



Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Cordero Arroyo, Graciela; González Barbera, Coral
Análisis del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en el Marco de la Reforma
Educativa Mexicana
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24,
2016, pp. 1-26
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450025>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Análisis del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en el Marco de la Reforma Educativa Mexicana

Graciela Cordero Arroyo

Universidad Autónoma de Baja California
México



Coral González Barbera

Universidad Complutense de Madrid
España

Citación: Cordero, G. & González, C. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa Mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(46). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2242>

Resumen: El objetivo de este artículo es 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. El contenido central está estructurado en cuatro apartados. En primer término se presentan los cambios en la carrera docente en el contexto latinoamericano. En un segundo apartado se describe la Reforma Educativa mexicana. En tercer lugar se explica el proceso de evaluación del desempeño docente. El cuarto apartado describe y analiza el modelo de evaluación del desempeño generado a partir del análisis de los textos centrales de la reforma. Finalmente se discute dicho modelo y se presentan algunas reflexiones a modo de conclusión.

Palabras Clave: Carrera docente; evaluación docente; evaluación del desempeño; promoción docente; México; reforma educativa

The performance teacher evaluation model in Mexican educational reform

Abstract: The aim of this paper is to analyze and graph the performance teacher evaluation model within the framework of Mexican educational reform in order to clarify its elements, the relationships between them, and the structure that articulates them. The core content is divided into four sections. First, the changes in the teaching profession are presented within the context of Latin America. In the second section, the Mexican educational reform is described. In the third, the process of teacher evaluation is explained. The fourth section shows and describes the performance evaluation model generated from the analysis of the central texts of the reform. Finally, the model is discussed and reflections by way of conclusion are presented.

Key Words: Teacher employment; teacher evaluation; performance teacher evaluation; teacher promotion; México; educational reform

Análise do modelo de avaliação de professores no contexto da reforma educacional Mexicana

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar e representar graficamente o modelo de avaliação de desempenho dos professores no âmbito da reforma educativa mexicana, a fim de esclarecer os seus elementos, suas relações e estrutura que articula. O conteúdo do núcleo é dividido em quatro seções. Em Primeiro lugar, as mudanças que ocorrem na profissão docente no contexto da América Latina. Em uma segunda seção se descreve a reforma educativa mexicana. Em terceiro lugar, é explicado o processo de avaliação de professores. A quarta seção descreve e analisa o modelo de avaliação de desempenho gerados a partir da análise dos textos centrais da reforma. Finalmente, o modelo é discutido e algumas reflexões são apresentados como conclusão.

Palavras-chave: Carreira docente; avaliação docente; avaliação de desempenho; promoção docente; México; reforma educativa

Análisis del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en el Marco de la Reforma Educativa Mexicana

México vive un proceso de reforma educativa que inició en 2013. Uno de los propósitos de esta reforma es la búsqueda de mejores resultados en el logro escolar a partir de asegurar la calidad profesional de los docentes de educación básica y media superior.

De entonces a la fecha la atención se ha centrado en lo que ha sido la única cara visible de la reforma: la carrera y la evaluación docente. Foros, artículos y notas periodísticas cuestionan el sentido, alcances e implicaciones de esta evaluación. Por otro lado, colectivos disidentes de profesores de educación básica han manifestado su desacuerdo con esta medida y han realizado movilizaciones sociales que intentan abortar el proceso de reforma. A lo largo de los tres primeros años de vida de la Reforma Educativa, se han hecho fuertes cuestionamientos sobre la naturaleza de esta reforma, siendo calificada como una reforma estrictamente laboral (Gil Antón, 2015), estructural (Ornelas, 2013; Zebadúa, 2013) o política (Rodríguez, 2015). Una de las críticas más fuertes gira sobre el hecho de que esta estrategia parece considerar a los profesores como los únicos responsables de los bajos resultados del sistema educativo mexicano en las evaluaciones internacionales (Gil Antón, 2016).

En este contexto, consideramos importante aportar algunas reflexiones a la discusión académica al respecto. De ahí la propuesta de estudiar con mayor detalle y fundamento la estrategia

central para asegurar la calidad docente de esta reforma: la evaluación del desempeño en todas las etapas de la carrera docente. El objetivo de este artículo es analizar y representar gráficamente el modelo de evaluación del desempeño docente para los diferentes actores educativos (profesores, directivos, supervisores) de educación básica en el marco de la reforma educativa mexicana, con el fin de identificar sus elementos, las relaciones entre ellos y la estructura que los articula. En este sentido, el artículo pretende clarificar el modelo de evaluación a fin de aportar elementos y constituir el punto de partida en la discusión sobre los riesgos, alcances educativos y laborales de la reforma, e implicaciones para su implementación, estudios que rebasan el objetivo de este primer análisis, pero que se consideran fundamentales para pensar en una nueva etapa de la reforma educativa en México.

El artículo está estructurado en cuatro apartados. En primer término se presentan los cambios en la carrera docente en el contexto latinoamericano. En un segundo apartado se describe la Reforma Educativa mexicana. En un tercer apartado se explica el proceso de evaluación del desempeño docente. En cuarto lugar se presenta el modelo de evaluación del desempeño generado a partir nuestro proceso de análisis de los textos centrales de la reforma. Finalmente se discute dicho modelo y se presentan algunas conclusiones.

La Carrera Docente

La discusión sobre la calidad de la docencia y su importancia para la mejora de los resultados educativos ha estado vigente en los últimos años promovida por diversos organismos internacionales (OCDE, 2013). En el caso de América Latina, amplios análisis de la carrera docente han sido realizados por la OREALC de UNESCO (2013).

En un trabajo reciente, Cuenca (2015) analiza comparativamente las carreras docentes en 18 países de América Latina. El autor plantea que coexisten 60 años de regulaciones laborales, siendo la más antigua la de Costa Rica (de 1953) y la más reciente, la mexicana (de 2013). Si bien estas plataformas legales son heterogéneas, Cuenca identifica tres grandes familias de regulaciones. La primera generación de carreras docentes se desarrolló de 1950 a 1990. Se caracteriza por ser burocrática, tener un enfoque credencialista, no afectar a la permanencia en el servicio y asegurar mecanismos de ascenso vertical. Este es el tipo de regulación se aplica en la mayoría de los países de América Latina. La segunda generación de regulaciones se ha desarrollado de 2000 a 2014. Se caracterizan por estar basadas en el mérito, por la evaluación periódica del desempeño y por asociar la permanencia a resultados. Este segundo tipo de regulaciones se establecen con la idea de que “contribuyan al desarrollo de los docentes a lo largo de la vida profesional, apoyen el mejoramiento de su desempeño, favorezcan adecuadas condiciones de trabajo y ofrezcan oportunidades de crecimiento y satisfacción laboral” (OREALC/UNESCO, 2007, p.11). El autor considera, además, un tercer grupo de regulaciones como legislaciones en transición, en las que coexisten tanto aspectos burocráticos como meritocráticos. La Tabla 1 presenta los dos tipos principales de regulaciones.

Tabla 1.

Tipos de carreras docentes.

Generación	Características	Países
Primera Generación 1950-1990	Burocrática Larga permanencia Ascenso vertical Enfoque credencialista	Argentina, Bolivia, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, El Salvador, Uruguay y Venezuela
Segunda Generación 2000-2014	Meritocrática Promoción horizontal Evaluación del desempeño Orientada a resultados Implementa incentivos	México, Perú y Ecuador

Adaptado de Cuenca, R. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia Regional Sobre Docentes. Orealc/Unesco Santiago. Recuperado de http://www.politicasdocentesalc.com/images/stories/Biblioteca/Carrera_docente_Informe_FINAL_Cuenca%20090315.pdf

La regulación meritocrática otorga un papel central a la evaluación del desempeño docente. En este sentido, la evaluación de los profesores se convirtió en la estrategia primordial para incrementar la calidad de la educación pública, quedando indisolublemente asociada a la vida profesional del docente.

Las evaluaciones del desempeño son consideradas como “oportunidades de mejora” de los profesores y tienen un alto impacto tanto positivo como negativo en su carrera docente (Cuenca, 2015, p. 29). En tanto que se introduce un mecanismo que afecta la permanencia en el servicio, este planteamiento rompe con la “estabilidad laboral y el valor de la experiencia traducida en años de servicio que aún caracteriza a la mayoría de las carreras docentes latinoamericanas” (Cuenca, 2015, p. 30).

La reforma mexicana de la carrera docente se ubica justamente en esta segunda generación de políticas. A continuación se describirá ampliamente.

La Reforma Educativa Mexicana de 2013

El primero de diciembre de 2012, día de la toma de protesta del Presidente de México, Enrique Peña Nieto, se anunciaron diversas reformas estructurales. Una de ellas, la reforma educativa. Este anuncio abriría una nueva etapa en la vida del sistema educativo mexicano que se iría formalizando a lo largo de 2013 vía diferentes documentos normativos.

En febrero de 2013 se aprobó la reforma del Artículo tercero constitucional (DOF, 2013a), artículo que regula la educación en México. En septiembre de ese mismo año se aprobó la reforma de la Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2013b), ley secundaria que se deriva de la reforma constitucional y se promulgaron dos leyes más: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013c) y la Ley del Instituto Nacional para Evaluación de la Educación (LINEE) (DOF, 2013d).

El corazón de esta reforma educativa ha sido la búsqueda de la calidad de la educación. Por primera vez en la historia constitucional, a las características ya conocidas de la educación en México:

laica, democrática, nacional, y que contribuya a mejorar la convivencia humana, se agregó el atributo de la calidad. Esto se expresa en la Constitución en los siguientes términos:

El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (adicionado mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 26 de febrero de 2013) (DOF, 2013a, p. 1).

Inciso d) será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos; (adicionado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013) (DOF, 2013a, p. 2).

Para lograr la calidad del sistema, se reconoce como estrategia fundamental la evaluación de “procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional respecto a los atributos de educandos, docentes y autoridades escolares, así como, de las características de instituciones, políticas y programas educativos” (DOF, 2013d, p.6). Para cumplir con esta compleja tarea se constituye el Sistema Nacional de Evaluación, cuya coordinación queda a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, órgano autónomo a partir de 2013.¹

La Centralidad de la Calidad Docente en la Reforma Educativa

Para cumplir con el mandato constitucional de asegurar la idoneidad en la función de los docentes y los directivos para que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, una de las estrategias fundamentales de la Reforma es la evaluación docente.

En este marco se estableció la regulación de la trayectoria docente vía el Servicio Profesional Docente (SPD). Este es un tipo de servicio civil de carrera que tienen que atender los maestros como servidores públicos del Estado, y como todo servicio civil, regula el ingreso a la docencia, la permanencia en el servicio, la movilidad al interior del sistema, los mecanismos de ascenso y establece lineamientos sobre los requerimientos para transitar por el servicio docente (Terigi, 2009). Las bases del SPD y sus resultados se encuentran en la Constitución mexicana en los siguientes términos:

Fracción III. [...]. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. [...] (reformada mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013 (DOF, 2013a, p. 1).

La configuración del SPD se discutió en las cámaras legislativas y en foros organizados por diversos grupos de la sociedad civil y de maestros a lo largo de 7 meses. Como puede verse en la cita anterior,

¹ Una revisión del Sistema Nacional de Evaluación se encuentra en Cordero y Luna (2014).

los procesos que integrarían el SPD se identificaron en la Constitución. La Ley reglamentaria los definió y fijó sus términos y condiciones. Los cuatro procesos que integran el SPD se definen en la tabla 2.

Tabla 2.

Definición de los procesos del SPD

Proceso	Definición
Ingreso	“proceso de acceso formal al Servicio Profesional Docente” (DOF, 2013c, p.3)
Promoción	“el acceso a una categoría o nivel docente superior al que se tiene, sin que ello implique necesariamente cambio de funciones, o ascenso a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos” (DOF, 2013c, p.4)
Permanencia	“continuidad en el servicio educativo, con pleno respeto a los derechos constitucionales” (DOF, 2013c, p.3)
Reconocimiento	“distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional que se otorgan al personal que destaque en el desempeño de sus funciones.” (DOF, 2013c, p.4)

La Evaluación del Desempeño Docente

De acuerdo al Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (SIGED-CEMABE, 2014), en México hay alrededor de 23 millones de alumnos de educación básica (que comprende el nivel preescolar, primaria y secundaria) atendidos por 1, 200, 000 docentes y otro tipo de personal. De ahí que una política nacional orientada a la mejora de la calidad de la educación que tenga como estrategia principal la evaluación docente tiene que desarrollar evaluaciones a muy gran escala y contar con un financiamiento que permita operativos que atiendan a decenas de miles de maestros en cada aplicación.

La evaluación de los docentes y directivos de educación básica no es un proceso nuevo en México. La promoción a cargos superiores de dirección o supervisión se estableció vía escalafón vertical desde 1974; la promoción en la función (escalafón horizontal) se incorporó con el Programa Nacional de Carrera Magisterial desde 1993; el reconocimiento se hizo vía el Programa de Evaluación de la Calidad Docente que inició en 2011; y la evaluación para el ingreso al servicio educativo se aplicó desde 2008 con el Concurso Nacional de Plazas Docentes (Luna, Cordero, López Gorosave y Castro, 2012).² De los cuatro procesos establecidos en la LGSPD, la evaluación docente con fines de permanencia es el único proceso novedoso en la vida profesional del docente. Hasta la 2013, la permanencia de un maestro, directivo o supervisor en su función nunca había sido cuestionada en el sistema educativo mexicano.

² Todos los procesos antes mencionados se desarrollaban en acuerdo con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Por ejemplo, en el caso de Escalafón, la instancia responsable de llevar a cabo el proceso era la Comisión Nacional Mixta de Escalafón y en las entidades federativas las Comisiones Estatales correspondientes integradas por representantes del sistema educativo y del sindicato. En el Programa de Carrera Magisterial las instancias responsables eran la Comisión Nacional SEP-SNTE (órgano de gobierno del programa); la Comisión Paritaria Estatal (órgano responsable en cada entidad federativa) y el Consejo Técnico o equivalente que es la instancia responsable del programa en el centro de trabajo.

Otra aportación de la Reforma es la integración de estos procesos en un único instrumento normativo que regula completamente la carrera profesional docente y que se articula en torno a la evaluación del desempeño. La LGSPD establece el posicionamiento del gobierno actual sobre el desempeño docente, el cual está siendo desarrollado en documentos posteriores.

Lo cierto, es que no hay un modelo aceptado de lo que es la docencia competente (Kennedy, 2010 en Taut y Sun, 2014), y por tanto no existe un modelo consensuado sobre cómo evaluarla. Los organismos internacionales han planteado diversas recomendaciones en este sentido, tanto sobre políticas docentes para asegurar una docencia de calidad, como para evaluar el desempeño docente (OREALC/UNESCO, 2013; OCDE, 2013).³

En la LGSPD, la evaluación del desempeño está definida como: “la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de asesoría técnico pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica (Artículo 4, fracción IX) (DOF, 2013c, p.2). Además se establece que este tipo de evaluación debe ser obligatoria para todos los actores educativos, sean provisionales o definitivos y que se realizará por lo menos cada cuatro años.

Tras dos años de haberse publicado dicha ley, el INEE publicó los lineamientos específicos para llevar a cabo la evaluación del desempeño indicando que “tiene como finalidad medir la calidad y los resultados de la función que se desempeñe, así como asegurar que se cumple con el perfil y el compromiso profesional que requiere un sistema escolar para garantizar el derecho a una educación de calidad” (DOF, 2015, p. 2).

Asimismo la citada Ley establece que el Marco General de Calidad de la Educación será el referente para la evaluación del desempeño. Dicho marco está integrado por el conjunto de “perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio” (artículo 4, fracción XVII, p. 3). Dichos perfiles “son definiciones a priori de lo que es un buen desempeño” (Cuenca, 2015, p. 28). En otros países, este referente recibe otras denominaciones tales como, Marco de la Buena Enseñanza en Chile (Manzi, González y Sun, 2011), Marco para el Buen Desempeño Docente en Perú (Perú, Ministerio de Educación, 2012) o el uso de competencias basadas en la evaluación para dirigir al profesor excelente de Singapur (Steiner, 2010)

Para llevar a cabo las evaluaciones docentes del año 2015, se han publicado los siguientes tipos de perfiles: de ingreso a la función docente y técnico docente (SEP, 2015a), de promoción a la función de dirección, supervisión y de asesoría técnico pedagógica (SEP, 2015b), de desempeño para docentes y técnicos docentes (SEP, 2015c) y de desempeño de personal con funciones de dirección y supervisión (SEP, 2015d).

La Evaluación del Desempeño y los Procesos del SPD

La revisión de los documentos legales vinculados a la evaluación del desempeño permite establecer asociaciones entre ésta y los procesos del SPD. A continuación se presenta una interpretación de dichas relaciones.

³ En Estados Unidos, por ejemplo, el debate es vigente. En este país, los resultados de la evaluación de los alumnos forman parte de la evaluación docente. Autores como Barrenechea, 2010 y Darling-Hammond y Adamson, 2014, advierten sobre los riesgos del uso de estos instrumentos y la manera en que afecta la práctica docente. Ante estas críticas, recientemente se aprobó el acta Every Student Succeeds Act (ESSA) como ley. Esta ley da más libertad a los estados de decidir elegir los exámenes más apropiados para definir el aprovechamiento escolar y cómo se va a usar los resultados en la evaluación docente sin el riesgo de perder fondos federales (Sawchuck, 2016).

Evaluación del desempeño e ingreso. El ingreso al SPD se realiza mediante un concurso de oposición. El resultado del concurso define si el aspirante a la función es o no idóneo. En caso de resultar idóneo, se le otorga un nombramiento provisional que queda sujeto a una segunda evaluación que se realizará a los dos años de haber ingresado. De acuerdo con la LGSPD, esta segunda evaluación se denomina de desempeño, en tanto que determina si “en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función docente” (DOF, 2013c, p. 13).

A la fecha se han abierto dos convocatorias ordinarias (para los cursos escolares 2014-2015 y 2015-2016). Los instrumentos que se han utilizado para la evaluación del ingreso son dos: Examen nacional de conocimiento y habilidades para la práctica docente y Examen nacional de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. En 2014-2015, el total de sustentantes del concurso de ingreso de docentes y técnicos docentes de educación básica fue de 149,978. En el concurso 2015-2016, el número de sustentantes fue de 122,831 (CNSPD, 2016).

Evaluación del desempeño y promoción. En el SPD se contemplan dos tipos de promociones: 1) Escalafón vertical: es decir promoción a cargos superiores, de dirección o de supervisión y 2) Escalafón horizontal: entendido como promoción en la misma función que se desempeña.

La promoción a cargos superiores, ya sea de dirección o supervisión, se realizará mediante concursos de oposición. La promoción para la función directiva se establece en dos etapas. Se otorga un primer nombramiento condicionado a cursar dos años de inducción y a presentar una segunda evaluación. Esta segunda evaluación se identifica en la ley como de desempeño, en tanto que valora si el personal cumple con las exigencias de la función directiva. El resultado de esta evaluación determina el nombramiento definitivo (de manera similar al proceso de ingreso ordinario). El caso de la promoción a la función supervisora es más sencillo y directo pues que no está condicionada a los dos años de inducción ni a una evaluación posterior.

La promoción en la función, considera dos posibles tipos de cambios en la carrera docente: incremento de la carga horaria y promoción en la misma función. Este último tipo de promoción es un escalafón horizontal, ya que pretende mejorar el ingreso económico de los profesores a través de incentivos que aumentan progresivamente a lo largo de su carrera docente. Se trata de una estrategia comúnmente utilizada para que los mejores profesores continúen en su función sin la necesidad de aspirar a otros cargos únicamente para mejorar su remuneración (Cuenca, 2015).

La evaluación del desempeño es condición básica para aspirar a obtenerlos. El artículo 39 plantea que:

[...] se establecerá un nivel de acceso y los sucesivos niveles de avance, de acuerdo con lo autorizado por la Secretaría y se especificarán los incentivos que correspondan a cada nivel. Para avanzar de un nivel a otro se requerirá demostrar un incremento en el desempeño que lo justifique, conforme a lo previsto en el programa (DOF, 2013c, p. 17).

En consecuencia, la LGSPD elimina otros criterios anteriormente considerados como la antigüedad o las credenciales previas.

A la fecha sólo se ha abierto una convocatoria para evaluar la promoción (para el curso escolar 2015-2016). En los tres casos (directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos) se aplicó el Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente y el Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Para el concurso de promoción a la función directiva se presentaron a nivel nacional 23,586 sustentantes. Para el concurso de

promoción a la supervisión, 9,882 sustentantes y para la función de técnico académico, 7,614 sustentantes a nivel nacional (CNSPD, 2016).

Evaluación del desempeño y permanencia. La LGSPD establece que las autoridades educativas deben evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o supervisión con fines de permanencia en el sistema. Esta evaluación es obligatoria y se debe realizar por lo menos una vez cada cuatro años. Los actores educativos deberán demostrar, al menos, un resultado suficiente cada vez que son evaluados, en caso de no hacerlo, se contemplan dos oportunidades más para obtener su suficiencia y apoyo con programas de regularización anuales.

Como se observa la evaluación de la permanencia no conlleva un concurso de oposición, sino un tipo de certificación cuatrienal de la forma en que el actor educativo cumple con el perfil establecido para su función.

Sólo se ha abierto una convocatoria para la evaluación del desempeño con fines de permanencia (para el ciclo escolar 2015-2016). Para esta evaluación de los docentes se diseñaron cuatro instrumentos: Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales; Expediente de evidencias de enseñanza; Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos; Planeación didáctica argumentada (SEP, 2015e)⁴. A esta evaluación se presentaron 132,000 sustentantes (INEE, 2015).

Evaluación del desempeño y reconocimiento. Por último, la LGSPD concibe el reconocimiento como acciones de tipo simbólico no monetarias (tales como distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional, movimientos laterales) o monetarias individuales o para el conjunto de docentes y director de una escuela (relacionados con otros indicadores de desempeño, tales como los resultados del aprendizaje de los alumnos).

Aunque se presupone una relación entre el desempeño docente y el reconocimiento, aún no queda claro, en ningún documento oficial, la manera en que se otorgarán este tipo de reconocimientos ni los resultados en la evaluación del desempeño docente necesarios para obtenerlos.

Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en el Marco de la Reforma Educativa Mexicana

Método de Trabajo

Nuestro modelo de evaluación del desempeño docente se construyó a partir del análisis de diversos documentos normativos de la Reforma Educativa relativos a la promoción horizontal. Se revisaron leyes, programas, lineamientos y perfiles. Todos ellos de observancia obligatoria para los profesores de educación básica de escuela pública en México. Los documentos base de trabajo fueron:

Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013c). Este documento es la base para la caracterización de los procesos y los perfiles.

Programa de promoción en la función por incentivos en educación básica (SEP-CNSPD, 2015). Con base en este documento se clarificó la secuencia de la evaluación del desempeño y los niveles de desempeño.

⁴ Como puede observarse, no se incluye la evaluación de los alumnos entre los instrumentos de evaluación del desempeño con fines de promoción o permanencia.

Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación Básica (SEP, 2015e). A partir de este documento se revisó la manera de instrumentar la evaluación del desempeño docente de educación básica.

Perfiles, parámetros e indicadores (SEP, 2015a; SEP, 2015b; SEP, 2015c; SEP, 2015d). Se analizaron los perfiles en su conjunto para identificar la correspondencia entre los niveles de las diferentes fases de la secuencia del desempeño.

Los documentos mencionados se analizaron a partir de la categoría evaluación del desempeño y de las subcategorías niveles de desempeño y consecuencias. Como resultado de la interpretación se identificaron los diversos elementos que la contemplan y sus relaciones, con el fin de elaborar un esquema o modelo integrador que clarifique la carrera profesional de los actores educativos de México vinculada a la evaluación de su desempeño docente. Cabe destacar que se ha intentado integrar el mayor número de elementos posibles dada la información publicada sobre la reforma educativa mexicana hasta la fecha.

El modelo integrador que se presenta en este trabajo, elaborado a partir de estos documentos atiende la recomendación que plantean Taut y Sun (2014) en la que sugieren la necesidad de avanzar en una carrera docente que “articule elementos de la evaluación del desempeño, desarrollo profesional y progresión salarial” (Taut y Sun, 2014, p. 25).

El modelo hace referencia a la carrera profesional de todos los actores educativos (docentes, directivos y supervisores y asesores técnico pedagógicos) (SEP-CNSPD, 2015) incluidos en el modelo bajo la categoría de docentes de educación básica con el fin de simplificar, si bien las carreras de estos actores pueden tener sus particularidades. Asimismo, se tendría que revisar el caso de los maestros de educación media superior.

Elementos del Modelo de Evaluación del Desempeño. Secuencia y Procesos Implicados en el SPD

El modelo contempla cuatro elementos que se corresponden con las cuatro columnas principales: *Intervalos de tiempo*, *niveles de evaluación del desempeño*, *resultados de evaluación* y *consecuencias de los resultados*.

Los ***intervalos de tiempo*** indican los años que teóricamente deben pasar entre un nivel o fase de evaluación del desempeño y el siguiente. Se puede observar que cuando un actor educativo mexicano (docente, directivo, supervisor, u otro llega los 34 años de servicio desde su ingreso en el cuerpo, obteniendo en sus evaluaciones niveles de desempeño suficientes (al menos), habrá alcanzado el nivel de consolidación en la evaluación de su desempeño, a partir del cual, deberá seguir evaluándose cada 4 años hasta el momento de su jubilación, con fines únicamente de permanencia en el sistema.

Los ***niveles de evaluación del desempeño*** establecen la secuencia lógica y temporal de la evaluación del desempeño a lo largo de la carrera profesional docente. Los niveles de desempeño representan un orden o grado e, idealmente, una intensidad graduada en el constructo sometido a evaluación, en este caso, el desempeño docente, tal como se plantea en el artículo 39 de la LGSPD citado anteriormente. Este artículo de la Ley podría haber sido la base para la elaboración del Programa de promoción en la función por incentivos en educación básica (SEP-CNSPD, 2015). En este programa se consideran un total de 10 niveles de desempeño desde la primera ocasión en que el actor educativo es evaluado (punto de partida o examen de ingreso a la función docente) hasta el último nivel de desempeño posible (SEP-CNSPD, 2015).

Cada uno de estos niveles o fases en la evaluación del desempeño tiene asociados unos **resultados**, propios **de la evaluación** llevada a cabo en cada etapa. En los dos niveles iniciales (punto de partida y nivel de iniciación) los posibles resultados se consideran categorías dicotómicas que se corresponden simplemente con superar o no la evaluación correspondiente. El nivel 1, junto con el nivel de consolidación, contempla 3 categorías ordenadas de posibles resultados: no suficiente, suficiente y destacado. Finalmente, el resto de los niveles incluyen una categoría superior entre sus resultados: incremento⁵ (DOF, 2013b; SEP-CNSPD, 2015).

En función de los resultados obtenidos en cada nivel de evaluación del desempeño las **consecuencias** serán diferentes y afectarán a alguno de los procesos contemplados en el Servicio Profesional Docente mexicano. En los dos niveles iniciales, los resultados de la evaluación darán lugar a ingresar en el Servicio Profesional Docente o no, en el primero de ellos, y a obtener un nombrado definitivo si se demuestra nivel de desempeño suficiente tras dos años de su ingreso.

Por tanto, las consecuencias de estos dos primeros niveles de desempeño se relacionan directamente con el primero de los procesos de evaluación contemplados en la reforma educativa mexicana, el ingreso. Si bien es cierto, que la LGSPD no incluye la evaluación del desempeño en el capítulo del ingreso (posiblemente por ser entendido como algo previo al ejercicio profesional), el modelo presentado asume que para ingresar en el servicio se evalúa un nivel mínimo de desempeño docente, considerado como requisito de partida.

Los niveles de desempeño que siguen en el modelo (a partir del nivel 1 y hasta el nivel 7) darán lugar a una serie de resultados cuyas consecuencias comparten la misma explicación lógica. Una vez que un actor educativo es nombrado de manera definitiva, comenzará una carrera profesional que será evaluada cada cuatro años, en diferentes etapas y con procedimientos e instrumentos de diversa índole (SEP, 2015e). Estas consecuencias, de nuevo aparecen asociadas a procesos del Servicio profesional docente, en este caso a los tres procesos restantes: Permanencia, Promoción y Reconocimiento.

Los procesos de permanencia y promoción en la función⁶ van íntimamente ligados en cada nivel de desempeño, puesto que la permanencia en el sistema es la consecuencia de obtener un resultado de desempeño *suficiente* y la promoción o conservación del nivel de promoción anterior son las consecuencias de los resultados *incremento* y *destacado* respectivamente. Cabe destacar que se nombran los niveles de permanencia con la letra “P” y el número del nivel que corresponde. Asimismo, los niveles de promoción se identifican con la letra “K” y el número del nivel, cada uno de ellos supone un incremento del sueldo inicial, que puede variar de acuerdo al nivel socioeconómico y ubicación geográfica de la escuela en la que trabaje, tal y como se presenta en el

⁵ Cabe destacar en este punto que se han conservado los nombres de las categorías de resultados tal y como se contemplan en el Programa de Promoción en la función por incentivos en Educación Básica (SEP-CNSPD, 2015), aunque a nuestro entender, sería más adecuado que la categoría que indica el mejor resultado se denominase “sobresaliente” en lugar de “incremento” puesto que este último no indica mayor desempeño sino una consecuencia de obtener el mismo.

⁶ Tal y como se ha explicado, la reforma educativa mexicana concibe dos procedimientos de promoción, uno de carácter horizontal (manteniéndose constante en el mismo puesto a lo largo de su carrera profesional pero incrementando progresivamente el sueldo) y otro vertical (en el que la promoción consiste en cambiar a una figura o puesto de mayor responsabilidad). Este modelo de evaluación de desempeño contempla el primer tipo de promoción, en la función, puesto que trata de sintetizar la carrera de un profesional en un puesto determinado, independientemente del que sea.

Tabla 3.

Elementos del modelo de evaluación del desempeño docente

Intervalos de tiempo	Secuencia/Niveles de la Evaluación	Resultados de la evaluación	Consecuencias de los resultados		
	Punto de partida	P.1. No idóneo			
2 años		P.2. Idóneo	INGRESO		
	Nivel de Iniciación	I.1. Insuficiente			
4 años		I.2. Suficiente	Nombramiento definitivo		
			PERMANENCIA	PROMOCIÓN	RECONOCIMIENTO
	Nivel 1	1.1. No suficiente	Regularización		
4 años		1.2. Suficiente	P1		
		1.3. Destacado		K1 (35 % del sueldo base)	
	Nivel 2	2.1. No suficiente	Regularización		
4 años		2.2. Suficiente	P2		
		2.3. Destacado		K1 (+35% del sueldo base)	
		2.4. Incremento		K2 (+65 % del sueldo base)	
	Nivel 3	3.1. No suficiente	Regularización		
4 años		3.2. Suficiente	P3		
		3.3. Destacado		K2 (+65 % del sueldo base)	
		3.4. Incremento		K3 (+95 % del sueldo base)	
	Nivel 4	4.1. No suficiente	Regularización		
4 años		4.2. Suficiente	P4		
		4.3. Destacado		K3 (+95 % del sueldo base)	
		4.4. Incremento		K4 (+120 % del sueldo base)	
	Nivel 5	5.1. No suficiente	Regularización		
4 años		5.2. Suficiente	P5		
		5.3. Destacado		K4 (+120 % del sueldo base)	
		5.4. Incremento		K5 (+140 % del sueldo base)	
	Nivel 6	6.1. No suficiente	Regularización		
4 años		6.2. Suficiente	P6		
		6.3. Destacado		K5 (+140 % del sueldo base)	
		6.4. Incremento		K6 (+160 % del sueldo base)	
	Nivel 7	7.1. No suficiente	Regularización		
4 años		7.2. Suficiente	P7		
		7.3. Destacado		K6 (+160 % del sueldo base)	
		7.4. Incremento		K7 (+180 % del sueldo base)	
	Nivel de consolidación	C.1. No suficiente	Regularización		
Cada 4 años		C.2. Suficiente	PC		
		C.3. Destacado		K7 (+180 % del sueldo base)	

Distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional por desempeño destacado.

Considera incentivos temporales, movimientos laterales: Tutorías y Asesoría Técnica Pedagógica.

Podrán establecerse otros programas de reconocimiento en función de la evaluación del desempeño.

documento referido al programa de promoción en la función (SEP, 2015e)⁷. A partir del nivel 7, es decir, tras 30 años del ingreso en el servicio profesional, el docente seguirá siendo evaluado cada 4 años. Si su resultado de desempeño es suficiente para el nivel 7 asegurará su permanencia y consolidación en el nivel promocional de incentivos alcanzado en su última evaluación del desempeño.⁸

Con respecto a la promoción en la función, es importante destacar que participar en el programa es voluntario, por ello, aunque el modelo contempla una progresión en los niveles de promoción equiparada a los niveles de evaluación del desempeño, lo cual sería ideal, cabe la posibilidad de que el nivel de promoción no se corresponda con el nivel de evaluación. Un ejemplo extremo podría ser el caso de un profesional en el nivel 7 de su evaluación (lo que implicaría 28 años de permanencia tras su nombramiento definitivo) y en el nivel K1 de promoción, o incluso conservar el sueldo inicial, por haber obtenido resultados únicamente suficientes en todas las evaluaciones de su carrera profesional.

Por último, en relación al reconocimiento, si bien se define con claridad en la LGSPD, como se planteó en el apartado anterior, no se conocen lineamientos concretos de cómo será operativizado en función de los resultados obtenidos en los diferentes niveles del desempeño profesional.

La Tabla 3 presenta un modelo de desarrollo profesional muy completo y complejo, en el que se articulan los cuatro procesos del Servicio Profesional docente como consecuencias de la evaluación del desempeño a lo largo de la carrera profesional.

Propuesta de la Estructura Gradual para la Evaluación del Desempeño Docente

El artículo 39 de la LGSPD, citado en páginas anteriores, establece las bases para considerar el desempeño docente con carácter gradual o incremental. El Programa de Promoción en la Función (SEP-CNSPD, 2015) amplía esta idea en los siguientes términos:

A cada uno de los niveles de incentivos corresponderán indicadores de desempeño diferenciados, con los que se contrastarán los resultados de los procesos de evaluación; es decir, entre más alto sea el nivel de incentivo, mayor será el nivel de desempeño exigido en los procesos de evaluación (p. 25).

La concepción del desempeño en niveles sugiere la naturaleza continua del constructo y la operacionalización de su medida de manera escalar. Esto lleva a considerar que los estándares asociados al resultado denominado *suficiente* en un nivel deberían estar asociados al resultado *no suficiente* del nivel inmediatamente superior, incrementando así el nivel de desempeño exigido a medida que avanza el tiempo en el servicio profesional. La matriz que sigue expone de manera gráfica esta idea.

⁷ En el modelo presentado se incorporan los incrementos generales, en términos de porcentajes, sobre el sueldo inicial que contempla el programa, sin embargo es destacable que para actores educativos que desempeñen su función en escuelas más pobres y alejadas del entorno urbano los incrementos salariales serán aún más elevados.

⁸ Por cada nivel, se asigna al docente un porcentaje de su sueldo. Estar en el séptimo nivel representa el 180% del salario. Para el caso de los maestros que trabajan en zonas de alta pobreza y alejadas de las zonas urbanas, este porcentaje en el séptimo nivel se incrementa al 222%.

Tabla 4.

Matriz de correspondencias entre las categorías de los resultados en la secuencia establecida en la evaluación del desempeño docente.

Punto de Partida	Nivel de iniciación	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6	Nivel 7	Nivel de Consolidación
P.1									
P.2	I.1								
	I.2	1.1							
		1.2	2.1/2.2	3.1					
		1.3	2.3	3.2	4.1				
			2.4	3.3	4.2	5.1			
				3.4	4.3	5.2	6.1		
					4.4	5.3	6.2	7.1	7.1
						5.4	6.3	7.2	7.2
							6.4	7.3	7.3
								7.4	

Los niveles destacados en gris oscuro (los tres primeros) representan los llevados a cabo en el modelo de evaluación del desempeño mexicano hasta la fecha, habiéndose publicado perfiles, parámetros e indicadores (SEP, 2015a; SEP, 2015b; SEP, 2015c y SEP, 2015d) que son los criterios de referencia. En cuatro años más se necesitarán nuevos criterios que definan el resultado más elevado en desempeño en el nivel 2 de evaluación (2.4), puesto que los tres anteriores podrán basarse en los perfiles fijados para el nivel 1 de desempeño. Cada cuatro años, el modelo exige nuevos criterios que supongan el resultado de desempeño más elevado para el nivel de evaluación correspondiente (marcado en azul). El último nivel de evaluación, de consolidación, mantendrá los criterios contemplados para el nivel 7 en las tres categorías de resultados posibles.

En consecuencia, la complejidad del modelo de evaluación del desempeño supone que aún se necesitará seguir desarrollando conjuntos de perfiles, parámetros e indicadores hasta completar el panorama de resultados posibles (marcados en rojo) en las sucesivas fases de la evaluación del desempeño.

Discusión y Conclusiones

En el ámbito latinoamericano, las carreras docentes se han reestructurado a partir de los primeros años de este siglo (OREALC/UNESCO, 2013; Cuenca, 2015). De las carreras burocráticas de ascenso, organizadas a partir de un escalafón que premiaba antigüedad y experiencia laboral y que no cuestionaban el dominio de las competencias docentes para la permanencia, se ha ido transitando a un esquema en el que la constatación del mérito a través de la evaluación del desempeño es el mecanismo central para definir ingreso, promoción y permanencia o las decisiones contrarias. Este es el caso de México, Perú y Ecuador (Cuenca, 2015).

En México, la reforma educativa de 2013 ha basado la carrera docente en la idoneidad y el mérito de los actores educativos. Este énfasis en el mérito puede entenderse como una derivación del concepto de calidad que se introdujo en la reforma del Artículo Tercero de la Constitución mexicana, si bien dicho concepto no fue definido en la Constitución ni se encontró su definición en las leyes secundarias. Lo que quedó claramente establecido en estos documentos fueron los referentes para reconocer idoneidad. Estos referentes son los Perfiles, parámetros e indicadores, que en su conjunto integran el Marco General de la Calidad de la Educación (DOF, 2013c). El reconocimiento de idoneidad, entendido como mérito, se consideró el requisito indispensable para ingresar al servicio, mantenerse en él, promoverse u obtener algún tipo de reconocimiento, ya sean horas adicionales, responsabilidades al interior de la escuela o estímulos salariales. Por primera vez en el sistema educativo mexicano, no se consideran como criterios para la promoción vertical u horizontal la antigüedad, los años de experiencia laboral, o la acumulación de constancias o certificaciones.

Otra característica esencial de la nueva carrera docente mexicana es el hecho de que el Estado se erige como la única autoridad en la regulación de la carrera docente. De acuerdo con Rodríguez (2015) a lo largo de los últimos años del siglo pasado, se vivió un cogobierno educativo que se fue construyendo y que llegó a su máxima expresión el sexenio presidencial anterior (2006-2012). El cogobierno llegó al punto de aceptar la presencia del SNTE en la gestión de la propia SEP, en la construcción de proyecto educativo, plan y programas de estudio y en todos los procesos de evaluación de los docentes que ejercían antes de la reforma (Escalafón, Programa Nacional de Carrera Magisterial y Concurso Nacional de Plazas Docentes).

Una característica más es el hecho de que en la regulación de la carrera docente o servicio profesional docente (SPD), se instituye, por primera vez en la historia del sistema educativo mexicano, en un único documento que integra todos los procesos de su vida profesional (ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento) al nivel de una ley secundaria de la Constitución. En esta ley, la evaluación del desempeño no sólo está asociada a los cuatro procesos del SPD, sino que es el eje central que los articula y organiza a lo largo de la carrera docente. Por lo tanto, todos estos procesos son una derivación del uso de los resultados de la evaluación del desempeño en sus diferentes niveles. El modelo de incentivos de Bruns y Luque (2014), permite reconocer en la ley tres grandes tipos de consecuencias: a) incentivos económicos, derivados del proceso de promoción en la función, b) recompensas profesionales, establecidas en el proceso de reconocimiento; y c) presión por rendir de cuentas, expresada en el proceso de permanencia.

En los documentos analizados no se han encontrado referencias a las implicaciones de la operación de la ley. Es decir, no se analizan, incluyen o perfilan las consecuencias derivadas del proceso de aplicación de la LGSPD. De acuerdo con Goodson (2007), este es el error más común en todo proyecto de innovación o reforma educativa y lo conceptualiza como “miopía” en el proceso de implementación. El autor sostiene que generalmente los problemas de implementación pasan por la dimensión sociopolítica más que técnica. Esto comprende, entre otras cosas, el hecho de que los responsables de introducir y mantener estas reformas en el aula no están involucrados en el procesos de diseño. Por esta razón la implementación, aún de las propuestas de reforma mejor pensadas, no tiene ninguna garantía de ser llevada a la práctica tal como fue concebida (Scott, Posner, Martin y Guzmán, 2015).

Esta observación es particularmente importante para el caso de los esquemas de regulación y evaluación de la carrera docente que, como todo proceso evaluativo de alto impacto, es muy sensible a un análisis en términos de su dimensión sociopolítica. Chile es un ejemplo de los esfuerzos por reconocer tanto la dimensión sociopolítica como técnica. Este país tiene uno de los esquemas latinoamericanos más conocidos y reconocidos de evaluación docente adoptada en 2003 después de

un amplio proceso de discusión (Manzi, González y Sun, 2011). En la actualidad, el nuevo proyecto de carrera docente está en debate parlamentario nutrido por una amplia discusión por parte de diferentes grupos de la sociedad civil, docentes y sindicatos. En el caso de la reforma educativa mexicana, numerosos artículos periodísticos (e.g. Gil Antón, 2016; Flores Crespo, 2016; Ornelas, 2016) dan cuenta de los problemas que ha enfrentado la reforma a partir del rechazo de los maestros y de la manera en que ha ido operando la reforma tomando decisiones. A la fecha, no se conocen esquemas gubernamentales para recuperar los debates existentes.

De los cuatro procesos de la reforma educativa, este artículo se ha centrado en mayor medida en la evaluación del desempeño con fines de permanencia. Este proceso es inédito en la carrera docente mexicana. La evaluación cuatrienal del desempeño docente con fines de permanencia en la función parte del supuesto de que la valoración periódica del desempeño docente mejora los resultados del aprendizaje de los alumnos, si bien no se cuenta con evidencia suficiente para asegurar esta relación (Scott, Posner, Martin y Guzmán, 2015).

En el calendario de implantación de la reforma, en la primera aplicación de la evaluación del desempeño participaron 132,000 profesores de septiembre a diciembre de 2015 (INEE, 2015). En febrero de 2016 se entregarán los resultados de la primera cohorte de maestros evaluados en su desempeño. Estos resultados permitirán disponer de información de “las fortalezas y debilidades evaluadas de acuerdo al perfil, parámetros e indicadores definidos por la SEP y una retroalimentación para su propia superación profesional; y por otro, alimentar programas de formación continua” (INEE, 2015, p. 1). Por otro lado, estos resultados permitirán a los maestros también participar en el Programa de promoción en la función por incentivos en educación básica.

Cabe destacar que la LGSPD considera de carácter obligatorio el proceso de permanencia y de carácter voluntario el proceso de promoción en la función. Sin embargo, a nuestro entender, lo que es obligatorio es someterse a la evaluación del desempeño cuatrienalmente, y los resultados de la evaluación son los que indican la permanencia, y promoción del examinado. Por tanto, el carácter voluntario de la promoción en realidad no lo es tanto, ya que lo que se supone voluntario es la solicitud de promoción en caso de obtener el máximo resultado en la evaluación, algo que, en principio, debería convenir a cualquier actor educativo que se encuentre en ese caso.

El modelo de evaluación de desempeño docente que se estructura en este artículo como resultado del trabajo de investigación se derivó del análisis de los documentos oficiales. Este modelo reconoce etapas de desarrollo de la trayectoria docente. Este planteamiento es compartido por otros sistemas de evaluación docente (Perú, Ministerio de Educación, 2007; Steiner, 2010) y diversos actores educativos. Por ejemplo, un grupo de maestros de reconocido prestigio del sistema educativo del Estado de California, en Estados Unidos, ha planteado que es necesario tener una visión común y detallada de lo que constituye la buena docencia en cada nivel del desarrollo profesional (Accomplished California Teachers, 2015, p. 4).

En el caso de México, dichas etapas están íntimamente ligadas con el supuesto de una naturaleza continua e incremental del desempeño docente, tal como señalan los documentos analizados. El diseño del modelo exige un desempeño docente difícil de alcanzar. A partir del análisis realizado, en el esquema mexicano se pueden identificar hasta 10 etapas de evaluación que están asociadas a un desempeño incremental del docente que culmina a los 34 años de servicio. Sin embargo, aunque se trata de una interesante asunción teórica, no se conoce la investigación que sustenta este planteamiento.

Investigaciones sobre las etapas del desarrollo profesional docente se han llevado a cabo con maestros de otros países (Huberman, 1988; Leithwood, 1992; Day, Stobart, Sammons et al. 2006). De acuerdo con Day et al (2006), en la etapa de los 24 a los 30 años de servicio es cuando se registran mayores retos para sostener la motivación y el compromiso. En México, Torres (2005) hizo

un estudio sobre los ciclos de vida del maestro mexicano de educación básica en una muestra de 292 profesores en activo de diferentes estados del país. El autor coincide con los trabajos internacionales en el sentido de que a partir de 25 años de servicio la tendencia del nivel de desempeño sería descendente, y más bien orientada hacia la preparación para la salida y la jubilación. Esto lleva a pensar que pocos docentes llegarán a mantenerse en el nivel de consolidación (siguiendo criterios de la etapa o nivel final del continuo de desempeño), puesto que para alcanzarlo deben trascurrir al menos 34 años de servicio. En una futura reestructuración del esquema, tal vez puedan ajustarse para alcanzar el nivel de consolidación alrededor de los 20 años de servicio, puesto que las teorías al respecto marcan este momento como punto de inflexión del desarrollo docente, planteamiento que tendría que probarse para el caso de los maestros mexicanos.

Por otra parte, es necesario establecer la asociación entre el crecimiento en la complejidad de los niveles de desempeño y los procesos de permanencia y promoción ya que ambos están íntimamente ligados y dependen del mismo proceso evaluativo. Si los perfiles, parámetros e indicadores se definen excesivamente complejos el Estado se verá obligado a fortalecer los procesos de regularización para los docentes que no obtengan resultados suficientes. Si por el contrario los perfiles, parámetros e indicadores son muy similares a los de niveles anteriores, el Estado se encontrará en la situación de tener que incrementar los presupuestos destinados al pago de los incentivos de aquellos que cumplan con el nivel más elevado de desempeño. Por ello, se propone estudiar y procurar el equilibrio entre los factores económicos y los factores educativos a la hora de definir y establecer los perfiles y parámetros que restan por hacer.

Por ello, la coherencia y el escalamiento en la medida del desempeño debe ser el foco central de las autoridades encargadas de la evaluación docente del país para llevar a cabo la reforma y el complejo modelo que la sustenta. Asimismo, si la evaluación del desempeño definida utiliza etapas, instrumentos distintos y fuentes diversas (SEP, 2015e) y cada nivel de desempeño integra una serie de evidencias entregadas en varias etapas, se hace necesario que tanto el examen como las rúbricas utilizadas para evaluar los informes y argumentaciones solicitadas, si bien pueden adaptarse y modificarse, deben contemplar los perfiles, parámetros y criterios diferenciados en cada nivel, para mantenerse coherentes con el modelo secuencial. En esta misma línea, es necesario apuntar que para que el diseño y elaboración de los instrumentos responda a los objetivos finales del uso de sus medidas deben considerarse cuestiones metodológicas y psicométricas de capital importancia, tales como la comparabilidad de las puntuaciones obtenidas por el mismo docente en los diferentes momentos o etapas de medida y evaluación, lo que obliga a partir de una escala vertical que permita la equiparación de las mismas; o la necesidad trabajar con modelos de análisis de la información complejos que contemplen el diseño longitudinal del modelo y relacionen la calidad de la enseñanza con la calidad del aprendizaje (Modelos de Valor Añadido), con las limitaciones o problemáticas que suponen Darling-Hammond (2015).

La experiencia de la reforma educativa mexicana abre un campo de análisis para las políticas docentes y la investigación educativa desde diversas líneas. Sin duda, cualquier investigación relacionada con el análisis del proceso de implementación de esta política pública tendrá enorme relevancia. Tras sus tres años de vida, se hace necesario estudiar las rutas políticas que se han recorrido para implementar el modelo, así como las negociaciones nacionales y estatales que se han dado para poder llevarlo a cabo. Otro aspecto de gran interés pendiente de análisis sería la manera en que esta reforma de la carrera tiene impacto en la práctica docente (Salmerón, 2015). Asimismo, se hace indispensable un estudio de las experiencias de los maestros en los distintos procesos del servicio profesional docente, considerando el ciclo completo: evaluación, asignación, formación y evaluación.

Por otra parte, la UNESCO señala que una manera de hacer posible que la evaluación del desempeño docente contribuya al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, “se relaciona con la capacidad de integrar la información proveniente de dicha evaluación en los procesos formativos que son parte de la carrera profesional” (OREALC/UNESCO, 2013, p. 94). Sin embargo, tal como la propia UNESCO plantea “no existen evidencias de que este desafío haya sido abordado satisfactoriamente en los países de la Región” (OREALC/UNESCO, 2013, p. 94), problemática que plantea toda una línea de investigación de la reforma.

Como conclusión final se debe destacar que, a pesar de las recomendaciones o advertencias anteriores, propias de la complejidad de la Reforma educativa llevada a cabo, la conjunción de todos los elementos el modelo de desempeño presentado podría interpretarse y construirse como un modelo de desarrollo profesional docente, con mucha más complejidad y envergadura. Pero, para serlo de manera adecuada y efectiva, deberían considerarse otros aspectos relacionados con ello.

En este sentido, Odden y Kelly (2002, en Cuenca, 2015), sostienen que para que un programa de desarrollo profesional funcione convenientemente se deben dar tres tipos de condiciones: “Primero, debe existir la probabilidad (subjettiva) de lograr la meta. Una segunda condición es que exista una relación directa entre el esfuerzo y el logro de la meta. Finalmente, el valor de la meta debe percibirse como un beneficio significativo para la persona que busca alcanzarla, como ajustes e incrementos de sus salarios, la posibilidad de obtener compensaciones alternativas o el desarrollo de mayores habilidades profesionales” (p.35).

Sin duda, es posible afirmar que, hasta el momento, estamos ante un modelo integrador (de desempeño o incluso de desarrollo profesional) sin precedentes en América Latina y es un desafío en términos de calidad de evaluación del desempeño de la mayor complejidad. Para responder a este desafío no hay modelos consensuados ni estrategias únicas (OREALC/UNESCO, 2013). La mayor dificultad se está en su operacionalización y su puesta en marcha.

Finalmente, y como se indicaba en las primeras líneas del trabajo, el propósito del mismo ha sido el de analizar y clarificar el modelo de evaluación del desempeño profesional docente que subyace bajo la reforma educativa del país. Su carácter integrador y sus ambiciosas metas lo dotan de una enorme valía pero, asimismo, de una complejidad y una necesidad de atención a numerosos factores del servicio profesional docente y de las circunstancias políticas y sociales del país que lo afectan.

Referencias

- Accomplished California Teachers. (2015). A coherent system of teacher evaluation for quality teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 23(17).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2006>.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/751>
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Grupo del Banco Mundial. Recuperado de
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente [CNSPD]. (2016). Estadísticas del concurso. Recuperado de
http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso/estadisticas_concurso_en/
- 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 (2e), 75-84. Recuperado de <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol7-num2e/art5.pdf>
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia Regional Sobre Docentes*. Santiago: Orealc-Unesco Santiago. Recuperado de http://www.politicasdocentesalc.com/images/stories/Biblioteca/Carrera_docente_Informe_FINAL_Cuenca%20090315.pdf
- Darling-Hammond, L. (2015). Can value added add value to teacher evaluation? *Educational Researcher*, 44 (2), 132-137.
- Darling-Hammond, L., y Adamson, F. (2014). *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Day, Ch., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. y Mujtaba, T. (2006). Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. Research Report No. 743. Nottingham: Department of Education and Skills.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2013a). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- DOF (2013b). Ley General de Educación. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- DOF (2013c). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- DOF (2013d). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013
- DOF (2015). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior. LINEE-05-2015. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5388001&fecha=07/04/2015
- Flores Crespo, P. (7 de enero de 2016). ¿Dónde quedó la rectoría del Estado? Campus Milenio. Recuperado de <http://campusmilenio.mx/index.php/template/opinion/universidad-critica/item/3845-donde-quedo-la-rectoria-del-estado>
- Gil Antón, M. (2015). Foro: Reforma educativa y evaluación docente: el debate. IISUE-UNAM oficial [video]. Minuto 27:27. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VYcyijkja64>
- Gil Antón, M. (16 de enero de 2016). Usted perdone: estamos aprendiendo. El Universal. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/manuel-gil-anton/nacion/2016/01/16/usted-perdone-estamos-aprendiendo>
- Goodson, I. (2007). *Professional knowledge, professional lives*. Beijing: Beijing National University.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies* 20 (2), 119-132.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). Presenta el INEE balance sobre las evaluaciones docentes aplicadas en 2015. Comunicado de prensa no. 41.

- Recuperado de
http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/calendario_2015/Comunicado41.pdf
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. En M. Fullan y A. Hargreaves (Eds) *Teacher Development and Educational Change*, 86–103. London: Falmer Press.
- Luna, E., Cordero, G., López Gorosave, 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. Recuperado de
<http://www.rinace.net/rie/numeros/vol5-num2/art16.pdf>
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Chile: Facultad de Ciencias Sociales/MIDE UC.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC-UNESCO] (2007). *Evaluación de desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado de 50 países de América y Europa*. Santiago: Autor. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>
- OREALC-UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Autor. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris, Autor. Recuperado de
<http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>
- Ornelas, C. (6 de enero de 2016). Política educativa: 2016, la disputa prosigue. *Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2016/01/06/1067113>
- Ornelas, C. (21 de septiembre de 2013). *Si se da marcha atrás en reforma educativa, Peña Nieto se acaba. Siempre!* Recuperado de <http://www.siempre.com.mx/2013/09/si-se-da-marcha-atras-en-reforma-educativa-pena-nieto-se-acaba/>
- Perú, Ministerio de Educación (2007). Ley que modifica la Ley del profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial. Recuperado de
http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_29062.php
- Perú, Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Perú: Autor.
- Rodríguez, R. (2015). Foro: Reforma educativa y evaluación docente: el debate. IISUE-UNAM oficial [video]. Minutos 31.00 – 32.00. Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=VYcyijkja64>
- Salmerón, A.M. (2015). Reforma educativa, algunas de sus consecuencias pedagógicas. Conferencia presentada en el Encuentro La educación hoy. Un diálogo fundado en el saber. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México, D.F.
- Sawchuck, S. (5 de enero de 2016). ESSA Loosens Reins on Teacher Evaluations, Qualifications. *Education Week*. Recuperado de
<http://www.edweek.org/ew/articles/2016/01/06/essa-loosens-reins-on-teacher-evaluations-qualifications.html?cmp=eml-enl-eu-news1>
- Scott, D., Posner, Ch., Martin, Ch., y Guzmán, E. (2015). *Intervention in Education Systems*. London: Bloomsbury Academic.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2015a). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica. Ciclo escolar 2015-2016. Recuperado de
http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_INGRESO_FEBRERO%202015.pdf

- SEP (2015b). Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica. Concurso de oposición para las promociones a cargos con funciones de dirección y de supervisión y a las funciones de asesoría técnico pedagógica en educación básica. Ciclo escolar 2015-2016. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_PROMOCION_%202015_23%20febrero.pdf
- SEP (2015c). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del desempeño docente. Ciclo escolar 2015-2016. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf
- SEP (2015d). Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión. Evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección y supervisión. Ciclo escolar 2015-2015. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO_DIRECTIVOS_SUPERVISORES.pdf
- SEP (2015e). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño docente. Educación Básica. Ciclo escolar. 2015-2016. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas_aspectos/VERSION_FINAL_dmj_docentes_190515.pdf
- SEP y Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente. (2015). Programa de promoción en la función por incentivos en educación básica. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/appsite/VBReglamento_final_2015.pdf
- Sistema de Información y Gestión Educativa [SIGED]. (2014). CEMABE. Recuperado de http://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/faces/censop?_adf.ctrl-state=oe4bu5xi9_90&wcnave.model=%2Foracle%2Fwebcenter%2Fportalapp%2Fnavigation%2FnavigationModel_SIGED&_afLoop=2728818031541943
- Steiner, L. (2010). *Using Competency-Based Evaluation to drive teacher Excellence. Lessons from Singapore*. Chapel Hill, NC: Public impact. Recuperado de http://opportunityculture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf
- Taut, S., y Sun, Y. (2014). The Development and Implementation of a National, Standards-based, Multi-method Teacher Performance Assessment System in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (71). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En: C. Vélez de Medrano y Vaillant, D. (Coords). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 89-97. Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Torres, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México: Crefal.
- Zebadúa, E. (10 de febrero de 2013). Reforma educativa en México. La crónica de hoy. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2011/556315.html>

Sobre las Autoras

Graciela Cordero Arroyo

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Universidad Autónoma de Baja California

gcordero@uabc.edu.mx

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (1985). Maestra en Educación por Harvard University (1991). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (1995). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México y del Cuerpo Académico consolidado de Evaluación Educativa. Fue directora del IIIDE de la UABC de 2003 a 2011. Su línea de investigación es la formación de profesores en servicio y el análisis de las políticas docentes.

Coral González Barbera

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid

cgbarbera@edu.ucm.es

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (1999). Doctora en Educación por la misma universidad (2003) y miembro integrante del grupo de investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativos (MESE) el cual cuenta con la asignación de 3 I+D consecutivos vinculados con estudios longitudinales del rendimiento académico y valor añadido. Sus líneas de investigación tienen como núcleo el *rendimiento académico*, desde diferentes enfoques: sus factores determinantes, su evaluación en sistemas educativos y sus aspectos psicométricos y de medida, en concreto la comparabilidad y equiparación de las puntuaciones en estudios longitudinales.

education policy analysis archives

Volumen 24 Número 46

11 de abril 2016

ISSN 1068-2341



Readers are free to copy, display, and distribute this article, as long as the work is attributed to the author(s) and **Education Policy Analysis Archives**, it is distributed for non-commercial purposes only, and no alteration or transformation is made in the work. More details of this Creative Commons license are available at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>. All other uses must be approved by the author(s) or **EPAA**. **EPAA** is published by the Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education at Arizona State University. Articles are indexed in CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Spain), DIALNET (Spain), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brazil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China).

Please contribute commentaries at <http://epaa.info/wordpress/> and send errata notes to Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu

Join **EPAA's Facebook community** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> and **Twitter feed** @epaa_aape.

education policy analysis archives

editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn, David R. Garcia, Oscar Jimenez-Castellanos,**

Eugene Judson, Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Ejecutivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**,
(Universidad de San Andrés), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile
Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México
Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México
Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, UNAM,
México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico
(IDEP)

José Luis Ramírez Romero
Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de
Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto
de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Juan Carlos Tedesco
Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univas
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil