
LA EVALUACIÓN DOCENTE EN ESCUELAS RURALES MEXICANAS: UN ANÁLISIS POLÍTICO-EDUCATIVO.

THE TEACHER ASSESSMENT IN MEXICAN RURAL SCHOOLS: AN EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS

Licenciada María Teresa Hernández Herrera. The University of Texas at Austin. College of Education. M.Ed. Educational Leadership and Policy. Programa de Planeación y Política Educativa. mthh01@utexas.edu. +5214651015154. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Educación Rural en América Latina: Voces, realidades y sentidos

Resumen

En 2013 en México se reformó el artículo tercero constitucional estableciendo la evaluación docente como una de las estrategias clave para mejorar la calidad educativa. El objetivo del presente artículo fue analizar las implicaciones de la reforma de evaluación docente en escuelas rurales de México a través de los conceptos político-educativos de capacidad y cambio significativo. Para el análisis se hizo una revisión documental de la reforma al artículo tercero constitucional, informes oficiales de la evaluación docente y críticas académicas a la misma. Además, se hizo referencia a un micro estudio que presentó la experiencia de un maestro de escuela rural en el estado de Aguascalientes, México. Los resultados mostraron carencia de significado de la evaluación, calificándola como descontextualizada. Además, se mostró que la mejora de la calidad educativa no está

directamente relacionada con la reforma a la evaluación docente. A través del estudio de caso se mostró de la falta de capacidad en recursos materiales e inmateriales de los docentes en educación rural. Finalmente, se plantearon soluciones que pretenden contemplar el principio de reciprocidad y el cambio significativo en escuelas rurales mexicanas.

Palabras clave: evaluación del docente, educación rural, capacidad, cambio educativo, reforma educativa.

Introducción En el año 2013, el gobierno de México reformó el artículo tercero constitucional¹ introduciendo y modificando aspectos clave de la educación, entre ellos el establecimiento de la evaluación docente. Dicha reforma fue encabezada por el entonces presidente Enrique Peña Nieto como parte de un paquete de reformas contenidas en el Pacto por México². Los cambios al artículo tercero resultaron en tres grandes acciones: 1) un Nuevo

¹ El artículo tercero de la Constitución Política de México forma parte de las garantías individuales y establece la educación como un derecho para todos los mexicanos.

² Al respecto se explica que “El Pacto por México es un acuerdo político firmado por el presidente de la República y los presidentes del Partido

Modelo Educativo que modifica el currículum escolar en educación básica, 2) la creación del Servicio Profesional Docente, y con él la evaluación docente, y 3) la consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El objetivo principal de estas acciones fue elevar la calidad de la educación en México, sobre todo la educación básica que comprende desde el nivel preescolar hasta secundaria.

El presente documento se enfocará en la segunda acción, la evaluación docente para el ingreso, desarrollo y permanencia de los maestros en el sistema de educación pública básica. El objetivo general del presente trabajo es presentar la Reforma de Evaluación docente en México, en su versión 2017. Por un lado, analizando el contexto general en el cual la reforma fue planteada, los principales actores educativos involucrados y algunas de las críticas que dicha reforma ha recibido. Por otro lado, exponiendo los principales retos que la evaluación docente ha presentado en contextos de educación rural, lo anterior se desarrollará a través de conceptos de política educativa, como cambio significativo (Fullan, 2007) y Principio de Reciprocidad/Capacidad (Elmore, 2004). Finalmente, el presente documento expondrá algunas de las recomendaciones a dicha reforma con el objetivo de cumplir los objetivos ya planteados, que es elevar la calidad educativa a través de la práctica docente.

Contexto Educativo Rural en México

La situación educativa en México ha tenido avances en la cobertura en educación básica (INEE, 2017), sin embargo, para las comunidades rurales y

para la población menos favorecida económicamente, aún existen retos importantes. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2017), 5 millones de personas mayores de 15 años son clasificadas como analfabetas, esto se incrementa en las zonas rurales donde se encuentran las tasas más altas de analfabetismo. La población rural en 2010 representaba el 23.1% de la población total, de la cual el 50.3% eran analfabetos. Dicha información es crucial puesto que el analfabetismo afecta la vida de las personas elevando su grado de vulnerabilidad, excluyéndolos de la participación cívica (Narro & Moctezuma, 2012, p.14).

Por otro lado, la educación ofrecida en comunidades rurales e indígenas a través de las escuelas multigrado no ha mostrado avances significativos. Al no ser considerada como un servicio educativo especial, no cuenta con los recursos necesarios para su desarrollo. Con base en información del ciclo escolar 2016-2017, en México existen 52,452 escuelas multigrado, en donde del total de docentes que laboran para educación básica en México sólo el 10% se encuentra en alguna de estas escuelas. Lo anterior significa que las escuelas multigrado en comunidades rurales no han recibido la atención necesaria y carecen de recursos humanos, materiales y pedagógicos para mejorar (Schmelkes y Águila, 2019).

Lo anterior se ve reflejado en el rezago educativo, considerado como las personas que tienen más de 15 años y no han concluido la educación básica. En zonas urbanas el 33% de la población se encuentra en rezago educativo, mientras que este porcentaje se incrementa al 75% en las poblaciones rurales (INEGI, 2005). Además,

Revolución Democrática (PRD), Partido Revolucionario Institucional (PRI) y Partido Acción Nacional (PAN)” (Mejía, 2012, p. 5).

el hecho de que uno de cada 10 mexicanos vive en zonas rurales dispersas, ha dificultado la asignación de recursos apropiados, entre ellos los educativos, teniendo pocas escuelas, con docentes que no han recibido suficiente formación. Lo anterior se suma a las carencias económicas familiares que obligan a que los jóvenes de comunidades rurales entren a la vida laboral en edades tempranas (Yurén, Espinoza & De la Cruz, 2006). El rezago educativo afecta el desenvolvimiento personal de las personas y la posibilidad de tener acceso a servicios que eleven su grado de bienestar económico y social.

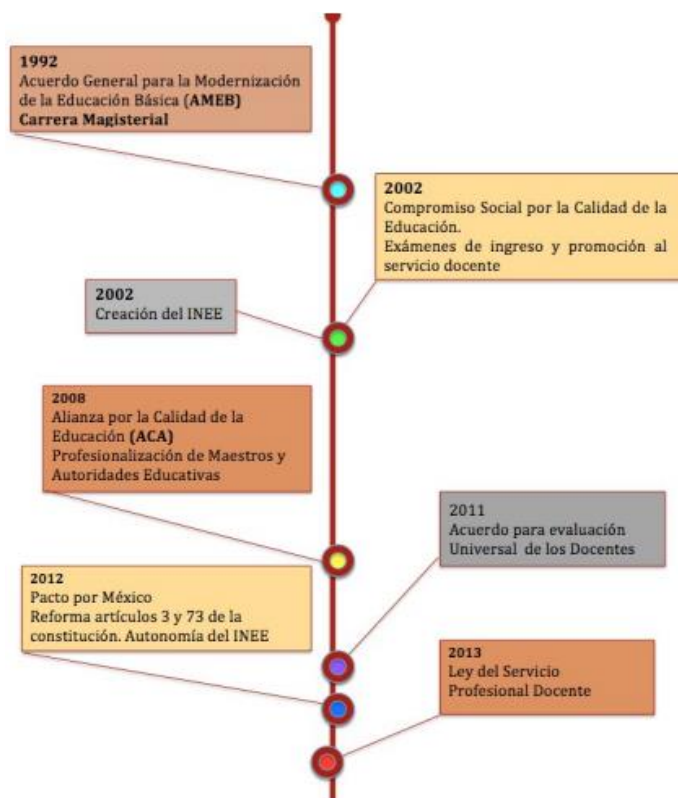
Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y evaluación: las causas y su contexto

El propósito de esta sección es ilustrar el contexto de la evaluación docente. Por tal motivo se explican las posibles causas y las causas oficiales de los cambios constitucionales en materia educativa, así como el contexto educativo e histórico que los originó. Además, se presentan las respuestas de los principales actores y los retos derivados del cambio. De esta forma, se pretende crear una visión holística de la evaluación como proceso que impactó a los docentes de escuelas rurales. La principal razón para implementar y promover la evaluación docente fue el impacto de la práctica de los maestros en el éxito académico de los alumnos (INEE, 2017). En este sentido las autoridades educativas correspondientes pretendían a través de la mejora de la práctica docente elevar la calidad educativa, además, la evaluación docente pretendía organizar el ingreso y promoción del magisterio (INEE, 2017). Sin embargo, desde la perspectiva de algunos

maestros y varios académicos, el objetivo principal de la evaluación docente era el control administrativo de los docentes.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

Figura 1 Evaluación docente en México



Nota: esta figura expone el seguimiento de proyectos encaminados a mejorar la práctica docente a través de procesos de evaluación en México desde 1992

Fuente de información: Inclán, 2013.

(ANMEB)

El enfoque y cuidado por la calidad educativa y las prácticas docentes como variable determinante, no es algo nuevo en esta reforma. La importancia de la calidad, poniendo énfasis en la práctica docente, tuvo sus inicios en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), tal como se muestra en la Figura 1, donde el inicio de la evaluación docente, en

términos sistemáticos, se ve el ANMEB y continua hasta el la Ley general del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Lo anterior se muestra como una tendencia de enfoque educativo-político impulsado por el gobierno federal como la mejor estrategia de crecimiento.

El ANMEB fue creado a principios de los años 90 en México, el principal objetivo era la "modernización de la educación". Para lograr modernizar la educación y elevar la calidad de la educación el gobierno decidió descentralizar la educación (Zorrilla & Barba, 2008). Al igual que la LGSPD, el ANMEB decidió enfocar los esfuerzos por mejorar en los docentes. Una de las principales acciones del ANMEB fue el empoderamiento de los sindicatos de maestros. El gobierno de Carlos Salinas tenía especial interés en la valoración del trabajo de los maestros creando para su beneficio una serie de cursos y entrenamiento, a través del cual el gobierno federal pretendía preparar a los maestros (SEP, 2011). Sin embargo, la realidad fue que muchos de estos cursos carecían de relevancia práctica para el docente y eran utilizados por algunos como un medio para subir el escalafón y obtener mejores ingresos (INEE, 2017). Utilizando el eslogan de estabilidad del sindicato y aprecio de la labor docente, el gobierno mexicano empoderó al principal sindicato de maestros en México. Dicho empoderamiento llevó al país a tener procesos "corruptos" que involucraban a maestros y otras autoridades educativas como la venta de plazas magisteriales (Santibáñez, 2008; INEE, 2017). Dichas prácticas no tuvieron un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos, creando un ambiente administrativo y burocrático más que uno académico o educativo.

Evaluación docente: Primera versión

La primera versión de la evaluación docente fue en el 2014, la cual fue creada a partir de experiencias internacionales en evaluación docente como parte de la estrategia de inclusión de las recomendaciones de distintas instancias (INEE, 2017). La primera ronda de evaluación se desarrolló a través de los siguientes procesos: examen de conocimientos, proyectos de enseñanza, revisión de plan de sesión y autoevaluación; todo lo anterior desde el enfoque sumativo y formativo y con una visión diagnóstica. Por otro lado, la evaluación docente contempló un perfil general docente que describía las habilidades y conocimientos requeridos para cada maestro. La evaluación docente, además, contempló una estrategia de reconocimiento y promoción para aquellos que obtuvieran los puntajes más altos en la prueba. Finalmente, la evaluación docente es parte de los servicios que proporciona el Servicio Profesional Docente (SPD), muchos de estos servicios están relacionados con la contratación y permanencia docente en el sistema de educación pública de México (INEE, 2017). La primera versión de la evaluación docente planteó los principios esenciales de la misma, sosteniendo un sistema que consideraba el mérito, el esfuerzo y el desempeño de los maestros

Después de la primera ronda de aplicaciones, las autoridades educativas involucradas se percataron de complicaciones en el proceso de implementación, por lo que decidieron llamar a una reflexión de los actores involucrados para hacer los ajustes necesarios. Las recomendaciones surgieron de los maestros y el SPD, a través de algunas entrevistas y al menos a 10, 000 encuestas aplicadas a maestros que fueron evaluados en noviembre de 2015 (INEE, 2017). El resultado de dicha reflexión arrojó

recomendaciones generales sobre el proceso de aplicación del examen, pero no sobre aspectos de fondo. En cuanto a los instrumentos de evaluación, fue recomendado reducir el número de instrumentos utilizados, reducir los ítems del examen y el tiempo para resolverlo. Por otro lado, sobre las guías de apoyo éstas no estuvieron al alcance de los maestros en tiempo conveniente, lo cual invalidó su propósito. Además, acerca de la inscripción de los maestros se destacó que hubo poca pertinencia al enviar la formalización de fecha y hora del examen que el maestro tenía que tomar por correo electrónico, siendo que algunos maestros no tienen acceso a recursos electrónicos, ni internet. Por último, sobre la aplicación del examen, la recomendación fue que se le asignara un lugar cercano a cada maestro para la aplicación de su evaluación. Además, se recomendó reforzar la capacitación de las personas encargadas de aplicar el examen, así como la verificación del adecuado funcionamiento de los equipos para realizar la evaluación (INEE, 2017). A pesar de la consideración de los maestros en el proceso de reflexión, las recomendaciones estuvieron encaminadas a aspectos superficiales que, sin restar importancia, no cambiaban la intención y enfoque de la evaluación.

Evaluación docente versión 2017

Ana María Aceves, coordinadora general del SPD en turno, explicó que la nueva versión de la evaluación docente sería implementada por primera vez en septiembre de 2017, cambiando algunas de las partes que la integraban y la logística en su aplicación, integrando la retroalimentación generada. La nueva versión de la evaluación docente contempló tres etapas en lugar de cuatro, eliminando la evaluación del plan de sesión y considerando ahora sólo una evaluación presencial en la cual los

maestros podrán elegir la sede. Además, la evidencia de enseñanza fue sustituida por la elaboración de un proyecto de enseñanza desarrollado en 8 semanas. En este proceso el SPD se comprometió a dar asesoría sobre la evaluación del proyecto de enseñanza. Por otro lado, en la nueva versión, tal como lo señala la coordinadora del SPD, se toma en cuenta el contexto y las necesidades particulares de los maestros en cuanto a la forma de hacer la cita para la evaluación y los medios de comunicación empleados entre los maestros y las autoridades educativas (INEE, 2017). Sin embargo, en este seminario no se explicó cómo sería tomado en cuenta el contexto en cuanto al contenido y diseño de los instrumentos de evaluación. Al finalizar 2017 el SPD esperaba haber evaluado al menos a 1.3 millones de maestros en todo el país.

Evaluación docente: principales respuestas

Hasta este momento, el presente documento ha explorado y descrito las bases de la evaluación docente; en esta sección se expone la respuesta de los actores educativos en general, seguido de los retos identificados en las comunidades rurales, para finalizar con el análisis, a través de un caso de estudio, de las implicaciones político-educativas de la evaluación.

Una de las respuestas que tuvo la evaluación docente fue la inconformidad del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), integrado por 1.7 millones de maestros a lo largo de México. El sindicato había jugado un papel central en las decisiones educativas del país. De acuerdo con Gil (2017), la evaluación docente surgió como una estrategia del gobierno para recuperar la

custodia de la educación nacional. Ante esto, grupos de maestros se manifestaron, expresando la inconformidad ante una evaluación descontextualizada que no consideraba las necesidades educativas de muchas comunidades, pues se aplicaba el mismo instrumento a todas las escuelas, urbanas y rurales (Inclán, 2013; Elizalde et al., 2018). Además que muchas escuelas enfrentan situaciones particulares que no fueron consideradas, como niños malnutridos, familias separadas, trabajo infantil o pobreza (Yurén, Espinoza & De la Cruz, 2007). Dichas condiciones invalidaban la homogeneidad en el proceso de evaluación, y daba razones para la inconformidad de los maestros. Por otro lado, otros autores aseguran que el rechazo de la evaluación por parte de los docentes fue porque a través de ella muchos de ellos perderían los beneficios que venían ganando por varios años, muchos a través de procesos irregulares (Inclán, 2013). Dichas manifestaciones serían importantes al interior y exterior de la escuela, generando incertidumbre entre los actores educativos y la especulación de posibles acciones punitivas si los maestros no se sometían a la evaluación planeada (Casanova, Díaz-Barriga & Rueda, 2015).

La evaluación docente en comunidades rurales: los retos

La evaluación docente está dirigida a la educación básica que incluye desde preescolar hasta secundaria. Y ésta tiene dos modalidades principales: escuelas públicas, generales y comunitarias, y escuelas privadas. Las escuelas públicas generales y las escuela privadas por lo general se encuentran en las zonas urbanas, por otro lado, las escuelas comunitarias están en su mayoría en comunidades rurales, en escuelas multigrado, cuyo requisito mínimo es tener 5 alumnos y un

máximo de 29 por escuela. Éstas integran el sistema del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que forma a su vez parte de la Secretaría de Educación Pública. Respecto a ésta últimas, 25.4% de la población vive en comunidades rurales (INEGI, 2010), en donde prevalecen condiciones de carencia económica (SEP, 2014), complicando la implementación de una política que pretende ser innovadora pero que a fin de cuentas parece no encajar con la realidad. Es importante conocer las características generales de las escuelas rurales y el rol que juegan dentro del sistema educativo para poder analizar las implicaciones de la evaluación en este contexto específico.

Tal como Elmore (2012), desarrolla en su documento, en este análisis se utiliza un estudio de caso como ejemplo de algunas de las implicaciones de la evaluación en una escuela multigrado rural, para después situar los retos específicos. En este caso se narra la experiencia de un maestro de secundaria rural comunitaria perteneciente al estado de Aguascalientes, México. Es necesario destacar que la conversación fue anecdótica y trata de mostrar la realidad vista en varios maestros rurales ante la primera aplicación de la evaluación docente.

Secundaria El Fresno.

Ya había estado en escuelas comunitarias anteriormente, ya había experimentado la energía de los estudiantes, pero esta vez la experiencia y la energía venían del maestro. Era el último día de clases antes de vacaciones de verano en El Fresno, una escuela rural comunitaria dentro del sistema CONAFE que servía a 20 alumnos, en dos salones de clases, un baño y un salón en ruinas que servía como lugar para tomar el “lonche”. A primera vista, pensé que estaba llegando a un lugar abandonado

por la fachada caída y grafitada, sin embargo, una mamá esperaba en la entrada principal a su hijo, señal de que la hora del refrigerio se acercaba. Dentro del salón de clases estaban diez estudiantes intentando concentrarse para un examen de recuperación, el último para terminar el ciclo escolar. Yo llegue para aplicar una encuesta como parte de una investigación de acoso escolar en la que estaba asistiendo. Al final de la aplicación, terminé aprendiendo más sobre la evaluación docente que sobre acoso escolar en escuelas secundarias. Cuando los estudiantes terminaron su examen, les fue proporcionada la encuesta para que la contestaran. Mientras ellos contestaban, yo empecé a hablar con Ramón, el maestro, intendente, administrador y director de la escuela. Estuvimos platicando de algunos de los retos que enfrentan los alumnos, del riesgo de las drogas, migración y embarazo a corta edad, problemas de la comunidad y de otras con similares características. Después de esa conversación, el maestro me preguntó qué es lo que yo sabía sobre la nueva reforma sobre la evaluación docente. Me di cuenta que él quería que habláramos de ello, le comenté que estaba al tanto de los rasgos generales de la misma, pero que no conocía los detalles. El comenzó a explicarme que la reforma le producía confusión, me explicó que en aquellos días aplicó un examen, parte de dicha evaluación, y no lo aprobó. Las autoridades correspondientes le dijeron que tendría que tomar un curso remedial para continuar en su trabajo como maestro de secundaria (director, intendente, administrador), además, las mismas autoridades le indicaron que dicho curso lo debía tomar a través del sitio web oficial y este debía ser completado diez días después de recibir la notificación. El maestro me explicó lo difícil que fue encontrar un lugar con una computadora y buena señal de internet para poder acceder al sitio web. Además, el maestro reconoció que le fue difícil

contestar las preguntas del curso. El me confesó apenado que al final le pidió a su esposa que contestara algunos datos por él, puesto que él no comprendía la mayoría del contenido y no estaba dispuesto a perder su trabajo, y que los alumnos perdieran a su maestro por no haber entendido las instrucciones que le pedían. Le sonreí y comencé a coleccionar las encuestas que los alumnos estaban terminando, viendo aquellos jóvenes llenos de energía merecedores de oportunidades como todo mexicano y como todo ser humano.

La evaluación docente en comunidades rurales: el análisis político educativo

El caso anterior ejemplifica algunas de las experiencias de los docentes rurales. La preocupación expresada por el maestro es un ejemplo de las situaciones por las que pasaron muchos docentes en México ante la evaluación, sobre todo aquellos que trabajan en áreas rurales en donde la responsabilidad de la calidad educativa recae mayormente en ellos (Trujillo, Campos & Alvarez, 2016). Derivado de los párrafos anteriores, los retos de la evaluación docente como proceso de mejora se clasificaron en dos: por un lado, la falta de significado pedagógico y práctico que ésta tuvo para la mejora de la práctica docente (Fullan, 2007; Rueda, Ordorika, Gil, & Rodríguez, 2016). Por otro lado, la carencia recursos para mejorar las condiciones educativas en las escuelas rurales (Elmore, 2004). La anterior clasificación de los resultados de la evaluación será considerada en los siguientes párrafos para hacer una valoración desde la política educativa con base en el *Cambio significativo* (Meaning of change, Fullan, 2007), *Principio de Reciprocidad y Capacidad* (Elmore, 2004).

En primer lugar, la evaluación no fue significativa para todos los maestros, teniendo un diseño isomórfico que seguía parámetros neoliberales, considerando un único perfil docente como referencia, lo cual no favoreció que todos los docentes se identificaran con la misma (Cordero, Luna & Patiño, 2013). Sí bien es entendible que por fines prácticos este tipo de evaluación se adecuó a las necesidades de los evaluadores, el propósito de una evaluación es obtener la realidad para mejorarla y no resultados fáciles de calificar sin importar si son o no reales (Meyer & Rowan, 1977; Fullan, 2007).

Tal como menciona Fullan (2007) un cambio que no tiene significado para la mayoría no será exitoso, pues el nivel de significatividad provee elementos para el diseño aterrizado de la reforma, pero también impulsa al compromiso para que todos sigan los mismos objetivos. Por otro lado, el cambio significativo implica una profunda reconstrucción, o como el mismo autor lo dice *reculturación*, es decir un cambio significativo en las creencias y actitudes. De acuerdo Fullan (2007), para lograrlo se necesitan tres aspectos principales: 1) el uso de nuevos materiales, 2) la implementación de nuevos enfoques de enseñanza, y 3) la posibilidad de alterar las creencias implícitas, en este caso, de los maestros. En el caso de la evaluación docente, ésta no tuvo una profunda relación con ninguno de los aspectos anteriores por las siguientes razones: por un lado, si se considera como recurso propuesto el nuevo currículo impulsado en el mismo paquete de reformas, no hubo información que sustentara cómo se vincularía al Nuevo Modelo Educativo con la evaluación de los maestros. Por el contrario, el nuevo currículo añadió presión a los maestros que en paralelo llevaban un proceso de evaluación, y seguían cumpliendo con las exigencias diarias, como Ramón lo hacía. En segundo lugar, se

promovieron diversos enfoques de enseñanza a través del mismo Modelo Educativo, sin embargo, dichas innovaciones no estuvieron relacionadas con el proceso de evaluación “formativa” que el SPD impulsó. Por último, no sólo hubo discordancia entre el currículo y la evaluación, ni se implementaron procesos para mejorar la práctica, sino que además no hubo proceso alguno enfocado en el cambio de pensamiento y creencias. Este último aspecto implica un proceso profundo, que a su vez requiere recursos y tiempo. Con lo anterior se concluye que la coherencia entre las acciones implementadas es esencial para el cambio significativo, desde las creencias de los actores educativos, proceso que debe comenzar desde la preparación de los docentes en las escuelas Normales, tal como será explicado en los siguientes párrafos.

Por otro lado, profundizando en la carencia de recursos, Elmore (2004), explica a través del *principio de reciprocidad* y del concepto de *capacidad* cuáles fueron las fracturas esenciales de la evaluación. Tal como lo plantea el autor, las políticas educativas funcionan cuando toman en cuenta las exigencias y preocupaciones de quienes están dentro del aula (Elmore, 2004). El autor destaca la importancia de los recursos en la implementación de todo cambio, a lo que llama capacidad. Por otro lado, el principio de reciprocidad establece que por cada unidad de desempeño que las autoridades demandan de los maestros, las autoridades educativas tienen una responsabilidad equitativa en proveer una unidad de capacidad a los maestros para alcanzar las metas establecidas.

En tanto a la capacidad en términos de la evaluación docente, ésta tiene dos caras. Por un lado, los recursos físicos, humanos y materiales, que las

escuelas rurales necesitan (i.e., baños, personal administrativo, infraestructura). Por otro lado, la preparación docente a través de desarrollo profesional continuo, y la oferta de cursos diseñados de acuerdo con las necesidades de los maestros. Los maestros rurales necesitan de ambos tipos de capacidad para su práctica cotidiana, por ejemplo, un maestro cubre el primer tipo de capacidad al tener recursos electrónicos e internet para consulta de información, pero si no ha sido capacitado en el uso adecuado de los recursos, no podrá sacar ventaja de ellos. Lo anterior puede ser corroborado en la poca información que los maestros tienen para seguir oportunamente un proceso de evaluación, y sobre todo para alcanzar el objetivo principal: mejorar la práctica docente.

Por otro lado, la carencia de capacidad puede ser explicada por la lejanía de las autoridades educativas que han diseñado las políticas recién implementadas. Los encargados de hacer las políticas raramente conocen con exactitud la escasez de recursos en las escuelas rurales, y mucho menos toman el tiempo necesario para hablar con los miembros de la comunidad o profesores en dichos espacios y conocer historias como la de Ramón en donde su puesto y la educación de dicha comunidad rural prácticamente dependían de él. Esta lejanía inhabilita a los actores políticos en el conocimiento de la escasez de recursos y necesidades particulares de las escuelas rurales. En cuestiones esenciales como falta de drenaje, o agua potable, incluso electricidad, no se encontró registro oficial, por lo que son desconocidas. Por otro lado, en un país centralizado los recursos son dados a través de extensas cadenas burocráticas, lo cual complica dificultad para acceder a los mismos. Aún más, las prácticas corruptas arraigadas en algunas

instituciones crean incertidumbre sobre el destino final de los recursos.

Es importante mencionar que a pesar de las consideraciones anteriores y tal como lo explica Elmore (2004), la falta de consistencia entre la capacidad de los maestros en mejorar la evaluación no significa que esta evaluación no sea necesaria. La crítica anterior es una invitación a mejorar los procesos y considerar la realidad de los docentes rurales como prioridad para el diseño e implementación de la misma evaluación, y sobre todo que incluya un proceso continuo en donde se brinden los recursos necesarios para mejorar, cuestión que se abordará con profundidad en los siguientes párrafos.

SPD y evaluación docente: Recomendaciones

Para poder alcanzar el objetivo de la evaluación, mejorar la práctica docente, en los siguientes párrafos serán expuestas algunas recomendaciones. Las recomendaciones estarán dirigidas, en un principio, a la actual evaluación docente, y después se expondrán algunas recomendaciones en referencia a la práctica docente en escuelas rurales, en donde se sugiere la creación de reformas alternas.

Las recomendaciones generales para mejorar la actual evaluación docente son: incrementar los recursos económicos para las escuelas rurales, proveer capacitación docente de acuerdo a las necesidades particulares de cada maestro, reforzar la preparación de los maestros desde las Normales, crear y promover ambientes de aprendizaje a través de prácticas innovativas en

escuelas rurales, incrementar el rigor académico en las Normales rurales, promover otras alternativas de evaluación como la evaluación en pares. En general, estas recomendaciones sugieren ver a la evaluación como un proceso y no como un evento. Además, será necesario incluir un proceso de aprendizaje en donde se explique a los maestros cómo hacer la evaluación a través de los recursos electrónicos. En este mismo sentido las autoridades educativas, particularmente el SPD aseguren que los maestros rurales sepan con certeza por qué o por qué no aprobaron el examen correspondiente. Por último, será necesario que las mismas autoridades clarifiquen el propósito de la evaluación actual y de las futuras modificaciones con el fin de no generar falsas expectativas.

El cambio en el proceso: comité pedagógico-rural como herramienta de rendición de cuentas

Los maestros pueden fallar, pero el sistema de evaluación también. Elmore (2004)

Tal como lo explica Elmore (2004), la evaluación interna es un aspecto esencial para el éxito de los maestros y de las escuelas en general, puesto que ésta lleva al maestro a hacer lo que es mejor para el aprendizaje del alumno. Siguiendo esta línea, la recomendación es mejorar el proceso de evaluación docente desde una visión interna, considerando la evaluación como un medio para mejorar. Esto permitirá a cada escuela hacer una metacognición de sus procesos y diagnosticar las prácticas de sus docentes desde su realidad. Este nuevo sistema de rendición de cuentas estará integrado por expertos en pedagogía que formen parte de la comunidad, de esta forma, las autoridades educativas, particularmente el SPD, tendrán que crear un comité pedagógico-rural, en donde los

objetivos del gobierno federal sean aterrizados a las condiciones reales de la comunidad y de la escuela, pasando de un sistema de cadenas burocráticas, a uno flexible y local (Elmore, 2004).

La composición del comité será definida por las autoridades educativas correspondientes y las comunidades en donde se encuentre la escuela rural. El comité deberá estar lo suficiente cerca de la escuela rural que servirá, de esta forma habrá comités que sólo sirvan a una escuela rural, pero habrá otros que servirán a varias. Este nuevo medio de evaluación se centrará en el proceso y tendrá una visión formativa de la evaluación. Haciendo lo anterior, la distancia entre los líderes educativos y las escuelas rurales se reducirá, creando un punto de convergencia y entendimiento para aquellos dos mundos distantes e intocables que han prevalecido entre la realidad rural y la realidad burocrática y política (Fullan, 2007).

El nuevo sistema de evaluación estará integrado por heteroevaluación y evaluación de pares, mismo que estará coordinada por el comité pedagógico-rural y evaluará la práctica docente. En cuanto a la heteroevaluación, cada mes un experto miembro del comité visitará la escuela rural que le corresponda y observará la práctica del docente utilizando una rúbrica estructurada. Las visitas serán programadas aleatoriamente para obtener una visión real de la práctica del maestro. Además de eso, los comités rurales asignarán un asesor a cada maestro rural dándole seguimiento a su proceso a través de reportes mensuales. El asesor dará retroalimentación a los maestros que estén bajo su tutela. Además de la heteroevaluación, el comité pedagógico se encargará de organizar a los maestros de cada escuela rural para que realicen ellos mismos evaluación entre pares, entre los maestros que

integran la escuela rural. Para aquellas escuelas rurales que solo tengan un maestro, las estudiantes normalistas ayudarán en dicha evaluación, a través del programa de prácticas profesionales, mismo que será explicado en los próximos párrafos. El hecho de que la heteroevaluación y la evaluación sean procesos que provienen de agentes externos es importante, puesto tal como lo menciona Elmore (2004), la mayoría de las veces los docentes no saben qué hacer, o lo que saben ya lo han hecho. Las nuevas prácticas requieren tiempo para una asimilación e implementación consistente y significativa. Además de la evaluación externa que recibirán los docentes rurales, éstos deberán hacer una autoevaluación con el fin de promover la reflexión en sus propias prácticas y puedan hacer un cambio profundo en las creencias (Fullan, 2007).

Las iniciativas anteriores serán financiadas por el gobierno federal y los recursos serán entregados directamente a los comités pedagógico-rurales. El financiamiento se dará anualmente y será utilizado para proveer capacitación a los maestros, agrupándolos respecto a las necesidades que les fueron detectadas en años escolares anteriores. El comité pedagógico-rural será responsable del seguimiento de los recursos y el uso apropiado de los mismos, asegurándose que sean invertidos, en el tiempo adecuado (Elmore, 2004). Al fin de cuentas, el objetivo del comité será acompañar y guiar a los docentes en el proceso de mejora proveyendo el conocimiento de qué es necesario hacer y los recursos para hacerlo (Elmore, 2004).

El cambio en los procesos: Reforma de las escuelas rurales y preparación continua.

Las siguientes recomendaciones se enfocarán en la preparación docente desde dos

frentes principales: la reforma en las Normales, y la preparación continua para los docentes. Desde estas dos perspectivas, el comité pedagógico-rural juega un rol importante, proveyendo información acerca de la situación de los maestros rurales. Con base en lo anterior, los currículos de instrucción de las Normales podrán estar diseñados desde la realidad, además que las técnicas e instrumentos dados en las Normales podrán tener una aplicación práctica para resolver los problemas educativos observados por el comité.

La preparación continua buscará proveer estrategias didácticas a los maestros rurales en tanto a estilos de aprendizaje y enfoques de enseñanza, teniendo en cuenta la importancia de enlazar el contenido con la vida diaria de los estudiantes. Por otro lado, la capacitación continua buscará proveer herramientas actitudinales para el manejo de grupos y concientizar sobre la importancia del rol docente en la educación rural (Fullan, 2007). La preparación docente es crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que tal como Fullan (2007) lo plantea, el cambio en los enfoques de enseñanza, las herramientas para lograrlo y sobre todo el conocimiento de cómo funciona el cambio y por qué, representa un cambio fundamental y significativo que, si bien no será alcanzado a corto plazo, tendrá un alto impacto.

Además, es importante reconocer que la mejora educativa requiere tiempo, especialmente en el tercer aspecto del cambio significativo mencionado por Fullan (2007): el cambio en las creencias, por esta razón será importante comenzar el cambio desde la preparación de los docentes en las Normales. Desde esta plataforma los futuros maestros trabajarán en base al compromiso moral con los estudiantes de todo México particularmente

con aquellos que se encuentran en situaciones vulnerables. El cambio en las Normales incluirá una nueva perspectiva curricular adaptado según las condiciones en las que la Normal se encuentra y las futuras comunidades que servirán. El currículum estará además enfocado en el cambio de creencias en los profesores, esta nueva perspectiva deberá partir de la flexibilidad para poder adecuarse a las condiciones de las escuelas en las que laborarán, pero sobre todo para continuar mejorando en donde se encuentre, siendo conscientes de la importancia de su labor en el aula.

Por otro lado, se impulsará que las Normales creen programas de prácticas en los cuales los estudiantes tendrán la oportunidad de acercarse a las comunidades rurales y apoyar a los maestros que se encuentran como titulares en dichas escuelas. El programa de prácticas profesionales podría proponerse como un requisito de titulación y podría estar coordinado por las autoridades de la Normal y el comité pedagógico-rural de cada zona. Dicha práctica ayudará a los estudiantes a darse cuenta de la realidad educativa de las zonas más vulnerables de México. Los programas de prácticas pretenderán, además de concientizar, crear un vínculo a largo plazo entre los alumnos y maestros de las comunidades rurales con los futuros docentes, pues a través de este vínculo podrían florecer futuras relaciones.

Además, tanto en la preparación continua como en la preparación desde la normal, las creencias deberán ser el centro del cambio. En general, ambas recomendaciones deberán ser presentadas paulatinamente y las autoridades educativas necesitan tener presente que mientras ellos ya han asimilado los cambios, las bases que los sustentan y los detalles de la implementación, esto

les tomo años de reflexión y debate para que tuviera sentido, por lo tanto, el mismo tiempo deberá ser dado a los actores educativos involucrados (Marris, 1975, citado en Fullan, 2007).

Conclusión

Después de una revisión del contenido y el contexto de la evaluación docente en México, surgen varias preguntas. Para varias instituciones involucradas en el proceso de evaluación docente, la duda es si la evaluación docente como proceso impulsado desde el gobierno federal, se verá impactado por el cambio de administración. Considerando el análisis realizado y la incertidumbre de las reformas educativas por el cambio de gobierno, se debe de tomar ventaja del grado de acuerdo alcanzado hasta el momento para la aplicación de un tipo de evaluación a los docentes, con esto se pueden impulsar políticas de evaluación que sean comprensivas y tengan como base la mejora real de las prácticas docentes. Lo anterior se puede hacer apremiando el enfoque formativo sobre el sumativo que considere el contexto de cada escuela. De esta forma, no solo se estará más cerca de los resultados de los maestros, sino que habrá un acercamiento social, a través del intercambio de experiencias pedagógicas. Además, es importante proveer una visión crítica de la actual política de evaluación docente. Como parte de una visión holística, la calidad de la práctica docente no puede ser la única variable que determine la calidad del sistema educativo mexicano, mucho menos una evaluación a los mismos. Por esta razón, la forma más adecuada de buscar la calidad de la educación es continuar con esfuerzos desde varios frentes, impulsando reformas alternativas que soporten los cambios que se desean hacer, sin volver a prácticas pasadas. Resumiendo, el presente documento

sugirió dos recomendaciones principales: la primera, crear una evaluación docente desde un modelo formativo, a través del comité pedagógico-rural, esta nueva evaluación podrá incluir metodologías alternativas como observación y evaluación de pares, enfocándose en el significado de las acciones educativas. El comité pedagógico-rural será un soporte esencial para la mejora continua de los maestros. Además, el comité proveerá la información necesaria como diagnóstico para el currículum de las Normales. Por otro lado, la

segunda recomendación se enfocó en el cambio en las Normales y la preparación continua de los profesores, la cual estará enfocada en el tercer punto sugerido por Fullan (2007) el cambio en las creencias que requerirá de un tiempo considerable pero que aseguraría la mejora.

Casanova, H., Rueda, M., & Díaz-Barriga, Á. (2015, junio 15). ¿Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente? Recuperado el 10 de diciembre de 2018 de, <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>

Cordero, G., Luna, E., Patiño, N. X. (julio-diciembre, 2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, 41 Recuperado el 12 de noviembre de 2018, de <https://bit.ly/2XbqIrm>

Dumas, M., & Anyon, J. (2006). Toward a critical approach to education policy implementation. In M. Honing, *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 149-169). Albany: State University of New York Press.

Elmore, R. (2004). Doing the Right thing, Knowing the right thing to do. In R. Elmore, *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance* (pp. 227-258). Cambridge: Harvard Education Press.

Esparza, G. (2018). El Humanismo del Nuevo Modelo Educativo ¿Reforma político-económica o acción educativa? *Revista Humanidades*.

Fullan, M. (2007). Ch. 2 The meaning of educational change. *The new meaning of education change* (pp. 20-40), Teachers College Press.

Gil, M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 303-321.

Inclán, C. (2013, November 22). Reacciones y resistencias el profesorado ante los cambios. El servicio profesional docente en México. Barcelona, España.

INEE. (2017, September 13). *Evaluación docente en México: planteamiento, resultados y propuestas de mejora*. Recuperado de <https://bit.ly/2QzVBCy>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, I. (2013, junio 26). *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado de Censos y Conteos de Población y Vivienda. Recuperado de <https://bit.ly/2uhe403>

Mejía, F. (2012). Las reformas al artículo tercero constitucional: hipótesis y procedimientos mejorables, artículos transitorios pertinentes y pendientes centrales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 55-13.

Meyer, H., & Rowan, B. (2006). Institutional Analysis and the Study of Education. In H. Meyer, & B. Rowan, *The new institutionalism in education* (pp. 1-13). Albany: State University of New.

Navarro, J., Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, Datos y Espacio Revista Internacional de Estadística y Geografía*. 3(3) pp.6-17

- Rueda, M., Ordorika, I, Gil, M, & Rodríguez, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles Educativos*, 190-206.
- Álvarez, R., Campos, M., & Trujilli, J. A. (2016). La evaluación en el contexto de la reforma educativa en México de 2013 a 2015. Historia reciente de un proceso inacabado. *Revista Internacional de la evaluación y medición de la calidad educativa*, 3(1), 19-25.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma Educativa: El papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 419-443.
- Yurén, T., Espinosa, J., & De la Cruz, M. (2007). Desigualdad y rezago educativo en México. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). Yucatán: COMIE.
- Zorrilla, M., & Barba, B. (2008). Reformas Educativas en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-30.