consideran que no la adquirieron. También encontraron una desvinculación entre la transversalidad curricular y el desarrollo de los ejes formativos, que si bien es cierto que existe un desarrollo de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales, éstos no son suficientes. Los autores consideran que el problema no reside en el currículum, sino en la forma de aplicarlo, es decir, que en su opinión, lo que falla es la práctica docente.

Martínez, Espinoza y Martínez (2019) evaluaron el Plan de Estudios de la Ingeniería en Computación, impartida en la UAEM, el cual fue implantado desde 2004 pero no había sido evaluado. Formaron un comité curricular conformado por docentes y administrativos de la misma uni-

versidad. Para la evaluación, se usó como instrumento una guía de evaluación curricular en la que se establecieron parámetros como pertinencia, congruencia, trascendencia, equidad, eficacia, eficiencia y gestión.

De los resultados, sólo presentaron los referidos a la pertinencia y congruencia; así, de la primera encontraron que existe poca experiencia profesional de los egresados, igualmente hace falta corregir los contenidos de varias unidades de aprendizaje, fortalecer el dominio de una segunda lengua y dotar a los alumnos de las habilidades de liderazgo y toma de decisiones. En congruencia, hay un alto porcentaje de las unidades de aprendizaje en las que no hay relación entre los objetivos y los contenidos, en varias los objetivos no están correctamente redactados, no están adecuadamente ubicadas en el mapa curricular y es necesario mejorar su seriación. Los autores mencionan que su principal propósito no fue mostrar los resultados de la evaluación curricular, sino el procedimiento seguido para su realización. Ofrecen varias sugerencias para corregir las fallas detectadas, por ejemplo, implantar un sistema de prácticas profesionales para que los alumnos adquieran la experiencia profesional necesaria.

Problemas con los docentes

Cedillo (2012) identificó las perspectivas que los profesores, estudiantes y diseñadores curriculares tienen acerca de la relación entre los proyectos institucionales de reforma curricular y la realidad educativa. El estudio se realizó en tres licenciaturas (Derecho, Ciencias de la Educación e Ingeniería Industrial) de la UABC. La autora menciona que desde el inicio del presente siglo el gobierno federal impulsó la innovación curricular en las universidades estatales y que los investigadores que la han estudiado se han enfocado sólo en su parte formal, pero no han recabado la experiencia de los alumnos y profesores de vivir tales reformas. Por estas razones, el autor decidió recabar dichas experiencias por medio de un estudio interpretativo, para lo cual empleó una metodología mixta en la que revisó los documentos institucionales y después aplicó entrevistas y cuestionarios a los actores curriculares. Los resultados presentados sólo corresponden a lo referido a los docentes.

Su modelo curricular es por competencias y de acuerdo con los profesores logra cambios en el aprendizaje de los alumnos, aunque no en

todos los casos; el modelo requiere que los estudiantes de los últimos semestres elijan un proyecto de vinculación social en el que se integran tres asignaturas y que se realiza en empresas o instituciones donde los atiende un tutor de la universidad y otro en la empresa o institución en la cual realizan la práctica. Detectó que en los primeros semestres las prácticas docentes son tradicionales, no obstante que es un currículum por competencias; también refiere que las prácticas docentes destinadas a fomentar los aspectos metacognitivos o la aplicación del conocimiento son una simulación, ya que no se desarrollan dichos procesos. El principal problema reportado por los docentes es la sobrecarga de trabajo. Donde más se notan los beneficios de las innovaciones curriculares es en los últimos semestres con los proyectos de vinculación, que han sido exitosos porque satisfacen las necesidades del sector productivo y a su vez les brinda a los alumnos la tan requerida experiencia profesional, aunque alerta que la masificación estudiantil pone en riesgo los proyectos.

Carlos (2016) reporta los resultados de una evaluación curricular de un plan de estudios de psicología de una universidad pública con el objetivo de identificar la trayectoria laboral y la opinión sobre la formación recibida de 57 egresados. Se usó un cuestionario de 28 preguntas cerradas y abiertas. En los resultados se encontró que 68% tiene una percepción buena sobre sus aprendizajes. Sin embargo, criticaron que algunos maestros no están actualizados, son poco comprometidos y no enseñan bien, por lo que sugieren que se actualicen. Ellos hicieron afirmaciones de este tipo: “porque hay muchos maestros que no deberían estar dando clase, lo reportamos y nadie hace nada” o “hay muchos maestros buenos, pero también otros que no lo son tanto, quizá deberían de replantear quién sí debe enseñar en esta facultad, así como no dejar que cualquier persona enseñe allí” (Carlos, 2016, p. 6).

Pérez y Condés (2019) evaluaron la Maestría en Investigación de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) tras ocho años de haber iniciado y con cuatro generaciones de egresados. La evaluación fue recomendada por dos organismos acreditadores y los resultados corresponden sólo a la aplicación de un cuestionario a dos generaciones de egresados. Los propósitos de la maestría son generar conocimiento en el campo educativo y le dan un gran peso al sistema tutorial para ayudar a los egresados a titularse, problema grave que tuvo la anterior maestría debido a su escaso número

de titulados. El cuestionario se aplicó en línea a los egresados seleccionados, entre los resultados más sobresalientes es que hay un alto grado de satisfacción estudiantil y 60% de ellos tiene buena opinión de los docentes. También se ha incrementado el porcentaje de titulación y hay otros avances, pero algunos docentes opinan que ha disminuido el rigor y la calidad de las investigaciones presentadas.

Estrada, Quezada y Camarillo (2021) analizaron las perspectivas de los alumnos de quinto semestre de la generación 2017-2021 de la licenciatura en Educación Secundaria de la especialidad de Formación Cívica y Ética de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes. Estos alumnos han tenido el problema de que en el lapso que han hecho sus prácticas docentes el currículum de la educación básica ha sido diferente, ya que cuando hacen sus prácticas con alumnos de los primeros grados de la secundaria ellos cursan el nuevo modelo educativo de 2018 y cuando realizan sus prácticas con estudiantes del último año, ellos llevan el plan 2011.

La investigación fue realizada por medio de un grupo de enfoque y para guiar la discusión utilizaron un cuestionario compuesto de dos partes, una relacionada con las diferencias y convergencias curriculares entre planes de estudio en Educación Básica (2011-2018) y la segunda sobre las prácticas pedagógicas diferenciadas de acuerdo con cada plan de estudios. Los estudiantes opinan que el nuevo plan de estudios tiene cambios radicales en sus propósitos, al usar un enfoque pedagógico basado en la autonomía curricular, y que hay muchos cambios de contenidos y orientaciones didácticas que se centran en las competencias y el alumno. La principal diferencia que notan entre los dos modelos curriculares es que el de 2011 se centra en competencias y el de 2018 es más humanista.

Con respecto a las prácticas docentes que demanda cada modelo, dicen que el principal problema que tuvieron fue cómo abordar los temas, ya que los objetivos y los aprendizajes son diferentes entre ambos modelos. Los estudiantes señalan que no recibieron orientaciones para adecuar sus planeaciones, sus contenidos o sus estrategias a la aplicación de un plan de estudios específico, además de que no se explicaron las diferencias de las prácticas docentes que demandaba cada modelo, lo cual muestra que los formadores docentes tenían un conocimiento superficial de los modelos, por lo que en la realidad no hubo cambios a las formas de

enseñanza. En este sentido, se sugiere que para poner en práctica las propuestas curriculares es necesario contar con capacitación y materiales didácticos de apoyo.

Los alumnos y el currículum

La perspectiva y situación académica de los estudiantes como parte del currículum muestra diferentes facetas, como recabar sus opiniones sobre el ambiente educativo y los resultados del aprendizaje que obtienen. Se comienza con el primer tema al describir una investigación en la que se indagó su percepción sobre el ambiente académico de una institución. El estudio longitudinal con cortes transversales anuales, exploratorio y descriptivo fue realizado por Morales et al. (2017), quienes por medio de un cuestionario recabaron las percepciones del ambiente educativo que tienen los alumnos. El cuestionario aplicado se denomina Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM), en el que participaron 2,288 estudiantes de la primera generación del plan de estudios 2010 de la carrera de Medicina en la Universidad Nacional Autónoma de México, a quienes se les aplicó a lo largo de los cuatro años de su formación. También se hizo una entrevista semiestructurada con algunos estudiantes que estaban haciendo su servicio social y, por lo tanto, a punto de concluir su formación. La encuesta fue aplicada al final de cada ciclo escolar. Los principales resultados fueron que cuando los estudiantes cursan el primer, tercer y cuarto año su percepción del ambiente académico fue descrita como un “ambiente educacional con aspectos más positivos que negativos”. En cambio, cuando terminaron el segundo año su visión fue un “ambiente educacional con muchos problemas”. Entre las afirmaciones de los alumnos que cursaban el primer año están: “entrar a la escuela significa que fui uno de los mejores”, pues ingresan a la Facultad de Medicina con toda la motivación y orgullo de pertenecer a la máxima casa de estudios. En ese momento, se percatan de que las exigencias que tenían en el nivel medio superior son muy distintas de las que encuentran en la carrera de Medicina. Identificaron que la caída en la percepción del ambiente académico se da en el segundo año porque sienten que los profesores no se preocupan por su desarrollo académico y que sólo se dedican a repartir temas para que los alumnos los expongan. Además, hubo otro factor que causó inestabilidad, debido a que ese año se introdujo la

enseñanza por competencias, lo que produjo tensiones e incertidumbre, pues los profesores interpretaron esta modalidad curricular como que su labor no era exponer, sino pedir que los estudiantes discutieran y plantearan preguntas, pero con poca dirección y apoyo por parte del docente. La situación cambió en el tercer año porque fueron a los hospitales y eso los motivó para seguir estudiando, al empezar a sentirse doctores. En el cuarto año la situación es más relajada y vuelven a recuperar su vida social. Con base en los resultados, los autores mencionan que se han hecho cambios en la facultad, sobre todo en los primeros años.

Jiménez (2019) investigó las razones y resultados de los estudiantes de psicología de la UABC al realizar el EGEL. Éste es un examen nacional para egresados de psicología que evalúa las competencias adquiridas en la formación profesional, no se centra en los contenidos tradicionales de la psicología ni en sus áreas de formación, sino en las habilidades profesionales requeridas en el contexto profesional mexicano, como son evaluación, intervención, investigación y medición. La universidad tiene la peculiaridad de tener dos planes de estudio distintos según la sede donde se imparte la carrera, aunque ambos comparten la cualidad de ser por competencias. Para comprender los resultados, es necesario aclarar que el plan de estudios del campus Tijuana se centra en la formación en las áreas profesionales de la psicología; en cambio, el de Mexicali y Ensenada gira alrededor de formar cuatro competencias: diagnóstico, investigación, evaluación e intervención. Los análisis de los resultados corresponden a la aplicación del EGEL-Psicología en 2017, en la que participaron 664 egresados. Los autores reportan que tradicionalmente los estudiantes de los campus de Mexicali y Ensenada han obtenido resultados menores a la media nacional, mientras que los de Tijuana en su mayoría obtienen una calificación satisfactoria.

Los investigadores se cuestionan acerca de los factores a los cuales atribuir los resultados del rendimiento académico de estudiantes que comparten un mismo modelo educativo pero diferentes planes de estudio. Para responder esa pregunta hicieron un grupo focal con 10 sustentantes, en el cual sólo una no lo aprobó. Los principales resultados fueron que los egresados toman el examen por tres razones: para titularse, como reto profesional y porque la institución los anima, ya que les sirve como muestra del cumplimiento de los criterios e indicadores institucionales. Los egresados expresaron que varios contenidos del examen sí los revisaron,

pero otros no, por ejemplo, uno de ellos dijo que la formación recibida se queda corta con respecto a lo requerido por el EGEL, además de que éste se basa no tanto en contenidos teóricos, sino prácticos por medio de casos y de ahí que varios de ellos valoraron que tuvieran prácticas profesionales. Algunos participantes sugirieron que la enseñanza deje de ser verbalista y memorista; en ese sentido, se manifestaron porque la institución tome en cuenta lo que dicen los empleadores de psicólogos sobre las cualidades que esperan de los egresados. Asimismo, los participantes señalaron que la institución no es exigente con la formación y pidieron orientar su preparación en los contenidos de la prueba. Sólo la persona que reprobó el examen tomó los resultados para juzgar su valía profesional, pues se sintió mal y descalificada por haber reprobado, lo que la condujo a tomar cursos y talleres para formarse mejor.

Finalmente, De los Ángeles et al. (2020) analizaron la trayectoria académica de 3,375 (2,136 mujeres y 1,239 hombres) estudiantes de las generaciones 2011, 2012 y 2013 del plan de estudios 2010 de la licenciatura de Médico Cirujano en la Facultad de Medicina de la UNAM. Su finalidad fue identificar a la población más vulnerable y en riesgo académico. Para ello, se realizó un estudio transversal de tres años. Los indicadores grupales analizados fueron eficiencia terminal curricular, definida como la proporción de estudiantes que concluyen todos los créditos; la eficiencia de egreso, entendida como el número de egresados en el tiempo reglamentado, y deserción, que es el número de estudiantes que se dieron de baja definitiva. Encontraron que de las tres generaciones, en promedio la eficiencia terminal curricular fue de 44%, la eficiencia de egreso de 78%, con una deserción de 17%. En el primer año de la carrera hay más reprobación y deserción, cuando 70% de las que dejaron sus estudios eran mujeres. En relación con el desempeño académico, se observó que 85% de la población estuvo reprobada en las asignaturas obligatorias. Lo anterior es importante porque las calificaciones aprobatorias son un factor importante para predecir la permanencia en la universidad, así como ser un indicador para identificar el riesgo académico. A partir de los resultados anteriores, la institución ha realizado acciones para fortalecer la enseñanza y los apoyos para los alumnos del primer año de la carrera.

Problemas con la infraestructura curricular

Velázquez y Reyes (2013) quisieron averiguar el grado de satisfacción estudiantil de los alumnos de la prueba piloto del plan de estudios 2012 de la Escuela Normal número 1 de Toluca y aplicaron un cuestionario a estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en Educación Primaria. Los resultados muestran un grado de satisfacción bajo, las principales quejas se refirieron a problemas de la infraestructura de la escuela, sobre todo en los servicios y equipos tecnológicos, ya que no están actualizados y el servicio de internet es intermitente. Otra inconformidad destacada fue con respecto a los servicios bibliotecarios, su acervo e instalaciones, los estudiantes dijeron que la biblioteca no tenía los libros requeridos por la reforma. Otro problema eran las aulas con escasa iluminación, poca ventilación y un deficiente mobiliario, el cual data del siglo pasado.

Aguirre y Pérez (2016) utilizaron el Modelo V para evaluar el plan de estudios de la licenciatura de Cirujano Dentista del Instituto Tecnológico de Mérida, con el fin de determinar sus fortalezas y debilidades. Los participantes fueron 25 alumnos del octavo semestre de la carrera, 10 egresados y 10 trabajadores administrativos a quienes se entrevistó y se aplicó un cuestionario sobre la infraestructura de la institución. Los resultados fueron los siguientes: se reportaron problemas en la infraestructura, por ejemplo que hace falta un laboratorio de bioquímica e histología, así como en los salones, por lo que se están construyendo unos nuevos.

Los directivos y el currículum

López y Cisneros (2015) describen los problemas al implantar una reforma curricular, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en el nivel bachillerato. A los investigadores les interesó estudiar el papel de los directivos en el proceso de cambio curricular, pues consideran clave su participación para la fase de implantación y seguimiento al considerarlos líderes para transformar la educación media superior en las escuelas. Destacan que para que una reforma curricular sea exitosa se requiere el apoyo de los docentes y directivos. Su investigación consistió en aplicar un cuestionario a los directivos encargados de implementar la RIEMS a fin de recabar sus experiencias al respecto, se tuvo información de 88% de la población objetivo. La mitad de los encuestados destacaron

que para que la reforma curricular tenga éxito se necesita de la capacitación del profesorado, siguen otros aspectos, aunque tuvieron menos menciones, por ejemplo, difundir la reforma y la disposición al cambio por parte de los involucrados. Finalmente señalaron como importante mejorar la infraestructura de los planteles.

Cumplimiento curricular

Se ofrecen diferentes ejemplos en los que se muestra cómo el currículum cumple con sus propósitos, al reiterar que en los documentos analizados lo más común es encontrar experiencias en las cuales una parte del plan de estudios cumple, pero otra no. Un ejemplo de resultados mixtos es la realizada por Luna (2017), quien desde la perspectiva estudiantil evaluó su nivel de satisfacción sobre su formación y la gestión curricular de un posgrado en educación de la UAT. Para averiguarlo, se aplicó una encuesta y los principales resultados fueron que 60% de los estudiantes se mostraron satisfechos con su formación al considerar que cumplen con el perfil de egreso, resaltan la alta calidad y compromiso de la UAT, así como de los docentes, también valoraron positivamente el currículum cursado. Sin embargo, hay aspectos que se deben mejorar, como la baja participación del alumnado en las labores de vinculación y el dominio de una segunda lengua. El autor concluye que, desde la percepción de los estudiantes, la universidad está cumpliendo con los parámetros indispensables. Propone impulsar actividades para promover la activación y participación del alumnado con el objetivo de incidir en el mejoramiento del nivel educativo.

En esta misma universidad hay otro ejemplo de buen desempeño del currículum. Tejeda, Corona y González (2018) evaluaron el del plan de estudios de la licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa de la UAT. Como metodología se empleó el análisis de contenidos por medio de matrices y grupos focales de egresados y empleadores. Los resultados más sobresalientes destacan que 85% de los egresados trabajan en actividades afines a la carrera, por lo tanto se muestra que tiene un impacto fuerte en el contexto social. Los empleadores destacan que los egresados saben realizar búsquedas de información, tienen disposición, interés y entusiasmo; sin embargo, se enfatiza en tener un mejor dominio del idioma inglés, tener conocimientos más especializados y mejorar sus

procesos de razonamiento. Los empleadores resaltan que como cualidades esperadas de los profesionales son que tengan una buena expresión escrita, habilidades comunicativas, mentalidad crítica, adecuada toma de decisiones, experiencia, manejo apropiado de las TIC y fortalecer sus competencias investigativas.

Gutiérrez, Gómez y Garduño (2019) hicieron un estudio transversal sobre el seguimiento de 1,117 egresados de bachillerato en la Universidad Autónoma del Estado de México un año después de haberse graduado. Los objetivos fueron obtener información sobre la formación recibida y la situación académica-laboral del egresado y así saber dónde están y que hacen los egresados. Entre los resultados destaca que 48% consideró su preparación como buena y 38% muy buena, por lo que hay un alto grado de satisfacción de 86% de los encuestados. De ellos, 58% resaltó como beneficioso la formación sobre conocimientos disciplinares generales y las habilidades intelectuales desarrolladas. El 94% pudo ingresar a instituciones de educación superior y 21% estudiaba y trabajaba. Una minoría de ellos (2%) dejó de estudiar, la principal razón fue por motivos económicos. Dos terceras partes de los encuestados señalan que la formación recibida les ayuda en su desempeño laboral.

Las adecuadas y deficientes prácticas de evaluación curricular

Se ofrece otro tipo de análisis de la información obtenida sobre la evaluación curricular en México durante la segunda década del siglo XXI, al presentar los casos de buenas y deficientes prácticas de evaluación curricular, con la intención de responder las siguientes preguntas: ¿Qué cualidades tienen las buenas evaluaciones curriculares? ¿Qué tipo de deficiencias presentan los estudios evaluativos del currículum? La razón de incluir un apartado de esta naturaleza es porque en los estados del conocimiento en los que se ha participado, se ha alertado sobre las deficiencias que muestran algunos trabajos sobre evaluación curricular, se ha insistido que ello revela falta de conocimiento y dominio de la teoría y metodología de la evaluación curricular, además de mostrar la necesidad de profesionalizar esta actividad para que sea conducida tanto por personal experto en el campo disciplinar evaluado como de evaluadores curriculares capaces.

El propósito ha sido el mismo que ahora: pugnar porque ésta se realice de la mejor manera, respetando su pluralidad teórica y metodológica, pero cumpliendo con sus propias normas, criterios y parámetros. Dada la importancia de esta labor para la mejora curricular de las instituciones, se reitera que ésta no debe ser hecha por personal improvisado porque afecta la calidad de la evaluación realizada, lo cual impide cumplir con su misión principal: mejorar el objeto evaluado.

Siguiendo a Poggi (2008), quien establece que en el proceso de evaluación hay siempre una interacción entre el evaluador y la realidad a evaluar, en función de las cualidades de esa realidad el evaluador construye un referente, que no son otros que los criterios y normas utilizados para pronunciarse sobre lo que evalúa, los cuales por lo regular constituyen un “deber ser”, un “ideal” por alcanzar, ellos son los criterios o parámetros contra los cuales compara los resultados encontrados al evaluar.

Desafortunadamente, al revisar los documentos sobre este tema siguen apareciendo estudios que no cumplen con los requisitos de una adecuada evaluación curricular, pero al mismo tiempo es grato constatar que hay unos muy completos, ejemplo de buenas prácticas evaluativas. Por ello, a continuación se presentan muestras de ambos tipos de trabajos para ilustrar aquellas prácticas de evaluación curricular conducidas adecuadamente, como identificar aquellas que tienen deficiencias y fallas que es necesario corregir. Este apartado no tiene otro propósito más que ayudar a contribuir a que cada vez existan mejores evaluaciones curriculares.

Las buenas prácticas de evaluación curricular

¿Cuáles son las cualidades de los estudios evaluativos adecuadamente realizados? Éstos se distinguen por ser evaluaciones específicas, es decir, que no pretenden evaluar todo, son concretas, no vagas; hay un trabajo sistematizado y organizado, se describen las instancias responsables de la evaluación y las funciones llevadas a cabo. Existe un fundamento teórico de lo hecho, son evaluaciones amplias y completas, algunas abarcan los dos tipos de evaluación: la interna y la externa. Igualmente, explicitan los criterios e indicadores utilizados. Se describen de manera clara las fases, actividades, tareas y procedimientos ejecutados, se recopila sólo la información relevante para los propósitos evaluativos, los resultados son

claros y bien organizados. Las sugerencias se derivan de los resultados y en ocasiones describen los efectos de la evaluación en cuanto a las modificaciones y reformas institucionales derivadas del proceso evaluativo, con el fin de cambiar aquello que no funciona y fortalecer lo que sí. En suma, lo que distingue a estas buenas prácticas es que hay una visión coherente, sistemática y fundamentada de la tarea evaluativa, cumplen con los criterios metodológicos y resaltan los beneficios de la evaluación. Describimos algunos ejemplos de estos casos.

Argumedo et al. (2019) presentaron los resultados de la evaluación de los planes de estudio del Sistema Universitario Jesuita (SUJ) de una universidad privada de la Ciudad de México, el cual forma parte de un programa de desarrollo curricular. El método de evaluación elegido se basó en la investigación evaluativa, participativa y colaborativa. Sus resultados abarcan el funcionamiento de los planes de estudio del SUJ para identificar las características, dimensiones, fortalezas y necesidades detectadas. Como antecedente, se menciona un ejercicio de reflexión institucional cuya finalidad fue dialogar y compartir visiones, de esta manera acordaron propuestas y acciones para la transformación de los planes de estudio. En este ejercicio participaron docentes, alumnos y directivos, el cual tuvo como resultado un Plan Estratégico Institucional Rumbo 2030, en el que se plasmaron las acciones institucionales para alcanzar las metas establecidas. En concreto, se centraron en llevar a cabo dos acciones: mejorar lo existente y actualizar, modificando las actuales licenciaturas o incluso creando nuevas carreras. Se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué se entiende por currículum? ¿Qué postura asumen frente a la evaluación? Posteriormente diseñaron las estrategias, instrumentos y procesos a seguir. La siguiente fase fue la recopilación de la información relevante y que su análisis se hiciera de manera colegiada.

De acuerdo con su normatividad, ellos tienen la obligación de evaluar sus planes de estudio cada dos años, para lo cual utilizan un sistema de información institucionalizado que da seguimiento al funcionamiento de los planes de estudio. Aunado a lo anterior, se diseñó un instrumento dirigido a los coordinadores de la licenciatura para recolectar información de manera sistematizada sobre los planes de estudio. En éste se les hacían las siguientes preguntas: ¿Qué elementos de la estructura de los planes de estudio vigentes posibilitan o dificultan la formación de profesionales orientados a la transformación social? ¿Qué implicaciones

ha tenido la implementación de los planes SUJ en lo académico y administrativo? ¿Qué resultados de los planes son valorados como fortalezas y necesidades en el marco del proyecto del SUJ?

El proceso evaluativo consistió en tres fases: diagnóstica (juntar información), en esta fase identificaron buenas prácticas de operación curricular, las cuales fueron sistematizadas y además se recopiló la información de los docentes, alumnos y egresados; la segunda fue la fase reflexiva (interpretar, devolver y dialogar con los resultados), y la tercera propositiva (toma de decisiones para actualizar o modificar los planes).

Para socializar la experiencia, crearon un manual para la evaluación de los planes del SUJ que contenía una propuesta de trabajo, un cronograma, una guía para capturar la información y materiales de apoyo para ayudar en la evaluación. Ahí se identifican las fortalezas, necesidades y se reúnen las sugerencias para mejorar.

Crearon una comisión para coordinar la reflexión de todo lo encontrado. Los primeros hallazgos han sido compartidos por las distintas instancias de la institución, la información fue cuantitativa como cualitativa, que fueron las respuestas abiertas que dio la comunidad, con base en lo anterior se harán los cambios que juzguen necesarios.

Bárceñas y Villarroel (2018) presentaron los resultados de la evaluación de corte cualitativo basada en el modelo de evaluación comprensiva de Robert Stake. Estos autores son los únicos de todos los documentos revisados que mencionan explícitamente el uso de un modelo de evaluación curricular, el cual emplearon para evaluar los programas de posgrado de la Universidad Iberoamericana-Puebla. Sus objetivos fueron evaluar las prácticas educativas, verificar si guardan relación con el perfil de egreso y la filosofía institucional. Participaron docentes y coordinadores a quienes se les aplicó un cuestionario de preguntas abiertas. Los principales resultados fueron los siguientes: se identificó que los formatos de autoestudio y la reflexión hechos por los coordinadores permitió definir áreas de oportunidad para mejorar la operación de los programas. Por otra parte, un aspecto débil son las dinámicas de aprendizaje y la vinculación entre los posgrados. Los coordinadores hacen esfuerzos para la buena gestión con las diferentes áreas de la institución. A partir de los resultados de la evaluación, se tomaron decisiones institucionales, como reducir la carga laboral de coordinadores, atender el diseño curricular de programas, seleccionar mejor a los estudiantes, acompañar a los do-

centes, establecer vinculaciones más sólidas, organizar y llevar a cabo un curso de formación permanente para la gestión académica de los posgrados. En conclusión, la evaluación permitió mejorar su currículum, el fin que todo proceso evaluativo persigue.

Otro ejemplo de una adecuada evaluación curricular es el que reporta Chávez (2018) sobre una maestría en Estudios Culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). El proceso duró tres años (de 2017 a 2020) y en éste participaron 19 profesores. El objetivo fue delimitar las fortalezas y oportunidades que tiene el programa de esta maestría para definir su permanencia o no dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Se usó una cohorte cualitativa empleando entrevistas a profundidad y análisis de documentos. Como resultado de la evaluación, se tomaron diferentes decisiones, como reducir líneas de investigación para atender mejor los intereses de los estudiantes y las necesidades sociales, introdujeron más cursos sobre formación general y enriquecieron sus enfoques teóricos para incluir temas como la interculturalidad, la modernidad y colonización cultural. Los ajustes posibilitaron que este programa permaneciera en los PNPC.

Méndez, Hernández y Tiscareño (2021) realizaron un estudio para determinar la pertinencia interna y externa de la maestría en Ciencias en Innovación Agroalimentaria Sustentable del Colegio de Postgraduados de Córdoba, Puebla. Para lo anterior se emplearon dos instrumentos: 1) cuestionarios de evaluación de cursos aplicados a docentes, alumnos y egresados, y 2) cuestionarios de satisfacción y foros de consulta de egresados y empleadores. Si bien los estudiantes opinaron que la mayor parte de las prácticas docentes no les fueron significativas, los egresados calificaron que la pertinencia de la institución es de 77%. Sin embargo, los egresados identifican en sí mismos cualidades después de concluir su programa de estudio, por ejemplo, el mejoramiento de su desarrollo personal y profesional, su capacidad para investigar, innovar, adaptarse, la autocrítica y la tolerancia. A todo esto se suma la seguridad adquirida en las áreas de conocimiento relacionadas con su formación profesional. Destacan que las habilidades aprendidas en el posgrado son capacidad para investigar, plantear proyectos, liderazgo, trabajo en equipo, perseverancia, tolerancia, compromiso y autocrítica. Sugieren mejorar la vinculación del programa con la industria y centros de investigación, fortalecer

los procesos de gestión, seguimiento a lo recomendado en las actas de evaluación institucional y del Conacyt, capacitación a los docentes para mejorar sus habilidades pedagógicas y formas de evaluar el aprendizaje.

Deficientes evaluaciones curriculares

Aquí se describen varios ejemplos de trabajos en los que no se cumple con los criterios y metodología de la evaluación curricular. Se aclara que al seleccionar ciertas prácticas como deficientes no es por la opción metodológica usada, sino porque no están cumpliendo con lo que Poggi (2008) llamó los referentes, o bien no siguen con las normas básicas de lo que significa evaluar e incluso no respetan las reglas de los documentos científicos porque, por ejemplo, su presentación de resultados es inadecuada, no están claros los objetivos de la evaluación ni los diferentes aspectos del estudio.

Las fallas ocurren tanto en el plano teórico, metodológico o en ambos. Son estudios con poco sustento en la teoría y en los modelos evaluativos, los autores no muestran un adecuado dominio de qué es la evaluación curricular, hay vaguedad en el uso de los términos, mezclan sin una adecuada articulación diferentes propuestas, no explicitan los criterios, parámetros e indicadores bajo los cuales juzgan e incluso es común que ni los utilicen. Son estudios desordenados e incongruentes. Los resultados están incompletos y son confusos. Pretenden evaluar muchos aspectos, son poco viables y cuando hacen propuestas no explican la manera como podría aplicarse y, sobre todo, se distinguen por ser trabajos más ideológicos que académicos.

Arrizabalaga y Gutiérrez (2012) presentan una propuesta de evaluación curricular, el problema es que hay un deficiente manejo conceptual de qué es la evaluación y cuáles son sus diferentes tipos; no concretan, sino que mezclan diferentes componentes de la evaluación, pero superficialmente, hacen una propuesta sin explicitar sus fundamentos y que más bien parece una para evaluar aprendizajes.

En otro caso, Celis (2016) hace una crítica a lo que llama evaluación eficientista, porque sólo desea evaluar el logro de los objetivos, usando indicadores y centrándose en los resultados, en lugar de los procesos. Relata la experiencia de la evaluación de un programa de ingeniería en sistemas computacionales, que en su opinión sólo se hizo para cumplir

administrativamente y su responsable fue un comité de evaluación que, según él, “cometieron el error” de utilizar los indicadores de utilidad, relevancia y eficiencia, y se centraron únicamente en los resultados cuantitativos, por lo que su trabajo tuvo como propósito identificar los supuestos teórico-metodológicos de la evaluación curricular realizada en su institución. En lugar de explicitar desde qué perspectiva va a juzgar lo hecho por el comité de evaluación, presenta definiciones de currículum y evaluación, pero sin ligarlos o relacionarlos con lo que pretende criticar, además de que sus planteamientos quedan inconclusos. Su trabajo fue grabar las sesiones del comité del cual era integrante. Aunque menciona que se aplicaron cinco instrumentos, tres cuestionarios y dos listas de cotejo, no presenta los resultados, sino sólo el análisis que hizo de lo expresado por los miembros del comité para identificar sus concepciones sobre la calidad educativa y la evaluación. Lo inadecuado de este trabajo es que critica una perspectiva de la evaluación curricular usando los parámetros y los supuestos de otra, lo cual metodológicamente no es válido, pero lo hace sin explicitar los criterios desde los cuales lo realiza y sin contrastarlos. Lo que el autor critica de la perspectiva asumida por el comité es una visión válida de evaluar, por lo tanto no se puede descalificar sin ofrecer argumentos. Lo deseable es que hubiera destacado las fallas en la implementación de la evaluación o las incongruencias de la perspectiva asumida.

Problemas muy similares están en el trabajo de Ochoa y Ochoa (2013), quienes reportan la experiencia de evaluar el plan de estudios de la Escuela de Bachillerato de la Universidad Autónoma de Querétaro. El trabajo es desorganizado, disperso y mezcla diferentes temas. Además, no definen el objeto de evaluación ni los criterios o indicadores bajo los cuales valorarán la información obtenida, tampoco señalan cómo piensan introducir los cambios al currículum. Hacen una propuesta, pero no dicen cómo llegaron a ella ni su justificación; su metodología es poco clara y no definen el objeto de evaluación, tampoco los criterios ni indicadores, sostienen que van a revisar la información, pero no dicen para qué.

Como ejemplo de lo poco riguroso que son algunas de las experiencias de evaluación curricular publicadas, encontramos el de Del Carmen (2021), un estudio realizado en una preparatoria privada en el que se utilizó la metodología de investigación-acción para “generar conocimiento y comprensión de los procesos educativos del colegio con el fin de

transformar su modelo en uno más actual y propositivo que respondiera a las necesidades de sus estudiantes, profesores y comunidad” (p. 125). La intención era modificar el currículum, el cual tenía 10 años de antigüedad, para lo cual organizaron 22 sesiones durante cinco meses con el personal docente de la institución donde se discutían lecturas, contestaban cuestionarios, analizaban los datos y compartían reflexiones, entre otras actividades. El producto fue un documento distribuido entre la comunidad escolar. El problema es que no reporta ningún dato numérico ni cualitativo de lo que se evaluó, sólo menciona que “puede decirse que el producto obtenido cumplió satisfactoriamente con los propósitos iniciales y sentó las bases para la actualización y el proceso de rediseño del plan de estudios del bachillerato” (Del Carmen, 2021, p. 131), pero sin ofrecer evidencia que respalde tal afirmación. Fue más un estudio anecdótico por la cantidad de elogios que hace al trabajo realizado que la descripción de cómo se llevó a cabo la experiencia y los efectos que tuvo el proceso para, entonces, fundamentar las afirmaciones.

Otro estudio que tuvo problemas con la presentación de sus resultados fue el de Contreras, Contreras y Valencia (2019), quienes parten desde la perspectiva estudiantil para determinar la relación entre problemas y plan de estudios (específicamente en el área de filosofía de la ciencia), todo ello encaminado hacia la mejora del plan. Participaron 199 estudiantes de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza. Se aplicó un cuestionario de evaluación de unidades de aprendizaje de 269 preguntas tipo Likert. Sin embargo, no queda claro qué querían evaluar, sus resultados son muy simples, presentados de manera deficiente sin tablas ni integrados, lo que complica entender lo que encontraron.

A diferencia de los casos descritos, ahora se presenta uno en el que la propia investigadora es quien hace la crítica a la manera como se hizo la evaluación curricular en su institución. Celis (2019) describe los problemas e ineficiencias que hubo al evaluar un plan de estudios en el Instituto Politécnico Nacional. Denuncia que el proceso fue más administrativo que académico y sólo se realizó para cumplir con la normatividad, pero no hubo la intención de utilizar sus resultados para mejorar. La autora señala que el proceso inició en 2015, cuestiona sus objetivos y opina que duró demasiado. La evaluación fue conducida por una comisión, los problemas comenzaron porque sus integrantes no eran expertos

en evaluación, además de que hubo cambios frecuentes de sus integrantes. Otra dificultad es que no se contó con suficiente información y hubo apatía por parte de la planta académica porque no participaron; sin embargo, protestaron después, cuando se dieron a conocer los resultados que no fueron de su agrado. Para criticar la forma como se condujo la evaluación en su institución, la autora utilizó el modelo Stufflebeam y señaló que los integrantes de la comisión no tenían claridad acerca de los referentes teórico-metodológicos de la evaluación, confundieron medición con evaluación, y basaron su juicio en la experiencia, el sentido común o en el ensayo y error. Aplicó un cuestionario a los integrantes de la institución encontrando definiciones muy simplistas de evaluación y desconocimiento de los modelos de evaluación. Un ejemplo del desinterés por parte de la comunidad de la institución fue la poca participación para contestar los cuestionarios enviados a alumnos y empleadores, por eso la autora asevera que los resultados son poco confiables y válidos.

Ángulo y Sanlúcar (2021) critican los estudios de seguimiento de egresados, de los que revisaron varias propuestas; sin embargo, el problema con su trabajo es que hay incongruencias entre sus objetivos, pues parece que iban a presentar los resultados de un estudio de seguimiento de egresados hecho en su institución, pero no lo hicieron, sino que critican los estudios de egresados.

Se concluye con una investigación de Reyes, López y Pérez (2019) para detallar e ilustrar las diferentes fallas e incoherencias en los componentes del estudio evaluativo. Su propósito fue valorar los indicadores de un plan de estudios para formar geógrafos, pero lo presentado se refiere sólo al indicador de congruencia. La evaluación fue hecha con base en una guía institucional. Aplicaron cuestionarios a profesores y alumnos, además de hacer entrevistas a los docentes. El problema está en los resultados, ya que los separan en tres criterios. El primero establece coherencia entre objetivos del programa y las competencias profesionales del perfil del egresado, y los resultados que presentan para ilustrarlo son:

Podemos advertir que en las dependencias del gobierno como en la iniciativa privada los geógrafos son pieza medular para estudiar los espacios geográficos en las políticas de desarrollo socioeconómico. Su formación abarca habilidades de análisis y síntesis, manejo de escalas e historicidad de procesos geográficos; sin embargo, carece de un planteamiento filosófico y jurídico respecto a la concepción de la disciplina como profesión. Es

necesario que cuente con un código de ética y marco jurídico que regule su ejercicio (Reyes, López y Pérez, 2019, p.5)

Así también son los resultados de los otros dos criterios, que parecen más elementos para el marco teórico de la evaluación, es decir, que no hay un cuadro donde concentren los datos, pues aplicaron cuestionarios para saber cómo se distribuyen las respuestas. Tampoco citan lo dicho por los participantes con viñetas. Hacen afirmaciones, pero no se sabe cuál es su sustento y no reportan lo que mencionaron los participantes. En suma, la ponencia no presenta resultados de los instrumentos aplicados, parecen más bien comentarios de los autores, pero no lo expresado por las personas que entrevistaron.

Las tensiones y aspectos políticos de la evaluación curricular

Se estableció en la introducción que este tema no se había estudiado, ya que los trabajos de evaluación curricular no lo han tomado como objeto central, por eso ahora se puso especial atención para hallar las investigaciones que abordaron esta situación, aunque sea de manera indirecta y como parte del reporte de la evaluación. Así, se encontraron estudios que, además de presentar los resultados de la evaluación, describen la dinámica institucional, las tensiones, los conflictos derivados del propio proceso de evaluación y de la gestión curricular. También es común ver críticas a los procesos de acreditación y evaluación a los que son sometidos los miembros de la institución. Se quiso responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo influyen los aspectos políticos en la evaluación? ¿Qué clase de dinámicas y tensiones institucionales surgen cuando se evalúa? ¿Qué efectos tiene en el proceso de evaluación curricular?

En esta sección se presentan algunos ejemplos de ese tipo de trabajos, como los de Cervera Martí y Alejo (2015), quienes describen el proceso que se siguió al evaluar tres programas educativos de la Universidad de Guanajuato: la licenciatura en Educación, la maestría en Investigación Educativa y la maestría en Desarrollo Docente. El objetivo de su trabajo fue “mostrar las resistencias surgidas al enfrentar dos dimensiones de la evaluación que se orienta por criterios externos (administrativos, técnicos, burocráticos, obligatorios) y la que se construye al interior de los

grupos colegiados (académicos, crítico, transformadores, participativo)” (Cervera et al., 2015, pp. 1-2). Había una demanda institucional de que la licenciatura se mantuviera en el nivel 1 de los criterios de los CIEES a través de diversos organismos acreditadores descritos en el apartado de acreditación de programas. Los académicos responsables del proceso de evaluación curricular querían cumplir con las demandas de estos organismos, pero desde una perspectiva diferente a lo propuesto por las instancias evaluadoras externas, al enfatizar lo cualitativo, por lo que conformaron dos equipos, uno para cada tarea. Los autores reconocen que trabajar así generó conflictos y tensiones, al ser dos maneras opuestas de realizar la evaluación curricular; no obstante, indican que lo pudieron superar mediante el diálogo. Aunque mencionan que crearon una metodología que combina ambos enfoques, no la presentan ni la describen, señalan que construyeron 61 indicadores para evaluar la licenciatura y de esa manera cumplir con los criterios de los CIEES. Con respecto a los resultados, reportan que fue refrendado tanto el reconocimiento de la licenciatura en Educación en el nivel 1 del CIEES y la maestría en Investigación Educativa como un programa de calidad, mientras que de la maestría en Desarrollo Docente aún no terminan con el proceso de acreditación. En resumen, aunque los autores sostienen que combinan ambas metodologías, parece que cumplieron con los criterios solicitados por las instancias acreditadoras, pero no se sabe qué fue de la experiencia cualitativa, pues no la describen ni indican cómo la fusionaron con lo solicitado.

González y Barrón (2013) describen las tensiones y percepciones de docentes que participaron en el diseño curricular de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. El proceso de modificación se dio a partir de una recomendación emitida por los CIEES, en la que les sugiere precisar la relación del perfil de egreso con respecto al mercado laboral, incorporar la enseñanza de la computación y el idioma inglés, así como estipular los requisitos de titulación. Para la reformulación del nuevo plan de estudios se contrató a un experto curricular externo y se creó una comisión encabezada por una coordinadora interna y un grupo de profesores interesados en participar. La primera tarea de esta comisión fue hacer un diagnóstico del plan de estudios vigente que sirviera de base para la reformulación del nuevo currículum, para lo cual se establecieron cuatro etapas: 1) diagnóstico, 2) evaluación,

3) diseño del perfil de egreso, fases y líneas terminales, y 4) diseño de la estructura y nuevo mapa curricular.

Después de un año de trabajo, la comisión entregó un diagnóstico, el cual no fue aceptado por un grupo de profesores, quienes adujeron que 1) no representaba a toda la comunidad académica, 2) el diagnóstico estaba mal planteado metodológicamente, por lo tanto no era confiable y 3) no tomaba en cuenta las tradiciones y saberes con los que tradicionalmente se ha formado al pedagogo en la UPN. Posteriormente se formaron entre los profesores tres grupos: uno defendía el diagnóstico, otro se oponía al mismo y un tercero estaba conformado por docentes indiferentes. Según los autores, este conflicto se vivió como un “drama institucional”. Para resolver este conflicto se hizo una investigación de corte cualitativo, en la que mediante una guía de entrevista de 31 preguntas se les pedía responder cuestionamientos como los siguientes: ¿Cómo se inicia la reestructuración del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía? ¿Qué percepción tiene del proceso de diseño actual? ¿Considera que existen problemas en el proceso de diseño del plan de estudios? ¿Qué docentes o grupos académicos intervienen en el diseño del plan de estudios? ¿Cuál es la posición que tiene frente al diseño del plan de estudios? Los participantes fueron 14, entre los que estaban dos coordinadores, el asesor externo, seis académicos participantes en el diagnóstico elaborado y cinco del grupo opositor. Los hallazgos fueron que el grupo de docentes que elaboraron el diagnóstico dijeron que el proceso fue transparente y democrático, ya que se escuchó a la comunidad tanto de alumnos como de maestros, también señalaron que estaban dispuestos a realizar cambios porque todavía no era un proceso terminado. En cambio, el grupo opositor dijo que el proceso había sido tendencioso, autoritario e impositivo y por lo tanto no tenía legitimidad. El nuevo plan nunca se presentó y las autoridades no informaron las razones de esta decisión, lo que generó descontento. Los maestros que apoyaban la nueva propuesta dijeron que los opositores eran los maestros que habían participado en el diseño original de la carrera y sintieron amenazados sus intereses. Lo anterior revela la lucha de poder que se da entre los distintos grupos que conforman la institución y cómo la creación de nuevas estructuras curriculares afecta intereses creados, donde también los nuevos contenidos, formas de enseñar y de trabajo generaron angustia, temores e incertidumbre en la planta académica, lo que derivó en la cancelación de la nueva propues-

ta curricular. Los autores lamentan que no hubo voluntad política para resolver el conflicto.

En el nivel medio superior se encontró un estudio que analizó la RIEMS para contrastar lo propuesto en los documentos oficiales con la perspectiva de los actores curriculares (González, 2018). El documento está dividido en tres apartados: en el primero se revisan los documentos de la RIEMS, en el segundo se recaba la opinión de los actores curriculares sobre la reforma curricular y el tercero presenta los resultados de la evaluación. En el primer apartado se menciona que la RIEMS propone la creación de un sistema nacional de bachillerato en el que, respetando la diversidad, forme en tres tipos de competencias: la genérica, la disciplinar, las básicas y profesionales, con un enfoque centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza. El autor dice que a una década de su implantación es necesario preguntarse si el modelo ha cumplido con sus propósitos, para lo cual identifica en los documentos oficiales los principios básicos, como el reconocimiento de las modalidades de formación, la pertinencia y relevancia de los planes de estudio y el tránsito entre los subsistemas y escuelas. Sus pilares son alcanzar la calidad educativa por medio de un marco curricular común, la profesionalización de los servicios educativos y la certificación nacional. El marco curricular común está diseñado para que los alumnos del bachillerato alcancen las mismas competencias.

El autor reporta los resultados de entrevistar a cinco actores curriculares para valorar a la RIEMS, las opiniones ponen de manifiesto tensiones sobre la elaboración, revisión y la falta de continuidad en las reformas curriculares del país, la incertidumbre acerca de si, con un nuevo partido en el poder, la reforma continuará o no, la omisión de procesos evaluativos orientados a la mejora educativa, así como la percepción que tienen los actores curriculares sobre su trabajo y cómo pueden asegurar su cumplimiento. Al respecto, resalta un elemento en común: la necesidad de que el profesor modifique sus formas de enseñar; sin embargo, considera que la capacitación docente es insuficiente. Los entrevistados destacan los beneficios de la reforma, como la unificación de los planes de estudio, debido a que antes de la reforma había un sinnúmero de currículos en este nivel educativo que generaban muchos problemas y conflictos, por ejemplo que a los alumnos no les valían los estudios cursados en otra institución que no tuviera el mismo plan de estudios. Los

entrevistados consideran que la RIEMS es un modelo bien estructurado y pertinente, pero critican que todavía no se alcanzan sus propósitos. Los autores sugieren que es necesario recopilar la opinión de los alumnos sobre el modelo, pues hasta ese momento estaba ausente.

Muestra de las tensiones que se generan dentro del cuerpo docente por las irregularidades y las deficientes prácticas del ejercicio de evaluación curricular es el trabajo de Ramírez (2017), quien recopiló testimonios de los docentes para analizar los significados que atribuyen respecto a su participación en la evaluación del currículum de pedagogía, donde el beneficio de su participación es que enriquece sus prácticas académicas. El estudio se dividió en dos fases, en la primera participaron 72 docentes y en la segunda sólo 10. Los instrumentos utilizados fueron narraciones sobre cómo viven el currículum, además se les hizo una entrevista y se les aplicó un cuestionario. Para el análisis se usó una metodología interpretativa. Los resultados manifiestan la disposición de los docentes por participar en la evaluación curricular y destacan la necesidad de evaluar el currículum desde la perspectiva participativa, incluyendo lo formal y lo vivido. Consideran que la participación docente es fundamental para la evaluación curricular, pero para que sea adecuada, es necesario establecer criterios de organización y formas de participación democráticas, además de socializarla. Los docentes se quejan de que el proceso de evaluación curricular en la institución ha sido lento y con poca información sobre lo que está pasando. Un obstáculo es el tipo de nombramiento de los maestros por horas, lo que les impide dedicar más tiempo al proceso de evaluación. Otra dificultad que reportan es que, debido a los factores políticos y administrativos, no se forma a los profesores. Los docentes se muestran dispuestos a involucrarse en el proceso y sugieren que la evaluación curricular debe ser participativa, pero que debe hacerse de manera organizada, con lineamientos claros y ser coordinada por los participantes.

Experiencias de la evaluación oficial de los planes y programas de estudio

Otra innovación de este estado del conocimiento es describir los criterios, mecanismos, procesos y problemas que existen cuando se valoran

los currículos para cumplir con los requerimientos y normativas institucionales, al respecto revisaremos dos casos. Uno corresponde a la Dirección General de Educación Superior Universitaria, adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, y el otro a la Coordinación General de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México.

No se habían incorporado estos casos en los estados del conocimiento anteriores, pero esta vez, aunque sean pocos, se decidió presentarlos porque ofrecen información acerca de las dimensiones tomadas en cuenta para autorizar las propuestas de programas de estudio. Además, dan luz sobre cómo ocurre este proceso. Se aclara que no todo lo evaluado se refiere sólo a la evaluación curricular, sino también a otras dimensiones institucionales. Las preguntas que se quisieron responder fueron: ¿Cuál es el proceso seguido por las instancias oficiales para evaluar los planes y programas de estudio? ¿Qué criterios utilizan y cuáles son los problemas más frecuentes que enfrentan?

Reyes (2013) describe la manera como se otorga el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), acto mediante el cual la autoridad educativa determina la incorporación de un plan y programas de estudio que un particular imparte, o pretende impartir, en el Sistema Educativo Nacional. La instancia responsable es la Dirección de Instituciones Particulares de Educación, la cual depende de la Dirección General de Educación Superior Universitaria de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, concretamente quien se encarga de esta labor es el Departamento de Evaluación Curricular. Su principal función es resolver las solicitudes del reconocimiento de validez oficial de planes de estudio de tipo superior que solicitan los particulares, para que quienes cumplan los requisitos se incorporen al Sistema Educativo Nacional y expidan a sus estudiantes certificados, títulos, diplomas o grados académicos con valor en la República Mexicana. Para ello cuentan con una guía de evaluación, la cual verifica que la solicitud cumpla con las siguientes dimensiones (Reyes, 2013):

Datos generales, donde se indica el tipo de trámite (actualización de plan de estudios, modificación de plan de estudios y reconocimiento de validez oficial); nombre de la institución o persona física o moral, fecha y nombre del evaluador.

Plan de estudios

Aspectos generales. La información que debe contener es el nombre de la institución, nivel y nombre del plan de estudios, recuadro para la vigencia, congruencia de antecedentes académicos, modalidad en que se impartirá, semanas efectivas de clase y clave del plan de estudios.

Objetivos generales. Se consideran los aspectos pedagógicos para el análisis de este apartado, ya que se requiere la presencia de logros y fines del plan de estudios; si se enuncian como objetivos generales, éstos deben estar relacionados con el nivel, contenidos, nombre del plan y programas de estudio.

Perfil del egresado. Se revisa la presencia y pertinencia de los apartados que lo conforman; si se describen los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el nivel, nombre y contenidos, se verifica que estén correctamente redactados.

Listado de asignaturas. Es el listado de las materias, se verifica que la carga presentada en cada ciclo sea congruente, si las asignaturas sustentan el nombre del plan y los programas de estudio y si hay materias optativas.

Claves de las asignaturas. Este apartado establece si se identifican las claves y se revisa que no haya errores.

Seriación de las asignaturas. Aquí se establece el grado de dominio de la seriación, secuencia en que se presenta, la identificación alfanumérica cuando se imparte una asignatura del mismo ciclo y si está planteada de manera lógica y secuencial.

Horas con docente e independientes. Presenta puntos tales como si indican las horas de actividades bajo la conducción de un docente y las independientes, si son congruentes con el tipo de ciclo, si es correcta la suma realizada, si es congruente con la modalidad solicitada y acorde con el nivel que se solicita.

Créditos. Se revisa si se obtuvieron de la suma de las horas con docente e independientes por el factor establecido 0.0625, si cumple con el mínimo de créditos instituidos por el acuerdo respecto del nivel presentado.

Instalaciones. Existe una columna donde se verifica que sean acordes con las características de cada asignatura, que se presenten para cada una de éstas tal y como lo establece el acuerdo 279, aula, laboratorio, taller u otros.

Ciclo. Si presenta en forma secuencial el número de ciclos, si el total de éstos es congruente con la propuesta.

Asignaturas optativas. En caso de incluirse, se revisan aspectos generales como los que se han desglosado en puntos anteriores: si presentan las asignaturas, su clave, seriación, instalaciones, cálculo correcto de créditos; ade-

más de estos datos, se deben especificar el mínimo de horas y créditos para cursar las asignaturas optativas.

Propuesta de evaluación y actualización periódica del plan de estudios. Aquí se debe precisar la metodología, periodicidad para llevar a cabo la evaluación y de qué manera se traducirán estos resultados en modificación o actualización.

Nombre y cargo del servidor público facultado para el registro del plan de estudios (pp. 60-61).

Los programas de estudio son verificados en cuanto a objetivos generales, temas y subtemas, actividades de aprendizaje, criterios y procedimientos de evaluación, y acreditación y acervo bibliográfico. El sustento teórico de lo anterior son los textos de Raquel Glazman y María de Ibarrola (1980), *Planes de estudio: propuestas institucionales y realidad curricular*; Frida Díaz Barriga et al. (2009), *Metodología de diseño curricular para educación superior*, y Giovanni Lafrancesco (2004), *Currículo y plan de estudios: estructura y planteamiento*.

La obra de Glazman e Ibarrola se relaciona más con los procedimientos que se llevan a cabo en esta unidad administrativa, pues describe la estructura del plan de estudios y la forma de elaborarlo. Una vez evaluados los planes, las instituciones hacen las correcciones de acuerdo con lo observado en los dictámenes; se ingresan nuevamente y se realiza una revisión conforme a lo percatado, de no encontrar errores se sellan y se concluye el trámite de registro de los planes y programas de estudio. Entre los problemas que reporta están la dificultad de usar un solo modelo de evaluación ante la diversidad de propuestas disciplinarias que hay, lo que, aunado al tiempo limitado para hacerlo, hace complicado verificar el cumplimiento de todas las dimensiones. Para adecuarse a esta situación, se agruparon a las disciplinas en tres grupos, los cuales precisan de formas diferentes de evaluar. La autora también señala el gran número de solicitudes que deben atender, por ejemplo, en 2012 hubo 3,297 solicitudes, por lo que tuvieron que simplificar los trámites. Otra dificultad es que son pocos los especialistas de cada una de las disciplinas de las propuestas planteadas, por lo cual cuesta trabajo adentrarse en las diversas áreas de estudio, así como en las necesidades y características que cada institución presenta; de ahí que tuvieron que recurrir al apoyo de los CIEES.

La autora señala una anomalía habitual: encontrarse la copia idéntica de los planes y programas de estudio de instituciones sin ninguna relación, lo que evidencia una práctica de plagio que complica la actividad laboral y, lamentablemente, no se sancionan este tipo de acciones.

*Coordinación General de Estudios de Posgrado
de la Universidad Nacional Autónoma de México*

Como ya se revisó, el proceso para otorgar el RVOE está reglamentado, hay lineamientos y dimensiones precisas que las instituciones educativas deben cumplir. Otra cosa sucede en los programas académicos del posgrado de la UNAM. Para entenderlo se entrevistó a Carime Hagg (Carlos, 2022), jefa del departamento de planes y programas de estudio en la Subdirección Académica de la Coordinación General de Estudios de Posgrado de la UNAM. Ella explicó que la evaluación que realiza la Coordinación tiene dos propósitos: uno es apoyar el proceso de acreditación que los coordinadores de los posgrados tienen que hacer para que sus programas permanezcan o ingresen al padrón de programas de posgrado del Conacyt (PNPC); el otro objetivo es asesorarlos en la evaluación curricular cuando desean actualizar o modificar sus planes y programas de estudio, a este proceso se le llama autoevaluación, lo cual es un requisito para cualquier modificación curricular.

Aunque cuentan con una guía (UNAM, 2010), no es obligatorio que la usen los coordinadores, no hay reglas al respecto y por lo tanto no hay un modelo evaluativo. La función de la Coordinación es asesorarlos en la parte psicopedagógica y ayudarlos en el diseño de instrumentos y estrategias de evaluación. Hagg sostiene que en promedio revisan alrededor de 15 programas al año. Ellos no evalúan, asesoran a quien lo solicite. La instancia que evalúa es el comité académico de cada programa de posgrado, por eso su función se limita a verificar que la evaluación curricular cumpla con los criterios que les solicitan y a dar recomendaciones. Los problemas detectados se refieren a la congruencia de varias de las propuestas, pero la principal dificultad es que muchas veces la evaluación se hace sólo para cumplir con la normatividad institucional y es común encontrar que no utilizan los resultados de la evaluación para modificar lo evaluado.

Finalmente, sugiere la conveniencia de solicitar que en la evaluación se incorporen aspectos que en los planes institucionales consideran importantes para incluirlos en sus metas y propósitos, de tal manera que los programas de posgrado se alineen a lo que la institución considera valioso y prioritario.

Las nuevas perspectivas de la evaluación curricular. Aportaciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Todo lo presentado hasta el momento corresponde a lo que se encontró en los documentos recopilados sobre evaluación curricular; sin embargo, hay otra manera de realizarla, como lo hizo el extinto INEE, que tenía la función de valorar la calidad de la educación en México desde el nivel preescolar hasta el medio superior. Este organismo era una entidad autónoma e independiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), debido a que se deseaba evitar que esta última fuera juez y parte en relación con la evaluación de la calidad educativa. Desafortunadamente, esta instancia desapareció durante la administración federal 2018-2024.

El INEE realizó investigaciones cuyos resultados se presentaron en forma de documentos institucionales y libros. Al ser la instancia del Estado mexicano responsable de evaluar al sistema educativo, es importante conocer sus visiones sobre la evaluación curricular. Además, fue una institución de alcance nacional, lo que la diferencia de los estudios hasta ahora analizados, que son más bien de carácter local. Por lo anterior, se describen sus aportaciones y se resumen las investigaciones que realizó sobre la evaluación curricular. Las preguntas en este apartado son: ¿Cuáles son las nuevas visiones y propuestas sobre la evaluación curricular que tuvo el INEE? ¿Qué indicadores consideraron? ¿Qué resultados evaluativos encontraron sobre el diseño y la implantación curricular?

La perspectiva sobre la evaluación

De acuerdo con Benavides y Manzano (2020), exfuncionarios del INEE, para comprender la evaluación curricular primero es necesario aclarar qué se entiende por currículum, referente organizador de las finalidades educativas en el ámbito formal y también de lo que realmente ocurre en

el mismo; es articulador de la vida escolar y núcleo en el funcionamiento de ésta; configura la práctica educativa y motiva la práctica diaria en el aula.

Aunque no lo reconocen explícitamente, los autores se basaron en la propuesta de Rossi y Freeman (1989), quienes clasifican la evaluación en tres etapas o momentos en los que se evalúan los elementos y que son el diseño, implantación e impacto; aunque las investigaciones que ellos realizaron corresponden únicamente a las primeras dos fases, ya que no reportan haber evaluado el impacto. La fase del diseño analiza el papel del currículum como prescriptor de las actividades de enseñanza, como documento político normativo, en el que se especifican y ordenan los objetivos y los contenidos educativos, además de identificar las trayectorias y niveles, los enfoques, los materiales y recursos educativos. De acuerdo con Rossi y Freeman (1989), en esta fase la evaluación se centra en valorar aspectos como la claridad, la especificidad y viabilidad de las metas, juzga si las actividades propuestas pueden alcanzar dichos objetivos e identifica la coherencia y congruencia entre sus componentes.

En la fase de la implantación, lo evaluado es la manera como los actores educativos se apropian y aplican la propuesta curricular, verifica si las prácticas de enseñanza contribuyen al logro de los objetivos curriculares e identifica las visiones, creencias y expectativas de los docentes; además, estudia el tipo de relaciones establecidas en el aula entre los maestros y los alumnos, lo que incluye sus características sociales y culturales. De la institución educativa se analiza su tradición histórica-pedagógica y sobre todo determina cómo todos esos elementos contribuyen o no a la calidad de las prácticas educativas. Para Rossi y Freeman (1989), en esta dimensión se verifica si la propuesta curricular se aplica tal como se diseñó, si hay cambios con respecto a lo planeado —y saber las razones de ello—, averigua el tipo de problemas que surgieron y las soluciones propuestas.

La tercera dimensión es la del impacto curricular, que se refiere a los resultados del aprendizaje de los alumnos, pero también a las repercusiones de lo adquirido para beneficiar su vida personal y social. Para evaluar al currículum, Benavides y Manzano (2020) propusieron tres dimensiones, las cuales buscan responder las siguientes preguntas: ¿Qué evaluar? ¿Para qué? ¿Cómo hacerlo? Posteriormente lo aplicaron en cada una de las fases propuestas por Rossi y Freeman. Estas dimensiones y fases aparecen en el cuadro 13.

CUADRO 13**Dimensiones y fases de la evaluación curricular**

Dimensiones del currículum	¿Qué evaluar del currículum?	¿Para qué evaluar el currículum?	¿Cómo evaluar el currículum?
Diseño	Objetos y referentes curriculares de manera independiente y agrupada	Valorar el diseño curricular en lo prescriptivo y normativo, el trabajo en la escuela y el aula	Estudios de caso, grupos de enfoque, análisis documental, jueceo, rúbricas, entrevistas, cuestionarios
Implantación	Condiciones institucionales y escolares, disposiciones, pensamiento y experiencia docente, interacciones de los sujetos que, de manera relacionada, toman lugar en el espacio escolar	Para valorar la relación directa e indirecta que se establecen entre la práctica educativa de los sujetos (alumnos, docentes y directivos) con el currículum prescrito, o bien para valorar la calidad de las condiciones institucionales o personas y su influencia en la práctica educativa	Cuasiexperimentos, estudios de caso, grupos de enfoque, observación directa, entrevistas, cuestionarios, instrumentos estandarizados
Impacto	Logros educativos, trayectorias educativa y externalidades	Para valorar los efectos que tiene el currículum en la formación del sujeto individual y como ente social, y en la sociedad en general	Pruebas objetivas de rendimiento académico, análisis transversales de trayectorias, estudios de empleabilidad

Fuente: Benavides y Manzano (2020, p.8)

Atributos e indicadores de evaluación curricular

Antes de describir los atributos utilizados en el INEE para evaluar, cabe recordar lo aseverado en el apartado de la caracterización de los estudios de evaluación curricular acerca del problema de que los estudiosos del campo no definen los indicadores de la misma manera, a veces se usan términos distintos para referirse a lo mismo o un mismo término es definido de otra manera. Aquí se ofrece un ejemplo de esta situación, ya que estos investigadores definieron los indicadores de manera distinta a la empleada por los autores revisados en este estado del conocimiento. A continuación, se expone cómo los conceptualizaron los investigadores del INEE y se contrasta con la forma en que generalmente son entendidos.

Para empezar, en lugar de llamarlos indicadores, Benavides y Manzano (2020) los denominaron atributos definidos, que ellos consideraron que eran los componentes mínimos para hacer la evaluación.

- *Relevancia.* Capacidad del currículum para atender los fines sociales de la educación, generalmente en la literatura revisada es entendida como pertinencia (ver apartado Definición de los temas de la evaluación curricular).
- *Pertinencia.* Capacidad del currículum para entender las características biopsicosociales de los estudiantes y que fue definida en lo revisado como relevancia.
- *Equidad.* Referida a que el currículum reconozca y atienda las peculiaridades de las personas y grupos. Este indicador no se encontró en los documentos recopilados.
- *Congruencia interna.* Consistencia, convergencia, continuidad y relación de los planteamientos presentes en un objeto curricular, que fue definida en los documentos revisados como congruencia curricular.
- *Congruencia externa.* Consistencias de los fundamentos centrales de los objetos curriculares con los referentes de las políticas educativas o normativas que las definen. Verifica la convergencia de los distintos elementos curriculares con los referentes que los fundamentan. Esto se parece a lo que se llamó congruencia curricular.
- *Claridad.* Uso adecuado que le dan los actores curriculares a los conceptos y elementos curriculares. Este indicador es nuevo y no se utilizó en la bibliografía revisada.

Una vez descritas las visiones del currículum y de la evaluación utilizadas por el INEE, se resumen los principales resultados de sus investigaciones, así como su clasificación a la valoración del diseño e implantación curricular.

Diseño curricular

Los resultados de las investigaciones relacionadas con el diseño fueron:

1. Estudio comparativo de la propuesta curricular de matemáticas de México y de tres países (Corea del Sur, Chile e Inglaterra) (Rojano y

Solares, 2017). Su objetivo fue analizar la calidad del diseño curricular vigente en el área de matemáticas de todos los niveles educativos. La metodología empleada fue mixta y los criterios de calidad del diseño curricular analizados fueron relevancia, pertinencia, equidad, consistencia interna, aceptabilidad y adaptabilidad. Entre los resultados se destaca que el currículum mexicano comparte con el de los otros países una similitud importante de contenidos matemáticos, así como rasgos de modernidad (desarrollo de competencias, resolución de problemas, matemáticas en contexto e influencia de la investigación educativa), se ubica dentro de las tendencias didácticas a nivel global (sobre todo en matemáticas); sin embargo, presenta deficiencias respecto al cumplimiento de los criterios de calidad en todos los niveles escolares, pues no existe un pronunciamiento acerca de la concepción de las matemáticas como sí la hay en las otras propuestas de los otros países. Los autores señalan la urgencia de revisar los siguientes elementos curriculares: exceso de contenidos en el currículum (educación básica) y falta de articulación entre éstos, segmentación excesiva de contenidos, huecos curriculares, discontinuidades entre niveles escolares consecutivos, falta de precisión en rubros como la resolución de problemas, el desarrollo de competencias y las matemáticas en contexto. Finalmente se plantean las implicaciones orientadas a las mejoras para posicionar la concepción de las matemáticas: ¿qué se busca al enseñar matemáticas a los ciudadanos?, rediseñar los contenidos y la didáctica, considerar los resultados de la investigación en educación matemática para concebir trayectorias evolutivas del aprendizaje y de la experiencia en el uso de los entornos tecnológicos de aprendizaje, así como el rediseño total de la forma de presentación del currículum.

2. Estudio comparativo de la propuesta curricular de ciencias, en el que se evaluó la calidad de diseño curricular vigente en 2016 para todas las áreas de ciencias en los niveles de la educación obligatoria de México y de Brasil, Chile, Corea del Sur, Holanda y el proyecto 2061 desarrollado en Estados Unidos (Reynoso y Chamizo, 2017). El estudio tuvo como objetivo caracterizar la propuesta curricular de cada país, identificar similitudes y diferencias y compararlas con la propuesta mexicana. Se empleó un enfoque cualitativo y para el análisis se usaron cinco ejes de comparación: naturaleza de la cien-

cia, contexto, trabajos prácticos, evaluación del aprendizaje y estructura sustantiva de las propuestas curriculares. Entre los resultados se destaca que la enseñanza de las ciencias naturales se ha ganado un espacio en los planteamientos curriculares que orientan los niveles de educación obligatoria, que cobra relevancia porque la ciencia es y forma parte de la cultura, es una forma de razonar, actuar y valorar en el ámbito social y natural, por lo cual es una manera de entender mejor el mundo actual y además de ser imprescindible para la transformación social. Sin embargo, el énfasis de la alfabetización científica que acompaña las intenciones educativas es distinto en cada una de las propuestas curriculares aquí analizadas. Asimismo, se encontró que en todos los currículos no se habla estrictamente de las disciplinas tradicionales (biología, química, física) cómo se hace en México, sino más bien emplean el término ciencia. Por lo que toca al caso mexicano, identificaron que el conocimiento se presenta sesgado, sin vinculación con aspectos o problemas prácticos en los que el uso del conocimiento científico es relevante. Como conclusión, los autores expresan que la alfabetización científica es un discurso que está presente de manera general en las propuestas curriculares, pero adquiere diferentes interpretaciones, énfasis y niveles de concreción según cada nivel educativo en las propuestas curriculares, que existe una tensión entre la declaración de la alfabetización científica como meta educativa y el planteamiento de propósitos formativos específicos, cercanos a una tradición disciplinaria de la enseñanza de las ciencias, que la selección y organización de los contenidos científicos escolares responde comúnmente a una visión disciplinar-tradicional, y que no suelen ser congruentes con los planteamientos en torno a la alfabetización científica que subyacen en las propuestas curriculares de los países estudiados. Se encontró un exceso de prescripción en diferentes elementos que constituyen las propuestas curriculares, lo que deriva en limitados márgenes de adaptabilidad y aceptabilidad. Asimismo, las orientaciones pedagógicas están planteadas en términos muy generales y algunas no suelen ser congruentes con los contenidos de enseñanza sugeridos en las propuestas curriculares. Por último, se encontró que la evaluación es un elemento que incluyen todas las propuestas curriculares; sin embargo, su desarrollo es muy general y se centra sólo en el diagnóstico.

3. Evaluación del diseño curricular para la formación ciudadana en la enseñanza obligatoria (Conde, García y Luna, 2019). El objetivo de esta evaluación fue valorar la calidad del diseño curricular del área formación ciudadana en la educación obligatoria mexicana del Modelo Educativo 2017 a través de la revisión documental y rúbricas. Los objetos de evaluación fueron los atributos de la calidad del currículum y las dimensiones de la educación de la ciudadanía. Los indicadores que se evaluaron, de acuerdo con el INEE, fueron relevancia, pertinencia, equidad, claridad y consistencia (interna y externa). Los resultados sugieren la necesidad de que surjan nuevas líneas de investigación orientadas a una mejor comprensión, así como un análisis más profundo en torno a la formación en educación ciudadana, con el fin de indagar las nociones que favorezcan la identidad en el contexto próximo, que se analicen las interpretaciones que los maestros hacen del currículum, identificar la diversidad de prácticas docentes, que se investigue el nivel de dominio de los conocimientos que los docentes tienen sobre la formación ciudadana y ponderar el grado de apropiación que los estudiantes logran de los contenidos y aprendizajes. Finalmente se hacen sugerencias y propuestas encaminadas a la mejora, en las cuales se destaca que el currículum debe expresar con mayor contundencia orientaciones didácticas para generar experiencias de aprendizaje, también sugieren promover la iniciativa de los estudiantes, fortalecer lo logrado en el planteamiento curricular desde un enfoque de conciencia, reconocimiento del otro y ampliar la mirada hacia una ética de la responsabilidad y del cuidado. En cuanto a la gestión institucional, se recomienda que la educación ciudadana se considere como un asunto permanente para que la escuela funcione como una unidad formativa y se aproveche de manera intencionada y sistemática.

La implantación curricular

Las investigaciones para valorar la implantación curricular fueron las siguientes. La implementación del Marco Curricular Común (MCC) en los planteles de la educación media superior (Evaluación de la Implementación Curricular-EMS), estudio que recupera las opiniones y valoraciones de actores educativos (estudiantes, docentes y directivos) de ocho tipos

de planteles acerca de las acciones de formación y profesionalización que se emprendieron para la implementación del marco curricular en educación media superior 2008 (Ahuja y Manzano, 2018). Las preguntas que guiaron este estudio fueron: ¿Qué acciones de profesionalización docente y directiva se han implementado a distintos niveles para apoyar la puesta en marcha del MCC? ¿Cuáles son las opiniones de los actores escolares en torno a los planteamientos curriculares que se desprenden del MCC? ¿Qué valoración tienen los actores de los planes y programas de estudio que deben implementar a partir del MCC? ¿Cuáles son las prácticas de aula preponderantes y qué relación tienen con el MCC? ¿Qué acciones de gestión escolar se llevan a cabo para apoyar la implementación del MCC? Los resultados señalan que los directivos destacan su papel para la organización y el funcionamiento de cualquier tipo de plantel educativo, indican que en los docentes recae el importante papel de enseñar de acuerdo con lo establecido en los programas académicos, sugieren tomar en cuenta las demandas actuales y ajustarlas a los lineamientos y políticas vigentes. Otro aspecto que reportaron es el término *relevancia*, el cual se refiere a asegurar que los jóvenes aprendan aquello que conviene a sus personas y a la sociedad que les rodea. Los estudiantes identificaron que asistir a la escuela les permite continuar sus estudios, pero no incorporarse al mercado laboral, pues se encontró que los niveles dedicados a la formación para el trabajo no están cumpliendo con esa tarea, porque sólo los forman en los aspectos disciplinarios, pero no para que puedan desempeñarse en un oficio. Finalmente, los docentes opinaron que en general los planes y programas de estudio se apegan a los avances de la disciplina y a las demandas sociales actuales, pero hay pocos vínculos entre la escuela y el entorno. Los productos de esta investigación fueron dos: un informe de resultados generales y otro sobre el abandono escolar.

*Evaluación de la implementación curricular
en educación preescolar (EIC-Pree)*

Este estudio buscó aproximarse al pensamiento de los docentes de nivel preescolar, público, privado, indígena y comunitario como un elemento para apoyar la implementación curricular identificando el significado que le dan al currículum diseñado (Adaya, Manzano y Costeño, 2019). Los criterios evaluados se agruparon en tres esferas diferentes: creencias

sobre el currículum, creencias sobre la enseñanza y creencias sobre el aprendizaje. Las creencias de los docentes se sometieron a un análisis estadístico de conglomerados o clúster, lo que permitió dividir al conjunto en grupos con tendencias similares de respuesta, de esta forma las creencias se categorizaron por creencias sobre el currículum, creencias sobre la enseñanza y creencias sobre el aprendizaje. Entre los resultados, se destaca que existen variaciones entre las prácticas docentes de grupos indígenas y grupos comunitarios, más de 60% de los profesores considera que para los padres es más importante que sus hijos adquieran algunos dominios de aprendizaje, 92.1% está de acuerdo con que un programa permita que la docente diseñe las situaciones didácticas y 88.1% apoya que un programa propicie que los docentes definan el orden de los aprendizajes para cada grado. Finalmente, los autores concluyen que el estudio favoreció una aproximación a las creencias que tienen los docentes sobre el currículum, enseñanza y aprendizaje, lo cual generó información para reflexionar a distintos niveles sobre la organización y el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN), el diseño curricular, la formación inicial y continua de docentes, el acompañamiento al trabajo de aula, la práctica docente, la gestión escolar y la relación familia-escuela.

Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, educación media superior a distancia y telebachillerato comunitario

Es la evaluación que se hizo a la implementación de un nuevo marco curricular común a nivel medio superior en tres tipos de planteles estatales de México: telebachillerato estatal (TBE), servicios de educación media superior a distancia (EMSAD) y el telebachillerato comunitario (TBC). El enfoque metodológico fue cualitativo y se centró en recuperar la perspectiva de los actores educativos acerca de sus prácticas en sus propios contextos, como instrumento se empleó la entrevista semiestructurada (Guzmán, 2018). De modelo para análisis se emplearon las escalas contextuales y las interacciones. Los resultados del estudio se basaron en una muestra representativa a nivel nacional conformada por 2,217 planteles de nueve dominios diseñados, considerando la diversidad de servicios ofrecidos en el nivel; los participantes se refirieron a la orientación de la política federal, que ha pretendido la equidad educativa y la calidad

de los aprendizajes mediante acciones que aseguren la cobertura a través de escuelas como el telebachillerato. El estudio reporta que la mayor parte de los estudiantes, los padres de familia y las comunidades valoran la presencia del TBC. En cuanto a la permanencia de los estudiantes en el bachillerato, desplegar acciones formales e informales para evitar el abandono escolar ha sido un instrumento útil para la retención, un ejemplo es el programa de becas Prospera. Sin embargo, si bien es cierto que este apoyo ha funcionado como un incentivo para que los estudiantes no abandonen los estudios, también se han convertido en un medio para obtener un ingreso que se aleja del interés por estudiar.

De manera paralela, el personal directivo y docente, dada su cercanía con los estudiantes y sus familias, ha desplegado estrategias de seguimiento y apoyo eficaces para retener a los estudiantes. Se destaca que uno de los resultados más críticos, desde la perspectiva de la equidad, es que el servicio educativo no responde a las necesidades de los jóvenes rurales ni de sus comunidades. Estudiar el bachillerato ha significado, para algunos estudiantes y sus familias, la esperanza de movilidad social o, por lo menos, de mejorar las condiciones de vida presentes, pero algunas veces no se cumple. Asimismo, en términos de los apoyos materiales, organizacionales y académicos, se encontró que se requieren mayores apoyos para que los planteles puedan operar. En general, tanto los responsables de los planteles como los docentes del TBE, EMSAD y TBC manejan los principios básicos del enfoque por competencias (que se plantea en el marco curricular) y manifiestan estar de acuerdo con éste, en la medida que proponen cambios a las formas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje; sin embargo, esta aceptación de la propuesta se da en términos generales y abstractos.

Conclusiones del análisis de evaluación curricular

Se reitera que en este estado del conocimiento se han revisado la mayor cantidad de documentos (157), más que en ningún otro elaborado. También se ampliaron las dimensiones de la evaluación curricular, lo que fue más allá de la revisión de los temas curriculares, como era común, para incluir el retrato del currículum, las adecuadas y deficientes prácticas de evaluación curricular, las tensiones y los aspectos políticos de la evalua-

ción, la evaluación oficial de los planes de estudio y algunos de los documentos producidos por el extinto INEE. Con esto se espera haber cumplido el propósito de ofrecer una visión cabal, amplia y profunda de lo que sucedió con la evaluación curricular en el segundo decenio del siglo XXI.

Al proceder así, como en ningún otro estado del conocimiento, también hubo un mayor volumen de resúmenes: 46.49% de los documentos recopilados. Una vez presentados los datos cuantitativos y los análisis a los documentos recopilados, se describen las principales conclusiones, las cuales se dividen en dos secciones: la primera responde a las preguntas que guiaron el actual estado del conocimiento y en un segundo apartado se hace una integración de lo encontrado con respecto a la situación reportada en la introducción de este capítulo acerca de las características de la evaluación curricular tal como ha funcionado en México, con el fin de destacar los principales hechos, características, avances, problemas y pendientes de la evaluación curricular.

Se inicia contestando las preguntas que guiaron el actual estado del conocimiento: Durante el periodo analizado, ¿cuáles fueron los temas más estudiados, ¿cuáles los que menos lo hicieron y cuáles ya no se estudian?

Como ha sido común durante las últimas décadas, el tema que tuvo el mayor número de trabajos fue la revisión de la estructura y coherencia curricular, es decir, los estudios más numerosos fueron los realizados para verificar la integración vertical y horizontal de los planes de estudio. Esto significa que, pese a las varias décadas de existir el tema del diseño curricular en México, los planes de estudio aún no están bien estructurados y hay problemas de coherencia, lo cual puede indicar que su formulación no es conducida por expertos en el tema y que tal vez priven en su diseño otros aspectos distintos a los académicos. Lo anterior se corrobora en que ésa fue la dificultad más frecuente de los problemas curriculares.

En el decenio analizado se destacaron dos temas: la pertinencia curricular y los actores curriculares. La pertinencia curricular o la preocupación por saber si la formación recibida satisface las necesidades de la práctica profesional y la inserción laboral de los egresados ocupó el segundo lugar en cantidad de estudios. Lo anterior muestra la preocupación de las instituciones de educación superior por disponer de información que les permita saber si lo que forma en los alumnos se relaciona con lo esperado por los empleadores y también qué tan adecuada es la

inserción laboral de sus egresados y así recopilar elementos que le permitan mejorar sus planes de estudio. Este tema también representa un cambio en interés de los estudiosos del campo para realizar evaluaciones externas y no sólo internas, como era habitual en décadas pasadas.

Otro tema emblemático de este decenio fueron los estudios sobre los actores curriculares, el cual, pese a ser relativamente nuevo —surgió como tal en los años noventa— mostró un crecimiento sobresaliente, al pasar de ser casi inexistentes a tener un lugar importante en la agenda evaluativa la preocupación por saber el grado de satisfacción del estudiantado, averiguar la manera como viven el currículum los alumnos y los maestros, y no sólo centrarse en los resultados curriculares. Por lo anterior, se afirma que los temas sello del decenio fueron los actores curriculares y los de la pertinencia curricular. Esto es algo novedoso, ya que la valoración de la estructura y coherencia curricular ha sido un tema que constantemente ha sido del interés de los estudiosos del campo.

Con respecto a los temas menos estudiados, lo encontrado confirma la tendencia de las cuatro décadas analizadas: la parte conceptual y propositiva es la que menos interés despierta entre los investigadores, lo que confirma su carácter práctico. Con dos características identificadas ahora: que los más destacados teóricos que habían propuesto análisis, debates y propuestas en el pasado, en este último periodo revisado no lo hicieron, pues salvo uno de ellos, los demás tuvieron otros intereses y no publicaron sobre este tema. En cuanto a los análisis teóricos, lo novedoso es que en este decenio se enfocaron en temas particulares, por ejemplo, sobre los actores curriculares y el seguimiento de egresados, y no los genéricos como se hacía antes. No se identificaron temas que ya no se estudian, pero sí hubo uno que ya casi no tiene presencia: la actualización curricular, quizá por considerarse limitado. Lo que se encontró es que ahora constituye un aspecto dentro de otros que se evalúan.

A continuación, se presentan las conclusiones respondiendo las preguntas hechas al inicio del capítulo.

¿Qué tipo de continuidad y rupturas hay con respecto a los anteriores estados del conocimiento?

En realidad, se encontró continuidad en los temas y no tanto rupturas, sino el aumento de publicaciones sobre temas ya existentes que antes no

eran tan estudiados, pero que ahora tuvieron una presencia importante. Por ejemplo, ha sido constante el interés por evaluar la estructura curricular y realizar estudios de egresados. También hay estabilidad en cuanto a la baja producción de documentos teóricos y uno a punto de desaparecer: la actualización curricular. En suma, los temas permanecieron, pero se modificó su proporción, y en otro caso se confirmó lo que siempre ha ocurrido en este campo.

¿Qué nuevos temas aparecieron?

No aparecieron nuevos temas como tales, pero en el decenio revisado lo novedoso fue encontrar estudios en los que se mezclaba la evaluación curricular con la acreditación y la reorganización curricular. Como ya se dijo, a veces fue difícil separarlos y las decisiones tomadas al respecto ya fueron explicadas antes. Se destaca los numerosos trabajos sobre la inserción laboral de los egresados que a veces no tenían una repercusión curricular, aspecto que sugerimos se tome en cuenta en el próximo estado del conocimiento.

¿La acreditación sustituyó a la evaluación curricular?

La respuesta breve sería que no; sin embargo, se considera que está mal formulada la pregunta, ya que son campos complementarios, más que antagónicos, al compartir elementos, aunque en otros aspectos se diferencian. Además, cada uno de éstos tiene cualidades y a veces finalidades que las distinguen. Por ejemplo, un estudio de acreditación suele ser de corta duración; en cambio, una evaluación curricular lleva meses o incluso años. Uno persigue otorgar un reconocimiento y, el otro, conocer el funcionamiento curricular para fundamentar una nueva propuesta curricular. Lo común es que los estudios de acreditación sugieren evaluar al currículum; en ese sentido, uno propone la realización del otro.

En los estudios sobre la evaluación curricular, ¿predominan los que están bien fundamentados tanto teórica como metodológicamente?

En los estados del conocimiento en los que se ha participado, se ha insistido en que la evaluación curricular debe realizarse de manera funda-

mentada y basada en modelos evaluativos, con el fin de dar certidumbre y confiabilidad a sus resultados y propuestas. Éste ha sido un problema presente a lo largo de las décadas. En esta ocasión, aunque hubo avances y mejoras dignas de resaltar —por eso fueron descritas las buenas prácticas de evaluación—, todavía hay que insistir en mejorar sus aspectos teóricos y metodológicos. Un ejemplo de las fallas que aún persisten fue la reseña de las deficientes prácticas de evaluación curricular. En el presente estado del conocimiento, se identificó que 57% de los trabajos no siguieron un modelo evaluativo. Se ha establecido que la evaluación curricular se realiza de manera predominante en las instituciones de educación superior públicas, pero 82% de éstos no la hace sin contar con una guía institucional, lo cual señala que, siendo la evaluación curricular una actividad frecuentemente realizada en las instituciones de educación superior, una buena parte de éstas no ha sistematizado esta labor y no ofrecen a sus evaluadores una herramienta que les permita realizar esta actividad de mejor manera.

No obstante, ahora se encontraron avances, por ejemplo, que 82% de los documentos analizados reportan el uso de indicadores, criterios y parámetros para juzgar los resultados encontrados. Esto señala que la evaluación curricular ya se realiza con mayor formalidad y está cumpliendo en gran medida con sus cánones. Para concluir este tema, se plantean dos preguntas: ¿Ya es una batalla perdida requerir de los evaluadores el uso de alguno de los modelos propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), aparte del sistémico, el cual es muy usado en nuestro país? ¿Hay que estar satisfechos porque una gran proporción de los estudios de evaluación curricular en este decenio ya cumple con uno de sus componentes cruciales, como el uso de los referentes o indicadores (Poggi, 2008)?

¿Cuál es la metodología más utilizada: la cuantitativa, la cualitativa o la mixta?

Nos complace reportar ahora que, luego de cuatro décadas, la metodología cuantitativa dejó de ser la predominante en la evaluación curricular. El dato novedoso es que la metodología cualitativa en el decenio analizado superó a la cuantitativa. Se reitera lo expresado anteriormente, al celebrar la importante presencia de este enfoque metodológico, pero de ninguna manera se está sugiriendo que es mejor que el cualitativo, ambos son úti-

les y necesarios para la compleja tarea de evaluación curricular y no es adecuado descalificar por motivos ideológicos a uno de éstos. Los dos son necesarios, cada uno aporta a la evaluación y la hace más variada. Lo que se criticaba era la pobreza metodológica con la que se hacía en el pasado, por eso la insistencia de ampliar las opciones metodológicas del evaluador, ya que le da más alternativas y pluralidad, situación que al fin ha ocurrido.

¿Cuáles son las estrategias e instrumentos más empleados?

Aquí no hay cambios, en el sentido de que los cuestionarios, como se dijo antes, fueron la herramienta predominante; para muchos, evaluar el currículum es sinónimo de aplicar cuestionarios, lo cual nos reitera que es una herramienta imprescindible. Las novedades son las revisiones documentales que incluso superaron a las entrevistas.

¿Qué imagen del currículum nos ofrecen los resultados de las evaluaciones curriculares?

Ésta fue una de las innovaciones en el presente estado del conocimiento, lo que se considera enriqueció la información ofrecida con respecto a los anteriores.

¿Qué retrato del currículum encontramos?

El principal problema se refiere al propio currículum, pues no está bien estructurado, hay duplicidades, omisiones, falta de coherencia, etcétera. Esto demuestra que, pese a existir expertos en el diseño curricular, todavía el currículum es hecho por personas sin la debida preparación en esta temática. La buena noticia fue encontrar estudios que demuestran el cumplimiento de las finalidades y funciones del currículum, ya que ese tipo de resultados ocupan el segundo lugar. Este hallazgo se destaca para rebatir la idea de que evaluar tiene como fin encontrar lo que no funciona o las deficiencias; por el contrario, la evaluación sirve también para apreciar el buen desempeño de los integrantes de la institución, como fue el caso. Si bien se aclara que lo común es hallar resultados mixtos, donde algunas partes del currículum funcionan, pero otras no. En tercer lugar, aparecieron los docentes como problema, ya sea porque no imparten

adecuadamente sus clases, no están debidamente capacitados, son poco responsables o por oponerse a las modificaciones curriculares.

Esta sección se concluye con el análisis de lo encontrado en los cuatro aspectos nuevos que introdujimos, como fueron el caso de las buenas y deficientes prácticas de evaluación curricular, los conflictos institucionales por el enfrentamiento de visiones contrapuestas de la evaluación curricular o por los problemas políticos surgidos por el proceso de evaluación e implantación curricular, por los mecanismos utilizados por instancias oficiales para evaluar el currículum y la inclusiones de algunas investigaciones realizadas por el INEE.

¿Qué características tienen las buenas o deficientes prácticas de evaluación curricular?

Se incorporaron los casos de las buenas y deficientes prácticas de evaluación curricular para dar continuidad a los señalamientos hechos en los anteriores estados del conocimiento respecto al poco cuidado teórico-metodológico con el que algunos estudiosos realizan la evaluación. Ahora se describieron casos concretos que ilustran ambos tipos de prácticas evaluativas. Es alentador que en este decenio se encontraron estudios de evaluación serios y bien realizados, los cuales esperamos se multipliquen y sean los mayoritarios.

Nuestro deseo es que sirvan de ejemplo para los que se realicen después. También se señalaron las deficiencias de las prácticas de las evaluaciones curriculares con el único afán de retroalimentar a los autores y señalar los aspectos que a nuestro juicio se deben corregir. Como ya se expresó, una deficiente evaluación no sirve, representa un desperdicio de tiempo y recursos porque sus resultados, al carecer del debido rigor teórico-metodológico, vuelve inservibles sus hallazgos. Los casos reseñados no sólo no cumplían con los estándares de la evaluación, sino incluso de los requerimientos que debe tener un documento académico.

¿Qué tipo de tensiones y problemas políticos se generan en las instituciones al hacer la evaluación curricular?

Decía Poggi (2008) que la evaluación está compuesta por una parte técnica y otra política. Como se mencionó en la introducción, en nuestro

país este último aspecto no ha sido el objeto principal de la evaluación, si acaso se aborda de manera secundaria como parte de lo que quería evaluar. Ahora se quiso identificar y analizarlos, por eso se recopilaron algunos estudios que, aunque minoritarios, existen y reflejan una realidad sobre la cual se necesita ahondar y darle la importancia que al parecer tiene. Es una historia de la que poco se habla y se espera que haya más estudios que lo aborden como foco principal de la evaluación. De lo reportado fue palpable cómo los elementos políticos y conflictos de intereses, cuando no son adecuadamente procesados, son perjudiciales para la vida institucional y para la calidad de la educación ofrecida por esa institución.

¿Qué criterios y procedimientos utilizan las instancias oficiales que evalúan el currículum?

Otra novedad fue describir la forma como dos instancias oficiales evalúan los planes de estudio, ambos fueron muy diferentes, una muy formal y obligatoria y, la otra, no tanto. Sobre todo, del caso de la UNAM habría que discutir las ventajas y desventajas de volver la evaluación más formal y no tan abierta. Es deseable disponer de más estudios de esta clase.

¿Cuáles fueron los criterios que utilizó el INEE para evaluar y cuáles los principales resultados de sus investigaciones?

Se incorporaron investigaciones realizadas por el INEE que se distinguen de los estudios e investigaciones analizados en dos aspectos. Uno, por utilizar otros indicadores distintos a los aquí reportados y, en segundo lugar, se centraron en evaluar el nivel básico y la educación media superior, que como se ha mencionado, no son donde se realiza comúnmente la evaluación curricular, así que representan otras perspectivas, visiones, hallazgos, así como la evaluación de otros niveles distintos al superior.

Sus hallazgos sobre la evaluación del diseño e implantación curricular dan pautas importantes para fundamentar políticas educativas que inciden en la solución de los problemas detectados y se espera que, en un futuro próximo, volvamos a contar con un instituto de este tipo para que la evaluación sea un asunto de Estado y sirva para fundamentar las acciones gubernamentales a fin de mejorar la calidad educativa de nuestro país.

*Integración de cincuenta años de realizar
evaluación curricular en México*

Al integrar lo expuesto en la introducción sobre las características de la evaluación curricular, tal como se ha venido aplicando desde los años setenta, es posible identificar la evolución, avances, logros, hechos, dificultades e identificar aspectos sobre los cuales se tiene poco conocimiento.

Con esto se espera describir las principales características y peculiaridades de la evaluación curricular realizada en México. Se aclara que seguramente hay otros hechos y eventos acaecidos en este periodo que no fueron considerados; no obstante, aquí se plasma lo más destacado, al ser hechos constantes y sobresalientes de lo revisado.

La evaluación curricular se ha aplicado desde hace medio siglo en México. La evaluación curricular en México se realiza en 88.5% en instituciones educativas públicas y predominantemente en el nivel de educación superior para responder a los requerimientos de las instancias gubernamentales de educación, así como resultado de las recomendaciones y sugerencias emanadas de los organismos acreditadores y en una proporción menor por interés investigativo, lo cual se concreta en la elaboración de tesis de licenciatura y de posgrado.

Llama la atención la magra presencia de la educación privada la cual tuvo solo 3% de estudios de evaluación curricular en el periodo analizado que no ha sido muy diferente de lo acontecido en otras décadas.

Al cuadro anterior se añade que en la segunda década del siglo XXI también fue importante la labor de investigación realizada por el INEE, organismo independiente y autónomo del Estado que se dedicó a evaluar la calidad de la educación mexicana.

Como se describió en el apartado de las nuevas perspectivas de la evaluación, este organismo realizó estudios para evaluar diferentes componentes del sistema educativo, sobre todo de los niveles básico y medio superior. Propuso nuevas visiones y criterios para realizar la evaluación curricular que desafortunadamente quedaron trancos por la desaparición del organismo. Los dos puntos anteriores reflejan la importancia que en nuestro país tienen las instancias gubernamentales para impulsar la evaluación curricular. Por un lado, la SEP, que a través de la Subsecretaría de Educación Superior promueve entre otras funciones las evaluaciones de instituciones de educación superior. Igualmente, el gobierno, por

medio del Conacyt, organismo responsable de coordinar la investigación científica en México, otorga reconocimientos a los posgrados que cumplen con los requisitos para ser catalogados como de calidad.

Desde los años noventa, otro factor que promueve la evaluación curricular son las recomendaciones de los organismos de acreditación y certificación de programas académicos. Es común que como resultado de dicho proceso se recomienda a las instituciones evaluar su currículum. Se mencionó antes las semejanzas y diferencias que ésta tiene con la evaluación curricular y el vínculo que hay entre ambas.

Las ponencias son el principal mecanismo por el que se difunden los resultados de la evaluación curricular, seguido por los artículos, los libros y las tesis. La mayor parte de los temas curriculares se han mantenido constantes desde los años setenta y sólo en los noventa se incorporó uno nuevo referido a los actores curriculares. El tema que acapara el mayor número de estudios e interés a lo largo de los años es el de la estructura y coherencia curricular, así como la presencia permanente de los estudios de seguimiento de egresados.

En el decenio analizado, los temas sello fueron la pertinencia curricular y los actores curriculares. Continúa la escasa producción teórica del campo, aunado al hecho de que ahora varios de los autores relevantes no hicieron publicaciones al respecto. Se destaca la disminución de los estudios de actualización. Respecto al tema metodológico, durante 40 años predominó el enfoque cuantitativo y es sólo hasta este decenio cuando la metodología cualitativa predominó, por eso se destaca que, en relación con el pasado, se alcanzó la pluralidad metodológica. Así, en el periodo analizado, el enfoque cualitativo fue el mayoritario que, junto con lo cuantitativo y los estudios mixtos, son los más utilizados por los estudiosos de este campo.

En el pasado fueron comunes las críticas y descalificaciones a lo cuantitativo; sin embargo, quienes lo realizaban no propusieron formas alternativas, por lo que no hubo ejemplos de cómo hacerla asumiendo otros supuestos y visiones. Otro aspecto lo constituyen los fundamentos teóricos con los que se realiza la evaluación y la forma como se conduce.

Al respecto, algunos aspectos se mantienen, como que la mayoría de las evaluaciones no se sustentan en un modelo evaluativo ni tampoco es generalizado el empleo de guías institucionales para llevarla a cabo. Éstos serían elementos por corregir, pero el avance ahora es que gran parte

de las evaluaciones emplean criterios, indicadores o parámetros. Por lo tanto, se puede decir que hubo mejoras en cuanto a lo realizado en otras décadas, pero todavía hay problemas pendientes por resolver.

Los interesados en el campo pugnan por la profesionalización de la evaluación, de manera que ésta sea hecha por personal experto, con el fin de evitar la improvisación o que sea conducida por personas carentes de sus bases teórico-metodológicas. Por lo mismo, en las últimas décadas se ha insistido en la necesidad de formar evaluadores ante el déficit que presentan, situación que aún no se corrige.

La profesionalización sigue siendo un problema y una aspiración, debido a que todavía se publican evaluaciones que no cumplen con sus criterios y cánones, pero a la vez se encontraron casos de evaluaciones hechas de manera adecuada que muestran sus beneficios. En esta ocasión se documentaron experiencias de este tipo de prácticas evaluativas y otras que, por el contrario, se realizaron deficientemente. El propósito fue que las primeras sirvan para ser emuladas y las segundas para evitar o corregir lo señalado.

Desde que apareció la evaluación curricular en nuestro país ha sido una demanda constante que ésta se lleve a cabo de manera participativa y que los integrantes de la institución se incorporen a ella, por eso ahora es común que la evaluación curricular sea conducida por comisiones conformadas por académicos, directivos y, en algunas ocasiones, alumnos. Con esto se busca la legitimidad y que los acuerdos sean aceptados por la comunidad, al contrario de lo que sucede con las decisiones unilaterales de las autoridades. El problema ha sido que los integrantes de estas comisiones no cuentan con la preparación evaluativa para conducir el proceso y, por ende, sus resultados no han sido los adecuados o muchas veces su trabajo es fuente de conflictos, lo cual dificulta el desarrollo de la evaluación, aunado a que recientemente se han detectado dificultades por la apatía y el desinterés de la comunidad por participar.

Se documentaron varias de estas experiencias en el apartado de las tensiones y los aspectos políticos de la evaluación. Por lo anterior, se respalda la participación que promueve la legitimidad, pero también habría que decidir en qué aspectos debe participar la comunidad y cuáles otros son asuntos de expertos. Nuestra consideración es que una parte importante del proceso de evaluación curricular va a ser responsabilidad de

organismos especializados de las instituciones, como los que ya existen en algunas de éstas.

Los aspectos ideológicos son otro asunto que siempre ha estado presente en este campo, que si bien son inevitables, el problema ha sido que en ocasiones predominan sobre los elementos técnicos y cuando esto ocurre las decisiones tomadas obedecen a razones poco académicas con la consecuente afectación a la calidad educativa. Ésta es una de las explicaciones de porqué los planes de estudio no están bien diseñados o las evaluaciones no se hacen de la manera correcta. Los aspectos ideológicos y políticos permanecerán, lo deseable es que los académicos y técnicos también tengan el lugar que les corresponde.

Sugerencias para el mejoramiento de la evaluación curricular en México

A partir de los resultados y análisis realizados, se hacen las siguientes recomendaciones con el fin estimular que cada vez aparezcan mejores evaluaciones curriculares, que ellas modifiquen en sentido positivo lo evaluado y contribuir así al mejoramiento de los procesos curriculares.

Para los que creemos en los beneficios de la evaluación pugnamos porque el proceso culmine con una de sus principales aportaciones: cambiar aquello que no funciona y mantener lo que sí.

Éstas son nuestras propuestas:

- Para que la evaluación curricular mejore la calidad de las prácticas curriculares es crucial que sus resultados sean utilizados para este fin.
- Pugnar porque se siga considerando imprescindible realizar evaluaciones antes de modificar un currículum.
- Considerando que la evaluación curricular se hace de manera abrumadora en las instituciones de educación públicas, es necesario que las privadas incrementen su presencia en este campo, es de suponer que las hagan, pero al parecer no las publican. Sería muy interesante conocer sus problemas y desa-

ños para integrarlos con lo que sucede en las públicas, esto sin duda enriquecerá al campo.

- El retrato que obtuvimos del currículum es que su principal deficiencia es la estructura y organización curricular. Por eso, recomendamos que en el diseño curricular prevalezcan los criterios académicos sobre los políticos y las decisiones que se tomen estén fundamentadas, de ahí la necesidad que esta labor sea hecha por especialistas curriculares, campo en el que en nuestro país tiene gran experiencia.
- Otra importante implicación de las investigaciones analizadas, particularmente sobre la situación curricular de la educación superior, es la urgente necesidad de introducir prácticas profesionales en los últimos semestres de la formación y así aminorar el excesivo peso que tiene la enseñanza teórica.
- Avanzar en el mejoramiento teórico-metodológico de las investigaciones sobre evaluación curricular, como lo encontrado sobre el uso generalizado de ellas de los criterios, indicadores y parámetros, aunque todavía no sea predominante el empleo de los modelos de evaluación. Es positivo que ahora se haya alcanzado una pluralidad metodológica y hay que seguir enriqueciéndola.
- Los aspectos ideológicos han tenido durante décadas una presencia importante en el campo, es hora que los elementos técnicos también lo tengan, ya que para hacer evaluación curricular hay que dominar sus componentes teórico-metodológicos, el no hacerlo ha ocasionado los problemas encontrados sobre las deficiencias de varios estudios evaluativos. Para evitar que esto siga sucediendo, tiene un papel crucial los comités científicos de los congresos y los consejos editoriales de las revistas y libros para que no se publiquen trabajos que no cumplan con los requisitos que toda evaluación curricular debe tener.
- Insistir en la formación de evaluadores para que esta actividad sea cada vez más profesional y que es imprescindible sea conducida por especialistas. Por eso esperamos que las instituciones educativas cuenten con instancias que periódicamente realicen esta labor y apoyen técnicamente a los tomadores de decisión.

- Si bien para obtener legitimidad a los procesos de evaluación y cambio curricular es necesario contar con la anuencia de los actores curriculares, de ahí la conformación de comisiones institucionales que conduzcan este proceso y que fue común a lo largo del periodo estudiado, dado los excesos en los que se cayó es necesario definir y acotar su intervención en el sentido de establecer cuándo y para qué situaciones es necesaria su intervención .
- Tomar como objeto de indagación el estudio de las dinámicas, conflictos y tensiones institucionales o los aspectos políticos que surgen cuando se evalúa y modifica el currículum. Es toda una veta por analizar y entender, en este estado del conocimiento se hizo un esfuerzo particular para hacerlos visibles, por eso se incorporaron al análisis, aunque éstos no fueran el propósito principal de la evaluación curricular. Ojalá los investigadores de este campo los tomen como punto central de sus indagaciones.
- Profundizar en el estudio de la manera como oficialmente se evalúan los planes y programas de estudio, aquí se presentaron dos casos y ambos fueron diferentes. Esperamos que en futuras investigaciones se pueda documentar este proceso en otras instituciones; lo cual, sin duda, enriquecerá al campo.
- Revisar los temas de la evaluación curricular porque hay unos, como la actualización de los planes de estudio, que casi ya no se estudian. En sentido opuesto, reflexionar si la inserción laboral de los egresados se incorpora como un tema nuevo por la gran cantidad de estudios encontrados o si permanece dentro de la pertinencia curricular.
- En futuros estudios, tomar en cuenta la información que ofrecemos, en especial la cuantitativa, para realizar estudios y comparaciones longitudinales de manera que se evidencie la evolución del campo, mostrando las vicisitudes de los temas, problemas, casos y experiencias evaluativas a lo largo de las décadas. Sería interesante observar sus cambios como qué aspectos permanecen o crecen, cuáles disminuyen y qué elementos nuevos surgen. Esto será posible si hay las mismas etiquetas, definiciones y criterios, como los que esta vez establecimos y que es una de las aportaciones de este estado de conocimiento.

Como conclusión deseamos manifestar nuestra preocupación de que en la tercera década del siglo XXI los estudios de evaluación curricular disminuyan drásticamente toda vez que, como lo mencionamos, buena parte de ellos eran hechos por impulso del gobierno federal. En el sexenio (2018-2024) no fue el caso, la evaluación se hizo a un lado y ya no es prioritaria, por ahora ya no hay más “el estado evaluador” (Moreno, 2017). También desapareció el organismo que evaluaba de manera autónoma e independiente la calidad de la educación mexicana y que periódicamente informaba a la población de sus resultados. Nuestra inquietud obedece a que sólo hay algo peor de una mala evaluación y es no hacerla.

Referencias

- Adaya, A., Manzano, P. y Costeño, J., (2019). *Evaluación de la implementación Curricular en Educación Preescolar. Creencias de Docentes y LEC*. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Acapulco, Guerrero. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1540.pdf>
- Acosta, M. Z., Herrera, P. J. C. y Rubio, N. (2018). La calidad de los posgrados de formación docente en México. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(1), 155-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6424816>
- Aguirre, G. y Pérez. L. (2016). *Evaluación de un programa de Licenciatura en Cirujano Dentista a través del Modelo V* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/D003.pdf>
- Ahuja, R. y Manzano, P., (coord.) (2018). *La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación media superior*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D248.pdf>
- Alonso, C. y Tolteca, S. (2016). *Estudio de caso: Evaluación curricular interna de la licenciatura en Educación Abierta y a Distancia de la Universidad de Guadalajara* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/D049.pdf>

- Alvarado, C., Rodríguez, J. y Guillermo, M. (2014). *Evaluación curricular interna en la licenciatura en Administración* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México.
- Andrade, R. (2018). Revisión curricular del plan de estudios del área básica y educativa de la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. *Voces de la Educación*, 2 (6), 16-24. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521965.pdf>
- Andrade, R. y Godorníz, M. (2021). *Acercamientos a la evaluación curricular de una licenciatura del área educativa desde la perspectiva de los estudiantes* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1997.pdf>
- Ángeles, S., Silva, L. y De Jesús, O. (2017). *Los estudios de pertinencia y factibilidad: elementos indispensables en el diseño de plan de estudios* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1900.pdf>
- Angulo, J. y Sanlúcar, R. (2021). La interpretación de las competencias y el impacto de los egresados universitarios. En B. Ramos (ed.), *Prácticas socioeducativas en investigación* (pp. 88-102). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <https://ri.ujat.mx/bitstream/20.500.12107/3595/1/4.pdf>
- Angulo, R., Moreno, N. y Reducido, I. (2017). *Evaluación curricular de la licenciatura en Matemática Educativa en la UASLP. Una experiencia en marcha* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0099.pdf>
- Aquino, H. (2013). *Trayectoria escolar y reinserción laboral de egresados de un posgrado en educación* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1434.pdf>
- Argumedo, A., Guadarrama, A., Martínez, A. y Mayorga, A. (2019) *Evaluación de planes de estudios de licenciatura de la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México. Una experiencia de la fase diagnóstica* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/ano5no5.html>

- Arrizabalaga, A. y Gutiérrez, L. (2012). *Propuesta metodológica para la evaluación curricular de un programa educativo de educación superior* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación.
- Badillo, A. (2014). *Influencia del currículum nulo en el perfil de egreso de un programa de maestría en Enfermería* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio de Tesis DGBSDI. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000719320
- Bárceñas, L. y Villarroel, M. (2018). *La evaluación comprensiva de los programas de posgrado, una alternativa para la toma de decisiones y la mejora de calidad académica* [Ponencia]. XXXII Congreso Nacional de Posgrado, Guadalajara, México. <https://comepo.org.mx/CNP/XXXII/relatoria-xxxii-congreso-nacional-posgrado-expo-comepo-2018.pdf>
- Barrera, P. (2013). *El currículum de Pedagogía SUAYED desde el punto de vista de los estudiantes. Un estudio exploratorio*. [Tesina de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio de Tesis DGBSDI. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000703385
- Barrón, C. (2014). Innovación y evaluación curricular desde la perspectiva de los actores. Estudio de caso. En A. Salazar, W. Pool y A. Durán (eds.), *Evaluación educativa: en la mejora continua de la educación* (pp. 35-40). Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán.
- Bautista, T., Barrón, C. y Germán, E. (2016). *Inserción y trayectoria de los egresados de las modalidades abierta y a distancia de la UNAM* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación. Evaluación, Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, México.
- Benavides, M. y Manzano, P. (2020). Evaluación curricular e investigación. Un recuento de lo hecho en el INEE de México. *Diálogos sobre Educación*, 11 (20), 1-23. https://www.researchgate.net/publication/338759921_Evaluacion_curricular_e_investigacion_Un_recuento_de_lo_hecho_en_el_INEE_de_Mexico
- Berttolini, G. Pérez, M., De Jesús, F., González, O. y Jacinto, L. (2019). La reestructuración de la licenciatura en Contaduría Pública. En J. Tolentino y L. Del Carmen (eds.), *Experiencias de reestructuración curricular por competencias* (pp. 59-75). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

- Blanco, M. (2016). *La política curricular en el diseño de la formación básica común del Plan de estudios 2015 de la carrera de Ciencias de la Comunicación* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio de Tesis DGBSDI. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000757899
- Briseño, F., Mejía, J., Cardoso, E. y García, J. (2014). Seguimiento de egresados: estudio diagnóstico en las preparatorias oficiales del Estado de México (generaciones 2005-2008 y 2008-2011). *Revista Innovación Educativa*, 14(64), 145-156. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a11.pdf>
- Briseño, F., Mejía, J. y Cardoso, E. (2013). *Seguimiento de egresados en la educación media superior: diagnóstico de la preparatoria Oficial No. 118 en las generaciones 2005-2008 y 2008-2011* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad de Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0149.pdf>
- Calderón, M. y Colón, J. (2017). *Evaluación del Plan de estudios de la carrera de Medicina AUTODIAGNÓSTICO* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Querétaro, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2017/D026.pdf>
- Cárdenas, S. (2016). Reforma curricular y competencias del siglo XXI en México. En F. Reimers y C. K. Chung (eds.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículum en seis países* (pp. 163-194). FCE.
- Cárdenas, L., Jiménez, M., Bardallo, M., López, J., Monroy, A. y de Araújo, V. (2020). Presence of the Reflective and Critical Thinking Capacity in Nursing Curricula in Iberian America. *Invest. Educ. Enferm*, 38(3). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7885537/>
- Carlos, J. (2022, 17 de agosto). Entrevista a la doctora Carime Hagg Hagg, jefa del Departamento de Planes y Programas de Estudio [video]. <https://youtu.be/wIQFxlUj4xo>
- Carlos, J. (2021). *Cuatro décadas estudiando la evaluación curricular en México. ¿Qué sabemos?* [Ponencia]. XVI Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Puebla, México.
- Carlos, J. (2019). *La visión curricular de los docentes. Relato de una experiencia de evaluación de un currículo de psicología* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/D032.pdf>

- Carlos, J. (2016). *Valoración curricular de los recién egresados de un plan de estudios de psicología*. [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. https://www.academia.edu/29926523/Valoraci%C3%B3n_curricular_de_los_reci%C3%A9n_egresados_de_un_plan_de_estudios_de_psicolog%C3%ADa
- Carlos, J. y Moreno, T. (2013). *Evaluación y currículum. Balance de una década (2002-2012)* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México.
- Castillo, L. (2014). *El seguimiento de egresados: una manera de evaluar el currículum, la satisfacción y la formación en los egresados de la maestría en Pedagogía de la FES-Aragón* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio de Tesis DGBSDI. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000714754
- Cedillo, L. (2012). *Evaluación curricular: Innovación, tradición o ambas. El caso de la UABC* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Guanajuato, México.
- Celis, A. (2019). *La evaluación como obstáculo para el diseño curricular* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/D010.pdf>
- Celis, A. (2016). *Apuntes de evaluación curricular: la tendencia eficientista* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/D048.pdf>
- Cerón, C., Archundia, E., Cervantes, A. y Beltrán, B. (2018). Experiencias de las E-actividades de evaluación de las competencias del nivel básico del área de Programación. *Tecnología Educativa*, 5(3), 65-74. https://conaic.net/revista/publicaciones/Vol_V_Num3_SepDic_2018/Articulo6.pdf
- Cervera, C., Martí, M. y Alejo, S. (2015). *La evaluación curricular como proceso colegiado: tensiones y encuentros* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2015/C023.pdf>
- Chávez, R. (2018). *Evaluación curricular: Experiencias de trabajo colaborativo en la maestría de Estudios Culturales (PNPC-Conacyt) de la UNACH* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Toluca, México.

- Chávez, R. y Gómez, J. (2014). *Evaluación curricular: mirada de los alumnos de maestría en estudios culturales de la UNACH, línea de educación para la interculturalidad* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México.
- Cisneros, F. (2016). Análisis de valoración y comparación de la formación de ingenieros en la Universidad Politécnica de Tlaxcala y su relación con el mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(20), 42-59. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.20.199>
- Conde, S., García, B., Luna, M., Papadimitriou, G., Rodríguez, L. y Leticia, G. (2019). *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*. INEE.
- Contreras, J. y Pichard, V. (2013) Nuevo Plan de Estudios del Bachillerato Universitario a Distancia en la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 5(9), 26-29. <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/43884>
- Contreras, O. y Urrutia, M. (2017). Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(74), 59-74. <https://rieoei.org/RIE/article/view/626>
- Contreras, S., Contreras, E. y Valencia, G. (2019). *Formar y formarse en psicología, evaluación curricular* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/D003.pdf>
- Cordero, G. (2019). Informes institucionales sobre la pertinencia curricular. Universidad Autónoma de Baja California, Licenciatura en Ciencias de la Educación. En J. Medina, A. Montané, C. Torres, E. Luna y J. Ramos (eds.), *La pertinencia curricular y social en las instituciones de educación superior* (pp. 161-164). Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Córdova, G. y Barrera, J. (2012). *La evaluación curricular y el portafolio del alumno* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Guanajuato, México.
- Corona, D. y Tejeda, A. (2016). *Evaluación curricular mixta del plan de estudios reestructuración 2007 de la licenciatura de Comunicación e Innovación Educativa de la UATx* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/D051.pdf>
- Correa, J. y Carbajal, I. (2021). Predictores de desempeño académico y deserción en una licenciatura en Música en México. *Revista Interna-*

- cional de Educación Musical*, 9(1), 33-41. https://www.researchgate.net/publication/355472515_Predictores_de_desempeno_academico_y_desercion_en_una_Licenciatura_en_Musica_en_Mexico
- Cortés, A. y García, O. (2013). *El currículum de la carrera de Ingeniería en Computación de la Facultad de Estudios Superiores-Aragón: desde una mirada estudiantil* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio de Tesis DGBSDI. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000696697
- Covarrubias, P. (2013). *Los estudiantes como actores del currículo. Un balance sobre su investigación en la primera década del siglo XXI* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México. https://www.researchgate.net/publication/382113792_Los_estudiantes_como_actores_del_curriculo_Su_investigacion_en_la_segunda_decada_del_siglo_XXI
- Cruz, A. (2018). *Sobre el análisis curricular o la perspectiva del estudiante de la licenciatura en Historia en torno al plan de estudios* [Tesina de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio de Tesis DGBSDI. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000771034
- Cruz, R., Camarillo, J., Ricaño, F. y Morales, M. (2021). La repetición de contenidos escolares: oportunidad para el reforzamiento curricular en Ingeniería. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 32, 111-131. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2736>
- Culebro, R., García, A., Barragán, R., Montiel, Á., López, G., Romero, S. y Medina, C. (2017). Evaluación del plan de estudios para la formación de Bibliotecarios en Ciencias de la Salud, una nueva propuesta. *Investigación bibliotecológica*, 31(71), 219-234. <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/57817/51739>
- De Dios, E., Morales, E., Minami, H. y Garza, M. (2021). Seguimiento y evaluación del Plan de estudios 2017 de la licenciatura en Idiomas: Primer avance. En B. Ramos (ed.), *Prácticas socioeducativas en investigación* (pp. 88-102). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- De Jesús, F. (2021). Estudio sobre egresados de la Universidad Pedagógica Nacional de Torreón, Coahuila en México. *Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 6(2), 1-10.
- De Jesús, M. (2021). *Estudio de caso de la percepción de los docentes sobre la flexibilidad curricular* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México.

- De los Ángeles, M., Cruz, P., Tovar, K., Gutiérrez, D., Ramírez, M. y Pantoja, C. (2020). Trayectoria académica: Un análisis en estudiantes de Medicina con un nuevo plan curricular. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 18 (1), 16-20. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/antteriores/vol1812021/RECS1812021.pdf#page=16>
- Del Carmen, M. (2021). La evaluación curricular como eje para la mejora educativa. Experiencia de investigación-acción en Colima. En M. Robles, M. Jáuregui, M. Medina y G. Quijano, (eds.), *Experiencias de investigación y evaluación educativa en contextos virtuales* (pp. 125-136). Puerta Abierta Editores.
- Del Carmen, M. y Rodríguez, F. (2019). *Evaluación curricular. Expectativas y experiencia formativa de estudiantes de la licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica*. UPN-Ajusco [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Acapulco, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3055.pdf>
- Díaz, A. (2021). La neuroeducación en los programas de formación y profesionalización docente en México. *Ciencia y Educación*, 5(2), 63-78. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1964>
- Elizarrarás, S., Bonilla, M. y Real, C. (2020). Didáctica de las matemáticas en la formación inicial de docentes: problemáticas curriculares. En A. Díaz (ed.), *Educación, innovación y nueva normalidad*. (pp. 596-615). Asociación Normalista de Docentes Investigadores. A.C.
- Estrada, D., Quezada, A. y Camarillo, N. (2021). *Reformas curriculares en educación básica: perspectiva de estudiantes normalistas* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, México. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1477-254-Ponencia-doc-.pdf>
- Facultad de Psicología. (2018). Informe final del estudio con egresados de generaciones 2009 a 2012.
- Flores, L. y Aguilar, R. (2021). *El currículo (congruencia y viabilidad) en un ambiente de aprendizaje virtual en la educación normal durante la pandemia de COVID-19* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Puebla, México.
- Fonseca, C. y Escalante, A. (2013). *Seguimiento de egresados en el bachillerato. Una vía de acercamiento a este nivel educativo* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.

- García, K. (2017). *Análisis curricular de la ambientalización del programa académicos de Ingeniería Ambiental en la UPIIZ* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2237.pdf>
- García, L. y Guerra, A. (2020). Congruencia entre misión, perfil de egreso y malla curricular: comparativa entre la licenciatura de Teatro de la Universidad Autónoma de Chihuahua y homólogas del norte de México. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 9,1-22. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3565>
- Garza, M., Minami, H. y Castillo, R. (2014). *El campo disciplinar de lengua inglesa como objeto de una evaluación curricular* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México.
- Garza, M., Minami, H. y Castillo, R. (2013). *Avances en el planteamiento conceptual y metodológico del estudio sobre la práctica docente como parte de la evaluación curricular de la licenciatura en Idiomas* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México.
- Garza, M. Minami, H. y Toledo, J. (2019). Licenciatura en Idiomas: apuntes de una reflexión de un currículum basado en competencias. En J. Tolentino y L. Del Carmen (eds.). *Experiencias de reestructuración curricular por competencias*. (pp. 93-109) Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Gómez, C. y Pérez, R. (2021). Diagnóstico de satisfacción en estudiantes de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, a partir de factores académicos y administrativos. *Revista Electrónica INNOVA IUV*, (1), 2, 38-46.
- Góngora, A. y Cámara, G. (2013). *Necesidades de la formación de los docentes que egresan de las normales del estado de Yucatán, México* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad de Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1837.pdf>
- González, A., Castellanos, A., Rodríguez, A., Nieto, R., Pizeta, R. y González, L. (2012). *La formación docente, determinante en el modelo curricular innovador de la estomatología*. Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza. <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2012-PORTO-PORTUGAL-292.pdf>

- González, J. y Barrón, C. (2013). *Tensiones y percepciones en el dilema de un diseño curricular. El caso de la licenciatura en Pedagogía en el periodo 2009-2010 en la Universidad Pedagógica Nacional* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1001.pdf>
- González, L. (2019). *La participación de los profesores en el diseño del Plan de estudios de la licenciatura en Educación de la UAEM* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Acapulco, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2797.pdf>
- González, R. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM): una mirada desde los documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales. *Revista RedCA*, 1(1), 150-165. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/10881/8819>
- Guillermo, J., Hakim, E. y González, M. (2021). *Las autobiografías colectivas docentes pautadas, como herramienta para la evaluación curricular de programas de posgrado en educación* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Puebla, México.
- Gutiérrez, R., Gómez, G. y Garduño, M. (2019). *Seguimiento de egresados de nivel medio superior de la UAEMEX a un año de haber concluido sus estudios: Elementos para la evaluación curricular del bachillerato universitario institucional* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/D028.pdf>
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C234.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación media superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D248.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional [IPN]. (2021). *Evaluación curricular del Programa General de Inglés Institucional del Instituto Politécnico Nacional*. https://www.ipn.mx/assets/files/dfle/docs/Evaluacion_curricular.pdf

- Izquierdo, J. y Ortiz, N. (2021). Seguimiento y evaluación del Plan de estudios de la licenciatura en Idiomas enero 2019-enero 2021: Primer avance del Programa Italiano I. En B. Ramos (ed.), *Prácticas socioeducativas en investigación* (pp. 88-102). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Jiménez, A., Arellano, F. y Pineda, M. (2019). *Evaluación curricular de la maestría en Educación Básica Interparlantes: un referente para el diseño de nuevos programas educativos* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México.
- Jiménez, M. (2013). *El currículum de Pedagogía, entre lo formal y lo vivido: representaciones sociales de estudiantes de la Licenciatura* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio de Tesis DGSBDDI. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000694672
- Jiménez Moreno, J. A. (2019). La formación profesional en psicología y su evaluación nacional en México: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 135 - 156. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2019.12.2.007>
- Juárez, C. (2021). Evaluación de las competencias de los nutriólogos de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Universidad Abierta*, 1(4),1, 1-13.
- Juárez, C., Yáñez, C., Lucero y Sánchez. (2014). *Las representaciones sociales de la evaluación curricular de los estudiantes normalistas de la Benemérita Nacional de Maestros sobre la Reforma Curricular 2012* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México.
- Latapí, P. (2021) Diseño, desarrollo y evaluación curricular de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro. En H. Torres (coord.), *Modelos académicos y estructura curricular en las licenciaturas en historia en universidades mexicanas* (pp. 129-149). Astra Editorial
- López, G. y Cisneros, E. (2015). Evaluación curricular en un bachillerato. En P. Sánchez y E. Cisneros. *Innovación y evaluación en la educación superior* (pp. 135-152). Pearson.
- Luna, A. (2017). *Calidad y satisfacción en la gestión del currículum del licenciado en Educación de una institución pública* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Querétaro, México.

- Madrigal, R. (2017). *La evaluación curricular del doctorado. Tensiones y retos derivados del eje "Doctorado del ISCEEM y los egresados"* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0156.pdf>
- Madrigal, R. (2015). *Evaluación del Programa de Doctorado del ISCEEM. Del análisis global inicial a la articulación del eje "El Doctorado ISCEEM"* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México.
- Mandujano, M., Gutiérrez, V. y Morales, J. (2016). *Evaluación curricular e idoneidad docente* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación. Evaluación, Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, México.
- Martí, M., Cervera, C. y Estrada, M. (2018). *Evaluando un posgrado y adecuación al Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato: ¿calidad, indicadores o mejora continua?* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Toluca, México.
- Martínez, D., Espinoza, O. y Martínez, J. (2019). *Estrategias operativas para la evaluación curricular del Plan de estudios de la licenciatura en Ingeniería en Computación* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/D015.pdf>
- Martínez, E. (2017). *Evaluación y currículum: orientaciones para su comprensión* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Querétaro, México.
- Martínez, E., Martínez, D. y Velázquez, B. (2016). *Seguimiento de egresados: Satisfacción laboral como producto del trabajo realizado por enfermeras de la UAEMEX* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación. Evaluación, Tlaxcala, México. https://www.academia.edu/36016932/3163_SEGUIMIENTO_DE_EGRESADOS_Satisfacción_laboral_como_producto_del_trabajo_realizado_por_enfermeras_de_la_UAEMéx
- Martínez, E., Martínez, D., Mijangos, M. y García, Y. (2015). *Inserción y trayectoria laboral de egresados: licenciatura de Enfermería de la UAEMEX (Generación 2006-2011)* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación. Evaluación, Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2015/C005.pdf>

- Martínez, L., Villaseñor, G. y Román, R. (2013). *Currículo y pertinencia de saberes prácticos. Opinión del alumno de la Universidad Autónoma de Baja California* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Guanajuato. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1601.pdf>
- Medina, C. y Nassar, Y. (2021). *Seguimiento al egresado: un acercamiento diferente posterior a una intervención educativa en la LAFYD de la UABC* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Puebla, México. <https://1library.co/document/zpn8nwev-seguimiento-egresados-acercamiento-diferente-posterior-intervenci%C3%B3n-educativa-lafyd.html>
- Medina, J., Jarauta, B., Hervás, G., Aránega, S., Muñoz, J. y Montané, A. (2019). En J. Medina y A. Montané (eds.). *La pertinencia curricular y social en las instituciones de educación superior* (pp. 7-25). Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Méndez, M., Hernández, A. y Tiscareño, A. (2021). *Elementos para valorar la pertinencia de un plan de estudios de posgrado* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Puebla, México.
- Minami, H., Garza, M. e Izquierdo, J. (2015). *Evaluación curricular: aciertos y desaciertos de un programa educativo* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://es.scribd.com/document/370747303/Evaluacion-Curricular-Aciertos-y-Desaciertos>
- Montiel, C., Flores, E. y Bourde, B. (2019a). *Estructuras curriculares de los planes de estudio de licenciatura del área de conocimiento de las ciencias físico matemáticas y de las ingenierías en la UNAM* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Acapulco, México.
- Montiel, C., Flores, E. y Bourde, B. (2019b). *Estructuras curriculares de los planes de estudio de licenciatura del área de conocimiento de las ciencias sociales de la UNAM* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Acapulco, México.
- Morales, S., Durante, I., García, R. y Acosta, E. (2017). Efecto de la implementación de un nuevo plan de estudios en la percepción del ambiente educativo en los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Fundación Educación*

- Médica*, 20(3), 117-125. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v20n3/2014-9832-fem-20-3-117.pdf>
- Moreno, G. y Zayas, F. (2013). *Formación integral: una mirada a los significados atribuidos por los estudiantes. El caso de la Universidad de Sonora* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Guanajuato, México.
- Moreno, T. (2014). Evaluación curricular. En A. Salazar, W. Pool y A. Durán (eds.), *Evaluación educativa: en la mejora continua de la educación* (pp.30-34). Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán.
- Núñez, T. (2020). Seguimiento de egresados, telebachillerato comunitario Campeche. Estudio de caso. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 22(12), 22. <http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/829/2971>
- Ocampo, A. (2017). *Currículum y formación en el bachillerato a distancia de la UNAM (B@UNAM)* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio de Tesis DGSBDI. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000764293
- Ochoa, J. y Ochoa, E. (2013). *La evaluación curricular: un problema estructural* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México.
- Padilla, B., Mecalco, M. y Lucero, M. (2019). *La evaluación curricular en el marco del MHIC en la Universidad Autónoma de Tlaxcala* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/D024.pdf>
- Palomino, L., Tron, R. y Avendaño, C. (2020). Considerations on the psychology career curriculum: new challenges old stories. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(3), 1363-1381. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2020/epi203zc.pdf>
- Pérez Campillo, Y. y Chamizo Guerrero, J. A. (2016). Análisis curricular de la enseñanza química en México en los niveles preuniversitarios. Parte II: La educación media superior. *Educación Química*, 27, 182-194. <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v27n3/0187-893X-27-03-00182.pdf>
- Pérez, D. (2016). *Tensiones y problemáticas derivadas de la evaluación curricular del doctorado en Ciencias de la Educación del ISCEEM (dimensión social)* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación,

- Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/D050.pdf>
- Pérez, D. y Condés, J. (2019). *Evaluación curricular de la maestría en Investigación de la Educación del ISCEEM: Formación para la investigación y eficiencia terminal* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Evaluación Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/D031.pdf>
- Pérez, I., Aguilar, K., Ramírez, J. y Osorio, A. (2019). Convergencias de los grupos de interés en la reestructuración curricular de la ingeniería mecánica, eléctrica y eléctrica de la UJAT. En J. Tolentino y L. Del Carmen (eds.), *Experiencias de reestructuración curricular por competencias* (pp.81-91). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Pinto, J. (2020). El cambio en el currículo en educación estadística en el ámbito universitario: dificultades y retos. *Matemáticas, Educación y Sociedad*, 3(2), 56-74. https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/20631/mes_3_2_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Plazola, M. (2014). *Evaluación curricular: formación profesional y expectativas laborales de los estudiantes de Pedagogía* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México.
- Quspe, A. (2015). *Evaluación curricular participativa: antecedentes, fortalezas y debilidades* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2015/C028.pdf>
- Ramírez, M. (2017). *Los docentes y su participación en la evaluación del currículum* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1187.pdf>
- Ramos, J., Márquez, P. y Fajardo, A. (2015). *La evaluación curricular como proceso colegiado: tensiones y encuentros* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2015/C023.pdf>
- Ramos, P., Barrera, A. y Ramírez, F. (2021). Tendencias en mercadotecnia para posgrados en México. *Revista Espacios*, 42(17), 61-70. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n17/a21v42n17p05.pdf>
- Regalado, L., Godínez, M. y Cuevas, L. (2018). *Análisis técnico de un programa impartido a nivel licenciatura en el área de Enfermería* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Toluca, México.

- <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2018/C024.pdf>
- Reyes, P. (2013). *Procesos de evaluación curricular en la educación superior privada a través de la Dirección General de Educación Superior Universitaria de la Secretaría de Educación Pública* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio de Tesis DGBSDI. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000722205
- Reyes, C., López, S. y Pérez, B. (2019). *Una experiencia de evaluación curricular en la formación de geógrafos de la UAEM. El análisis de la congruencia* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Acapulco. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0443.pdf>
- Reynoso, R. y Chamizo Guerrero, J. A. (coords.) (2017). *Estudio comparativo de la propuesta curricular de ciencias en la educación obligatoria en México y otros países*. INEE
- Reynoso, R., Aguilar, L. y Blancas, J. (2015). *Hacia la construcción de un modelo de evaluación del diseño curricular* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Riego, L. (2016). *Análisis de la trayectoria y resultados de los programas de posgrado en Biología Molecular del IPICYT, experiencias en la gestión* [Ponencia]. XXX Congreso Nacional de Posgrados, San Luis Potosí, México.
- Rivadeneira, G., Martínez, P. y Ordaz, M. (2013). *Inserción laboral de los egresados como referente de pertinencia de los planes de estudio del campus de Ciencias Exactas e Ingeniería de la Universidad Autónoma de Yucatán* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2076.pdf>
- Rodríguez, F. y López, A. (2013). *Desencuentro y miradas confrontadas: La problemática de la eficiencia terminal en el posgrado de Educación Ambiental de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2524.pdf>
- Rodríguez, G. y Sánchez, C. (2019). *Fisioterapia: análisis curricular del programa educativo* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educa-

- ción, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/D049.pdf>
- Rojano Ceballos, M. T. y Solares Rojas, A. (coord.) (2017). *Estudio comparativo de la propuesta curricular de matemáticas en la educación obligatoria en México y otros países*. INEE/Cinvestav. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F210.pdf>
- Román, T. y Ledesma, P. (2018). *La evaluación de programas educativos y sus cualidades* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Toluca, México.
- Romero, M., Godínez, N. y Aguirre, J. (2015). Integrated Curriculum Design Revision-The Case of the School of Accounting and Administrative Sciences of the UMSNH. *Higher Education Studies*, 5(2), 25-37. <https://ideas.repec.org/a/ibn/hesjnl/v5y2015i2p25-37.html>
- Rosas, A. (2016). *Informe final de evaluación de un programa de seguimiento de egresados de una entidad académica de educación superior* [Reporte de experiencia profesional de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2017/diciembre/0768403/Index.html>
- Salgado, J., Cervantes, M., Domínguez, K., Flores, A. y Martínez, M. (2021). Inserción y satisfacción laboral de los egresados de la licenciatura de Gerontología de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(5). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902020000800009&script=sci_abstract
- Sánchez, J., Sánchez, D. y Del Carmen, H. (2020). Competitividad y situación ocupacional de los egresados de la licenciatura en Administración en el sur de México. *Revista de Investigación en Ciencias Contables y Administrativas*, 6(1), 88-115. <https://www.uv.mx/coatza/eci/files/2021/03/Competitividad-Situacion-Egresados-LA.pdf>
- Silva, L., De Jesús, O. y Ángeles, S. (2017). *La importancia de la evaluación curricular en las reformas curriculares de los planes de estudio de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2726.pdf>
- Surdez, E. G., Sandoval, M del C. y Lamoyi, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria.

- Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/7769/4721>
- Tejeda, A. y Corona, D. (2015). *Evaluación curricular del Plan de estudios 2007 de la licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, desde la visión de los egresados* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2015/C027.pdf>
- Tejeda, A., Corona, D. y González, J. (2018). *Evaluación curricular del Plan de estudios 2012 de la licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación. Toluca, México.
- Tequida, M., Soto, Y. y Álvarez, L. (2019). Perspectivas sobre la satisfacción laboral de egresados de la BYCENES. En J. Vázquez, M. Hiraes, F. Medina y L. García (eds.), *Desarrollo del conocimiento en las humanidades y ciencias sociales, comunidades y transdisciplina* (pp.105-120). Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.
- Toledo, J., Aguilera, M., Minami, H. y Garza, M. (2021). Seguimiento y evaluación del Plan de estudios 2017 de la licenciatura en Idiomas enero 2019-enero 2021: Primer avance. En B. Ramos (ed.), *Prácticas socioeducativas en investigación* (pp. 9-19). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Tolentino, J. (2019). Propuesta para la evaluación del plan de estudios. En Tolentino, J. y Del Carmen, L. (eds.), *Experiencias de reestructuración curricular por competencias* (pp. 139-145). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Torres, R. (2019). Universidad Pedagógica Nacional (UPN-México): Plan de estudios de la licenciatura en Administración Educativa 2009. En J. Medina y A. Montané (eds.), *La pertinencia curricular y social en las instituciones de educación superior* (147-160). Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Trejo, R. (2014). *Evaluación y calidad en la educación superior: la pertinencia de los CIEES y su responsabilidad social* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000712021/3/0712021.pdf>

- Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Humanidades, Lic. en Historia. (2019). *Guía de evaluación: instituciones políticas de México*. UAEMEX.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2021). *Diagnóstico del Plan de estudios 1996 de Iniciación Universitaria*. UNAM. http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/diagnosticoiu_oct2021.pdf
- Vargas, M. y Diéguez, P. (2013). *Evaluación curricular y acreditación de programas educativos: un acercamiento* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0828.pdf
- Vargas, M., Hernández, J. y Diéguez, P. (2014). *Evaluación curricular, la mirada del estudiante a su proceso de formación* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México.
- Vargas, M., Ruiz, J. y Hernández, J. (2015). *Evaluación curricular interna, perspectiva de los alumnos* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2015/C029.pdf>
- Vázquez, J., Hirales, M., Rocío, L. y Gallegos, M. de J. (2015). *El currículo de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC a través de los resultados del EGEL-Ceneval 2014* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2015/C032.pdf>
- Vázquez, Y., M., Campos, M. y Moreno, M. (2018). *Evaluación de la transversalidad curricular y sus efectos o impacto a nivel educación superior* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Toluca, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2018/C004.pdf>
- Velázquez, H. y Reyes, B. (2013). *Los estudiantes evalúan la escuela. Sugerencias a la prueba piloto del Plan de estudios 2012 de maestros en Educación Primaria* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0438.pdf>
- Zavala, G., Luna, V. y Téllez, L. (2019). *La experiencia desde las voces de los actores curriculares en el rediseño del Programa académico de Médico Cirujano y Partero de IPN* [Ponencia]. XV Congreso Nacional

- de Investigación Educativa, COMIE, Acapulco, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3532.pdf>
- Zaldívar, M., Canto, P. y Rubio, N. (2018). La calidad de los posgrados de formación docente en México. *Publicaciones*, 48(1), 131-142, <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7333>

Otras referencias empleadas

- Alexander, P. (2020). Methodological Guidance Paper: The Art and Science of Quality Systematic Reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654319854352>
- Carlos, J. (2021). *Cuatro décadas estudiando a la evaluación curricular en México ¿Qué sabemos?* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. https://www.researchgate.net/publication/356403135_Cuatro_decadas_estudiando_a_la_evaluacion_curricular_en_Mexico_Que_sabemos
- García, J. (1993). La revisión de programas: un modelo alternativo de evaluación curricular en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 22 (87), pp. 17-30.
- Glazmán, R. y Figueroa, M. (1981). *Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos base.
- Moreno, T. (2017). La evaluación ¿nos conducirá a la tierra prometida? *Perspectiva Educativa*, 56(1), 147-163. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/453>
- Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 84-97. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000200006
- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(1), 36-44. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4678>
- Rossi, P. y Freeman, H. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para los programas sociales*. Trillas.

- Schmelkes, S. (2015). La evaluación del desempeño profesional docente: un punto de vista. En G. Guevara y E. Backhoff (coords.). *Las transformaciones del sistema educativo mexicano, 2013 - 2018*. FCE/INEE.
- Sokal, A. (2009). *Más allá de las posturas intelectuales*. Paidós.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2010). *Guía de autoevaluación. Programas de posgrado*. UNAM.

5. EVALUACIÓN DE ACADÉMICOS E INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN SUPERIOR. TENDENCIAS Y PROBLEMÁTICAS

*Hugo Manuel Camarillo Hinojoza (coordinador)
y César Silva Montes*

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta el estado del conocimiento (EC) del periodo 2012-2021 de la línea de investigación “evaluación de académicos e investigadores en el nivel de educación superior” en México correspondiente al área temática 12 (AT12), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el cual integra más de 550 investigadores de 202 organizaciones académicas de toda la República Mexicana, con la finalidad de promover la investigación científica en el campo de la educación. El objetivo de este trabajo consistió en hacer una revisión de la literatura que se publicó acerca de la evaluación de académicos e investigadores del nivel educativo superior en el periodo mencionado, con la finalidad de sistematizar y resaltar las tendencias, problemáticas que sobresalen y las metodologías utilizadas en el decenio revisado.

El documento se divide en siete apartados. El primero corresponde a esta introducción. En el segundo se presentan algunos planteamientos con la única finalidad de contextualizar este EC de lo general a lo particular. Por ejemplo, ya que el tema central es la evaluación de académicos, se consideró pertinente hacer referencia de manera breve a cuáles son las evaluaciones a las que regularmente están sujetos los académicos al ejercer su profesión en las organizaciones académicas y cuál es la distinción entre la evaluación de académicos e investigadores y la evaluación de la docencia para la mejor comprensión de sus implicaciones y delimitacio-

nes. Además, este apartado sirve al lector para una mejor comprensión de cómo emergieron los tres ejes medulares que estructuran este EC y sirvieron de base para organizar la revisión de literatura publicada en el periodo 2012-2021. Es decir, el eje de la evaluación de académicos que emana del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); el eje de la evaluación de académicos que proviene del Programa de Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (Prodep) y el eje de la evaluación de académicos que deriva del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (Esdedep).

En el tercer apartado se describe el método, consistente en cinco fases para la integración de este EC sobre evaluación de académicos. Las fases no necesariamente fueron realizadas de manera lineal, sino transversalmente conforme ocurría el avance de las actividades para conformar el EC. En esta parte se menciona lo relativo a la búsqueda realizada por palabras clave, los criterios de inclusión y exclusión de documentos, la clasificación por etiquetas, la organización de la literatura por temas o problemáticas y los números totales y parciales de la revisión.

Los siguientes apartados corresponden a la organización y estructura del EC según los ejes principales. El análisis se organiza y presenta por temas y subtemas. Es decir, el cuarto apartado corresponde a la literatura publicada sobre la evaluación de académicos e investigadores relacionada con el SNI. Contiene una serie de subapartados correspondientes a las problemáticas abordadas por los autores de los textos identificados y recopilados. El quinto apartado se refiere a lo que se ha documentado acerca de la evaluación de académicos en relación con el Prodep y también se presenta y organiza según las problemáticas o subtemas abordados. En el sexto se hace referencia a los trabajos publicados sobre evaluación de académicos que deriva del Esdedep, también se organiza como se menciona en los apartados cuarto y quinto. Es decir, que la revisión de la literatura no se presenta a nivel descriptivo, sino analítico. Esto porque cada subapartado se caracteriza por integrar varios trabajos, cuyas problemáticas y discusiones son coincidentes o dispares según el análisis realizado para este EC.

Finalmente, el apartado séptimo trata de las reflexiones emergentes a partir de la revisión de la literatura en cada uno de los tres ejes principales. También se exponen las principales limitaciones del presente EC, entre otros aspectos conclusivos.

DOS ASPECTOS RELEVANTES CON LA FINALIDAD DE CONTEXTUALIZAR EL PRESENTE EC

Las evaluaciones a las que regularmente están sujetos los académicos al ejercer su profesión

Los académicos de nivel superior en México son sujetos de evaluación en su profesión respecto a las funciones sustantivas que realizan en sus instituciones o fuera de éstas. Desde que la política de evaluación se impulsó en América Latina, se establecieron directrices de calidad y control de estándares que formaban parte de una política neoliberal (Ibarra, 2003; Brunner, 2007; Silva, 2012; Camarillo, 2020). Así, las instituciones de educación superior (IES) comenzaron a ser reguladas por el gobierno mediante fondos económicos, cuya entrega estaba condicionada a indicadores o cumplimiento de objetivos y metas.

Para el caso de los académicos, la distribución de los recursos se llevó a cabo a través de programas de incentivos diferenciados según su productividad académica, caracterizados por mecanismos y sistemas de evaluación diseñados como medidas de compensación parasalarial (Rueda, 2008; Camarillo, 2015). Gil Antón y Contreras (2019) los denominaron recientemente transferencias monetarias condicionadas (TMC). Es decir, políticas de pago por mérito al desempeño que produjeron cambios en las dinámicas académicas, así como determinadas conductas y efectos no esperados (Miranda, 2005). La evaluación de los académicos cobró otro sentido y otros matices debido a los riesgos propiciados por estos sistemas de deshomologación de ingresos o compensación salarial, que se advirtieron por la literatura desde los primeros años de su creación. Algunos trabajos que documentaron lo anterior son los de Rueda y Hernández (1991), Gil Antón (1991) y Grediaga (1998).

Se trata de la realidad imperante de los académicos e investigadores en el nivel superior en cuanto a la evaluación de su trabajo académico que se realiza desde 1984 con la aparición del SNI y otras políticas de alicientes económicos, como el Programa de Becas al Desempeño Académico en 1989, el Programa de Carrera Docente del Personal Académico, complementario a éste, y que finalmente se conjuntaron en 1994 para crear el Esdeped (Buendía et al., 2017), para luego dar paso al Programa de Superación del Personal Académico creado en 1993 por la Asocia-

ción Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Incluso, de forma simultánea a éste comenzó a operar en 1996 el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), que desde 2014 se denomina Prodep (Silva y Castro, 2014; Covarrubias, 2017).

Para Gil Antón y Contreras (2019), las TMC impactaron la profesión académica e incluso marcaron un antes y un después de su puesta en marcha. Esto en virtud de que por varias décadas trazaron una regulación del trabajo académico en nuestro país a través de la evaluación. Siguiendo a Acosta (2017, 2021), los mecanismos de evaluación de los académicos y sus funciones, que otorgan recursos condicionados, se pueden identificar, junto con otros rubros, como dispositivos disciplinarios (DD) a nivel macro, mediano y micro. Consisten en “inducir la mejora de los procesos educativos y científicos, son múltiples, además de complejos; todos articulados a una visión de universidad donde la narrativa de eficiencia tiene un efecto regulador en las conductas individuales y en el funcionamiento institucional” (Acosta, 2021, pp. 133-134). Constituyen componentes que organizan las actividades de los académicos en búsqueda de productividad y dictan conductas de dominación y subordinación porque marcan la ruta a seguir por decisiones tomadas jerárquicamente (Acosta, 2017). En este sentido, los DD macros estarían conformados por las políticas públicas y sistemas de evaluación e incentivos de alcance nacional; en tanto que los DD medianos o de carácter meso corresponderían a los lineamientos institucionales de evaluación académica en los que los académicos tienen cierta intervención en su diseño o modificación y se configuran por la reglamentación de sistemas de evaluación según la productividad presentada por lo académicos; mientras que los DD micros se constituirían por interacciones entre pares académicos derivadas de programas educativos, grupos académicos o figuras colegiadas donde se ponderan los logros y fracasos para la selección, exclusión y otorgar privilegios académicos (Acosta, 2017, 2021).

Por lo tanto, ponderando lo que identifica esta autora como DD que regulan el trabajo académico mediante la evaluación, los de tipo macro estarían representados por el SNI o por el Prodep, ya que evalúan con un alcance nacional las diferentes actividades y funciones sustantivas que realizan los académicos e investigadores; en tanto que los DD medianos o meso se configurarían por el Esdedep (aunque la autora los coloca en los macros), operacionalizado en las organizaciones académicas (no en to-

das) bajo cédulas de evaluación con niveles escalafonarios y reglamentos institucionales (o internos) de estímulos económicos aprobados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) conforme a lo que disponen los “Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior”; mientras que los DD micros se representarían —por ejemplo— por las evaluaciones realizadas por los funcionarios en las IES acerca de las funciones de los académicos para tomar decisiones sobre quién coordina un programa o quién funge como miembro de comisiones de selección e incorporación de personal académico, o quién se encargará de los laboratorios de investigación. También comprende las evaluaciones hechas por pares académicos que coordinan programas de posgrado o comités académicos para decidir cómo se asignan las tesis de estudiantes de posgrado entre los académicos que integran los núcleos académicos básicos (NAB) de los programas de maestrías o doctorados, entre otras.

Sin embargo, es pertinente destacar que las evaluaciones bajo DD micros, al formar parte de la cotidianidad del trabajo académico en los contextos institucionales, regularmente no se suscitan con lineamientos o disposiciones especiales y, por lo tanto, no existen rúbricas o parámetros de evaluación definidos. Además, se debe resaltar que las actividades de los académicos e investigadores que se evalúan con estos DD micros suelen ser consideradas en las evaluaciones académicas de los DD medianos y macros, es decir, por parte del Esdeped de las organizaciones académicas, el Prodep o el SNI. Políticas que por décadas han conducido la evaluación del trabajo de los académicos a través de incentivos (Luna, Rueda y Arbesú, 2006; Camarillo, 2015, 2020) y como advierten Galaz et al. (2013), “han influido grandemente en la vida académica universitaria” (p. 414). Incluso la siguen impactando porque —por citar un ejemplo de estas políticas— el SNI se erigió como el principal contralor de la productividad y la investigación en nuestro país (Cárdenas, 2015) y como un vigoroso instrumento de política pública que regula y traza las actividades científicas y tecnológicas (Gil Antón y Contreras, 2017). Se trata de la “piedra angular que no sólo reconfiguró la profesión académica, sino también generó una meritocracia académica que se sitúa en la cima de una pirámide en términos de recursos y prestigio dentro de la profesión académica” (Galaz, Martínez y Gil Antón, 2020, p. 138, traducción propia). Esa reconfiguración es tan visible en varios aspectos

como el hecho de que “uno de los objetivos de los académicos mexicanos posterior a la obtención de su grado de doctor es ingresar al SNI” (Camarillo et al., 2020, p. 4).

Por lo tanto, se percibe de manera nítida bajo qué tipo de evaluaciones regularmente están sujetos los académicos e investigadores en México en el nivel superior al ejercer su profesión; dado que al SNI —como primer referente de los procesos de evaluación académica— le siguieron el Esdeped y el Prodep (Rodríguez y Durand, 2013; Bensusán y Valenti, 2018).

Evaluación de académicos y evaluación de la docencia. Distinción medular para la mejor comprensión de sus implicaciones y su delimitación

Pareciera intrascendente plantear de forma breve esta discusión; sin embargo, es necesaria para una mejor claridad del objetivo propuesto en este trabajo. En principio, es pertinente destacar que ambas son igual de trascendentes, pero diferentes por las implicaciones que ambas comprenden o estudian (Camarillo, 2015). Se perfilan como distintas, pero no aisladas, ya que la evaluación de la docencia gira en torno principalmente a una de las funciones sustantivas de los académicos, mientras que la evaluación académica comprende a la vez otras funciones realizadas por los académicos en el nivel de educación superior.

En este sentido, por un lado, la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED, 2008) ha reiterado que:

la docencia es uno de los componentes centrales del proceso educativo y que es conveniente la evaluación de su práctica, a condición de que el enfoque de dicho proceso sea formativo y de perfeccionamiento permanente. La evaluación de los profesores es un tema clave que permite la reflexión individual, colegiada e institucional sobre la enseñanza y el aprendizaje y proporciona elementos para entender las complejas relaciones sociales que se establecen en las diversas situaciones de formación (p. 164).

Por lo que “evaluar la docencia con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza implica reconocer su complejidad y contar con instrumentos

de evaluación válidos que orienten hacia la mejora” (Luna y Hernández, 2020, p. 307). Para ello los cuestionarios de evaluación docente a través de la opinión estudiantil son los más utilizados desde hace décadas por las organizaciones académicas de diferentes países (Reyes, Luna y Caso, 2020; Luna y Hernández, 2020) y refleja “la valoración de la interacción del profesor con sus estudiantes” (Rueda y Elizalde, 2008, p. 90).

Por otro lado, el estudio de la evaluación de académicos e investigadores tiene un campo de acción más amplio, determinado desde los primeros trabajos que reflexionaron al respecto. Por ejemplo, De Ibarrola (1991) y Aguilar (1991) ya consideraban aspectos inherentes a varias de las funciones principales, como la docencia y la investigación, en la evaluación del trabajo académico. A su vez, Peña (1991) hablaba de la evaluación de los investigadores, de la formación del recurso humano, de su vinculación y las redes académicas, mientras que Borja (1991) hacía referencia al trabajo colaborativo y desde entonces le preocupaba el mayor interés de algunos por el puntaje que por sus aportaciones científicas, debido a los procesos de evaluación. Por lo que, aunque han pasado más de 30 años, la evaluación académica sigue abordando estas problemáticas y está focalizada en la valoración de diversas funciones sustantivas, ya que prevalecen en la dinámica de la profesión académica por la presencia de las políticas educativas nacionales de evaluación que promueven el pago por mérito (Covarrubias, 2017; Buendía et al., 2017).

En los trabajos de Silva (2012), Silva y Castro (2014), Covarrubias (2017), Buendía et al. (2017), Galaz, Martínez y Gil Antón (2020), Camarillo (2015, 2020) y Camarillo et al. (2020) se documentaron las funciones, actividades y acciones que se ponderan en los procesos de evaluación de académicos e investigadores en el nivel superior. Desde luego, hablamos de la docencia, la formación académica, la investigación científica y tecnológica, la gestión universitaria, la vinculación, la gestión universitaria, la formación de recursos humanos y la divulgación, entre otras. Son cuestiones inherentes a su productividad académica y el eje principal de interés de la práctica evaluativa que se desarrolla regularmente a través de políticas nacionales y sistemas de incentivos como el SNI, el Prodep y el Esdeped (Buendía et al., 2017). Si bien es cierto que se diseñaron otras políticas de evaluación en nuestro país, estas tres son las más relevantes y vigentes para los efectos de la evaluación académica

(Rodríguez y Durand, 2013; Buendía et al., 2017) que nos incumbe en este EC.

SOBRE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA Y LA METODOLOGÍA PARA CONFORMAR EL EC

Las dos primeras fases: búsqueda por palabras clave, criterios de inclusión y exclusión, y filtros relacionados con el contenido de los documentos

A partir de la delimitación del objetivo propuesto y considerando cuáles son las evaluaciones académicas a las que regularmente están sujetos los académicos e investigadores en el nivel de educación superior en México, que se refieren en el subapartado Las evaluaciones a las que regularmente están sujetos los académicos al ejercer su profesión, la primera fase para la elaboración de este EC consistió en buscar trabajos publicados en relación con esta línea de investigación, utilizando para la búsqueda palabras clave como evaluación académica, evaluación de académicos, evaluación de investigadores, evaluación del trabajo académico, SNI, Prodep, Promep, Perfil Prodep, cuerpos académicos, Esdedep y programa de estímulos al desempeño docente, principalmente en Google Scholar, así como en múltiples revistas educativas nacionales y extranjeras. Esto nos permitió ubicar documentos cuyos títulos y resúmenes contenían aspectos relacionados con la línea de investigación medular.

Para la recopilación o ubicación de archivos se atendieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- a) El periodo de publicación de los trabajos (2012-2021).
- b) El tipo de documento (artículo de revista indizada con ISSN, libro de editorial reconocida con ISBN, capítulo de libro en editorial reconocida con ISBN, tesis de maestría y doctorado, ensayos publicados en revistas indizadas con ISSN y ponencias cuyo contenido no se repitiera en otras publicaciones de los mismos autores).
- c) El alcance de difusión y divulgación del documento (nacional e internacional).
- d) Tipo de acceso al documento (abierto).

- e) Nivel educativo (educación superior).
- f) Contenido del texto acerca de la evaluación académica (relacionado con el SNI, Prodep, Esdedep u otros mecanismos de evaluación).
- g) Contexto espacial de la temática principal (México).

Durante esta fase también se volteó la mirada de manera sucinta a los trabajos sobre evaluación académica publicados durante periodos anteriores a este EC. La finalidad fue ponderar lo que ya se había documentado por la teoría. Al no corresponder a los años de publicación considerados en el periodo del EC no fueron incluidos; sin embargo, realizar esta revisión de manera breve, con el fin de retroalimentar nuestra búsqueda, nos ayudó para la mejor comprensión de algunas problemáticas y dinámicas del pasado que prevalecen en la evaluación de los académicos e investigadores del nivel superior en nuestro país.

Después de la recopilación generalizada, en una segunda fase se revisó con más detalle el contenido de los textos, lo que implicó hacer filtros. Se seleccionaron los documentos que, si bien había palabras clave o títulos que sugerían formar parte de la línea de investigación de este EC, nos concentramos en que el contenido de los trabajos tratara realmente problemáticas inherentes a esta línea.

Tercera fase: clasificación por etiqueta

Para la construcción del EC, se clasificaron los trabajos identificados según las siguientes etiquetas: la metodología utilizada, si se trataba de artículos, libros, capítulos, tesis o ponencias, el alcance del estudio y conclusiones, entre otras. Ésta fue la fase de mayor duración, pues requería un análisis más detallado del contenido de los textos. Por ejemplo, en algunos documentos resultaba muy claro identificar la metodología utilizada según la estructura del texto, pero en otros era más difícil hacerlo, ya que no se mencionaba claramente. En estos casos, se tenía que revisar a detalle bajo qué tipo de metodología provenía el análisis.

Cuarta fase: cómo se organizó la literatura en temas y subtemas para la redacción de este EC

La literatura recopilada fue organizada por temas y subtemas. Por ejemplo, se ordenaron los trabajos de acuerdo con si correspondían a la evaluación de académicos e investigadores, derivada del SNI, el Prodep o el Esdedep. Después de esta división general, clasificamos la literatura publicada por subtemas o problemáticas particulares. Esto fue necesario porque en algunos trabajos se documentaban varias problemáticas de la evaluación académica, por lo que en la organización que se hizo nos referimos a algunos en varias ocasiones según el título y contenido de los subapartados en los que se divide y presenta la revisión de la literatura.

Por ejemplo, la organización por subtemas se hizo de la siguiente manera: los trabajos correspondientes a las evaluaciones de académicos e investigadores derivadas del SNI fueron clasificados a su vez, según su contenido, en los que refieren problemas de subrepresentación de las investigadoras; los que son relativos al impacto de la productividad académica, etcétera. Los inherentes a evaluaciones académicas del Prodep se organizaron en los que se concentran en avances y logros, los que tratan el género y los cuerpos académicos (CA), entre otros. Los referentes al Esdedep se clasificaron según los efectos no esperados, etcétera.

Quinta fase: la redacción del EC y sus números

Esta fase correspondió a la redacción del presente EC, en el que se presenta la revisión organizada de la literatura que se publicó de 2012 a 2021. Los números totales fueron los siguientes: 87 productos analizados, de los cuales 22 son documentos relacionados con los procesos de evaluación de académicos e investigadores del SNI, 59 son los relativos a la evaluación académica propiciada por el Prodep y seis a la evaluación del trabajo académico derivado de Esdedep. De los 87 documentos, 66 son artículos publicados en revistas indizadas nacionales e internacionales, ocho capítulos de libros, tres libros, tres tesis (una de doctorado y dos de maestría), cinco trabajos presentados como ponencias de congresos y dos ensayos. En general, la metodología con mayor presencia fue la cualitativa, con 38, mientras que la cuantitativa se utilizó en 23. Además,

la mayor producción estuvo concentrada en artículos publicados en revistas indizadas, con 66 productos, lo que a su vez muestra la tendencia actual de la producción científica en México en lo que compete a línea de investigación de este EC.

PRIMER EJE: LA EVALUACIÓN DE ACADÉMICOS E INVESTIGADORES QUE DERIVA DEL SNI

En el periodo 2012-2021 correspondiente a la evaluación de académicos por parte del SNI, se revisaron 22 productos (20 artículos en revistas indizadas, un libro y un capítulo de libro). Los temas particulares que se identificaron fueron la subrepresentación de las mujeres investigadoras; las motivaciones de los académicos para ingresar o permanecer en el SNI; el impacto de la productividad académica; los procesos de evaluación y los efectos del SNI en los académicos. El tipo de metodologías que se utilizó en los documentos revisados en este EC fue de la siguiente manera: en 10 trabajos fue cualitativa; en nueve, cuantitativo, y en tres no se menciona ni fue posible identificarla. Los documentos cuyo contexto es nacional fueron 11 y en los que se refiere un contexto institucional fue el mismo número. De los trabajos realizados bajo contextos institucionales, sólo uno corresponde a un espacio universitario de educación superior privada, todos los demás atañen a IES públicas.

Hacia una mayor representación de las mujeres investigadoras en el SNI

Durante la revisión, se identificaron varios trabajos que hacían referencia a alternativas para mejorar las condiciones de las mujeres investigadoras en sus entornos institucionales y disminuir la subrepresentación cuantitativa en la que se encuentran en las evaluaciones académicas del SNI. Si bien se ha incrementado el número de investigadoras con alguno de los nombramientos otorgados por la productividad académica en los procesos de evaluación, los estudios coinciden en que se requieren condiciones óptimas para el ingreso de más investigadoras al SNI.

Por ejemplo, en el trabajo de Contreras et al. (2015) sobre la movilidad de los investigadores del área de física en el SNI analizaron con un enfoque cuantitativo el desarrollo, trayectoria y pertenencia durante 2013, concluyeron que se identifica casi una nula presencia de investigadoras en esta área del conocimiento, por lo que no sólo la literatura reporta una subrepresentación general de las investigadoras, sino también ocurre en algunas áreas del conocimiento.

Para Izquierdo y Atristán (2019), en una investigación cualitativa bajo el método biográfico a través de relatos de vida y focalizado en las investigadoras de dos áreas del conocimiento como Física-Matemáticas y Ciencias de la Tierra y Biología y Química de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), se documentaron tensiones y problemáticas en las investigadoras durante la evaluación de su productividad académica para su ingreso, permanencia y promoción de nivel en el SNI. Las autoras afirman que las tensiones por afrontar estos dos últimos aspectos giran en torno de los procesos de publicación. Por ejemplo, identificaron frustraciones al ser rechazados sus artículos por los dictaminadores de revistas. También resaltaron que la salida del SNI produce otras tensiones entre sus informantes, ya que no sólo implica la pérdida del nombramiento como investigadoras, sino el menoscabo de estatus y de posibilidades para obtener financiamiento a través de proyectos de investigación. Por ésta y otras razones, las autoras propusieron que en las políticas de ciencia y tecnología y en las comisiones evaluadoras de la productividad académica del SNI se debe reflejar una mejor perspectiva de género, debido a que las mujeres investigadoras únicamente representan 36.6% del total de los miembros del SNI, lo que da cuenta de las desigualdades históricas entre investigadores e investigadoras.

A su vez, García (2014) realizó un estudio exploratorio cuantitativo y reveló que si bien el aumento del número de mujeres investigadoras en comparación con el total de integrantes del SNI ha sido positivo desde 1991, con 21%, hasta 34% en 2014, equivalente a incrementarse de sólo 294 investigadoras a más de 7,400 en 23 años, de todas maneras representa una falta de equidad en las condiciones institucionales, ya que cerca de la mitad eran investigadoras del centro del país. El trabajo se concentra fundamentalmente en las investigadoras de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y reporta un incremento de 46 investigadoras que formaban parte del SNI en 1990 a 317 en 2015. También refiere la nece-

alidad de políticas de equidad de género en las evaluaciones académicas del SNI con el fin de combatir la subrepresentación de las mujeres investigadoras, ya que ellas se enfrentan a retos y desafíos relacionados con responsabilidades familiares, sociales y culturales que dificultan consolidar carreras en la investigación y la posibilidad de ingresar, permanecer y escalar en los niveles del SNI. La autora argumenta que es necesario establecer una perspectiva de equidad de género a la hora de evaluar, ya que regularmente los evaluadores del SNI no tienen una visión sensible a las trayectorias de vida de las mujeres, por lo que su avance en la carrera de investigación se limita.

Por otra parte, el estudio de Meza, Galbán y Ortega (2019), realizado bajo una metodología cualitativa en el contexto de la Universidad Panamericana sobre las experiencias y retos de las investigadoras que pertenecen al SNI, resalta aspectos positivos y negativos en los procesos de evaluación. Las autoras afirman que uno de los retos más sobresalientes en las mujeres investigadoras se trata del equilibrio entre la vida familiar y la profesión académica, al existir tensión para generar producción científica en virtud de los procesos de publicación en los que deben participar.

Finalmente, y en contraste con los hallazgos acerca de la subrepresentación de las mujeres en el SNI, ubicamos el artículo de Musi et al. (2018). Uno de sus resultados más enriquecedores es que, a diferencia de otros trabajos en los que se refiere la poca representatividad de las investigadoras mexicanas en el SNI, 60% de la muestra utilizada se configuró por mujeres y el número de artículos publicados por ellas en el WoS es un poco mayor a la de los hombres. Los resultados revelan que de 3,523 artículos publicados en el WoS correspondientes a los 479 miembros del SNI del área de Psicología, la proporción fue de 7.72 artículos por investigadora, contra 6.82 artículos por investigador.

Las motivaciones de los académicos e investigadores para sujetarse a la evaluación de su productividad

En el trabajo de Camarillo y Rincones (2014), con una metodología cualitativa, se analizan los motivos de los académicos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de diferente antigüedad, edad y género

para buscar ingresar al SNI a través de evaluaciones voluntarias de su productividad académica. Se documentaron motivaciones relacionadas con conseguir una legitimidad investigadora, a la idolatría del nombramiento y las propiciadas por influencia del director de tesis durante la formación doctoral.

Otro estudio sobre las motivaciones para incorporarse al SNI es el de Cárdenas (2015). Se trata de un estudio de casos de jóvenes investigadores en el contexto de una universidad pública estatal que nunca identifica la autora en el artículo. Entre las motivaciones para incorporarse al SNI, refiere la influencia de quienes formaron académicamente a los investigadores y sus propios pares, así como la coacción que deriva de las propias políticas educativas y de la dinámica sistémica de la profesión académica; finalmente, reporta como motivaciones el estímulo económico y el reconocimiento.

Ocampo y Rueda (2015) desarrollaron su trabajo con una metodología cualitativa y encontraron que los motivos para ingresar al SNI se relacionan con el estímulo económico, el prestigio académico y la búsqueda de reconocimiento entre sus pares. Pero, sobre todo, destacaron que el ingreso al SNI proporciona a sus miembros una buena maniobrabilidad en su contexto institucional que les permite cierto poder, lo que a su vez se puede traducir como una motivación para sujetarse a las evaluaciones académicas.

Para Izquierdo y Atristán (2019), cuyo estudio es de carácter cualitativo, las motivaciones de mayor relevancia para ingresar al SNI que identificaron entre las investigadoras que entrevistaron en la UAEM fueron la búsqueda de reconocimiento, el incentivo económico en virtud de los problemas salariales que enfrenta la institución, por influencia de quienes las formaron académicamente y por la búsqueda de una independencia científica.

A su vez Camarillo (2020), quien a partir de una investigación cualitativa analiza los motivos que tuvieron los académicos de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) para ingresar al SNI, encontró que se relacionan con el deseo de una legitimidad, con la necesidad de equilibrar las desventajas de unos académicos con otros para tratar de mejorar las posiciones y trayectorias académicas, con la intención de compartir valores y códigos comunes en el contexto de grupos y culturas de carácter académicos, por ponderar costos y beneficios, así como por la

influencia de colegas investigadores y para revertir exclusiones durante la realización de trabajo académico por la falta del nombramiento.

En otro artículo del mismo autor (Camarillo, 2020b), se presentaron los hallazgos sobre las motivaciones de ingreso al SNI, pero de los académicos del Instituto de Ingeniería y Tecnología de una universidad pública del noroeste de México. Se trata de un estudio cualitativo en el que, a partir del análisis de las entrevistas de sus informantes, se encontró que desde la formación doctoral comienza la motivación para pertenecer al SNI. Esto se traduce en una búsqueda temprana para perfilarse en la carrera hacia la “élite” científica, ya que los estudiantes de doctorado tratan de mimetizar a sus profesores que cuentan con prestigio y reconocimiento académico.

Por su parte, en el trabajo de Contreras et al. (2020), un estudio exploratorio cuantitativo sobre la distribución geográfica de los investigadores del área de Ciencias Sociales en la República Mexicana durante el periodo 2002-2018, argumentan que los investigadores de esta área fueron trastocados por la política científica más que los investigadores de otras áreas para transitar hacia una adaptación a los criterios de evaluación de la productividad académica por una búsqueda de prestigio para pertenecer al SNI, lo que se traduce en una motivación para incorporarse o permanecer.

Por último, atendiendo a Jiménez (2019), cuyo trabajo fundamentalmente es reflexivo, la motivación de los académicos para ingresar o permanecer en el SNI no debiera basarse en búsqueda de prestigio académico o en estímulos económicos, como documentaron algunos de los trabajos mencionados, sino en la realización de investigaciones de impacto alejadas de todo interés meritocrático.

El impacto de la productividad académica

Uno de los documentos publicados al respecto corresponde a Luna, Russell y Mireles (2012). Se trata de un estudio que mide el impacto de las publicaciones de los investigadores de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) durante el periodo 1980-2008, tomando como base los artículos publicados en el Web of Science (WoS) y su relación con el número de investigadores de la institución que formaron parte del SNI

de 1993 a 2010. Estos autores afirmaron que del total de citas hechas a artículos publicados por investigadores mexicanos, el impacto de los académicos de la UASLP es muy incipiente, con apenas 1%.

A su vez, Reyes y Suriñach (2012) realizaron un estudio cuantitativo respecto a los artículos que los miembros del SNI publicaron en revistas indizadas por el Institute for Scientific Information, actualmente WoS. Analizaron si contar con el nombramiento que otorga este organismo implicaba una correlación con publicar trabajos de calidad. Los autores tomaron el índice como el parámetro para determinar que los artículos eran de calidad. Concluyeron que las publicaciones de los investigadores mexicanos en el WoS son poco significativas, ya que en un periodo de 11 años (1997 -2008) ni siquiera se alcanzó 1% de artículos publicados de los miembros del SNI.

Otro de los trabajos inherente a este rubro corresponde a Reyes y Suriñach (2015). Consiste en un estudio cuya afirmación más relevante es que, si bien la política científica en México la direcciona el SNI, se debe resaltar que la productividad generada por sus miembros carece de eco en el ámbito internacional, pues casi no es referenciada en el extranjero. Lo anterior conforme al análisis de las publicaciones que se difundieron por el WoS de 1997 a 2008. En este sentido, los autores consideraron urgente reflexionar al respecto de manera profunda, debido a que el SNI reconoce a la élite de investigación en México.

Asimismo, el estudio de Rodríguez, González y Maqueda (2017) resaltó la presión que viven los investigadores por generar publicaciones de manera rápida y continua con el objetivo de mantener vigente el nombramiento del SNI. También precisaron que esa productividad académica está asociada con el respaldo de las IES a las que están adscritos. Uno de los hallazgos más importantes que presentan es que durante un periodo de 20 años (1991-2011), el “top 10” de organizaciones académicas mexicanas con mayor número de artículos publicados en revistas indizadas por el WoS y cuya autoría corresponde a investigadores que al menos mantuvieron el nombramiento del SNI por un año, son la UNAM, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional, el IPN, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la UdeG, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad de Guanajuato (UGTO), la UASLP y el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE).

En el artículo de Musi et al. (2018), se analizó la producción científica que se publicó en revistas reconocidas por la WoS de 479 investigadores del área de Psicología con membresía del SNI vigente en 2015. Los autores argumentaron que, si bien toman el WoS como parámetro para medir la productividad de este gremio, es pertinente reconocer las críticas que se han externado sobre el índice, ya que no necesariamente el registro o base de datos comprende artículos en estricto sentido, sino también otro tipo de trabajos. El estudio reveló datos por nivel del SNI, sexo y organización académica.

Por su parte, en el documento de Millán y Meza (2015) se advierte como problema la poca participación de los miembros del SNI en la generación de patentes de 2003 a 2012. Argumentan que, si bien conforme al reglamento y lineamientos de las convocatorias del SNI se busca evaluar el trabajo de los académicos para reconocer las actividades de investigación científica y tecnológica desarrolladas en México, en este último punto no se ha logrado incidir. Los autores encontraron la desigualdad en la obtención de patentes en cuanto al área geográfica y al área de conocimiento a las que pertenecían los investigadores, ya que la mayoría de las patentes fueron desarrolladas por investigadores de la Ciudad de México del área de la Química, Farmacéutica y Materiales.

Desde la perspectiva de Cabrero (2015), uno de los retos principales del SNI era transitar a un modelo de evaluación más multi e interdisciplinario, cualitativo e integral que ponderara el análisis de la calidad e impacto de la investigación sobre el aspecto de cuantificación de productos e impacto bibliométrico de éstos, así como a un modelo que diera mayor importancia al desarrollo de patentes y tecnología.

Aspectos que se ponderan en los procesos de evaluación del SNI y los efectos que causan

Camarillo y Rincones (2014) documentaron que lo que favorecía en los procesos de evaluación del SNI eran las publicaciones, la obtención del grado doctoral de manera reciente a la solicitud de ingreso, una edad joven de los investigadores, la obtención de mención honorífica a la hora de realizar el examen de grado, un director de tesis doctoral de prestigio nacional o internacional, haber egresado de un posgrado reconocido

por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) —que en la actualidad éste trasmutó a Sistema Nacional de Posgrados (SNP)— y una incorporación a una IES inmediatamente después de la obtención el grado de doctor, ser líder de un cuerpo académico, tener proyectos con financiamiento por parte del Conacyt y el apoyo institucional. Además, documentaron casos en los que los investigadores lograron obtener un nivel II desde la primera evaluación y los factores para conseguirlo, así como el problema que viven algunos académicos por no haber sido favorecidos en ningún momento en los procesos de evaluación para ingresar al SNI debido a la relación entre una productividad incipiente y su edad madura.

En otro producto, Camarillo (2015) documentó, conforme a lo narrado por sus informantes, que afrontar de manera favorable las evaluaciones del SNI implica ponderar la posición como primer autor en los artículos publicados, la lucha contra la inexorabilidad del tiempo para reunir suficientes artículos y poder presentarlos en la evaluación antes de que cierre la convocatoria anual y publicar en revistas con alto factor de impacto (FI). Además, registró la incertidumbre y zozobra que viven los académicos durante el proceso de evaluación al desconocer el resultado que será emitido por los dictaminadores, aunque aspiren a alguno en particular. Refiere que cada uno de los académicos experimenta a su manera esta falta de certeza. Algunos tienen miedo y otros viven la angustia en el contexto de la zozobra, pero a su vez tiene la esperanza de conseguir un resultado favorable en la evaluación del SNI. A este tipo de efectos les llama *esperanza evaluativa*.

Rodríguez, González y Maqueda (2017), en un análisis sobre 20 años de producción científica derivada de los procesos de evaluación del SNI, reportan sus efectos e impactos en las IES y en los académicos. Por ejemplo, mencionan que el número de artículos publicados y el de citas bibliográficas presentados por los investigadores incide de manera favorable en la percepción de aquellos que evalúan. Argumentan que esto detonó dos dinámicas en México, la de “publicar o perecer”, que consiste en la presión que resienten los académicos por generar publicaciones de forma rápida y constante para mantenerse en el SNI, y la de “publicar o enseñar”, que se enmarca en el conflicto latente de los investigadores por la realización de dos de las funciones principales de la profesión académica. Advierten que esa presión por acumular productividad les reporta

apoyo de su institución para realizar actividades, por lo que el sistema alrededor del cual se otorgan distinciones e incentivos económicos impacta de manera muy visible en la producción científica. Otros de los efectos que reporta el estudio son las investigaciones triviales con miras a obtener resultados inmediatos, reportar los mismos resultados en varias ocasiones e incorporar autores en las publicaciones que no aportaron nada al estudio.

En cambio, Bensusán y Valenti (2018), cuyo trabajo de investigación fue muy amplio, reportan que el SNI incidió en efectos no sólo de carácter negativos, sino que también dio la pauta para inducir efectos positivos, como una mayor ponderación de las actividades de investigación por parte de las IES, el aumento de las áreas de conocimiento consideradas para evaluar y la creación del Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología (CRMICYT) del Conacyt, en el que se puede revisar la seriedad y calidad de los espacios de publicación en México de distintas áreas del conocimiento. En cuanto a los efectos no deseados del SNI, precisaron que se relacionan con las comisiones dictaminadoras y los criterios de evaluación, por lo que representan áreas de oportunidad para mejorarlo. Por ejemplo, problematizan sobre la idea de “par evaluador” y exhortan a reflexionar sobre qué tanto se trata realmente de esta figura, pues quien realizaba la evaluación del trabajo académico de los investigadores nivel I y II era un dictaminador miembro del SNI nivel III o emérito, por lo que, en todo caso, la concordancia de par evaluador se daría con sus colegas investigadores de nivel III, aspecto que recientemente fue ponderado por el Reglamento vigente del SNI.

Por otra parte, Camarillo et al. (2020) también destacan elementos a considerar en los procesos de evaluación, pero a diferencia de otros trabajos que refieren aspectos que inciden para incorporarse, permanecer o ser promovidos dentro del SNI, está directamente relacionado con la pérdida de la membresía y sus implicaciones en la profesión académica. En el artículo mencionan como aspectos a considerar para impedir la salida del SNI los siguientes: evitar combinar las actividades académicas con los cargos de funcionarios universitarios, procurar estratégicamente las revistas en las cuales se pretende publicar, ya que un buen artículo podría no ser considerado por los dictaminadores por razones de los objetivos o política del espacio de publicación, ponderar las revistas reconocidas en el CRMICYT si se desea publicar en México, también se advierte que

las comisiones dictaminadoras de algunas áreas ponderan los artículos publicados en revistas indizadas en el WoS dado que importa el FI, evitar desde luego la falta de productividad, ya que esto es aún más grave por lo que espera el SNI a la hora de evaluar la productividad académica, formar a otros académicos en la investigación, haber sido citado en los artículos por los pares, publicar en inglés, entre otros aspectos según el nivel que se aspire en los procesos de evaluación. Los autores documentaron que los académicos que han perdido la membresía del SNI lo resienten no sólo en el plano académico, sino también en el personal y en el económico. Advierten también que al perder alguien la membresía, propicia en el entorno institucional la falta de confianza entre sus colegas para ser invitado, por ejemplo, a proyectos de investigación, a lo que en conjunto denominan el *desmoronamiento de la distinción*.

Contreras et al. (2020) analizan cómo estaban distribuidos en el país los investigadores con pertenencia al SNI correspondiente al área de las Ciencias Sociales durante el periodo 2002-2018. Los autores documentaron que esta política evaluativa incidió notablemente en la modificación de comportamientos por parte de los integrantes de esta área, ya que adoptaron las reglas y criterios establecidos con el fin de obtener estímulos económicos y prestigio por pertenecer a una élite de investigadores.

Finalmente, el trabajo de Galaz, Martínez y Gil Antón (2020) coincide en que el SNI impactó la profesión académica al generar comportamientos en los académicos por su búsqueda de una meritocracia en la que el prestigio académico y los estímulos económicos cobraron total relevancia. El documento se caracteriza por argumentar serias críticas al respecto, al considerar que uno de los desafíos o retos más importantes que deben enfrentar los académicos mexicanos miembros del SNI consiste en confrontar o cuestionar la cultura académica y científica basada en la meritocracia. Proponen voltear a la mirada hacia otras alternativas para el mejor desarrollo de la profesión académica.

SEGUNDO EJE: LA EVALUACIÓN ACADÉMICA QUE DERIVA DEL PRODEP

En el periodo 2012-2021 correspondiente a la evaluación de académicos por parte del Prodep, se revisaron 59 trabajos que corresponden a 40 ar-

títulos de revistas indizadas, siete capítulos de libro, cinco ponencias de memorias de congresos, dos libros, una tesis doctoral y dos de maestría, y dos ensayos. En cuanto a la metodología, la que más se utilizó fue la cualitativa (23 estudios), seguida por la de carácter documental en 17 y la cuantitativa en 14, y cinco en la que se utilizó una metodología mixta o no se describe o identifica la metodología. Las perspectivas de estudio comprendieron etnografía, investigación-acción, fenomenología, teoría fundamentada, constructivismo, paradigma de la complejidad y hermenéutica. Asimismo, se emplearon los enfoques descriptivos y correlacionales, diseño no experimental, transversal, longitudinal y minería de datos.

El presente apartado se estructura con los temas particulares que se identificaron en las problemáticas tratadas por los autores. Así, los subapartados corresponden a los estudios sobre las escuelas normales por la transformación que implicó acoplar la docencia con la investigación. Enseguida se presentan los avances y la conveniencia del Prodep; luego los bemoles o efectos no esperados en el desarrollo de los cuerpos académicos. Además, se incluye un breve espacio a la cuestión de género con base en dos investigaciones sobre la situación de las mujeres. Finalmente, se expone un balance respecto a los CA con base en las aportaciones de los textos revisados.

Las normales: ambigüedad y tiempo repleto

En general, en las normales se acepta la formación de CA creados en 2009 como política para fortalecer a estas escuelas. El principal obstáculo que enfrentó el magisterio fue la ambigüedad de convertirse de docente a investigador y el escaso tiempo para dedicarse a indagar. Otra constante es la convicción del profesorado de que los CA son una instancia de formación docente y de intercambio institucional. Mondragón y Santos (2016) sostienen que el profesorado se benefició con la actualización y estudios de posgrado, equipos de cómputo, apoyo en bibliografía, asistencia a eventos académicos y el impulso de las autoridades. El propósito explícito es alcanzar la consolidación de los CA y una vía para fortalecer la calidad de la educación y el desarrollo de la institución (Moreno y Pérez, 2017).

Otro interés de las normales se concentró en la formación de competencias investigativas ante las exigencias evaluativas del Prodep. Cruz (2016a, 2019) afirma que avanza la demanda de incorporar la función de investigación y se abandona el enfoque a la docencia como fin único y exclusivo del magisterio, aunque se mantienen inercias personales e institucionales, como privilegiar la valoración de un trabajo político por encima del científico. La participación en un CA es una oportunidad de vida profesional para aprender y reconocerse con el otro, promoviendo la maduración académica, la confluencia de concepciones epistémicas, metodológicas y personales. Cruz sostiene que el posgrado no garantiza mejores profesionales y se debe negociar con la autoridad para aumentar el tiempo para indagar para que el CA sea un semillero de investigadores.

En una experiencia institucional con buenos resultados, Ferrer, Martínez y Nolasco (2018) registraron 16 docentes con productividad académica suficiente para alcanzar en los procesos de evaluación el perfil deseable Prodep y el reconocimiento como cuerpos académicos en formación (CAEF). Concluyen que el rasgo del profesorado en la normal es la carga máxima en docencia, el grado académico de maestría, el asesoramiento en trabajo de titulación, en gestión académica su participación en colectivos, proyectos de investigación en proceso y difundidos en congresos. Los puntos por alcanzar son la publicación en revistas indexadas y la escritura de libros.

En cuanto a los estudios regionales e institucionales para identificar los cambios estructurales promovidos por el Prodep en las normales a través de la evaluación, se cita a Ruiz, Campos y Gamboa (2019), Ferra et al. (2018), Ferra, Arrington y Méndez (2017) y Murillo (2017). Sus hallazgos se enfocan en las dificultades de docentes e instituciones para asumir la tarea de investigación, debido a las funciones que rebasan la formación del profesorado, la infraestructura, conectividad y la individualidad en relación con el cumplimiento de objetivos y metas del programa. Además, la escasez de profesorado de tiempo completo (PTC) es el principal obstáculo para constituir un CA y sus posibilidades para el desarrollo de proyectos de investigación. No obstante, destacan que se rompió la endogamia y permitió el intercambio con otras IES, se incrementó la productividad de artículos arbitrados, asistencias a congresos y creación de CA.

A escala nacional, Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries (2018) sustentan que resulta prácticamente imposible para el profesorado cumplir las nuevas funciones por el cambio radical de las reglas del Prodep y porque funcionan distinto a las universidades públicas estatales. Además, según Calderón, Rubio y Naranjo (2018), existe saturación de actividades escolares que traban una cultura de indagación.

Desde otra perspectiva, Flores (2018) concibe a los CA como clubes de alabanza mutua y cuestiona su conformación en grupos colegiados de investigación para generar las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) pertinentes a la realidad mexicana. Duda de la calidad del trabajo académico, pues su agrupación es circunstancial y temporal para buscar financiamiento, poder y privilegio que la acreditación, certificación y credencialización permiten. Critica la política de investigación y de formación del profesorado en México porque obliga a las IES a centrar el trabajo en lo políticamente correcto y no en la generación de conocimiento original. Asevera que la investigación con parámetros de simulación no contribuye a resolver los problemas de la sociedad mexicana, como la violencia, la pobreza y el desempleo. Además, el Estado debe respetar la autonomía del investigador para elegir sus problemas de estudio.

En el ámbito internacional, Calderón, Rubio y Naranjo (2018) reportan las redes de CA de una escuela normal de Michoacán con universidades de Costa Rica y de Chile, con el fin de generar conocimiento interdisciplinar y la mejora continua del profesorado. Consideran que la colaboración en redes requiere diálogo constructivo y atender el contexto para, desde lo local, impactar en lo global. Para Moreno y Pérez (2017), el intercambio de experiencias e información con pares en otras instituciones enriquece la vida académica, al aumentar el acervo intelectual y dar prestigio a la institución, aunque reconocen que en ocasiones la producción académica se concentra en pocos integrantes del CA. Cruz (2016b) registra los avances de una red de colaboración de cuerpos académicos en educación en normales de cuatro estados fuera de la endogamia institucional: a) cooperación para fortalecer las LGAC; b) proyectos conjuntos de investigación; c) plantear soluciones a problemas regionales o nacional, y d) organizar eventos académicos.

Sobre los significados y sentidos de una parte del profesorado que pertenece a un CA en su tarea investigativa, Aguilera, Ballesteros y Lozano (2021) reportan la aceptación para generar nuevo conocimiento, de

preferencia con relación a perfeccionar la formación docente y aplicar lo aprendido en el aula. Pugnan por superar el interés racional-técnico como enfoque teórico-metodológico. Por su parte, Siqueiros y Vera (2020) muestran la heterogeneidad de culturas, historias y contextos para asumir la política de evaluación académica para constituir un CA, pues más de la mitad de las escuelas aún no tienen uno. No obstante, documentaron que en 2018 el nivel de cuerpos académicos en consolidación (CAEC) aumentó en 7%. En cuanto la proporción mujeres-hombres en un CA, es más alta la primera, quizá porque históricamente en la profesión docente se pondera una actividad femenina. En cambio, en el liderazgo de los CA es mayor el del hombre en grupos con la mitad de cada sexo, sobre todo en CAEC y cuerpos consolidados (CC).

Los avances: logros y espejismos

Para Ramírez, Pérez e Ibarra (2015), los CA mejoran en 92% los aprendizajes del estudiantado derivado de la producción académica con libros y artículos ligados a procesos formativos. Peláez (2018) registra el aumento de la competitividad en una universidad en el periodo 2016-2018 en cuanto a análisis científicos para solucionar problemas sociales y culturales; aumento en el grado de consolidación de los CA; el profesorado co-dirige tesis y contribuye al desarrollo de programas de calidad; realizan trabajo colegiado voluntario; 52% del PTC pertenece al SNI, y publican en revistas indizadas pertenecientes a Scopus. Por su parte, Ortiz y Félix (2018) pregonan a los CA como un actor importante en las IES para impulsar la investigación y Martínez, Morales y Gutiérrez (2019) que es una política del gobierno para mejorar la competitividad que facilita el trabajo colegiado. Desde la mirada de Lárraga, Piedad y Hernández (2017), la obtención del perfil deseable, al sujetarse a la evaluación académica, es una estrategia de acompañamiento para apuntalar al profesorado en sus funciones y acrecentar los indicadores institucionales de capacidad académica.

En un estudio nacional (Miranda y Sánchez, 2021) y otro institucional (Luna y Sánchez, 2021), se encontró que la política de integración de CA logró la colaboración para elaborar textos surgidos de proyectos promovidos por la institución, el nexos con la educación básica y el bachi-

llerato. Sin embargo, una tarea pendiente es la publicación de artículos indexados que resulta compleja por los principios y fines entre el trabajo individual y colegiado, así como las normas editoriales y reconocimientos internacionales. Según Magaña, Aguilar y Guzmán (2017), en México la transición de la docencia a un esquema de investigación en la educación superior pública trajo resultados positivos. En otra universidad, Díaz (2017) reportó el interés mayoritario del PTC por integrarse a CA para indagar y obtener el perfil Prodep, aunque se aprecie como imposición normativo-laboral derivada de una política federal.

En los trabajos de Santiago, García y Chan (2015) y Santiago et al. (2019), se expresan el agrado y compromiso de la generalidad del profesorado por pertenecer a un CA. Agregan que hay más afinidades que discrepancias, a pesar de los conflictos personales y de las tareas grupales. El trabajo colaborativo constituye a la vez una fuerza y una debilidad, porque permite la interdisciplinariedad, pero en ocasiones surge individualismo e incompatibilidad entre los integrantes. Además, el profesorado percibe que los estatutos institucionales no promueven la toma de decisiones real de los CA y considera que las cuatro funciones básicas que se ponderan en la evaluación académica son demasiadas, por eso, de un total de 734 PTC sólo 252 participan, pero hoy es un área de oportunidad para el desarrollo profesional. Asimismo, registraron escaso apoyo económico, trámites burocráticos que disminuyen el entusiasmo por trabajar en un CA y, en coincidencia con Surdez, Magaña y Sandoval (2015), la entrega de recursos a destiempo provoca que el profesorado utilice sus estímulos al desempeño para realizar algunas tareas. No obstante, se pondera al CA como una oportunidad del profesorado para el desarrollo profesional, el prestigio académico y la superación individual, a pesar de la falta de tiempo para reunirse.

Respecto al nuevo imaginario del profesorado de un perfil deseable que impulsa la generación de conocimiento y la rendición de cuentas, el profesorado acepta su nuevo rol en los CA. Según Beltrán (2015), citando a Castoriadis, los CA son una institución de una sociedad que adiestra a los individuos para ejercer ciertas funciones. En las entrevistas, el magisterio habló de alienación cuando se produce y se evalúa para alcanzar beneficios económicos, de poder y de estatus. Así, se pierde el interés por el auténtico desarrollo de una LGAC, se trabaja para asegurar el estatus alcanzado y la investigación con el fin de publicar indica la eficacia de su

quehacer. Es un análisis de la conveniencia del Prodep, pero también de la exigencia institucional que no genera un compromiso real.

Por su parte, Pérez y Carlos (2017) exploran la opinión de los académicos en una universidad del noreste sobre las condiciones en que trabajan y sus repercusiones en las esferas institucional, familiar y privada. Sus hallazgos aluden a que éstos observaron la doble regulación en los investigadores: la que emana del SNI y la proveniente del Prodep, por lo que, en consecuencia, se afanan por conseguir el reconocimiento en ambos programas. No obstante, documentan que los académicos restan importancia al Prodep porque el SNI se pondera como la élite científica nacional. Por otro lado, encontraron que la exigencia de las cuatro funciones en los procesos de evaluación del Prodep genera pérdida de tiempo, malestar y conflictos, estrés y, en ocasiones, enfermedades. Con base en las voces del profesorado, sostienen que las exigencias de tiempos son muy estrictas, lo que obliga al investigador a descuidar su alimentación, así como sus actividades física y recreativa.

De acuerdo con los tiempos digitales, Aguilar, Toledo y Roblero (2017) analizaron el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la producción de conocimientos en los CA, lo que incrementó la participación académica de difusión y producción de saberes, disminuyó el individualismo y mejoró la interacción presencial. Carreto, Ramírez y Platas (2019) y Mazzotti, González y Villafuerte (2018) se refieren a los CA en la sociedad del conocimiento como una red de CA con principios teóricos, conceptuales y metodológicos que favorece la vinculación de CA a escala nacional con la difusión de una revista, eventos académicos y proyectos de investigación, pero que en este contexto debe cambiarse la estructura organizacional en las universidades en la realización de proyectos y con el fin de modificar las prácticas académicas.

Por su parte, Moreno, Campos y Rodríguez (2016) aseveran que las directrices de evaluación académica desde los ochenta trajeron beneficios, como la formación de investigadores. Señalan que en la universidad estudiada hay 116 PTC realizando indagación educativa sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, actualización docente, organización y desarrollo institucional, el uso de la tecnología y los entornos colaborativos virtuales. Los CA permiten cooperar con 13 unidades académicas, contar con 21 CA consolidados y con 35 miembros del SNI, publicar colegiadamente y formar recursos humanos. Luna y Sánchez (2021) y Negrete et

al. (2021) coinciden en que los CA alcanzaron identidad con el trabajo colaborativo y la productividad conjunta de textos surgidos de los proyectos financiados por la institución, por lo cual consideran que la política fue exitosa. Desde la perspectiva de la nueva gestión pública (NGP), Uribe (2015) presentó los efectos del Prodep, los programas de estímulos y el SNI en el desempeño de los investigadores y la calidad de sus labores. La NGP se basa en los valores de eficiencia, eficacia y transparencia para promover el mejor desempeño del profesorado-investigador, lo que evidenció su deseo de cumplir con ciertos indicadores y obtener un ingreso extra por su quehacer científico.

En un compendio de los CA en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ramírez y Rubalcava (2017) describieron los avances en las ciencias agropecuarias, de la salud y sociales y administrativas, así como en ingeniería y tecnología, más educación, humanidades y artes. Sus logros incluyen los recursos genéticos hortícolas, los factores psicosociales en jóvenes víctimas de violencia comunitaria o las implicaciones del sistema nacional anticorrupción en el sistema jurídico mexicano. Se menciona el aprendizaje significativo con ayuda de la robótica y la sustentabilidad de las ciudades emergentes, la construcción de la identidad fronteriza y el efecto del uso de TIC para la competencia académica de estudiantes en tres carreras de administración. En otra experiencia fructífera, Hernández (2021) recorre 25 años de la evaluación propiciada por el Prodep, documentando que ha mejorado la competitividad y habilitación de académicos e investigadores, sobre todo con posgrado, y en vías de consolidar la investigación.

En otras experiencias, se presenta un análisis con la minería de datos de Menéndez et al. (2020) de la producción y la colaboración de los CAC, CAEC y CAEF según la base de datos Scopus, anotando que se cumplieron las demandas del Prodep, se automatizó el proceso de evaluación, se redujo la interpretación subjetiva y se facilitó la toma de decisiones. Con hallazgos similares, Flores y Pérez (2016), con base en la teoría de la lógica difusa y multidimensional, cuantificaron el potencial de los CA en redes de colaboración científica a escala nacional con resultados positivos. Asimismo, en un ensayo en un instituto de ciencias de la educación pública, el profesorado adquirió saberes, produjo conocimiento, se reconstruyó como investigador, docente y persona, y se planteó la posibi-

lidad de una evaluación entre la dirección, el personal académico y los órganos colegiados (Pérez et al., 2020).

La ruta del dinero y sus efectos en los cuerpos académicos

Con base en López (2019), Ortiz y Félix (2018), Zúñiga, Pérez y Cáceres (2017), Díaz (2017) y Yurén et al. (2015), Silva y Castro (2014) trazan la ruta del dinero, porque para los académicos el desarrollo de los CA se subordinó a conseguir los más altos puntajes para el Esdeped. Sujetarse a la evaluación académica para la pertenencia a un CA sirve para conseguir ingresos extra, adquirir material, equipo de investigación y contratar colaboradores bajo la figura de becarios. Así, el profesorado produce y reproduce el cálculo monetario y financiero con prácticas de cooperación motivadas por la ganancia. En suma, el avance en la docencia y la investigación deriva de la búsqueda de recursos financieros, en un modelo gerencial que privilegia la centralización, la autoridad y la rendición de cuentas, restándole autonomía institucional y académica (Magaña, Aguilar y Guzmán, 2019).

Los autores encontraron que la implantación de los CA fue forzada, que algunas experiencias contaban con escasa participación de la administración universitaria, que se participó por obligaciones de evaluación y no por criterios académicos y que no siempre se consiguen buenos resultados. Otro obstáculo para el desarrollo de la investigación es la lentitud de la administración para liberar los recursos asignados, así como la divergencia de tiempos y dinámicas de empresas e IES para efectuar convenios, transferencia de conocimiento y el registro de proyectos; además, el conocimiento se usa en función del mercado. Desde las voces del profesorado, Silva (2017) encontró que el Prodep es una política de “hacer más con menos”, obliga a realizar actividades que la universidad no contrata, no hay muestras de mejora en la calidad de los procesos y productos académicos, y algunos posgrados son de dudosa formación profesional y pertinencia social.

Zúñiga, Pérez y Cáceres (2017) enumeran algunos obstáculos organizacionales: control y discrecionalidad de directivos para financiar la investigación, burocracia que afecta la entrada de recursos externos, para indagar se dedica mucho tiempo a la gestión y vinculación, así como

falta de respaldo para la difusión del conocimiento. En referencia a las políticas públicas, Miranda y Sánchez (2021) sostienen que no siempre convergen en el desarrollo institucional y profesional del investigador. Y sobre el trabajo colaborativo se destacan algunas posturas en contra: incompatibilidad de intereses en las LGAC, contradicciones en el origen de la formación del CA y las actividades desarrolladas para su formación que privilegian el ingreso al SNI.

Flores (2018) enumera algunos efectos no esperados sobre los CA, pues ahora las IES son fábricas de profesionales y publicaciones, cuya evidencia son los números. Esta política anula el espíritu científico y el profesorado se enfoca en obtener recursos, en alcanzar la máxima eficiencia terminal y publicar en revistas indizadas. Así se llega al productivismo y el magisterio dedica menos tiempo para leer y reflexionar. Abunda López (2019) que la obsesión por las métricas conduce fácilmente hacia la simulación. Respecto a la política de cursar posgrados, Flores (2018) anota el escaso interés por el desarrollo teórico-epistemológico de los egresados de los doctorados. Para Lastra y Comas (2016), es criticable obtener recompensas por asistir a un congreso internacional sin salir del país con tal de obtener puntajes que se mutan en dinero.

Por su parte, Lerma, Castillo y Gutiérrez (2019) descubrieron que la política para evaluar la calidad de la planta académica, en el contexto de tendencias educativas globales basadas en la productividad del profesorado y las transformaciones exigidas a las IES, desmotivan su participación. En una licenciatura, es patente la insatisfacción de los programas SNI, Prodep y Esdedep por la manera de evaluar, que pone en duda la producción y calidad del profesorado, quienes expresaron su inconformidad con los planes del Estado y con su institución, ya que su operación responde a la incapacidad de la universidad de pagar salarios dignos que no requieran la simulación en los programas referidos. Otro motivo para no participar es por el desgaste que vive el magisterio por demostrar su capacidad académica, aunque les signifique menores ingresos, ya que la política se diseñó en México como un paliativo para a la pérdida de poder adquisitivo en los ochenta.

De acuerdo con Ramírez y Rubalcava (2017), la política que generó los CA, sus características y evolución tuvo algunas consecuencias: el profesorado relega la docencia para dedicar más tiempo a la investigación; no existen evidencias de la mejora en la calidad de la enseñanza; la inda-

gación se relaciona con la productividad, pero no siempre se liga con el avance de la ciencia; el disgusto de docentes en vías de jubilación por la exigencia de pertenecer a un CA; cursar un posgrado de dudosa calidad y la acumulación de puntos para los estímulos económicos. El estudio de Surdez, Magaña y Sandoval (2017) aborda la ambigüedad del rol del docente-investigador ante las demandas y normas institucionales y con su autonomía. Los académicos manifiestan confusión por los diversos programas de evaluación de los resultados de su trabajo que les confieren incentivos económicos, como el Prodep. En referencia a su rol, se relaciona con su satisfacción laboral, la insuficiente retroalimentación sobre su desempeño en el programa de estímulos y no se difunden oportunamente las normas para evaluar la docencia, investigación, tutorías y gestión académica, pues cambia cada año. Esto genera un comportamiento utilitario y desplaza el interés por las funciones sustantivas en una parte del profesorado, además de disminuir la productividad, generar estrés, tensión y baja motivación.

En relación con el estudiantado en una facultad de Pedagogía, se observó el nexo de conseguir el perfil Prodep en las evaluaciones y la modificación del concepto de práctica docente. León, Gallegos y Vázquez (2017) aseveran que el alumnado percibe al profesorado más abierto a las sugerencias y recomendaciones, trabaja más, es consciente de su propia formación y amplía su conocimiento para compartirlo. No obstante, algunas actividades se abordan superficialmente sin beneficio para el estudiantado. Así, Yurén et al. (2015) declaran que la actividad docente no siempre se resuelve en favor de la formación del estudiantado, menos si obedece a la racionalidad instrumental, por lo que se requiere de información, debate y un acompañamiento comprometido. Respecto a la agrupación artificial del profesorado para conseguir el perfil Prodep y lograr la “beca académica”, Esquivel (2016) asegura que se descuida la docencia y la atención a los estudiantes.

La tesis de Monsiváis (2016) aborda la inconformidad por el pago de impuestos del profesorado en una universidad debido a la falta de un marco de referencia fiscal que lo justifique. El magisterio cuestiona que la beca es un estímulo para continuar superándose y no debería generar impuestos, como sucede en otras universidades. La conclusión de la tesis es que deben establecerse reglas claras para el cobro de impuestos.

Breve recuento de cuerpos académicos-género

Guzmán y Guzmán (2017) analizaron la situación de género en una universidad. Postulan que la menor habilitación, actividades de colegialidad y desempeño académico de las mujeres en comparación con profesores no deriva de políticas oficiales o deliberadas de exclusión. Con base en estudios nacionales e internacionales, lo atribuyen al desempeño simultáneo de tareas domésticas y roles familiares (esposa y madre), que no asumen en general los académicos. Esto dificulta el tiempo para estudiar posgrados, realizar investigación y participar en cuerpos colegiados. Además, les genera sentimientos de tristeza, hartazgo, desasosiego y estrés, más el sentimiento de culpa por ausentarse del hogar por cumplir su jornada laboral. Asimismo, existe una atmósfera negativa de sutiles inequidades contra las mujeres en el ejercicio de sus roles por los estereotipos y prejuicios culturales de los funcionarios que desconocen el talento, la habilidad intelectual y el potencial profesional de la mujer, y porque la profesión académica se construye con valores y socialización masculina que los enfila a los cargos de autoridad y liderazgo académico.

En otro estudio en una universidad sobre mujeres integrantes del SNI y con perfil Prodep, Remes y Cervera (2016) notaron que la mayoría se concentra en carreras de tipo asistencialista y los hombres tienen más reconocimiento. Sin embargo, la representación femenina en departamentos ponderados socialmente masculinos empieza a romper los estereotipos de género definidos desde las licenciaturas. Las académicas con doctorado pueden sugerir un cambio de ideología pasiva, atribuida a las mujeres, a una activa. Por su parte, Guzmán (2016) sostiene que persiste la segregación de las académicas en el SNI, quienes ocupan los dos niveles más bajos del escalafón del sistema y un menor porcentaje en los órganos colegiados y de gobierno. Abunda ausencia de una política clara que incentive la participación de mujeres en la ciencia, a pesar de la modificación a los artículos 12 y 14 de la Ley de Ciencia y Tecnología. Los hombres y las mujeres que participan en los CA comparten la visión del trabajo colectivo, manifiestan satisfacción con su labor, la colegialidad, los resultados y con la política del Prodep. Concluye que los CA son una oportunidad para mejorar la equidad de las relaciones entre hombres y mujeres y que se rompan prejuicios de género, pues a ambos ha impactado por igual esta política.

Sobre la variedad de propuestas que se identifican en algunos de los documentos revisados

No en todos los textos las recomendaciones son explícitas; sin embargo, se integran en este subapartado para su mejor comprensión. Surdez, Magaña y Sandoval (2015, 2017) plantean la reorientación del Prodep en los criterios y la difusión oportuna de la normatividad para obtener incentivos económicos e ingreso a los CA, así como homologar los indicadores de evaluación del Esdedep para reducir discrepancias e incongruencias, con el fin de facilitar el ingreso al SNI y obtener el perfil Prodep. En cuanto a las redes internacionales adscritas al Prodep para superar los vínculos endogámicos, López (2019) pugna por clarificar los propósitos del programa si se trata de consolidarlos entre CA o su internacionalización, y evitar el exceso de control para la constitución de redes.

Para las normales, Ferra, Arrington y Méndez (2017) sugieren el equilibrio de las funciones sustantivas y que las estructuras académica y administrativa sean menos rígidas con el fin de evitar la merma en la investigación y la innovación. Proponen que la regulación del trabajo académico trascienda el control sindical y burocrático por estructuras colegiadas que reconozcan el mérito y la negociación de prestaciones. Otra demanda es la definición de una estrategia estatal para otorgar tiempos completos y favorecer el registro del profesorado en el Prodep (Ruiz, Campos y Gamboa, 2019). Siqueiros y Vera (2020) plantean examinar las condiciones profesionales, laborales e institucionales y generar acciones para impulsar la conformación de CA, optimizar las condiciones para la investigación educativa, legitimar la profesión académica y modificar los estatutos del personal académico. Ferra, De Vries y Edel (2018) agregan que en la función de investigación se requieren reformas para laborar de manera similar a como lo hacen las universidades públicas, ya que es mejor modificar las políticas del Prodep antes que a las normales para lograr el perfil de docente-indagador. Ferra et al. (2017) se refieren a la mejora en la infraestructura, la formación del recurso humano y el reconocimiento del mérito académico.

Al considerar las reflexiones de López (2019), Díaz (2017), Zúñiga, Pérez y Cáceres (2017) y Silva y Castro (2014) sobre los libros colectivos y publicar como un fin en sí mismo y no el interés por la divulgación del conocimiento, se sugiere una verdadera colegialidad, no el intercambio

de favores, y la elaboración de artículos con más profundidad. Ante la colegialidad forzada, se aspira a mejorar la producción colaborativa del conocimiento (Zúñiga, Pérez y Cáceres, 2017) y la organización voluntaria de los CA, y que se revisen las cargas de trabajo del PTC (Esquivel, 2016).

En cuanto a formar una cultura de investigación en los CA, Yurén et al. (2015) mencionan que la política del Prodep genera dos tendencias: un afán de productividad para la consolidación de los CA *versus* el compromiso por indagar con buena calidad y formar investigadores y profesionales éticos. En consecuencia, proponen que los CA deben resistirse a la racionalidad instrumental, la ética de las políticas y las estrategias que les imponen, adquiriendo conciencia de los sucesos para modificar las prácticas. Además, la investigación universitaria, sobre todo la aplicada, depende cada vez más de la interrelación con el mercado y de las orientaciones de las políticas científicas internacionales; por lo tanto, según Flores (2018), para coadyuvar a la solución de los problemas sociales y económicos de México, se debe respetar la autonomía del profesorado para elegir qué investigar.

Otras situaciones por resolver las exponen Luna y Sánchez (2021), con la convergencia entre las políticas públicas y el desarrollo institucional y profesional del profesorado-investigador, y la afinidad de intereses en las LGAC. Aguilera, Ballesteros y Lozano (2021) pugnan por profundizar en la subjetividad de los miembros de los CA, cómo se posicionan en el campo de la investigación educativa a nivel nacional, y de qué manera vive el magisterio las alianzas y exclusiones. Guzmán y Guzmán (2017) y Guzmán (2016) recomiendan garantizar el enfoque de género en las faenas académicas de la universidad con una política de transversalización en todos los niveles jerárquicos de la institución e incorporar en el Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018 la perspectiva de género en la política del Prodep. Sobre la burocracia, Silva y Castro (2014) proponen la simplificación de los trámites de financiamiento para congresos y acelerar la entrega de los recursos externos ganados en concurso para investigar.

Respecto a la salud y la familia, Pérez y Carlos (2017) consideran detenerse para reflexionar sobre el contexto social, laboral y familiar del profesorado, tanto en el Prodep y el SNI. Su interés es crear un espacio para discutir con profundidad estos aspectos. El diálogo podrá redundar

en la mejora de las condiciones laborales del investigador, en armonizar los contextos y aumentar la productividad.

Si para las IES es prioritario formar y consolidar a los CA, las recomendaciones anotadas pueden, y deben, atenderse. La libre asociación del profesorado en los CA permitirá modificar paulatinamente sus prácticas cotidianas, que trascienda a un programa burocrático y de evaluación cuantitativa de su producción. El principal desafío es lograr un trabajo real, colaborativo, en un entorno de jerarquización por méritos y diferenciación salarial.

LA EVALUACIÓN DE ACADÉMICOS DERIVADA DEL PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO DOCENTE

Durante el periodo que se revisó en este EC, sólo se identificaron seis trabajos que consistieron en artículos en revistas indizadas, de los cuales tres tenían una metodología cualitativa; uno, metodología mixta, y en dos no se describe o identifica una metodología. Destaca que cinco de los documentos corresponden a espacios institucionales públicos y uno es contextualizado a nivel nacional. Además, sólo se presenta la revisión de la literatura bajo un subapartado integrador (efectos perversos del Esdedep), pues fue el que destacó en los documentos.

Los efectos perversos documentados por la literatura en el periodo del EC

En uno de los estudios más extensos (Silva, 2012), con una metodología cualitativa y de corte interpretativo, se documenta que el Esdedep es un medio de fiscalización y auditoría del trabajo académico en el contexto de la UACJ, por lo que es urgente el diálogo entre los profesores y las autoridades universitarias para valorarlo desde otra perspectiva. Se plantean asimismo una serie de discordancias entre las perspectivas del profesorado y los funcionarios universitarios respecto al programa que documentó como fuente de conflicto no siempre explícito. Estas discrepancias han generado interrupciones entre los objetivos institucionales y los de los académicos. Sostiene como efectos del programa la presencia

de conflicto, ya que los criterios de evaluación cuantitativos y fiscalizadores producen algunas situaciones de exclusión por la lógica del mérito y las recompensas económicas. Además, documentó como otros efectos del Esdedep el sarcasmo y el disgusto, pues quienes se sujetan a los procesos de evaluación lo llevan a cabo por mejorar sus ingresos más que por convicción.

Por su parte Félix, González y Castillo (2017), en un estudio también de carácter cualitativo y contextualizado en la Universidad de Sonora, aseveran que el Esdedep es una evaluación rígida que descarta la diversidad de las disciplinas. Además, como se registró en estudios de otras décadas, estos autores manifiestan que encontraron prácticas de simulación parecidas a las que ocurren en otros entornos institucionales del país cuando se realizan las funciones principales que regularmente evalúan el programa de estímulos. Esto incluso de manera abierta y sin importar el cómo, sólo con el fin de obtener los recursos en juego. Documentaron que los académicos llevan a cabo prácticas de simulación como una forma de afrontar los criterios de la evaluación y adaptarse a las rígidas disposiciones, propiciando un productivismo dudoso.

A su vez, Buendía et al. (2017) exponen que los procesos de evaluación de los programas de estímulos sólo se pueden llevar a cabo con la legitimación y participación de los académicos, aunque la primera no se externe de manera expresa. Consideran que si se suscita esa participación es por las recompensas económicas y, por lo tanto, sujetarse a la evaluación no es totalmente por voluntad de los académicos. Aseveran que el Esdedep, más que buscar los objetivos formales que se estipulan en los reglamentos de cada IES donde operan, se traducen en dispositivos de “supervisión y control, basados en la desconfianza mutua entre gobierno e instituciones, y entre las instituciones y sus académicos” (Buendía et al., 2017, p. 210). Proponen que el Esdedep debe trasmutar de una cuantificación de las actividades realizadas por los académicos a un proceso de evaluación diagnóstico y formativo que respete la heterogeneidad de cada organización donde se operan y con mayor participación real de aquéllos.

En otro estudio de carácter cualitativo realizado en la Universidad Veracruzana, Silva y Hernández (2017) encontraron actitudes de inconformidad y rechazo hacia el Esdedep entre los académicos por considerar que no hay una ponderación integral de su práctica, si bien persiste el interés de participar en los procesos de evaluación por la remuneración

económica. Esto ocurre porque en su diseño existe una verticalidad que no ha considerado en la IES la opinión de los docentes, siendo que son ellos quienes podrían reorientar las estrategias y objetivos.

El artículo de Vera (2018), realizado bajo una metodología mixta y contextualizado en cuatro universidades públicas del país, también insiste en los efectos del bolsillo de los académicos, pues afirman que su participación se da más por la obtención de recursos parasalariales, porque parecen duplicar el sueldo, que por la intención de mejorar la calidad de sus funciones. Además, destaca cuatro efectos del Esdeped que emergieron del análisis de los datos: a) productivismo y la conspiración contra la calidad, b) el reduccionismo y la saturación, b) la cuantofrenia y la numerología y d) la academia clientelista y la simulación de la evaluación. También resalta que el sistema de evaluación “parece basado en la desconfianza recíproca entre las instituciones y los evaluados: las primeras usan la evaluación como instrumento de supervisión, y los segundos sospechan que la evaluación puede estar viciada por intereses extraacadémicos” (Vera, 2018, p. 29).

Chávez y Chávez (2019) resaltan la precarización de los salarios de los académicos de la Universidad de Guadalajara y concluyen que los programas de estímulo, a los cuales llaman “programas zanahorias”, propician una academia de papel, por lo que se deben mejorar los salarios con la finalidad de que los académicos puedan decidir si participan o no de manera voluntaria, y documentaron que

un grupo de académicos expresaron su inconformidad por la forma como la Universidad de Guadalajara opera los programas de estímulos. No están de acuerdo en que las convocatorias establezcan nuevas reglas y formas de evaluar desconocidas por ellos, pues sus actividades se apegan a la convocatoria anterior y se les evalúa con las reglas de una convocatoria posterior. Insisten en que esos cambios discrecionales afectan el bienestar físico, mental y su peculio (p. 253).

Por lo que exigen otros criterios de evaluación.

CONCLUSIONES

El presente EC 2012-2021 para el COMIE acerca de la evaluación de académicos e investigadores en el nivel superior tiene una serie de limitaciones. Éstas se encuentran fundamentalmente en los criterios de inclusión y exclusión, ya que desde otras visiones acerca de la línea de investigación que protagoniza este EC pudieron haberse elegido otros criterios o ponderaciones para la recolección, revisión y análisis de los documentos. Una segunda limitación de este EC consiste en que decidimos presentarlo en subapartados o categorizaciones según las problemáticas y vicisitudes identificadas en los trabajos que se revisaron; sin embargo, desde otras miradas los subapartados o categorizaciones pudieron integrar otros aspectos. La tercera limitación de este trabajo radica en que por las razones del objetivo planteado y la delimitación temporal necesaria, no fue posible presentar un diálogo entre contrastes y comparaciones con lo que se ha documentado en otros periodos, ya que existen problemáticas añejas de la evaluación académica que siguen permeando actualmente.

Asimismo, tras la revisión de la literatura se concluye que la evaluación de académicos sigue suscitándose a través de tres políticas que imperan en nuestro país desde hace varias décadas. Cerca de casi 40 años si nos referimos al SNI, más de 30 si hablamos del Esdeped y poco menos de 30 años si partimos del Prodep en sus anteriores denominaciones. Resulta complejo y difícil aceptarlo, pero lo anterior supone que el trabajo que realizan los académicos e investigadores en sus espacios universitarios está condicionado por las disposiciones, criterios y parámetros establecidos por estas directrices nacionales, pues han direccionado, trazado y reconfigurado la profesión académica desde 1984. Esto se conoce desde antes del periodo que comprende este EC; no obstante, llama la atención que cuando comparamos (durante nuestro proceso analítico y de redacción) lo que documentaron los primeros trabajos publicados sobre la evaluación del trabajo académico con los hallazgos de los estudios que emergieron después y los resultados recientes, encontramos que el abismo sólo está mediado por la temporalidad o los periodos por décadas, pues las dinámicas y prácticas entre los académicos y las IES por los procesos de evaluación académica siguen generando casi las mismas problemáticas, sólo que más agravadas y recrudescidas.

Por ejemplo, en el caso de la evaluación de académicos e investigadores que emerge por la política del SNI, la producción en el periodo revisado revela una subrepresentación de las mujeres investigadoras en el SNI, su casi nula o baja representación en ciertas áreas del conocimiento como la física o las ingenierías, la ausencia de una visión con perspectiva de género en los procesos de evaluación y las comisiones dictaminadoras, así como la falta de condiciones equitativas en los entornos institucionales para alcanzar mayores niveles en el SNI o garantizar la permanencia, por lo que la literatura exhorta a resolver estas cuestiones.

También se identificó una tendencia de varios trabajos a documentar los motivos de ingreso al SNI por parte de los académicos. Se destacó que algunas motivaciones reportadas no constituyen una aportación real al mejoramiento de los procesos de evaluación académica ni a las prácticas académicas en los espacios universitarios, sino que enriquecen la visión meritocrática y un arraigo hacia la búsqueda de reconocimiento y prestigio académico que derivan en una idolatría del nombramiento que otorga el SNI.

Además, se encontró que sigue existiendo la problemática del productivismo en los académicos e investigadores, pero ahora a un nivel mayor. Se documentó la presión suscitada en los miembros del SNI por publicar de manera rápida y constante con las consecuencias que esto trae consigo; por publicar en espacios internacionales debido a la influencia de otros países en la política del SNI, aunque también se identificó que los trabajos publicados por sus miembros tienen poca presencia en índices internacionales, por ejemplo, el WoS. Algunos de los productos revisados también señalaron como problema la insuficiente participación de los miembros del SNI en la generación y desarrollo de patentes. Todo lo anterior nos revela una tendencia a sobrevalorar el nombramiento, ya que a nivel internacional no se observa la presencia de la generalidad de nuestros investigadores y sus investigaciones. Los autores que abordan esta problemática sólo manifiestan mínimos porcentajes con impacto internacional.

En cuanto al recorrido sobre el estado del conocimiento de la evaluación académica que deriva del Prodep, son notorias las diferencias contextuales y regionales. El balance indica avances y obstáculos, aceptación convencida o rechazo por la sensación de imposición; incremento de la productividad académica o simulación con la colegialidad forzada;

el compromiso con el desarrollo de la investigación o la vía para obtener recursos; si generar conocimientos es una decisión autónoma o una política estatal que mediante los CA desatiende la investigación básica; la escritura de artículos con escaso rigor científico *versus* la publicación en revistas indizadas como métrica de la calidad de la producción científica. Una síntesis acerca del desarrollo de los CA la expresan León, Gallegos y Vázquez (2017): el profesorado se muestra interesado en participar en el programa por mejorar su preparación, actualización o formación profesional, pero también con la idea de alcanzar la remuneración económica.

Lastra y Comas (2016) deliberan si se trata de proseguir o cambiar la senda ante programas con tabuladores y controles burocráticos a cambio de transferencias monetarias condicionadas. Se preguntan si la multifunción es ideal para alcanzar la calidad deseada y el estímulo económico es el más adecuado para optimizar el desempeño académico. Añaden que no es concluyente que el profesorado multifuncional logre mejores resultados en la formación del estudiantado. Según Lara (2017), los CA son como un mito racionalizado, porque el intento por estandarizar las prácticas del profesorado-investigador es un aspecto simbólico más que racional para cumplir con las tareas asignadas y la normatividad cuando se contrata en una universidad. Cuestiona que en las IES los CA deben obtener el grado máximo de consolidación y se ha legitimado para generar ciencia mediante un trabajo colectivo y disciplinar, pero los resultados se enfocan en responder a indicadores más que en aumentar el capital intelectual.

Otros efectos por reflexionar son la multiplicación de los roles con los CA, lo que propicia malestar emocional y físico, aunque la profesión de magisterio-investigador no se pondere de alto riesgo; asimismo, la tensión competencia-solidaridad, comunicación-incomunicación y unión-separación. Uribe (2015) añade la tensión entre la coacción institucional y la capacidad de elección personal para no reducir la participación docente en estos programas como mero individualismo, egoísmo y pensamiento economicista. En este sentido, Silva (2017) y Silva y Castro (2014) consideran que no hay colaboración real, sino la conjunción de intereses por conseguir más recursos; por ejemplo, agregar a un colega en un artículo o en un proyecto de investigación sin que haya participado. Así, la colegialidad relega las relaciones de confianza, afinidad y compromiso en el trabajo colectivo.

Mientras el Prodep exista, Esquivel (2016) propone reformarlo con verdaderos foros de consulta y discusión en cada universidad estatal entre docentes y administradores. Flores y Surdez (2019) coinciden en que, ante la imposición, el profesorado debe participar en el rediseño de la política y crear espacios para mejorar las relaciones personales, con el fin de trascender el llenado de formatos con metas y compromisos hacia los indicadores institucionales en detrimento del trabajo académico libre. La innovación de la estrategia del anterior Promep de 1996 no será fácil a 26 años de su creación, pues con la administración federal 2018-2024 que se declaró antineoliberal, no hubo cambios sustanciales. Además, mientras sea la senda hacia la habilitación del profesorado, la colegialidad para realizar investigación, la vinculación y mejorar la docencia, conviene una evaluación del Prodep.

Entre los hallazgos de la evaluación académica enmarcada por el Esdedep, se puede concluir que a varios años de su creación, los trabajos revisados siguen focalizándose en los efectos positivos y negativos, aunque desde luego resaltan los últimos. Los autores refieren como efectos la simulación que conduce a un productivismo dudoso, el sarcasmo, el disgusto y la inconformidad entre los participantes en el Esdedep, lo que produce conflicto entre los académicos y los funcionarios universitarios. Resaltan también que este tipo de programas son medios de control, supervisión y auditoría. Refieren que se trata de una academia de papel donde se da la cuantofrenia, la simulación y el clientelismo. Los autores exhortan a transitar a otras alternativas de evaluación en las que exista un mayor diálogo y participación de los académicos en la configuración de las convocatorias, los criterios de evaluación y los parámetros. Varios de los autores argumentaron que quienes participan en el Esdedep lo hacen por el incentivo económico y no por convicción o voluntad.

REFERENCIAS

- Acosta, I. (2021). ¿Deterioro del trabajo científico? Revisión de la literatura con énfasis en universidades de México. En L. Ibarra, M. Díaz, R. Roitman y S. González (coords.), *Política educativa: debates, acuerdos y omisiones* (pp. 129-150). Universidad Autónoma de Querétaro/Plaza y Valdés.

- Acosta, I. (2017). La academia universitaria. Andamiaje regulatorio para la productividad. En I. Acosta (coord.), *Transiciones laborales. Lecturas y tramas hacia la precariedad* (pp. 157-195). Universidad Autónoma de Zacatecas/Editorial Colofón.
- Aguilar, G. (1991). Evaluación de docentes. Un programa abierto. *Perfiles Educativos*, (53-54). <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1991/53-54>
- Aguilar, M., Toledo, V. y Roblero, E. (2017). La comunicación, desde el uso de recurso de las TIC en los modos colectivos de producción de conocimientos en la RESIE. En M. E. Culebro, J. Magaña y M. Domínguez, *La investigación universitaria y sus contribuciones en Mesoamérica* (pp. 235-244). <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw269.21>
- Aguilera, M., Ballesteros, R. y Lozano, I. (2021). Ser miembro de un cuerpo académico en una escuela normal: sentidos y tensiones. *Atenas* 3(55), 38-53.
- Bensusán, G. y Valenti, G. (2018). *La evaluación de los académicos. Instituciones y Sistema Nacional de Investigadores, aciertos y controversias*. FLACSO/UAM.
- Borja, R. (1991). Contradicciones del programa de estímulos. Evaluación y modernización. *Perfiles Educativos*, (53-54). <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1991/53-54>
- Boyer, E. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. FCE.
- Buendía, A. y Oliver, L. (2018). Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos? *Perfiles Educativos*, 40(160), 10-28. https://perfileseducativos.unam.mx/issue_pe/index.php/perfiles/article/view/58325/51601
- Buendía, A., García, S., Grediaga, R., Landesman, M., Rodríguez, R., Rondero, N., Rueda, M. y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 39(157), 200-219. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58464/51367
- Beltrán, A. (2015). Los cuerpos académicos: el nuevo imaginario del profesor universitario de México. *Opción*, 31(3), 182-204.
- Brunner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana.

- Cabrero, E. (2015). Principales logros y desafíos del Sistema Nacional de Investigadores de México a 30 años de su creación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 10(28), 177-187. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92433772013.pdf>
- Calderón, E., Rubio, L. y Naranjo, B. (2018). *Redes internacionales de cuerpos académicos como apoyo a la formación docente inicial* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.
- Camarillo, H. (2015). Implicaciones de la evaluación académica. Percepciones y preocupaciones de los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez acerca de su permanencia en el SNI. *Revista Electrónica de Educación*, (44), 1-21. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/156>
- Camarillo, H. (2020a). ¿Por qué ingresar a la élite de investigadores? Seis motivos documentados en una universidad mexicana. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 6(12), 203-225. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/19403/144814485762
- Camarillo, H. (2020b). Los académicos del Instituto de Ingeniería y Tecnología de la UACJ y el Sistema Nacional de Investigadores. *Cultura Científica y Tecnológica*, 17(2), 1-14. <https://doi.org/10.20983/culcyt.2020.2.2.2>
- Camarillo, H. y Rincones, R. (2014). Ingresar al Sistema Nacional de Investigadores. Voces de los académicos de la UACJ. En V. Orozco (coord.), *Chihuahua hoy. Visiones de su historia, economía, política y cultura* (pp. 477-514). UACJ-UACH/Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Camarillo, H., Vázquez, A., Ramírez, A. y Barboza, C. (2020). La pérdida de la membresía del Sistema Nacional de Investigadores: Hallazgos de investigación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(178), 1-23. <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/4997/2552>
- Canales, A. y Gilio, M. (2008). La actividad docente en el nivel superior: ¿diferir el desafío? En M. Rueda (coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, 17-37. ISSUE/Plaza y Valdés.

- Cárdenas, V. (2015). Motivaciones para ingresar al SNI. Un estudio de caso con investigadores jóvenes. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (44), 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/155>
- Carreto, F., Ramírez, A. y Platas, F. (2019). La Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa, un espacio de convergencia para las IES en la sociedad del conocimiento. En R. Estrada, M. R. Bernal y R. González, *Formación y práctica docente. Perspectivas interinstitucionales* (pp. 184-198). Secretaría de Educación del Estado de México.
- Castro, A. (2011). *Política educativa Promep y profesorado universitario*. UACJ.
- Cetina, E. (2004). Estímulos al desempeño docente del personal docente en las universidades públicas estatales. En M. Rueda (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 77-82). ANUIES/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Comas, Ó. (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos durante el periodo de modernización educativa*. ANUIES.
- Contreras, L., Baquero, R., Robles, E. y Pérez, M. (2015). Patrones de movilidad de los físicos mexicanos en el Sistema Nacional de Investigadores. *Interciencia. Revista de Ciencia y Tecnología de las Américas*, 40(8), 525-532. <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/10/525-A-CONTRERAS-8.pdf>
- Contreras, L., Olivares, J., Palacios, G., Marmolejo, R., González, C., Pérez, M. y Gil-Antón, M. (2020). Desconcentración del Sistema Nacional de Investigadores (SNI): Geografía y estratificación. El caso de las ciencias sociales (2002-2018). *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 83-106. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1027/417>
- Cordero, G., Galaz, J. y Sevilla, J. (2003). *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico: los programas de estímulo de la UABC 1990-2002*. ANUIES/UABC.
- Covarrubias, P. (2017). Situación actual de los programas de evaluación académica de la educación superior mexicana: sus efectos en el trabajo académico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 187-209. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/8586/8942>

- Cruz, K. A. (2019). Los cuerpos académicos en la construcción de competencias del investigador. *Ra Ximhai* 15(1), 89-100. doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.07.kc
- Cruz, K. (2016a). La formación del docente-investigador: necesidades de actualización de los profesores. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(2), 333-339.
- Cruz, K. (2016b). Los cuerpos académicos en la conformación de redes de colaboración. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 3(6). <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/105>
- Chávez, M. y Chávez, M. (2016). La precarización salarial de los profesores y los programas de estímulos en la Universidad de Guadalajara. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, (8), 236-363. <http://www.vinculosociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/7431>
- De Ibarrola, M. (1991). La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui géneris de la educación superior en México. *Perfiles Educativos*, (53-54), 7-11. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1991/53-54>
- Del Pilar, M., Salinas, O., Velázquez, E. y Adán, E. (2015). Diseño y elaboración de material didáctico multimedia como apoyo al aprendizaje de habilidades matemáticas por y para estudiantes de Ingeniería en T.I. *Revista de Docencia e Investigación Educativa* 1(2), 119-126.
- Díaz Barriga, Á. (1996). Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 408-423. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1101>
- Díaz, M. (2017). Cuerpos académicos y trabajo en colaboración. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 2, 1-17.
- Didou, S. y Gérard, E. (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, 25 años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*. ANUIES.
- Dimas, M., Báez, E. y Palomares, M. (2013). Plan de desarrollo del docente universitario en beneficio de la formación de sus estudiantes. *Proyectos Institucionales y de Vinculación*, 1(1), 47-53.

- Dimas, M., Torres, A. y Castillo, J. (2012). Hacia el perfeccionamiento institucional de los cuerpos académicos en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. *Revista Electrónica Educare* 16(3), 181-202.
- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G. y De Vries, W. (2018). El Prodep en las escuelas normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 71-92, <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.419>
- Esquivel, M. (2016). *Política educativa y cambio institucional en México: Un estudio interpretativo de una iniciativa de reforma en la educación superior* [Tesis de doctorado]. University of Texas at El Paso.
- Felix, D., González, E. y Castillo, E. (2017). *Adversidades del programa de estímulos: distinciones disciplinares en la simulación del trabajo académico* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2522.pdf>
- Fernández, A. (1991). La evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, (53-54). <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1991/53-54>
- Ferra, G., Arrington, A. y Méndez, L. (2017). *Cambio institucional desde las prácticas académicas de los profesores de las escuelas normales* [Ponencia]. I Congreso Nacional sobre Educación Normal. https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2017.pdf
- Ferra, G., De Vries, W. y Edel, R. (2018). El Programa para el Desarrollo Profesional Docente en las escuelas normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187). <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187>
- Ferra, G., Morales, B., Arrington, A. y Zárata, R. (2017). Cambio institucional y prácticas académicas en la implementación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 2(2), 73-79.
- Ferrer S., Martínez, A. y Nolasco, Y. (2018). *Análisis situacional del perfil docente frente a las demandas educativas, caso ENRGEZ* [Ponencia]. <http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P837.pdf>
- Flores, J. (2018). Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México. *Educar em Revista* 34(71), 35-49.

- Flores, L. y Pérez, R. (2016). Uso de conjuntos difusos para cuantificar el potencial de cuerpos académicos desde la conformación de redes científicas de colaboración. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* (68), 70-77.
- Flores, M. y Surdez, E. (2019). Los cuerpos académicos en México: Revisión de la literatura. *Educación y Ciencia*, 8(52), 77-86.
- Galaz, J. (1999). Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana. *Sociológica*, 14(41), 13-39. <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026706006.pdf>
- Galaz, J. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/237/396>
- Galaz, J. y Viloría, E. (2014). La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 37-65. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/207/170>
- Galaz, J., Martínez, J. y Gil Antón, M. (2020). The Emergence of the new Mexican academic meritocracy. *Higher Education Governance & Policy*, 1(2), 138-151. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1401146>
- Galaz, J., Viloría, E., Hickman, H. y Sevilla, J. (2013). Introducción a la tercera parte. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval y J. Galaz (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pp. 413-416). COMIE.
- Galaz, J., Martínez, J., Estévez, E., Padilla, L., Gil, M., Sevilla, J. y Arcos, J. (2014). The divergent worlds of teaching and research among Mexican faculty: Tendencias and implications. En J. C. Shin, A. Arimoto, William K. Cummings y U. Teichler (eds.), *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities and rewards* (pp. 199-220). Springer. https://www.researchgate.net/publication/319448244_The_divergent_worlds_of_teaching_and_research_among_Mexican_faculty_Tendencias_and_implications
- García, M. (2014). Reflexiones sobre los retos que enfrentan las mujeres en el ingreso, la permanencia y la promoción en el sistema nacional de investigadores. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (número extraor-

- dinario), 18-25. <https://www.redalyc.org/pdf/5235/523552854004.pdf>
- García, S., Grediaga, G. y Landesmann, M. (2003). Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento, 1993-2002. En P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 113-268). COMIE.
- Gil Antón, M. (1991). Diferencias para reconocer. *Perfiles Educativos*, (53-54), 35-39. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1991/53-54>
- Gil Antón, M. y Contreras, L. (2019). Impacto de las transferencias monetarias condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes condiciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (21), 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2443/1733>
- Gil Antón M., y Contreras, L. (2017). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 1-19. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/13>
- Glazman, R. (1991). Evaluación académica, estímulos y becas: Los programas de pago por rendimiento en las universidades. *Perfiles Educativos*, (53-54), 58-61. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1991/53-54>
- Grediaga, R. (1998). Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México. Estudio exploratorio en cuatro áreas disciplinarias. *Revista de la Educación Superior*, (108), 1-46. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/108/2/2/es/cambios-en-el-sistema-de-recompensa-y-reconocimiento-en-la-profesion>
- Guzmán, T. (2016). Producción de conocimiento de los académicos y las académicas en los cuerpos académicos en las universidades públicas estatales. Una mirada con perspectiva de género. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 26(2), 91-108.
- Guzmán, T. y Guzmán, J. (2017). *Profesión académica, inequidades de género. Situación de las académicas y su participación en los cuerpos académicos*. UAT/Juan Pablos Editor.
- Hernández, F. (2021). La política de cuerpos académicos en una universidad pública. *Hallazgos*, 18(36), 215-247. <https://doi.org/10.15332/2422409X.6173>

- Ibarra, E. (2003). *La universidad de México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM/UAM/Unión de Universidades de América Latina.
- Ibarra, E. (1991). Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: el cómo de la modernización en la UAM. *Perfiles Educativos*, (53-54), 40-48. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1991/53-54>
- Izquierdo, I. y Atristán, M. (2019). Experiencias de investigadoras en su ingreso, promoción y permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores: tensiones y estrategias identitarias. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 127-142. https://www.re-diech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/466/761
- Jiménez, J. (2019). El Sistema Nacional de Investigadores en México como mecanismo meritocrático de un Estado evaluador. *Reflexión Política*, 21(41), 81-90. <https://doi.org/10.29375/01240781.2850>
- Lara, V. (2017). *Los mitos racionalizados para el análisis del trabajo en cuerpos académicos en la universidad pública estatal, el estudio de caso de una universidad al noroeste de México* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2017, San Luis Potosí.
- Lárraga, H., Piedad, A. y Hernández, D. (2017). Perfil deseable Prodep: una estrategia para el fortalecimiento institucional. *Revista Tectzapic*, 3(2), 104-115.
- Lastra, R. y Comas, O. (2016). El mítico ambiente de los científicos: entre la evaluación externa y el interés económico. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* 28(71), 49-64.
- León, A., Gallegos, M. y Vázquez, J. (2017). La buena calidad del profesor universitario confirma la formación de profesionales competentes. En J. Vázquez, M. Hiraes, L. R. Botello y M. Zermeño (comps.), *La construcción del conocimiento transdisciplinario en las instituciones de educación superior* (pp. 379-39). Edición Kindle.
- Lerma, R., Castillo, E. y Gutiérrez, L. (2019). Motivos de los académicos para no participar en las políticas de evaluación de la educación superior en México. En R. Roig-Vila (coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 479-484). Universidad de Alicante/Instituto de Ciencias de la Educación.

- López, J. (2019). La vertiente relacional de las políticas de educación superior. Aproximaciones a la endogamia académica. *An@lítica*, 2(2) 164-180.
- Luna, E. y Hernández, A. (2020). Desarrollo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente en línea. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 307-328. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171016/html/>
- Luna, A. y Sánchez, C. (2021) Identidad profesional y trabajo colaborativo en cuerpos académicos. *Educere* 25(80), 59-68. 307-328. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666280006/html/>
- Luna, E., Rueda, M. y Arbesú, M. (2006). Constitución y desarrollo de una red de investigadores sobre evaluación de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 971-994. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/718>
- Luna, E., Russell, J. y Mireles, C. (2012). Evolución e impacto de la investigación en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Patrones de publicación y Sistema Nacional de Investigadores. *Investigación Bibliotecológica*, 26(58), 175-213. <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/35985/32713>
- Magaña, D., Aguilar, N. y Fernández, C. (2017). El cambio organizacional en la gestión universitaria. El caso del Prodep y el Sistema Nacional de investigadores. En L. Ramos y F. Velázquez (coord.). *Diversidad y complejidad organizacional en América Latina. Perspectivas de análisis organizacional y calidad educativa* (pp. 329-356). Universidad de Guanajuato/UAM-I/UAM-A/Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales.
- Magaña, H., Vidal, L. y García, N. (2015). Modelo de *software* como estrategia de productividad para los cuerpos académicos y grupos disciplinares en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Computacionales e Informática* 4(7), 1-16.
- Martínez, F., Morales, D. y Gutiérrez, L. (2019). Cuerpos académicos y desarrollo tecnológico, estrategia de vinculación y formación de ingenieros en institutos tecnológicos. *Revista Electrónica Anfei Digital*, 5(10), 1-9.

- Mazzotti, G., González, C. y Villafuerte, L. (2018). La universidad como desafío organizacional: cuerpos académicos, identidades y contextos colaborativos en las instituciones de educación superior en México. *Administración y Organizaciones* 14(26), 65-79. <https://rayo.xoc.uam.mx/index.php/Rayo/article/view/158>
- Menéndez, V., Guerrero, J., Castellanos, M. y Zurita, E. (2020). Análisis de la producción de cuerpos académicos basado en teoría de grafos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), 1-28. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.603>
- Meza, M., Galbán, S. y Ortega, C. (2019). Experiencias y retos de las mujeres pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), 2-14. <http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/491/2102>
- Millán, G. y Meza, N. (2015). Los miembros del Sistema Nacional de Investigadores mexicano: un acercamiento desde la producción de patentes 2003-2012. *Interciencia. Revista de Ciencia y Tecnología de las Américas*, 40(12), 840-846. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/10/840-MEZA-40_127ok.pdf
- Miranda, A. y Sánchez, C. (2021). Identidad profesional y trabajo colaborativo en cuerpos académicos. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (80), 59-68. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16482/21921927621>
- Miranda, R. (2005). *La frustración y la envidia. Política, decisiones y estímulos a la actividad académica*. Universidad de Guadalajara.
- Mondragón, L. y Santos, S. (2106). *La capacidad académica, perfil deseable, ética y valores, en los profesores de la normal del estado* [Ponencia]. X Congreso Internacional de Investigación e Innovación 2016. Guanajuato, México.
- Monsiváis, J. (2016). *Impuestos por concepto de becas Prodep. Controversia en su cálculo y deterioro en el ingreso del personal docente de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí 2014* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Repositorio UASLP. <https://repositorioinstitucional.uaslp.mx/xmlui/handle/i/4054>
- Moreno, P., Campos, M. y Rodríguez, G. (2016). La configuración de una comunidad de investigadores educativos en una universidad pública mexicana: de la individualidad a la colaboración. *Formación Universitaria*, 9(5), 65-74.

- Moreno, M. y Pérez, L. (2017). Una experiencia institucional: El reto de conformar y mantener cuerpos académicos en las escuelas normales. En J. Vázquez, M. Hirales, L. Botello y M. Zermeño (comps.), *La construcción del conocimiento transdisciplinario en las instituciones de educación superior* (pp. 167-188). Edición Kindle.
- Murillo, Á. (2017). Formación de competencias investigativas en los docentes de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa* 2(3), 9-18.
- Musi, B., Olivas, J., Ochoa, G., Espinoza, R. y Caraveo, B. (2018). Producción científica en psicología de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores de México. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 117-125. <https://blogs.konradlorenz.edu.co/files/17041.pdf>
- Negrete, R., Moctezuma, P., Mungaray, A. y Burgos, B. (2021). El impacto del Programa para el Desarrollo Profesional Docente en la construcción de capacidades de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de la Educación Superior*, 50(197), 77-96. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1580>
- Ocampo, E. y Rueda, J. (2015). El Sistema Nacional de Investigadores en la Universidad Veracruzana: análisis exploratorio de cómo se experimenta el reconocimiento académico. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(1), 64-85. <https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2015-1/exploraciones3.pdf>
- Ortiz, A. y Félix, S. (2018). La evolución de los cuerpos académicos de la División de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Sonora: Un análisis comparativo 2008-2017. *Trascender, Contabilidad y Gestión*, (8), 13-45. <https://doi.org/10.36791/tcg.v0i8.17>
- Peláez, D. (2018). Impacto de los cuerpos académicos en la capacidad y competitividad de la UAEM. *Inventio*, 14(32), 9-13.
- Peña, A. (1991). Evaluación en la UNAM. Investigación. *Perfiles Educativos*, (53-54). <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1991/53-54>
- Pérez, D., Atilano, P., Condés, J. y Hernández, J. (2020). Los cuerpos académicos como espacios para la formación y producción de conocimiento. Experiencias, narrativas, saberes y tensiones. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 1(3), 355-381. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9400>

- Pérez, Ó. y Carlos, L. (2017). Percepción de los trabajadores del conocimiento de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí sobre las condiciones del contexto laboral que generan el Prodep y el SNI. *Revista Digital FILHA*, (17).
- Ramírez, P., Pérez, D. e Ibarra, I. (2015). *La producción académica docente como apoyo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes*. <https://tinyurl.com/4693jd4v>
- Ramírez, J. y Rubalcava, V. (eds.) (2017). *La generación del conocimiento a través de los cuerpos académicos*. UAT/Colofón.
- Remes, M. y Cervera, C. (2016). El techo de cristal en las universidades. *Jóvenes en la Ciencias. Revista de Divulgación Científica*, 2(1), 1767-1771.
- Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia [RIIED]. (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 163-168. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4661/5098>
- Reyes, G. y Suriñach, J. (2015). Análisis sobre la evolución del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México. *Revista Investigación Administrativa*, 44(115), 1-21. <https://www.ipn.mx/assets/files/investigacion-administrativa/docs/revistas/115/art4.pdf>
- Reyes, G. y Suriñach, J. (2012). Las publicaciones de los investigadores mexicanos en el ISI: realidad o mito del SNI. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (38), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99824765005.pdf>
- Reyes, E., Luna, E. y Caso, J. (2020). Evidencias de validez del cuestionario de evaluación de la competencia docente universitaria. *Perfiles Educativos*, 42(169), 106-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.58931>
- Rodríguez, J. y Durand, J. (2013). Notas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 35(número especial), 46-56. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-e-notas-para-la-evaluacion-del-trabajo-academico.pdf>
- Rodríguez, J., González, C. y Maqueda, G. (2017). El Sistema Nacional de Investigadores en México: 20 años de producción científica en las instituciones de educación superior (1991-2011). *Investigación Bi-*

- bliotecológica*, (número especial), 187-219. <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/57890/51852>
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(número especial), 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/196>
- Rueda, M. y Hernández, M. (1991). Evaluación del trabajo académico. Análisis de una experiencia. *Perfiles Educativos*, (53-54), 35-39. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1991/53-54>
- Rueda, M. y Elizalde, L. (2008). Evaluación de la docencia y compensación salarial. En Rueda, M. (coord.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 89-101). IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- Ruiz, E., Campos, R. y Gamboa, A. (2019). Cuerpos académicos en las escuelas normales: perspectivas y obstáculos vigentes. En C. A. Ken, P. Mora, S. E. Serrano y N. Baca (coords.). *Cultura y estudios de género desde la perspectiva regional* (pp. 461-476). UNAM/Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional.
- Santiago, P., García, V. y Chan, S. (2015). *Percepción de los docentes sobre los cuerpos académicos en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco* [Ponencia]. XIII Congreso Internacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Santiago, P., García, V., Silva, M. y Chan, S. (2019). Percepción de docentes sobre los cuerpos académicos. El caso de una universidad pública del sureste mexicano. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 6(4), 318-336.
- Silva, C. (2017). De discursos e incongruencias de la evaluación en México. En P. Gutiérrez, B. Anguiano y C. G. Villalpando (coords.). *Investigar y evaluar en educación* (pp. 101-142). Círculo Rojo Editorial.
- Silva, C. (2012). *Evaluación y diálogo. Una senda para la valoración del trabajo académico en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. UACJ.
- Silva, C. (2009). Las encuestas de opinión en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: ¿Un caso de exclusión del profesorado? *Education Policy Analysis Archives*, 17(24), 1-34. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/391/514>

- Silva, C. (2007). Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes. *Revista de la Educación Superior*, 36(143), 7-24. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista143_S1A1ES.pdf
- Silva, C. y Castro, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(68), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n68.2014>
- Silva, L. y Hernández, G. (2017). Actitudes del profesorado de la Universidad Veracruzana hacia el programa de estímulos al desempeño académico. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 96-108. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/61766>
- Sistema Nacional de Investigadores [SNI]. (2022, 15 de abril). Reglamento de Sistema Nacional de Investigadores. Última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación*. https://conacyt.mx/wp-content/uploads/sni/marco_legal/REGLAMENTO_DEL_SNI_Texto_Vigente_15-04-2022.pdf
- Surdez, E., Magaña, D. y Sandoval, M. (2017). Evidencias de ambigüedad de rol en profesores universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 73-83. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/889>
- Surdez, E., Magaña, D. y Sandoval, M. (2015). Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos. *Perfiles Educativos*, 37(147), 103-125.
- Siqueiros, M. y Vera, J. (2020) Caracterización de cuerpos académicos de escuelas normales. *Revista de Investigación Educativa*, (31), 1-26.
- Torres, S. y Jaimes, K. (2014). Producción de conocimiento mediado por TIC: cuerpos académicos de tres universidades públicas estatales de México. *Sinéctica*, (44). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100003
- Uribe, C. (2015). *El ethos científico en tres facultades de la UAQ. Un estudio a partir de los programas de estímulos* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro. Repositorio UAQ. <https://ri-ng.uaq.mx/xmlui/handle/123456789/742>
- Vera, H. (2018). Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 25-48. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/417/255>

- Yurén, T., Saenger, C., Escalante, A. y López, I. (2015). Las prácticas de los cuerpos académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 75-99. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602015000200005&script=sci_abstract
- Zúñiga, M., Pérez, C. y Cáceres, M. (2017). Hacer ciencia y producir conocimiento: impacto en las universidades y en los profesores investigadores. *Eikasia Revista de Filosofía*, (77), 45-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6684462>

6. EVALUACIÓN DE DIRECTIVOS

*Nancy Picazo Villaseñor (coordinadora),
Mariana Figueroa de la Fuente
y Edgar Adrián Martínez Chávez*

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta el estado del conocimiento sobre evaluación de directivos, el cual se realiza a partir de la identificación de la producción al respecto en artículos de investigación, ponencias, informes, tesis o libros que se hayan publicado en el periodo 2012-2021 en México o en otras latitudes, pero desarrollado por investigadores mexicanos sobre el tema en el contexto mexicano.

En éste, como en los capítulos que nos preceden, se encontrarán los tipos de documentos o productos de investigación que se han centrado en el tema, sus autores, el tipo de abordaje metodológico, las instituciones o niveles educativos en los que se concentran, así como los resultados que reportan, lo cual nos dará un panorama del desarrollo que ha tenido el tema.

En primer lugar, se presenta una breve introducción a la temática, en seguida se describe el proceso que se siguió para identificar los productos de investigación referentes a la evaluación de directivos, posteriormente se describen los tipos de documentos, las metodologías utilizadas, las regiones o instituciones donde se llevaron a cabo, después se agrupan las producciones encontradas en subtemáticas y se destacan algunas de éstas, finalmente se concluye describiendo las principales tendencias del tema, sus avances, retos y desafíos por atender, con el fin de puntualizar algunas recomendaciones que podrían servir de punto de partida a futu-

ras investigaciones, así como de apoyo para los tomadores de decisiones en el ámbito educativo.

LA EVALUACIÓN DE DIRECTIVOS EN MÉXICO: UNA PERSPECTIVA GENERAL DEL PERIODO 2012-2021

La evaluación ha ido permeando paulatinamente desde los años noventa todos los ámbitos, elementos y niveles del sistema educativo mexicano, en este sentido, la evaluación educativa ha tenido como ámbitos de desarrollo al aprendizaje, los docentes, el currículum, las instituciones y sus directivos.

Enfocarse en la figura directiva lleva necesariamente a considerar como antecedente que la dirección se implica inicialmente en el proceso de la administración educativa, en la que se reconoce como una fase importante que debe asegurar la operatividad de lo planeado en una organización e institución educativa. Con el estudio del proceso administrativo surge también la noción de gestión educativa, la cual en el ámbito educativo lleva a reconocer a otros dos niveles de ésta: la gestión escolar y la pedagógica.

La gestión educativa implica desarrollar las acciones necesarias para alcanzar los objetivos o metas de la institución educativa y en esto se involucran los directivos, el profesorado e incluso los padres de familia y los educandos. Durante muchos años, la administración educativa contribuyó a situar importantes procesos de planeación, organización y coordinación para las instituciones educativas, pero con el surgimiento de necesidades por ofrecer una educación de calidad y respuestas a problemáticas como el rezago educativo, la equidad y la inclusión. La dirección como responsable de la gestión educativa ha cobrado relevancia y de forma más reciente la formación para la dirección.

En la segunda década del siglo XXI se desplegó el interés por las instituciones educativas vistas desde una mirada de la teoría organizacional, haciendo presente la inquietud por el papel de la dirección y el liderazgo, su impacto en la institución y en los integrantes de una comunidad educativa, esto tal y como en otro momento sucedió con el ámbito empresarial. Sin duda, estamos ante un interesante ámbito que debe ser atendido y estudiado, ya que el papel de la dirección es sustancial para el desa-

rrollo, crecimiento y consolidación del proyecto educativo de cualquier institución y nivel educativo.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2015 y 2016 llevó a cabo una evaluación de docentes, directivos y supervisores de educación básica y media superior (INEE, 2017). En el documento de análisis e implementación de su evaluación se reconocen grandes desafíos técnicos y logísticos para realizar este tipo de evaluación; sin embargo, esto fue necesario y es un informe que es referente para ejercicios evaluativos en el país y en el que se destacan directrices a nivel político, instrumental y metodológico.

En el mismo sentido, Rodríguez-Solís y Sánchez-Escobedo (2019) enfatizan que, a pesar de que el liderazgo escolar es un tema dominante en las agendas públicas educativas de los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en México se carece de políticas claras para la evaluación de los directores.

Después de 17 años de operación, el INEE desapareció con la reforma educativa instaurada por el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), al ser visto como un elemento en discordia con el magisterio, y surgió la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), la cual tiene diferentes atribuciones, dentro de las cuales destacamos la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar. En 2021, Mejoredu presentó el Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica, que puso a disposición de las autoridades educativas y de los directores en el país. Éste es un instrumento de planeación que define el enfoque, el objetivo de mediano plazo, la ruta anual de formulación de intervenciones formativas progresivas y graduales que se implementan anualmente, diseñadas a partir de la identificación de la problemática y el reconocimiento de la centralidad de acompañar a los directores desde el día que inician sus actividades en la nueva la función.

Así, la evaluación de directivos es una temática que se aborda con interés y con necesidad, ya que los directivos son fundamentales para construir comunidades educativas fuertes y adaptables a los frecuentes cambios que enfrentan, consolidar los aprendizajes y tener una docencia adecuada a los requerimientos de los modelos educativos de vanguardia.

El estudio de la evaluación directiva es distinto en desarrollo y alcance de acuerdo con el nivel educativo del que se trate, a nivel de la educa-

ción superior el tema del papel de los rectores de las universidades lleva algún tiempo abordándose, como es el caso de los estudios de López (2002, 2013) y López et al. (2011).

Cabe destacar que la evaluación de directivos es relevante en otros países, como España y Chile, donde se puede encontrar una significativa cantidad de producciones derivadas del estudio e investigación sobre el director escolar, el perfil y las habilidades directivas.

En México, quienes desarrollan investigación educativa sobre este tema, abordan lo que implica la función directiva en ciertos contextos institucionales y en ciertos niveles educativos, y en algunos casos la asocian con el liderazgo.

En la búsqueda por ubicar los trabajos que fueran resultado de la investigación en evaluación de directivos, se advirtió que existen los que se enfocan a definir la función directiva, sus alcances y sus conceptualizaciones, antes de centrarse en su evaluación, por lo que el camino que recorre este tema en el interés por su comprensión y estudio es el natural, lo cual pone en evidencia la continua pertinencia por investigar la temática.

En los trabajos revisados para este apartado se hallaron investigaciones que, antes de enfocarse en la evaluación, se centran en identificar una base de categorías o dimensiones claras de la función directiva y, por lo tanto, la base de algunos trabajos se deriva de los marcos teóricos de la administración y, en otros, de las habilidades directivas definidas por algunos teóricos en el ámbito empresarial o educativo. Fue interesante descubrir que la función directiva y el liderazgo también se analizan sin hacer una adecuada distinción conceptual.

Existen además investigaciones que se ubican en el ámbito de las instituciones de educación superior y éstas se concentran en la evaluación de las llamadas competencias directivas.

Por otra parte, existe otro grupo de trabajos enfocados a la evaluación de competencias directivas para la gestión y el liderazgo, el contexto de la supervisión escolar de educación básica y en la figura directiva como factor clave para el funcionamiento escolar y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que aparezca en algunos estudios la noción de liderazgo pedagógico de los directivos.

Aunque de forma incipiente, también comienza a emerger un interés por el estudio de la mujer en la dirección y el liderazgo, y sobre el llama-

do liderazgo inclusivo, que se refiere a la consideración de personas en contextos vulnerables.

Destaca que en los estudios sobre evaluación directiva se encuentra un interés por las habilidades de comunicación y las relaciones interpersonales, con lo cual se puede comprender la importancia que se da a éstas, pues de forma particular son las habilidades fundamentales que una persona en un puesto directivo requiere para su ejercicio frente a sus comunidades educativas o grupos de interés.

En algunos de los trabajos revisados, se encuentra la noción de liderazgo organizacional, aunque no se estudia aún desde la mirada educativa, pero se manifiesta el interés por el liderazgo y la dirección, su estilo y características como un factor que puede impactar el clima organizacional.

En virtud de lo anterior, el periodo revisado comparte trabajos que destacan el interés por las instituciones educativas vistas desde una mirada de la teoría organizacional, haciendo presente la inquietud por evaluar el papel de la dirección y el liderazgo, su impacto en la institución y en los integrantes de una comunidad educativa, como en otro momento sucedió con el ámbito empresarial, lo que representa un ámbito interesante que debe ser atendido y estudiado, pues sin duda el papel de la dirección es sustancial para el desarrollo, crecimiento y consolidación del proyecto educativo de cualquier institución educativa de los niveles educativos. Enseguida se describe brevemente la metodología que se siguió para identificar los productos de investigación referentes a la temática que nos ocupa.

METODOLOGÍA PARA LA SELECCIÓN DE LOS PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN

Con el fin de realizar la tarea de identificar la producción en investigación sobre la evaluación de directivos, se siguió la metodología indicada por el equipo de los estados del conocimiento del COMIE y con ello se realizó la búsqueda de información en artículos publicados en revistas arbitradas, ponencias en congresos académicos, tesis de posgrado y libros. Estos productos deberían ser de investigaciones realizadas por investigadores mexicanos y producidos en el periodo que abarca este estado del

conocimiento. Para la búsqueda de estos materiales se utilizaron palabras clave como: evaluación de directivos, evaluación de la función directiva, evaluación del desempeño directivo, evaluación de la gestión directiva, evaluación del liderazgo directivo universitario, evaluación de las competencias directivas en las IES y evaluación de la gobernanza en las IES.

Los documentos encontrados sobre evaluación de directivos en México fueron vaciados en una matriz que permitió su análisis y categorización considerando la naturaleza de su contenido, el nivel educativo al que se enfocan, el tipo de estudio realizado, la población, la metodología empleada, los instrumentos de indagación, las conclusiones y recomendaciones emitidas por los autores.

Criterios de exclusión

En la revisión documental únicamente se consideraron los materiales relacionados con la temática investigada, por consiguiente, quedaron excluidas las investigaciones relacionadas con alguno de los siguientes tópicos: directivos, pero enfocado a otros temas y no a la evaluación; la elección de rectores; la gestión en las instituciones educativas que no implica evaluación directiva, y la evaluación de directivos, pero realizados en otros países, como Chile, Ecuador y Argentina, entre otros.

Para la selección de los documentos, se consideró la pregunta central: ¿Cómo se está evaluando la función directiva? ¿Cuáles son los resultados hasta el momento?

ANÁLISIS CUANTITATIVO. RECUENTO Y CLASIFICACIÓN DE LOS DOCUMENTOS

Los documentos se obtuvieron de diversas bases de datos para ser vaciados en la matriz del estado del conocimiento sobre evaluación directiva. Posteriormente se hizo un análisis más fino de los documentos abordados para seleccionar únicamente los correspondientes al área de evaluación directiva y se aplicaron los criterios de exclusión descritos en el apartado anterior. En el cuadro 1 aparecen los documentos encontrados, clasificados por su tipo y la temática abordada.

CUADRO 1

Documentos del área evaluación de directivos,
clasificados por tipo de documento y por categoría

Tipo de documento			
Artículos	Tesis	Ponencias	Total
17	1	2	20

Ahora bien, para clasificar los materiales con etiquetas que permitan estandarizar su análisis y cotejarlos con otras líneas del presente estado del conocimiento, en el cuadro 2 se presenta información sobre el nivel educativo en el que se realizó el estudio, la metodología empleada en cada uno de los materiales recuperados, así como el régimen del objeto de estudio, es decir, el carácter y fuente de servicio del objeto de estudio.

CUADRO 2

Nivel educativo, metodología empleada y régimen del objeto de estudio

Referencia	Nivel educativo			Metodología			Régimen del objeto de estudio		
	Básico	Medio superior	Superior	Cuanti.	Cuali.	Mixta	Público	Particular	No específica
Aguilera García (s.f.)	X				X		X		
Araiza Mendoza, S. M., Magaña y García, R., y Carrillo Vargas, L. E. (2014)		X		X			X		
Avalos, J. A. M. (2018)	X					X	X		
Badillo-Vega, R. y Buendía-Espinosa, A. (2020)			X			X	X		
Badillo-Vega, R., Buendía-Espinosa, A. y Krúnchen, G. (2015)			X	X			X		
Carrillo-Vargas, E., Márquez, A. y Bertrand, A. (2014)		X			X		X		
del Jesús Hernández- Marín, G., Gómez, K. R. R., y Cahuich, M. A. H. (2018)	X			X			X		
Fernández Marín, S. K. (2012)	X				X		X		
Garza, M. T., Cervantes, A., Guzmán, E. y Ramos, C. (2017)			X	X			X		

Referencia	Nivel educativo			Metodología			Régimen del objeto de estudio		
	Básico	Medio superior	Superior	Cuanti.	Cuali.	Mixta	Público	Particular	No específica
Gómez, M. I. S., De la Garza Carranza, M. T. y Maldonado, A. C. (2013)			X	X			X		
Hernández-Marín, G., Ramírez, K. y Hernández, M. (2018)		X				X	X		
Jiménez González, C. L. (2018)			X		X		X		
López Ramírez, E., García Hernández, L. F. y Martínez Iñiguez, J. E. (2019)		X		X			X		
López Zárate, R. (2013)			X		X		X		
Olivares Olivares, S. L., Garza Cruz, A., López Cabrera, M. V. y Suárez Regalado, A. I. (2016)			X			X			X
Torres, C., Murakami, E., Rodríguez, C. y Rodríguez, A. (2017)	X					X	X		
Treviño, R. V. y Arcadia, C. C. T. (2015)	X			X					X
Velázquez, L. C., Ramírez, G., y Vázquez, E. (2017)	X					X	X		
Villela-Treviño, R. y Torres-Arcadia, C. C. (2016)		X			X		X		
Zermeño Casas, L. O., Armenteros Acosta, M. D. C., AnaSologaistoa Guangorena, A. G. y Villanueva Armenteros, Y. (2014)			X	X					X

Como puede observarse, 35% de los documentos se enfoca en la educación básica, 25% al nivel medio superior y 40% al superior. Respecto a la metodología empleada en los materiales recuperados, ocho de 20 (40%) utilizaron métodos cuantitativos, 30% cualitativos y también 30% son estudios mixtos. Respecto al régimen del objeto de estudio, 85% tuvieron un enfoque público y en tres estudios (15%) no se especificó.

En el cuadro 3 se presentan los distintos ámbitos en los que se llevaron a cabo los estudios analizados.

CUADRO 3

Alcance del estudio

Referencia	Alcance del estudio		
	Estatal	Regional	Nacional
Aguilera García (s.f.)			X
Araiza Mendoza, S. M., Magaña y García, R. y Carrillo Vargas, L. E. (2014)	X		
Avalos, J. A. M. (2018)	X		
Badillo-Vega, R. y Buendía-Espinosa, A. (2020)			X
Badillo-Vega, R., Buendía-Espinosa, A. y Krúnchen, G. (2015)			X
Carrillo-Vargas, E., Márquez, A. y Bertrand, A. (2014)	X		
Hernández-Marín, G., Gómez, K. R. R. y Cahuich, M. A. H. (2018)	X		
Fernández Marín, S. K. (2012)			X
Garza, M. T., Cervantes, A., Guzmán, E. y Ramos, C. (2017)	X		
Gómez, M. I. S., De la Garza Carranza, M. T. y Maldonado, A. C. (2013)			X
Hernández-Marín, G., Ramírez, K. y Hernández M. (2018)	X		
Jiménez González, C. L. (2018)			X
López Ramírez, E., García Hernández, L. F. y Martínez Iñiguez, J. E. (2019)	X		
López Zárate, R. (2013)			X
Olivares Olivares, S. L., Garza Cruz, A., López Cabrera, M. V. y Suárez Regalado, A. I. (2016)			X
Torres, C., Murakami, E., Rodríguez, C. y Rodríguez, A. (2017)	X		
Treviño, R. V. y Arcadia, C. C. T. (2015)			X
Velázquez, L. C., Ramírez, G. y Vázquez, E. (2017)			X
Villela-Treviño, R. y Torres-Arcadia, C. C. (2016)			X
Zermeño Casas, L. O., Armenteros Acosta, M. D. C., AnaSologaistoa Guangorena, A. G., y Villanueva Armenteros, Y. (2014)		X	

El alcance de los estudios nacionales son 55% del total de las investigaciones, 5% son regionales y 40% estatales. Es posible impulsar estudios

locales que se desprendan de investigaciones con mayor alcance con el fin de verificar las investigaciones y así generar una mayor comprensión del tema de estudio.

Otro aspecto importante de los documentos analizados son las recomendaciones emitidas por los autores. Si bien no todos los documentos contienen esta sección, en el cuadro 4 se presenta un resumen de éstos.

CUADRO 4
Recomendaciones

Referencia	Recomendaciones
Aguilera García (s.f.)	No se dan recomendaciones, se focalizan algunas causas que condicionan la función directiva
Araiza Mendoza, S. M., Magaña y García, R. y Carrillo Vargas, L. E. (2014)	No se emiten recomendaciones, sin embargo, destacan el hecho de que las correlaciones entre grado académico y antigüedad con los diversos estándares son casi nulas, lo cual podría mostrarnos que las competencias evaluadas son desarrolladas por los directivos al margen de dichos factores, o bien que éstos están asociados a otros, como la vocación o la personalidad. Lo anterior podría conducir a futuras investigaciones.
Avalos, J. A. M. (2018)	No se emiten recomendaciones
Badillo-Vega, R. y Buendía-Espinosa, A. (2020)	Para futuras investigaciones se sugiere explorar si la combinación de liderazgo transformacional y transaccional, e incluso el <i>laissez-faire</i> podrían estar asociados con los diferentes roles de los rectores. En el caso del sistema de educación superior mexicano, analizar las diferencias que puede haber entre los rectores de las universidades públicas y privadas. Además, la pregunta que permanece abierta en general sobre el liderazgo universitario es cómo medir la eficiencia de los líderes de organizaciones tan complejas como las IES. En este sentido, el desarrollo de estudios longitudinales y comparativos entre varios países podría proporcionar diversos elementos que permitan una reconstrucción más precisa del liderazgo de los rectores universitarios
Badillo-Vega, R., Buendía-Espinosa, A. y Krúnchen, G. (2015)	Se apunta como conclusión que es necesario una investigación empírica y multidisciplinar sobre el liderazgo universitario, así como desarrollar un modelo que explique el fenómeno del liderazgo de los rectores universitarios y que tenga en cuenta tanto la evolución del papel de los rectores o presidentes como las características específicas de las IES

Referencia	Recomendaciones
Carrillo-Vargas, E., Márquez, A. y Bertrand, A. (2014)	El éxito organizacional de una institución educativa es imposible sin individuos excelentes, y hoy, demanda mucho más que competencias técnicas. La función de los líderes escolares no sólo se basa en el cumplimiento de sus funciones incluidas en el manual de funciones, se deben cubrir otras necesidades. Lo primordial es enfocarse en los recursos humanos, donde lo trascendente es centrarse en la comunidad educativa y fomentar su autorrealización
Del Jesús Hernández-Marín, G., Gómez, K. R. R., y Cahuich, M. A. H. (2018)	En el estado de Campeche se ha advertido la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico de los directores y hacer este diagnóstico para conocer las áreas de oportunidad y crear un programa de formación de directores
Fernández Marín, S. K. (2012)	"Desmantelar el monopolio de la representación y la afiliación forzosa de los trabajadores de la educación al SNTE y reformar el mundo interno del sindicato: los Estatutos [...] Una forma sería, parafraseando a North (2004), delimitando las competencias laboral y educativa; estableciendo reglas informales (como la honestidad y la integridad) que complementen y apoyen a las formales, y construir un sólido órgano colegiado seccional que sepa cómo operar las nuevas reglas formales del juego y hacer que se cumplan, sin escatimar por negociaciones electorales ni poniendo en peligro la fuente de empleo de los agremiados, para superar la prueba"
Garza, M. T., Cervantes, A., Guzmán, E. y Ramos, C. (2017)	Se establecen los principales factores personales e interpersonales que se relacionan con la variable de liderazgo que ayudan a ser un mejor administrador-educativo
Gómez, M. I. S., de la Garza Carranza, M. T. y Maldonado, A. C. (2013)	Se realiza la validación de un instrumento para la evaluación del perfil del administrador educativo de una IES. La primera recomendación que realizan es que una IES es distinta a cualquier otra organización y que existen diferencias entre posturas académicas para lo que es un líder educativo por lo que llegan a la conclusión de que varían de acuerdo con el contexto; sin embargo, señalan que hay que considerar que el trabajo directivo no se puede explicar como una variable independiente, sino a través de diversas variables, como los valores de las personas, la cultura organizacional, el liderazgo y el compromiso organizacional
Hernández-Marín, G., Ramírez, K. y Hernández M. (2018)	Se proponen ciertas formas de gestión educativa que se asimilan al liderazgo y sería conveniente que se puedan retomar para la evaluación de la gestión o función directiva
Jiménez González, C. L. (2018)	Aunque no es estrictamente un trabajo de evaluación de directivos, sí puede incluirse porque analiza el rol de la mujer y el hombre en la función directiva y a través de ello da cuenta de los factores que se pueden valorar y medir en un liderazgo integral

Referencia	Recomendaciones
López Ramírez, E., García Hernández, L. F., y Martínez Iñiguez, J. E. (2019)	No es suficiente que los directivos presenten novedosos planes de desarrollo institucional si éstos no son comunicados en un marco de horizontalidad, respeto y aceptación de las experiencias y expectativas de quienes participan en la institución educativa
López Zárate, R. (2013)	No emite recomendaciones
Olivares Olivares, S. L., Garza Cruz, A., López Cabrera, M. V., y Suárez Regalado, A. I. (2016)	Se sugiere que los directivos incrementen su entrenamiento y su desarrollo en habilidades interpersonales y de gestión
Torres, C., Murakami, E., Rodríguez, C., y Rodríguez, A. (2017)	Se necesitan medios de acompañamiento y desarrollo de los directivos en centros escolares, así como desarrollar espacios colaborativos docentes. Se menciona la necesidad de cumplir con el trayecto hacia los puestos directivos, como se marca en el <i>DOF</i>
Treviño, R. V., y Arcadia, C. C. T. (2015)	No emite recomendaciones
Velázquez, L. C., Ramírez, G., y Vázquez, E. (2017)	No emite recomendaciones
Villela-Treviño, R., y Torres-Arcadia, C. C. (2016)	Se sugiere replicar la investigación en otros niveles de educación, incluyendo preescolar y primaria. Asimismo, otra futura investigación puede estar relacionada con la reforma a la Ley General de Educación en México (SEP, 2013), la cual establece en el Artículo 26 que los docentes pueden postularse para el puesto de director después de dos años de ejercer como profesores
Zermeño Casas, L. O., Armenteros Acosta, M. D. C., AnaSologasta Guangorena, A. G., y Villanueva Armenteros, Y. (2014)	Se sugiere incorporar como variables de estudio: visión estratégica los directivos; innovación en dirección y gestión; capacidades directivas e inversión en formación y desarrollo de los empleados, debido a que las competencias directivas sólo son un indicador de la capacidad de dirección, separada de la visión estratégica. Estos aspectos deben ser profundizados para el ulterior desarrollo teórico-metodológico de la presente investigación

Ciertas investigaciones no brindan expresamente una recomendación, pero a través de éstas es posible entrever sugerencias de acción que pueden retomarse para continuar la investigación en las líneas de investigación que se abordan.

Para concluir este apartado, en el cuadro anterior se ofrecen datos importantes de la adscripción institucional de los autores.

En la figura 1 se muestran los estados de la República Mexicana en los que se hicieron las investigaciones, en el caso de las investigaciones conceptuales, se tomó en cuenta el estado donde se encuentra la IES de procedencia de la investigación.

FIGURA 1

Distribución geográfica de las investigaciones



ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS TEMÁTICAS

En esta sección se presenta un análisis cualitativo de los materiales recopilados, que se estructuran por categorías o ejes temáticos determinados por el equipo que revisó estos documentos, con el fin de dar sentido a las líneas principales y establecer relaciones entre los distintos enfoques de los documentos, así como identificar tendencias en el campo. En cada eje temático se citan algunas de las investigaciones analizadas para ilustrar las afirmaciones realizadas.

La función directiva

La función directiva en las organizaciones es un rol clave, pues depende de este rol el éxito o fracaso de éstas, al fijar el rumbo y la estructura, organizar los recursos, dar seguimiento y hacer los ajustes necesarios de acuerdo con el análisis integral que haga de la organización y del contexto en la cual se encuentra. En palabras de Hamel (2008), “lo que limita el rendimiento de cualquier empresa no es el modelo operativo ni de los negocios, sino el modelo de *management*” (p. 12).

En la organización educativa también es relevante esta función, independientemente del tipo de financiamiento o estructura organizacional, la función directiva puede impulsar el crecimiento de las organizaciones educativas o hacerlas fracasar, como lo hace notar la disertación doctoral de Morales (2018).

Respecto al estudio de la función directiva, se hallaron dos aproximaciones principales: desde la teoría y desde la práctica. Las primeras tienen como característica principal acercarse al fenómeno de estudio desde un instrumento teórico adaptado a la función directiva y así evaluar desde categorías concretas a las personas que ejercen este rol en las instituciones educativas. Hay un segundo tipo de estudios en el que se acercan al fenómeno identificando las actividades que realiza el directivo. Algunas de las dimensiones evaluadas desde la perspectiva teórica son:

1) Araiza, Magaña y Carrillo (2014):

- Liderazgo efectivo
- Clima de confianza
- Compromiso de enseñar
- Decisiones compartidas
- Planeación institucional
- Autoevaluación institucional
- Comunicación del desempeño
- Redes escolares

2) Morales (2018):

- Función técnico-pedagógica
- Función administrativa
- Función gobierno de la escuela

- Función social
- Función personal

Ramírez (2018):

- Habilidades personales
- Habilidades interpersonales
- Habilidades grupales

3) Villela y Torres (2015):

- Funcionamiento del centro escolar
- Interacción social
- Seguimiento al programa educativo

Las tareas a las que se dedican los directivos o que valoran de los directivos son:

1) Zermeño et al. (2014), competencias más valoradas en las IES:

- Ámbito estratégico: gestión de recursos
- Ámbito intratético: trabajo en equipo y liderazgo
- Eficacia personal: integridad

2) Villela y Torres (2016), habilidades en común de directores escolares exitosos:

- Comunicación efectiva
- Generación de compromiso
- Interacción social
- Persuasión

3) Carrillo et al. (2014) comentan los rasgos en común de algunos directores exitosos:

- Enfocarse en los recursos humanos: centrarse en la comunidad educativa y fomentar su autorrealización
- Liderazgo centrado en la realidad
- Toma de decisiones en entornos complejos y cambiantes
- Comunicación y apoyo a los maestros
- Talento innovador

Los investigadores parten de las dimensiones propuestas para desagregarlas en actividades específicas o en competencias, según sea el caso del modelo, que van detallando lo que se espera de una persona que se desempeña en un cargo directivo para así evaluarla o lo que realiza para ser considerada exitosa en su función.

La limitación comentada en general por los autores es que se debe considerar el contexto en el que se desarrolla la investigación, como el nivel en el que se es directivo, situación del centro educativo, sistema o subsistema educativo, entre otros.

Todos los investigadores coinciden en la importancia capital del rol directivo para las organizaciones educativas por el impacto que tiene en cada uno de los actores que conforman la comunidad educativa.

A continuación, se desarrollan algunos aspectos relevantes de forma temática.

Competencias directivas

Velázquez, Ramírez y Vázquez (2017) exponen la propuesta de un modelo que eleve las competencias directivas para la autonomía de gestión y liderazgo en supervisores escolares de educación básica en la ciudad de Tlaxcala. Se utilizó el instrumento de Chinchilla y Cardona para identificar las competencias directivas estratégicas e intratégicas y de eficacia personal con 30 reactivos, aplicado a 48 supervisores y 280 directores del nivel primario, validados a través del alfa de Cronbach. Las técnicas del grupo focal y las características de la entrevista semiestructurada para la explotación de sentidos y significados se integraron en categoría a nivel experiencial personal e institucional, con el fin de encontrar las características del perfil deseable de supervisores para elevar el nivel de competencias directivas en el campo de la autonomía de gestión y el liderazgo; se trabajaron dos sesiones de grupo focal con 10 supervisores y tres directores de escuela primaria de Tlaxcala. Se estableció la estrategia analítica de datos cualitativos con la descripción, análisis e interpretación de significados. Se aprecia una contradicción porque el trabajo de los supervisores sigue una tradición burocrática y el sistema trata de llevar un modelo de competencias, pero aun las normativas y directrices son de corte burocrático.

En el artículo de Villela y Torres (2015), se obtiene un perfil conformado por 20 características del director escolar exitoso dividido en conocimientos, habilidades y características individuales.

Zermeño et al. (2014) realizaron una investigación cuantitativa con el objetivo de identificar las competencias directivas clave en el ámbito de la dirección de las IES. Refieren el uso de lo que denominan el método de expertos del Instituto de Estudios Superiores de la Empresa (IESE Business). A partir de las competencias directivas reportadas como más relevantes, se identificaron aquéllas de mayor relevancia para las instituciones educativas. Los hallazgos dan cuenta de que dichas competencias son, en el ámbito estratégico, gestión de recursos; en las intratérgicas, trabajo en equipo y liderazgo, y en eficacia personal, integridad. Como recomendaciones para futuros estudios, los autores sugieren incorporar como variables de estudio la visión estratégica de los directivos, la innovación en dirección y gestión, las capacidades directivas, y la inversión en formación y desarrollo de los colaboradores.

Finalmente, en este mismo bloque temático, Villela y Torres (2016) condujeron una investigación de corte cualitativo con un análisis múltiple de casos que se basa a su vez en los hallazgos del Proyecto Internacional Directores Exitosos en México, con el objetivo de encontrar elementos en común de los directores que son considerados exitosos. Se encontró que en cinco de los ocho casos estudiados se presentaron habilidades en común, por ejemplo, la generación de compromiso, la interacción social, la comunicación efectiva y la persuasión,

así como competencias sociales que están relacionadas con el liderazgo, debido a la capacidad del director para persuadir hacia el logro de la misión, además de generar el compromiso en la comunidad escolar para cumplir los objetivos y metas, apoyándose en la interacción social y su habilidad como comunicador efectivo (Villela y Torres, 2016, p. 49).

Como recomendaciones para futuras investigaciones, los autores sugieren

replicar la investigación en otros niveles de educación, incluyendo preescolar y primaria. Asimismo, otra futura investigación puede estar relacionada con la reforma a la Ley General de Educación en México (SEP, 2013), la cual

establece en el artículo 26 que los docentes pueden postularse para el puesto de director después de dos años de ejercer como profesores (p. 56).

Evaluación del administrador educativo

Gómez, De la Garza y Maldonado (2013) presentan, a través de una metodología cuantitativa y de un instrumento, una investigación que nos permite afirmar la importancia de la profesionalización en los puestos directivos. El objetivo es construir y validar un instrumento que permita evaluar el perfil del administrador educativo de una IES. El instrumento incluye las categorías: conocimientos, habilidades, capacidades personales e interpersonales. Se refieren al administrador educativo o líder académico como aquel que se encuentra en la posición de jefe de departamento, coordinador, director de unidad académica, subdirector, secretario académico, director o rector. Retoman las propuestas de Bowman, Berdrow y Bryman para determinar la revisión y traducción de un instrumento desarrollado por Scott, Coates y Anderson, y complementan con los hallazgos de la literatura y posteriormente turnan el instrumento a la revisión de 22 administradores de cinco instituciones del país como un primer paso para la validación. Luego se realizó el pilotaje del instrumento invitando a 124 administradores educativos de los cuales se recibieron 74 respuestas y derivado de éstas se realizaron los análisis con estadística multivariante de análisis factorial. Señalan que se debe considerar que el trabajo directivo no se puede explicar como una variable independiente, sino a través de diversas variables, como los valores de las personas, la cultura organizacional, el liderazgo y el compromiso organizacional.

Como resultado se encuentra que los elementos del perfil del administrador educativo de una IES se agrupan en capacidades interpersonales, capacidades personales, competencias genéricas y específicas. Además de estas categorías, se dice que se debe considerar un contexto cambiante y que, al recibir el nombramiento para el puesto, la persona necesita recibir la capacitación de estas habilidades.

Evaluación de la gestión directiva

López, García y Martínez (2019) utilizan un cuestionario asociado con la evaluación de la gestión directiva, diseñado originalmente por Sevilla,

Medrano y Gaete, el cual forma parte del Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) del Ministerio de Educación de Chile (2005). Este cuestionario fue diseñado mediante una escala de Likert, al cual se le aplicó el alfa de Cronbach, que arrojó un coeficiente alto de fiabilidad (0.959). Participaron 2,685 profesores de cinco subsistemas de educación media superior de Baja California. En los resultados se aprecia que los profesores consideran que los directivos no son promotores de un buen clima organizacional; además, consideran que hay poca articulación entre el proyecto educativo institucional y las necesidades y características de su entorno. No es suficiente que los directivos presenten novedosos planes de desarrollo institucional si éstos no son comunicados en un marco de horizontalidad, respeto y aceptación de las experiencias y expectativas de quienes participan en la institución educativa.

La función directiva, por ende, debe potenciar la gestión de la mejora del clima organizacional y la convivencia dentro de los planteles de la educación media superior, para lo cual se debe trabajar de manera constante en la construcción de un perfil que se ajuste a los retos y las demandas de ese nivel educativo. Los directivos deben aprender a utilizar la evaluación para una mejora del centro y las responsabilidades de este profesional involucran no sólo el fomento de las prácticas escolares y pedagógicas, sino también el impulso de estrechos vínculos armoniosos con la comunidad, y no conflictivos o distantes, como lo han señalado los participantes de esta investigación.

Por otra parte, Araiza, Magaña y Carrillo (2014), a través de una investigación con metodología cuantitativa, evaluaron la gestión de directivos de escuelas secundarias federalizadas del estado de Chihuahua a partir de ocho estándares, para lo que se tomaron en consideración cuatro niveles de desempeño. Su trabajo muestra en una primera etapa un estudio descriptivo de los resultados de la evaluación por estándares. En un segundo momento da cuenta de un análisis correlacional entre estándares y de éstos con el último nivel de estudios cursados y antigüedad en el servicio de directivos. De esta forma se encontró que los estándares con más altas evaluaciones fueron liderazgo efectivo y comunicación del desempeño y, el más bajo, redes escolares. Asimismo, a pesar de algunas limitaciones detectadas, los directivos se encuentran en promedio en un nivel de desempeño bueno. Por último, sostienen que la correlación de

Pearson entre los resultados de estándares con antigüedad en el servicio y último nivel de estudios cursados fue clasificada como no significativa.

El liderazgo

El liderazgo en las investigaciones analizadas se asume básicamente desde dos perspectivas: como un rol del directivo o sinónimo de dirección. En el rol directivo, se asume que las acciones que realiza el directivo son manifestaciones de liderazgo, cuando se toma como sinónimo de dirección, se usa el término indistintamente para denominar al directivo. En ninguna de las investigaciones se realiza una definición o constructo propio, sino que se asumen las perspectivas de otros investigadores.

Las tipologías de liderazgo que se muestran en las investigaciones son la noción weberiana de liderazgo, liderazgo pedagógico, liderazgo de calidad, el liderazgo basado en la realidad y el modelo MQL 5X de liderazgo transformacional y transaccional. En las diferentes investigaciones hay una noción similar de liderazgo, pero varía según las referencias teóricas que se consideran.

A continuación, profundizamos en algunas de las temáticas tratadas por los investigadores que han abordado la evaluación directiva y de liderazgo de los directivos en las instituciones educativas, en específico la evaluación del liderazgo y las funciones directivas, así como el liderazgo de los rectores.

Badillo, Buendía y Krúnchen (2015) proporcionan información sobre el perfil de los rectores como líderes y su conformación en las diferentes formas en las que cumplen sus misiones integrando ahora la llamada tercera misión, es decir, la innovación. Se analiza cómo se aprecia en otros países la adopción del modelo de liderazgo transaccional y liderazgo transformacional que permite lograr las funciones necesarias para estos líderes; se aborda cómo es en México el desarrollo de estas rectorías en las universidades públicas y se reconoce una diferencia sustancial con las de otros países.

Se apunta como conclusión que es necesario una investigación empírica y multidisciplinar sobre el liderazgo universitario, así como desarrollar un modelo que explique el fenómeno del liderazgo de los rectores universitarios y que tenga en cuenta tanto la evolución del papel de los rectores o presidentes como las características específicas de las IES.

Badillo y Buendía (2020) condujeron un estudio empírico con metodología mixta en el marco de la teoría del liderazgo transformacional a través del análisis de los roles de cinco rectores de universidades de México, clasificándolos en estrategias, comunicadores, motivadores, políticos y legitimadores. Entre los hallazgos, destaca que los rectores de las universidades estudiadas utilizan con mayor frecuencia las estrategias transformacionales, debido a que los roles que desempeñan principalmente son de motivadores, estrategias y legitimadores.

Sugieren para futuras investigaciones explorar si la combinación de liderazgo transformacional y transaccional, e incluso el *laissez-faire*, podrían estar asociados con los diferentes roles de los rectores y, en el caso del sistema de educación superior mexicano, analizar las diferencias entre los rectores de las universidades públicas y privadas. Además, la pregunta que permanece abierta en general sobre el liderazgo universitario es cómo medir la eficiencia de los líderes de organizaciones tan complejas como las instituciones de educación superior (IES). En este sentido, el desarrollo de estudios longitudinales y comparativos entre varios países proporcionaría diversos elementos que permiten una reconstrucción más precisa del liderazgo de los rectores universitarios.

López (2013) realizó un análisis cualitativo de las percepciones al respecto de la legitimidad y liderazgo de rectores de IES públicas. Este autor sostiene que los rectores de las universidades públicas forman parte de la estructura de la autoridad institucional, la cual proviene de varias fuentes que le dan legitimidad al ejercerla, entre las que se encuentran la racional, la tradicional y la carismática, las cuales le dan legitimidad al ejercerla. Además, añade que un aspecto de la validez se relaciona con la percepción que tiene parte de la comunidad universitaria sobre el liderazgo y desempeño del rector.

El trabajo incursiona en la percepción de sectores de la comunidad educativa, entre los que se encuentran el personal administrativo, los directores académicos y el profesorado, en lo que respecta a la conducción y formas de gestión del rector en la vida institucional basada en una investigación de campo en 12 universidades públicas mexicanas. Entre los principales hallazgos, destaca que

el liderazgo de los rectores de las universidades públicas requiere de atributos diferentes al que se requiere en otro tipo de empresas. Para dirigir las

instituciones de educación superior no basta con haber accedido al cargo cumpliendo todos los requisitos legales establecidos, es imprescindible lograr legitimidad entre los miembros de la comunidad, principalmente entre los académicos (López, 2013, p. 835).

Liderazgo inclusivo

Jiménez (2018) realiza una investigación cualitativa a través de entrevistas, en las que la pregunta central es ¿Qué elementos debe integrar la propuesta de un modelo de liderazgo para la educación superior que considere la perspectiva de género? Lo cual permitirá impulsar el llamado liderazgo inclusivo, en el que la participación de hombres y mujeres no se ve condicionada por su situación de género.

El punto de partida es la concepción masculina de liderazgo, lo que da origen a la revisión de dos líneas: una relacionada con las barreras de acceso al poder y la segunda con los estilos de liderazgo estudiados a través de los comportamientos de mujeres y hombres desde los roles y las misiones. Este trabajo se apoya en las teorías de Mintzberg, Baudoux, Eagly, Karau y Bern. La metodología se basa en el estudio de caso en una universidad mexicana por medio de entrevistas a profundidad a 15 directivas y 14 directivos de cuatro campus. Entre los hallazgos, se identificaron factores que afectan la llegada de las mujeres a los puestos directivos, como exigirles el grado máximo académico y mayor experiencia que la solicitada a sus pares varones. El factor organizacional para las mujeres se presenta como inhibidor para ellas: el techo de cristal y la discriminación. El modelo que se propone conjuga cuatro dimensiones: académica, de gestión, humana y de comunicación. En este trabajo se evalúa el rol de la mujer y el hombre en la función directiva, a través de lo cual se da la pauta para considerar un liderazgo integral.

Evaluación del liderazgo organizacional

Olivares et al. (2016) muestran una investigación centrada en el análisis del liderazgo de los directivos de las escuelas de Medicina con base en las teorías de calidad y de liderazgo. El propósito fue valorar el nivel de desarrollo de las escuelas de medicina en México en liderazgo organizativo e individual. La investigación concluye que es necesario que los directivos

incrementen su entrenamiento y su desarrollo en habilidades interpersonales y de gestión; la parte organizativa es mejor valorada. Para la investigación se utiliza el modelo incremental de calidad de Olivares, Garza y Valdez, así como el modelo de Maxwell para el liderazgo individual.

Autoevaluación del liderazgo

Hernández, Gómez y Hernández (2018) dan cuenta de la primera etapa del proyecto Evaluación de prácticas de liderazgo pedagógico de la dirección de centros escolares como apoyo al fortalecimiento de la autonomía de gestión y los consejos técnicos escolares en el nivel secundaria del estado de Campeche. En esta investigación se advirtió la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico de los directores y hacer este diagnóstico para conocer las áreas de oportunidad y crear un programa de formación de directores. Para evaluar las prácticas eficaces de liderazgo pedagógico en la dirección, se aplicó el cuestionario Prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección escolar, elaborado y validado por García-Garnica y Caballero (2015), el instrumento presenta una fiabilidad alfa de Cronbach de 0.975 y está compuesto por 83 ítems de escala valorativa organizados en bloques de contenido, que permiten recoger la opinión que tienen distintos actores de la comunidad escolar sobre las prácticas pedagógicas eficaces que desempeñan los equipos directivos de las escuelas. Las dimensiones que evalúa el instrumento son apoyo a la calidad docente, gestión estratégica de recursos, colaboración más allá de la escuela, fijación y evaluación de metas educativas, capacidad para compartir el liderazgo, formación de habilidad pedagógica, la dirección como una profesión atractiva y apoyo a las labores pedagógicas de la dirección. La muestra estaba conformada por directivos de secundarias técnicas de sostenimiento federal y se encontró que 48% de los directivos tenían una antigüedad en el cargo de menos de cinco años, otro importante segmento estaba en la categoría de los más de 30 años de experiencia (21% de los informantes), 14% cuenta con cinco a 10 años de experiencia y el restante 7% con 11 a 20 años. En las conclusiones se reporta que la mitad de los sujetos a los que se aplicó el instrumento consideran apoyar la calidad docente, el ambiente de trabajo y la gestión de recursos, manifiestan colaborar con otros equipos directivos de otras secundarias y ven a la dirección como una profesión atractiva.

CONCLUSIONES

El recuento y revisión de los documentos realizados en el periodo del presente estado del conocimiento que abordan el tema de la evaluación de directivos hacen patente que es una línea de investigación con un amplio camino por recorrer si se compara con otras líneas de evaluación en educación en nuestro país.

Con la investigación desarrollada hasta el momento, se aprecia el interés sobre el estudio del desempeño de la función directiva, que es un factor determinante para los resultados en la educación.

Antes de pensar en la evaluación de directivos, se ha pasado por importantes épocas en las que se fueron delineando los procesos que llevan a un docente o profesional a ocupar un cargo directivo en una institución educativa y estos procesos han transitado por diferentes concepciones, determinaciones y políticas para su designación y capacitación, las cuales también dependen del nivel educativo del que se trate. Todo esto derivado de los diferentes planes sectoriales de educación que, a su vez, se enmarcan en una política educativa que en México tiene una clara discontinuidad.

Lo anterior debe tomarse en consideración porque explica el que no se pueda advertir una línea clara y continua de procesos, conceptos, determinación en torno a capacidades o competencias directivas, perfiles de desempeño y procesos de evaluación bien determinados de forma general o al menos por nivel educativo.

La investigación desarrollada hasta el momento demuestra esfuerzos importantes por evaluar el desempeño de la función directiva y que es necesario generar perfiles para ello; asimismo, se reconoce la necesidad de una capacitación y un cambio de paradigmas para el ejercicio directivo.

El tema de la evaluación de directivos ha sido mayormente estudiado en otros países, como es el caso de Chile, se sugiere tomar en cuenta estos referentes para advertir elementos o consideraciones que se conviertan en una fuente de indagación y abordaje para las investigaciones de este tema para el caso mexicano.

Por otra parte, es interesante la reflexión sobre cómo se llega al interés por el tema de la dirección después de una amplia producción de investigaciones sobre la evaluación educativa en México centrada en el

aprendizaje, el currículum, los académicos, las instituciones y desde luego sus directivos.

Sin duda, atender el tema de la evaluación directiva llevará a que las instituciones educativas consideren la profesionalización de esta importante función y que se reconozca el carácter educable de las competencias relacionadas con el liderazgo y la dirección en educación.

Con respecto al uso del término liderazgo, se considera relevante distinguir entre los conceptos de dirección y liderazgo. En el ámbito de estudios administrativos, se tiene claro que el concepto dirección o *management* y liderazgo no son el mismo concepto; si bien aún hay una zona gris que no permite distinguirlos de forma tan clara, al menos existe una manifestación que hace la distinción entre ambos.

Hasta el momento, las investigaciones desarrolladas nos permiten destacar que

- la función directiva es pieza clave para el óptimo desarrollo de una institución educativa;
- entre las destacadas actividades que realiza un directivo se encuentran la comunicación, las habilidades interpersonales, la gestión de recursos y el liderazgo;
- las competencias directivas tienen una gran importancia para el logro de la autonomía de gestión y liderazgo en los supervisores escolares,
- la función directiva potencia la mejora del clima organizacional.

En esta línea de investigación existen grandes asuntos que aún pueden ser abordados a plenitud, por lo cual sugerimos abordar los siguientes temas o ideas de investigación:

- La visión estratégica de los directivos
- Innovación en dirección y gestión
- Estudios de directivos en preescolar y primaria
- Estudios relacionados con la dirección, el proyecto educativo y el entorno
- Estudios de la función directiva en universidades privadas
- Estudios sobre evaluación del liderazgo
- Evaluación del liderazgo docente

- Evaluación del liderazgo inclusivo
- Evaluación del liderazgo organizacional
- Autoevaluación de directivos

Recomendaciones para investigadores

Las limitaciones del presente capítulo se relacionan con los escasos de estudios previos enfocados en el caso mexicano, por lo que se considera que la agenda de investigación puede estar orientada a las siguientes temáticas:

- Ahondar en las variables asociadas con la profesionalización directiva para su posterior evaluación.
- Proponer modelos de profesionalización y evaluación directiva.
- Profundizar en los conceptos de dirección y liderazgo en ámbitos educativos.
- Plantear las nociones de organización y dirección desde el ámbito educativo, tomando como referencia su concepto administrativo, pero con una adecuación a su realidad.
- Impulsar las temáticas emergentes, ya que dan cuenta de las necesidades que el contexto actual está planteando a la investigación educativa, tal es el caso de la función directiva con perspectiva de género e inclusión.

Recomendaciones para los responsables de tomar decisiones

A las personas tomadoras de decisiones se les invita a impulsar las investigaciones en la evaluación directiva, lo que coadyuvaría a mejorar la gestión, administración y dirección en las organizaciones educativas, así como a brindar apoyo a los nuevos investigadores interesados en esta temática, con el fin de impulsar con sus valiosas contribuciones a la consolidación de éste durante los próximos años en México y que puedan hacer su trabajo con imparcialidad y sin temor a represalias.

Por último, se sugiere incorporar las buenas prácticas de dirección y liderazgo como un parámetro útil para profesionalizar la función directiva.

REFERENCIAS

- Aguilera, M. A. (s.f.). *La función directiva en veinte secundarias públicas* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1164-F.pdf
- Araiza S., Magaña R. y Carrillo, L. (2014). Evaluación por estándares de la gestión directiva en secundaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 64(1), 99-113. <https://rieoei.org/RIE/article/view/408>
- Badillo Vega, R. y Espinosa, A. (2020). The leadership roles of Mexico's university presidents. *Studies in Higher Education*, 47(2), 378-393. <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2020.1750582>
- Badillo, R., Buendía, A. y Krücken, G. (2015). Liderazgo de los rectores frente a la “tercera misión” de la universidad: Visiones globales, miradas locales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 393-417.
- Carrillo Vargas, E., Márquez, A. y Bertrand, A. (2014). Directores exitosos de secundaria en el estado de Chihuahua, México. Estudios de caso pertenecientes al proyecto internacional (ISSPP). *Atenas*, 3(27), 71-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047203006>
- Fernández Marín, S. K. (2012). Evaluación docente ¿Prueba superada? *Perfiles Educativos*, 34(número especial), 57-69. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000500006&script=sci_arttext
- García-Garnica, M., y Caballero, K. (2015). ¿Qué prácticas eficaces de liderazgo desarrollan los directivos andaluces en sus escuelas?, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 129-147. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/2879/3096>
- Garza, M. T., Cervantes, A., Guzmán, E. y Ramos, C. (2017). Características de liderazgo del administrador educativo de las instituciones de educación superior en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 431-456. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032017000300431&script=sci_abstract&lng=es
- Gómez, M. I. S., De la Garza Carranza, M. T. y Maldonado, A. C. (2013). *Validación de un instrumento para la evaluación del perfil del administrador educativo de una institución de educación superior* [Ponencia]. XVIII Congreso Internacional de Contaduría, Adminis-

- tración e Informática. <https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2013/3.25.pdf>
- Guzmán, J. y Moreno, T. (2013). Evaluación y currículo. En A. Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp. 263-311). ANUIES/COMIE. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigación-curricular-en-México.pdf>
- Hamel, G. (2008). *El futuro de la administración*. Paidós.
- Hernández Marín, G., Ramírez, K. y Hernández, M. (2018). Autoevaluación del liderazgo pedagógico de los directores de secundarias, como apoyo a la mejora educativa. *Revista RedCA*, 1(2), 101-122. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/download/11794/9382/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2017). *Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F209.pdf>
- Jiménez González, C. L. (2018). *Hacia un modelo de liderazgo inclusivo en las instituciones de educación superior en México: un estudio de caso con perspectiva de género*. Université de Montreal. Papyrus: Dépôt institutionnel. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20067>
- Leaños Flores, S. y Mourad Georgi, M. (2014). *El liderazgo de los directores de unidad y su relación con la calidad académica en una institución de educación superior particular multicampi* [Tesis de doctorado]. Universidad Anáhuac México.
- López Ramírez, E., García Hernández, L. F. y Martínez Iñiguez, J. E. (2019). La gestión directiva como potenciadora de la mejora del clima organizacional y la convivencia en las instituciones de educación media superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 792-812. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672019000100792
- López Zárate, R. (2013). Percepciones de académicos, directivos y funcionarios sobre la legitimidad y el liderazgo de los rectores de las universidades públicas mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 811-837. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000300007&script=sci_arttext

- López Zárte, R. (2002). Las formas de gobierno en las IES mexicanas. *Revista de la Educación superior*, 118, 1-19. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/118/3/2/es/las-formas-de-gobierno-en-las-ies-mexicanas>
- López Zárte, R., González Cuevas, Ó. M., Mendoza Rojas, J. y Pérez Castro, J. (2011). El rol de los rectores en la gobernabilidad de las universidades públicas mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1021-1054. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14019203002.pdf>
- Mejoredu (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación). (2021). *Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación media superior*. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-para-la-insercion-de-directivos-2021-2026-educacion-media-superior>
- Ministerio de Educación de Chile (2005). Modelo de Calidad de la Gestión Escolar. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18640>
- Morales, J. A. (2018). *Evaluación del liderazgo y las funciones directivas en las escuelas telesecundarias del estado de Tabasco* [Tesis de doctorado]. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <https://ri.ujat.mx/bitstream/20.500.12107/3105/3/1-8-Tesis%20Morales%20Avalos%20%28Gen%202015-2018%29.pdf>
- Nenninger, E. H. E., Salas, J. E. R. y Noriega, J. Á. V. (2008). *La evaluación educativa en las instituciones de educación superior de Sonora* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0442-F.pdf
- Olivares Olivares, S. L., Garza Cruz, A., López Cabrera, M. V. y Suárez Regalado, A. I. (2016). Evaluación del liderazgo organizacional y directivo en las escuelas de medicina de México. *Innovación educativa (México, DF)*, 16(70), 131-149. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100131
- Ramírez Rojas, J. I. (2018). Las habilidades directivas una condición para una ejecución eficaz. *Revista Investigación y Negocios*, 11(17), 23-29. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2521-27372018000100004&lng=es&nrm=iso

- Rodríguez-Solís, G. y Sánchez-Escobedo, P. (2019). Una política de estado para la designación, capacitación y la evaluación de directores en México. En G. Villagomez (comp.), *Organizaciones educativas: políticas y evaluación* (pp. 77-93). https://www.academia.edu/41943925/Una_pol%C3%ADtica_de_estado_para_la_designaci%C3%B3n_capacitaci%C3%B3n_y_la_evaluaci%C3%B3n_de_directores_en_M%C3%A9xico?auto=citations&from=cover_page
- Rodríguez Uribe, C. L. (2018). Tensiones y desafíos de la dirección escolar en contextos de vulnerabilidad. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 171-192. https://www.researchgate.net/publication/329130450_TENSIONES_Y_DESAFIOS_DE_LA_DIRECCION_ESCOLAR_EN_CONTEXTOS_DE_VULNERABILIDAD_TENSIONS_AND_CHALLENGES_OF_SCHOOL_PRINCIPALSHIP_IN_CONTEXTS_OF_VULNERABILITY
- Torres, C., Murakami, E., Rodríguez, C. y Rodríguez, A. (2017). *Estudiando el liderazgo directivo en escuelas en contextos vulnerables en el marco de una perspectiva trasnacional* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2419.pdf>
- Villela Treviño, R. y Torres Arcadia, C. C. (2016). Habilidades en común de los directores escolares exitosos en México. *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 1(1), 49-60. <http://revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/47>
- Villela Treviño, R. y Torres Arcadia, C. C. (2015). Modelo de competencias como instrumento de evaluación de la dirección escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 41-56. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2872>
- Velázquez, L. C., Ramírez, G. y Vázquez, E. (2017). Modelo de competencias directivas para la autonomía de gestión y liderazgo en supervisores de educación básica en el marco de las reformas educativas en México. *Killkana Sociales: Revista de Investigación Científica*, 1(3), 23-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6297487>
- Zermeño Casas, L., Armenteros Acosta, M., AnaSologaistoa Guangorenena, A. y Villanueva Armenteros, Y. (2014). Competencias directivas: su identificación para instituciones de educación superior (Directives Skills: Identification in a University). *Revista Global de Negocios*, 2(4), 25-42. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2498601

CONSIDERACIONES FINALES

*Gabriela de la Cruz Flores, Edna Luna Serrano
y María del Rosario Landín Miranda*

Esta obra corresponde al estado del conocimiento sobre evaluación educativa en México en el periodo 2012-2021. Tiene la característica de ser el primer volumen dedicado de forma exclusiva a este tema, ya que en el anterior estado del conocimiento se circunscribió a un capítulo en la parte de Educación y ciencia. Políticas y producción del conocimiento 2002-2011.

El presente trabajo analizó los principales avances en el campo del conocimiento sobre evaluación educativa en los distintos objetos de evaluación identificados como subáreas. La revisión de la literatura reconoció el estatus de cada subárea en términos del número de productos recuperados; en cada una se dio cuenta de la consolidación de líneas y temas de investigación, la identificación de temáticas emergentes, los métodos de investigación empleados, las prácticas y experiencias, las condiciones de contexto e institucionales que propiciaron el desarrollo de investigaciones evaluativas, así como los autores y grupos de investigación. Además, cada capítulo estableció la agenda pendiente. De esta forma, el conjunto se constituye en una memoria histórica sobre las particularidades de la investigación evaluativa en México.

En relación con la producción editorial entre las subáreas, el mayor número se concentró en evaluación de la docencia (359 documentos), seguida de acreditación de programas y evaluación curricular (185), evaluación del y para el aprendizaje (142), evaluación de académicos e investigadores en educación superior (87), evaluación de centros escolares (68) y evaluación de directivos (20). La diferencia entre la cantidad de materiales analizados puede ser indicativo de la necesidad de fortalecer la investigación en ciertas subáreas y también de la atención que prestó

la política educativa a los respectivos objetos de evaluación durante el periodo analizado. El conocimiento de los autores que investigan de forma sistemática la evaluación educativa, así como la identificación de los equipos y redes de investigación conformados, facilita la comunicación y las colaboraciones entre las audiencias —autoridades educativas, profesorado, estudiantes e investigadores— interesadas en esta temática. Esta iniciativa abona a la expectativa de apoyar tanto el desarrollo de la investigación evaluativa como la promoción de buenas prácticas.

Identificar la ubicación geográfica donde se realiza la investigación puso nuevamente de relieve la centralización de las instituciones educativas en las que se desarrolla esta tarea especializada y los sitios focalizados en los que se cultiva en el país. El reto es la búsqueda de condiciones para consolidar los espacios existentes y el fortalecimiento de los que se encuentran en desarrollo a través de una política de evaluación educativa.

Enseguida se describen someramente los asuntos atendidos por cada subárea, así como algunos de sus hallazgos. El capítulo sobre Evaluación de la docencia dio cuenta de las principales características de la investigación educativa en México sobre la evaluación docente en educación superior, evaluación docente en educación media superior, evaluación docente en primaria y secundaria, así como evaluación docente en preescolar. El ámbito de la educación superior persiste como el que mayor número de trabajos incluye. A continuación, se destacan sus líneas y temas objeto de estudio para mostrar la evolución de los aspectos teóricos, metodológicos y las prácticas institucionales más reconocidas en este campo.

En el ámbito de la educación superior, se identificaron nueve líneas de investigación con sus respectivos temas y subtemas, la investigación y desarrollo de instrumentos de evaluación de la docencia presencial. Los cuestionarios de evaluación desde la perspectiva de los estudiantes prevalecen como objeto de estudio.

En educación media superior las tres líneas de investigación con mayor producción fueron la evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias, instrumentos de evaluación docente presencial y servicio profesional docente. El arribo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) detonó el interés en el desarrollo de trabajos que buscaron conocer, a partir de aproximaciones metodológicas cualitativas

o cuantitativas, la composición, desarrollo y apropiación de las competencias docentes en la experiencia escolar.

En los ámbitos de educación primaria y secundaria se documentó el impulso significativo a la investigación sobre el tema motivado por la reforma educativa de 2013 y su importante componente de evaluación.

En educación preescolar la producción se concentró en la línea que involucra a los instrumentos de evaluación y el análisis de los criterios de evaluación, donde se constató su nivel de desarrollo, ya que en los estudios se buscó generar diversas fuentes de evidencias de validez, en especial las que apoyan las interpretaciones del contenido del instrumento.

El capítulo Evaluación del y para el aprendizaje mostró hallazgos en torno a estudios que emplean pruebas estandarizadas y aquellos que emplean otro tipo de instrumentos. Para el caso de los primeros, se destacan los análisis de los factores asociados con el logro escolar, en los que se subrayan los de carácter contextual; sería deseable que éstos se vieran fortalecidos con métodos estadísticos como la regresión multinivel y los modelos de clasificación supervisada y no supervisada, que constituyen nuevas alternativas para refinar la clásica tesis Coleman *versus* escuelas eficaces, con el fin de nutrir con mejor información a las políticas públicas. Además, un grueso de los estudios puso el acento en la indagación acerca de las pruebas estandarizadas, sobre éstas se concluye que vale la pena atender de manera más decidida la vigilancia de la ética y de la justicia social, más aún en un país como el nuestro, marcado por desigualdades.

Para el caso de los estudios que emplean instrumentos no estandarizados, predominan los trabajos de corte cuantitativo, los descriptivos y exploratorios, que han puesto el acento en la evaluación de competencias y en evaluaciones de corte formativo. Si bien se reconocen ciertas líneas de trabajo, como las rúbricas y un uso incipiente en las tecnologías para la evaluación, aún falta mayor consolidación teórica y metodológica.

El capítulo sobre Evaluación de centros escolares reconoció los diferentes tipos de modelos y prácticas que consideran diversas disciplinas y metodologías para mejorar el proceso evaluativo, así como la importancia de una mirada integral en la evaluación de los centros escolares por las múltiples dimensiones que los conforman. En muchos casos, la evaluación de las escuelas e instituciones refiere a la infraestructura,

materiales, procesos de enseñanza y aprendizaje, convivencia y gestión escolar.

Antes, la evaluación de centros escolares estaba restringida a la acreditación o rendición de cuentas; actualmente ha tomado un nuevo rumbo, en el que se busca que este proceso sea el detonador de la mejora continua de las escuelas, un referente indispensable, el cual dio significado y estructura a las prácticas evaluativas.

En este sentido, se investigaron nuevos referentes para la evaluación de escuelas, se fortaleció el enfoque de derechos, se propuso la incorporación de indicadores para el desarrollo sustentable, así como metodologías de pequeña escala que permiten un ejercicio colectivo de autoevaluación de la escuela con un sentido formativo. De manera paralela a este tipo de evaluaciones internas que tuvieron lugar en los centros escolares, también se desarrollaron evaluaciones externas, la gran mayoría encabezadas por el extinto INEE.

En el capítulo Acreditación de programas y evaluación curricular, el tema que tuvo la mayor presencia fue la revisión de la estructura curricular, así como estudios realizados para verificar la integración vertical y horizontal de los planes de estudio. Al respecto, dos temas destacaron: actores curriculares y pertinencia curricular. En cuanto a los primeros, resulta esencial averiguar la manera en que viven el currículum los principales actores curriculares. Los estudios de pertinencia curricular como tema recurrente representan una modificación para realizar evaluaciones externas y no sólo internas, como era habitual en décadas pasadas.

En contraposición, los temas menos estudiados fueron la parte conceptual y propositiva, lo que confirma el carácter práctico del área. En este decenio se analizaron temas particulares sobre los actores curriculares y el seguimiento de egresados, y no genéricos como se hacía antes. En contraste con el decenio anterior, la actualización curricular ha dejado de ser materia de investigación; además, los nuevos estudios integraron evaluación curricular, acreditación y reorganización curricular. Al respecto, la acreditación no sustituyó la evaluación curricular, más bien se consideraron líneas complementarias.

Se ha insistido en que la evaluación se realice de manera fundamentada y basada en modelos evaluativos con el fin de dar certidumbre y confiabilidad a sus resultados y propuestas. Esta parte ha sido la debilidad

de la evaluación curricular realizada en México, ya que un porcentaje importante de trabajos no indicaron el uso de modelos evaluativos.

La mayoría de los documentos analizados menciona el uso de indicadores, criterios y parámetros para contrastar los resultados encontrados y juzgar lo evaluado, indicando que la evaluación curricular se realiza con mayor formalidad. La metodología cualitativa superó por muy poco a la cuantitativa. El uso de cuestionarios es la herramienta predominante.

En cuanto al currículum, el principal problema se refiere a su estructura, debido a que hay duplicidades, omisiones, falta de coherencia, etcétera. También aparecieron los docentes como problema, ya sea porque no imparten adecuadamente sus clases, son poco responsables o por oponerse a las modificaciones curriculares.

En el capítulo Evaluación de académicos e investigadores en educación superior, se identificó una tendencia de varios trabajos a documentar los motivos de ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) por parte de los académicos. Se destaca que algunas motivaciones reportadas no constituyen una aportación real al mejoramiento de los procesos de evaluación académica ni a las prácticas académicas en los espacios universitarios, sino que enriquecen la visión meritocrática y un arraigo hacia la búsqueda de reconocimiento y prestigio académico que derivan en una idolatría del nombramiento que otorga el SNI.

Sigue existiendo la problemática del productivismo en los académicos e investigadores, pero ahora a un nivel mayor. Se documentó la presión suscitada en los miembros del SNI por publicar de manera rápida y constante, con las consecuencias que esto trae consigo.

En cuanto al recorrido sobre el estado del conocimiento de la evaluación académica que deriva del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo Superior (Prodep), hay diferencias contextuales y regionales. Además, se presentan posturas opuestas respecto a los objetivos de la producción científica, pues los académicos e investigadores discrepan sobre a qué agenda responde su trabajo e incluso si su trabajo posee la autonomía para alcanzar las metas deseadas.

Entre los hallazgos de la evaluación académica enmarcada por el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (Esdepd), se puede concluir que al paso de tantos años de su creación, los trabajos revisados siguen focalizándose en los efectos positivos y negativos, aunque suelen resaltar estos últimos, lo que produce conflicto entre los

académicos y los funcionarios universitarios, pues este tipo de programas resultan en medios de control, supervisión y auditoría.

Por último, el capítulo Evaluación de directivos mostró la relevancia de afianzar este campo en la investigación. Existe interés y estudio sobre el desempeño de la función directiva, al ser una pieza clave para el óptimo desarrollo de una institución educativa. Lo reportado deja entrever asuntos vinculados con el liderazgo y el desarrollo de competencias en figuras directivas, así como el impacto de sus acciones en la gestión y clima organizacional. También se reconoció la necesidad de procesos de capacitación y cambios de paradigmas para el ejercicio directivo.

Pese al desarrollo de la subárea, es posible identificar ciertas tendencias, por ejemplo, que se encontraron estudios de casos *versus* indagaciones que contrastan el desempeño de directores por entidades federativas. Como se observó en otros capítulos, el INEE y ahora el Mejoredu han sido referentes importantes para guiar o, en su caso, precisar qué evaluar en los directivos del Sistema Educativo Nacional. Atender el tema de evaluación directiva llevará a que las instituciones educativas consideren la profesionalización de dicha figura y se reconozca el carácter educable de las competencias relacionadas con el liderazgo y la dirección en la educación.

Agenda pendiente

Si bien la agenda de la investigación en el área de evaluación educativa es amplia, se esbozan algunas líneas generales:

- Fortalecer los procesos de la evaluación docente tomando en cuenta la singularidad y diversidad de los contextos y niveles educativos.
- Utilizar los resultados de la evaluación para mejorar el currículum, la práctica y las formas de trabajo.
- Mantener aquella información que permita hacer estudios y comparaciones longitudinales con el fin de dar continuidad a los temas, problemas, casos y experiencias de la evaluación.
- Insistir en la formación de evaluadores en aras de profesionalizar su labor.

- Buscar alternativas de evaluación en las que exista un mayor diálogo y participación de los académicos en la configuración de las convocatorias, los criterios de evaluación y los parámetros.

En las distintas subáreas se reconoció la necesidad de mejorar las prácticas de evaluación. En este sentido, un asunto pendiente es que la investigación impacte en la mejora del quehacer evaluativo.

Para mejorar los procesos de evaluación, es primordial la consolidación teórica y metodológica. Las metodologías empleadas deben ser congruentes para conocer e indagar más sobre la promoción de la evaluación en las instituciones educativas en todos sus niveles, sus objetivos y participantes. En este sentido, el desarrollo de nuevos aprendizajes promovidos por los distintos escenarios de educación a distancia compromete en gran medida la agenda de la investigación de la evaluación del y para el aprendizaje durante la tercera década del siglo XXI.

Por último, se debe dar seguimiento a toda la producción científica, el conocimiento adquirido debe volverse útil, aplicarse, replantearse y modificarse según lo requieran los diversos contextos educativos. La asignatura pendiente es exponer la utilidad, alcances, beneficios y áreas de oportunidad de la producción científica. Aprovechar el conocimiento que surge de los estudios sobre evaluación representa al mismo tiempo hacer uso de los recursos utilizados y apuntar a la mejora continua.

