

# “¿EVALUARME?, ¿PARA QUÉ?” EL INICIO DE UN ITINERARIO RECORRIDO POR DOCENTES EVALUADOS EN SU “DESEMPEÑO”

**Lilia Antonio Pérez**

*Departamento de Investigaciones Educativas*

**Temática general:** Política y gestión de la educación y su evaluación, la ciencia y la tecnología

## RESUMEN

Uno de los puntos neurálgicos de la denominada “Reforma Educativa” de la actual administración es la condicionalidad de la permanencia en el servicio a partir de los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente. Esta condicionalidad ha generado posturas encontradas entre los diferentes grupos involucrados (gobierno federal, SNTE, CNTE, empresarios, padres de familia). Por otra parte, esta evaluación ha sido seriamente cuestionada desde el ámbito académico en cuanto a su pertinencia, validez y factibilidad para el sistema educativo mexicano.

Pero más allá de estas controversias... ¿Qué significó para los maestros que fueron “evaluados” en el ciclo escolar 2015-2016, ser “los primeros elegidos”? ¿Qué finalidades le asignan a la evaluación del desempeño a partir de sus vivencias y por qué?... La presente ponencia constituye sólo el inicio de un itinerario narrado por sus propios protagonistas: los maestros frente a grupo. Con esta intención se rescatan las experiencias de maestros de una zona escolar de educación primaria de la Ciudad de México que fueron evaluados en el ciclo escolar 2015-2016, respecto a las vicisitudes que vivieron para sustentar esta evaluación: En este caso sólo abordaremos el inicio de su travesía: Desde que fueron notificados de haber sido seleccionados para este proceso, hasta el momento que asumieron una postura respecto a cómo participar en esta evaluación.

**Palabras clave:** Evaluación, profesores, educación, básica.

## INTRODUCCIÓN

Con la publicación de la Reforma Constitucional en materia de Educación en febrero de 2013, y de sus leyes secundarias (Ley General del Servicio Profesional Docente y Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) en septiembre de ese mismo año, se reavivó un debate inacabado respecto a la profesión docente en nuestro país... ¿por qué?, ¿Qué disposiciones contiene esta nueva legislación?

La novedosa Ley General del Servicio Profesional Docente, como el instrumento legal que busca responder a las recomendaciones planteadas por la OCDE (Mancera y Schmelkes, 2010) con relación al fortalecimiento de la profesión docente en México, propone diversos mecanismos para regular la función docente: desde los Concursos de Oposición para el ingreso y promoción a otras funciones, hasta la evaluación del desempeño docente, de donde se derivan procesos para definir la permanencia, el reconocimiento y promoción en la función de los maestros en servicio.

Uno de los puntos neurálgicos de la LGSPD es la evaluación del desempeño ya que, de sus resultados, se define si un maestro permanece o no en el servicio educativo, dando un tinte punitivo a este proceso, si tomamos en cuenta que la docencia en educación básica se caracterizaba por ofrecer una amplia estabilidad laboral a quienes la ejercían: obtención de una plaza base al egresar de escuelas normales, pertenencia a un sindicato, así como diversas prestaciones laborales, entre ellas, la jubilación.

Si bien en años recientes se había debilitado esta estabilidad (en algunas entidades, las plazas disponibles ya no eran suficientes para el número de egresados de las normales, además de que en 2008 se comenzó a aplicar la Evaluación Universal), este debilitamiento no había llegado al punto de poner en entredicho la permanencia de docentes ya en servicio, a partir de dispositivos de evaluación, como se plantea en la LGSPD.

En este contexto, las opiniones a favor o en contra de estas disposiciones no se hicieron esperar: Por un lado, el sector empresarial y los medios de comunicación buscaron generar una opinión favorable hacia estas disposiciones, a partir de sobredimensionar la responsabilidad de los maestros por los bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como PISA o ENLACE. Por otro, el sector gubernamental ha implementado la evaluación del desempeño docente, de una forma acelerada, centralista y unilateral (Arnaut, 2014: 34) que, aunada a la historicidad de la docencia como profesión de Estado (Ornelas, 2009; Arnaut, 2014), ha propiciado un caldo de cultivo para la oposición y la resistencia.

En este escenario, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), inicialmente manifestó su abierta oposición (aunque posteriormente matizó su postura). Por su parte, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), se ha manifestado en contra, a través de numerosas movilizaciones magisteriales. Finalmente, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), emerge como la instancia con la facultad, entre otras, de aprobar y validar las

propuestas que la SEP (a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional) elabore para evaluar a los maestros, siendo una función que, pese a algunos esfuerzos, ha sido seriamente cuestionada.

Por otra parte, en el ámbito académico la discusión sobre la pertinencia y factibilidad de evaluar “el desempeño” de los docentes de educación básica aún no se ha cerrado: Por un lado están quienes plantean que una evaluación del desempeño docente solo es posible a una escala local, dado el carácter histórico, heterogéneo y contextualizado de la práctica docente (Rockwell, 2013) y, por otro, quienes afirman que es sí posible evaluar el desempeño docente a una escala nacional, mediante la construcción cuidadosa y consensada de estándares profesionales de desempeño (Vázquez, Cordero y Leyva, 2014), tomando en cuenta la experiencia internacional en la materia (Isoré, 2012; Martínez, 2016). De esta manera, se identifica una tensión entre el reconocimiento de la complejidad y heterogeneidad de la práctica docente versus su posible homogeneización y desmenuzamiento en indicadores.

Sin embargo, más allá de las tensiones que en el ámbito político y académico ha suscitado el tema... ¿Cuál ha sido la experiencia de los profesores que sustentaron esta evaluación en el ciclo escolar 2015-2016?, ¿Qué significó para ellos ser “los primeros elegidos” para participar en esta evaluación?, ¿Qué finalidades le asignaron a partir de su experiencia y por qué?

La presente ponencia busca dar respuesta a estas interrogantes a partir de dar voz a quienes, aun siendo los protagonistas de este proceso, han sido escasamente escuchados: los docentes frente a grupo<sup>1</sup>. Para ello, este escrito presenta parte de los hallazgos de un estudio cualitativo en donde se entrevistaron a 15 maestros de educación primaria de la Ciudad de México, con respecto a la experiencia de haber sido evaluados en su “desempeño” durante el ciclo escolar 2015-2016, en este caso sólo abordaremos el inicio de la travesía de tres de los docentes entrevistados: desde que fueron notificados de ser “los elegidos” y los significados que asignaron a esta circunstancia con respecto a su trayectoria profesional, hasta la reflexión sobre las finalidades que ellos asignan a la evaluación del desempeño docente. En posteriores trabajos daremos a conocer la continuación de este itinerario a fin de aportar reflexiones que permitan repensar la pertinencia de esta evaluación, pero más allá de ello, repensar el debate sobre la profesión docente de educación básica en nuestro país.

## DESARROLLO

Desde estas intenciones de indagación, una de las técnicas cualitativas que utilizamos para acercarnos al mundo de significaciones de los docentes en torno a la evaluación del desempeño es la entrevista abierta. Se denomina abierta, porque si bien el investigador tiene presente un conjunto de tópicos que trabajará con los informantes, éstos no necesariamente siguen un orden determinado, pues éstos se encuentran en función de la información e inquietudes que manifieste el entrevistado. Por su parte, retomamos 2 de los tipos de entrevista referidos por Taylor y Bodgan (1987): 1. Las historias de vida y 2. aquellas que buscan comprender un acontecimiento que no se puede observar directamente: Con respecto a las historias de vida, si bien nuestra finalidad principal no es reconstruir la trayectoria vital de los entrevistados, si interesa comprender desde qué lugar construyen sus opiniones respecto al tema, por otra parte, el interés de reconstruir el itinerario recorrido por los maestros en este proceso de evaluación, buscar cubrir la necesidad de comprender cómo fue implementada esta primera evaluación del desempeño docente y la manera en que fue vivida por los docentes entrevistados. A continuación, presentamos el inicio de este itinerario vivido por ellos.

### “¡Y que me llega el sobre amarillo!... ¿Qué tengo que hacer?”

Un primer asunto que nos llamó la atención respecto a la experiencia de los maestros entrevistados en la evaluación del desempeño (ciclo escolar 2015-2016), fue la escasa o nula información que recibieron al ser notificados que serían evaluados:

Ma. B: Me mandaron llamar a la supervisión, me presenté, me llegó un sobre con la información de que había sido elegida y que me tenía que presentar tal día con mis evidencias y que buscara todo en internet. (...) Aquí en la escuela tenemos una compañera que nos apoyó en ese aspecto, de parte de los directivos fui comunicada y nada más. ¡No hubo otra información! (ETV\_Ma\_B, p.1)

Mo. R: ... el director fue quien nos entregó el sobre amarillo a quienes nos había llegado donde nos decían que teníamos que subir unas evidencias de acuerdo un formato que nos mandaron... no sabía cómo hacer para subir mis mejores evidencias... pero ¿qué evidencias?... ¡cada quién subió las evidencias como pudo! (ETV\_Mo\_R\_p.1)

Más allá del debate sobre la pertinencia y factibilidad de evaluar “el desempeño” en una actividad tan compleja como la docencia, la experiencia internacional en la materia plantea la importancia no solo de informar oportunamente a los docentes acerca de qué y cómo serán evaluados, sino incluso la relevancia de involucrarlos en la definición de lo que se considera “un buen maestro” (Isoré, 2012: 261). En este caso, se identifica el desconcierto y la escasa información con que los maestros notificados cuentan para participar en esta evaluación: ¿subir evidencias?... ¿qué son las

evidencias?, ¿cómo subirlas?... Aunadas a estas preguntas de carácter operativo, las cuestiones de fondo parecen no ser respondidas: ¿para qué me van a evaluar?, ¿qué me van evaluar?, ¿cómo?... Por otro lado, llama la atención la forma en que los docentes son notificados que serán evaluados en su desempeño: El vehículo de información que utiliza en este caso la CNSPD, a través de la estructura educativa, es un sobre entregado de manera individual a cada maestro por parte de la autoridad. En ambos testimonios, no precede a esta notificación, alguna información básica para poder participar en este proceso.

La evaluación en este sentido parece querer comunicarse como un asunto de carácter personal y privado, en donde cada uno de los involucrados habrá de resolver su participación con los recursos “que tuvieran a la mano”. En este escenario de desinformación, aparece la presencia de los colegas con el testimonio de la segunda docente: “... *Aquí en la escuela tenemos una compañera que nos apoyó en ese aspecto, de parte de los directivos fui comunicada y nada más. ¡No hubo otra información! ...*” siendo un apoyo importante en el itinerario recorrido por estos maestros.

#### **“¿Por qué yo?, ¿Por qué a mí?”**

Otra de las preguntas que los docentes se realizaron, una vez que fueron notificados que serían evaluados en su desempeño, fue acerca de los criterios que se habían tomado en cuenta para ser seleccionados:

Ma. B: “... el año pasado, fui electa candidata para hacer el examen para el desempeño profesional, ¡fui la única de mi escuela! yo pregunté - ¿cuáles habían sido los parámetros de elección? - y me dijeron que por mis años de servicio y por haber alcanzado el nivel E de carrera magisterial (...) ¡sentía un peso muy fuerte, no dormí ese día!, al otro día me fui a la Administración Federal a investigar si era obligatorio y me dijeron que sí, que me eligieron de forma aleatoria, pero también por mis características...”) (ETV\_Ma\_B, p.1)

Mo. R.: ... porque soy delegado sindical en mi escuela, generalmente estoy bien informado...yo sabía que iba a llegar mi sobre, ¡me tocó la mala suerte!... aunque aún no tengo claro por qué me tocó a mí y no a otros... yo conozco a algunos que debieron haber visto en lo inmediato, ¡porque hacen cada cosa! (ETV\_Mo\_R\_p.1)

Ante la desinformación sobre los criterios de selección de los docentes que serían evaluados en esta primera aplicación, circulan entonces diferentes versiones: En el caso de la maestra B, refiere los años de servicio y el nivel obtenido en Carrera Magisterial como criterios que le plantearon sus autoridades, sin embargo, hubo también otras autoridades que le dijeron que había sido de manera

aleatoria; de esta manera, ella recibe información contradictoria entre las autoridades encargadas de implementar este proceso (supervisor de la zona y AFSEDF).

Por su parte, el maestro R, plantea el supuesto de que probablemente “los elegidos” tengan que ver con un determinado nivel de “desempeño” profesional: “...yo conozco a algunos que debieron haber visto en lo inmediato, ¡porque hacen cada cosa!...” siendo una expresión en donde el maestro, parece asignar un sentido punitivo a esta evaluación, al suponer que quienes serán los primeros evaluados son aquellos colegas que, desde su punto de vista, son “malos docentes”.

En el caso de la maestra B, la mención de criterios de selección como el nivel E en carrera magisterial, parecen plantearle el reto de “demostrar” que el nivel obtenido en este sistema de promoción horizontal, es “merecido”, ya que parece ponerse en juego un cierto sentido de “prestigio profesional”:

Ma. B: “... cuando ingreso a Carrera Magisterial le doy más seriedad a mi trabajo porque sí fue un estímulo el tener un salario mejor ya que mejoraba las condiciones de vida, mías y de mi familia... Nunca quise ser administrativa, no me interesó ser directora porque a mí me ha gustado ser maestra frente a grupo (...) Tengo cierta forma de ser (con sonrisa de satisfacción), pero eso me ha dado experiencia y me ha dado un lugar dentro de la escuela (...) porque a los padres les gusta mi forma de ser... (ETV\_Ma\_B, p.1)

Una de las motivaciones de la maestra B para participar en Carrera Magisterial fue el incremento de su ingreso económico para garantizar un buen nivel de vida a su familia. Sus motivaciones van más allá de su faceta como profesionista, siendo un aspecto que nos permite retomar el concepto de *sujeto entero* propuesto por Ezpeleta (1992), al concebir al maestro no solo “como trasmisor de conocimientos y portador de valores”, sino también como profesional, trabajador y como padre o madre de familia; para comprender las razones y motivos que mueven a los docentes a tomar determinadas decisiones a lo largo de su carrera profesional.

Sin embargo, la motivación de incrementar el ingreso económico para su familia, no excluye su manifestación por la vocación de ser maestra: “Nunca quise ser administrativa, no me interesó ser directora porque a mí me ha gustado ser maestra frente a grupo.” Así como la expresión de su auto-concepto como docente: “Tengo cierta forma de ser (con sonrisa de satisfacción), pero eso me ha dado experiencia y me ha dado un lugar dentro de la escuela...” Es interesante identificar cómo los beneficios laborales que le ha aportado Carrera Magisterial y su auto-concepto como docente, se ponen en juego al momento de construirse una explicación de haber sido elegida en la evaluación del desempeño.

Continuando con la forma en que los maestros entrevistados asumieron el hecho de haber sido seleccionados para esta evaluación, tenemos lo siguiente:

Ma. M. Yo le había dicho a mi director que no iba a presentar nada porque no estaba de acuerdo (...) ¡apenas me avisaron una semana antes!... En esa semana llegaron 2 maestros a notificarme que no había hecho nada y les dije... que no estaba de acuerdo y que no iba a presentar nada... Me dijeron que era necesario que lo presentara y que notificara la queja. (ETV\_Ma\_M, p.2).

Ma. B. No estuve de acuerdo en ser electa, ¿por qué yo nada más si dijeron que era la evaluación para todos? Finalmente tengo ya muchos años y ya fui evaluada en Carrera Magisterial... Año tras año he tomado cursos, ya hice los exámenes nacionales, yo decía: ¡¿otra vez a mí?! Yo lo hice porque yo lo quise en aquella ocasión, era opcional pero ahora si era obligatorio, la única maestra frente a grupo en esta escuela. (ETV\_Ma\_B, p.7).

Muchos los docentes entrevistados manifestaron no estar de acuerdo en haber sido seleccionados para ser evaluados: en el caso de la maestra M, argumenta el escaso tiempo con que le notifican su participación, en el caso de la maestra B menciona ya haber corroborado por años, su nivel de “desempeño... pese a expresar su vocación como docente, plantea su oposición a ser evaluada... ¿por qué?

**“Si la haces, te podemos pagar un poquito más, si no la haces ¡te corremos!”**

Uno de los puntos de mayor consenso entre los docentes entrevistados, fue la resistencia en realizar esta evaluación, debido a las posibles consecuencias que los resultados obtenidos podrían tener en su estabilidad laboral:

Ma. M....en las noticias dijeron que nos iban a quitar el trabajo y desde ahí parte una situación que nos pone en conflicto. Siempre queda esto con la familia ‘¿y qué hago si me despiden?’ después de tanto sacrificio que hicieron mis padres para darnos estudio, ¡¿qué voy a hacer si me lo quitan?! (ETV\_Ma\_M, p.5).

Mo. R. (...) ¡siempre fueron puras amenazas!... fue así igual con las evidencias y ‘si no las subes, puedes quedarte sin empleo’ ¡así como en las noticias! ‘si no lo hacen van a ser sancionados’... ésa es la parte que nos bombardean en lugar de ser una parte positiva y decir que es justo que nos evaluamos y preparemos, si tú sigues preparándote a lo mejor te damos otro poquito más, pero si no lo haces, te corremos, ¿dónde está la motivación para que uno venga con ganas? (ETV\_Mo\_R, p.7).

Efectivamente uno de los puntos neurálgicos de la evaluación del desempeño docente planteados en la LGSPD y que interpela fuertemente a los maestros es la condicionalidad de la permanencia a partir de los resultados obtenidos en este proceso; ya que pueden llegar a trastocar no solo la trayectoria profesional y laboral de los docentes, sino también su estabilidad económica y familiar. Antes de la LGPSD, el futuro laboral parecía ser seguro para muchos de los docentes de educación básica, ahora no... ¿qué implicaciones podrá tener esto en la reconfiguración de “ser docente” en nuestro país?

Por otra parte, llama la atención el papel que los medios de comunicación han jugado en “una cierta forma” de promover y comunicar la evaluación del desempeño docente, ante la población en general y ante los propios docentes. En este caso, el tinte punitivo, parece no solo aparecer en la LGSPD, sino también en la forma en que estos medios han dado a conocer esta evaluación (Arnaut, 2014: 41). Esta perspectiva pasa por alto que la calidad educativa, es resultado de múltiples factores (extraescolares y escolares) en donde si bien, las prácticas de enseñanza son importantes en el aprendizaje de los alumnos (Blanco, 2008; Ravela, 2009), no constituyen la única fuente explicativa de los bajos resultados educativos obtenidos en nuestro país (UNESCO, 2010).

Con respecto a la finalidad de la evaluación del desempeño docente que se comunica en estos medios, el maestro R, cuestiona la forma en que ha sido planteada: *“ésa es la parte que nos bombardean, en lugar de ser una parte positiva y decir que es justo que nos evaluamos y preparemos, si tú sigues preparándote a lo mejor te damos otro poquito más, pero si no lo haces, te corremos...”*

En los países donde se han implementado esquemas de evaluación docente, se pueden advertir dos tipos de evaluación: la evaluación sumativa y la evaluación formativa. El propósito de la evaluación sumativa se entiende como un mecanismo de garantía de calidad educativa y de rendición de cuentas, cuyos resultados son utilizados para la toma de decisiones con consecuencias para el maestro que está siendo evaluado. En el caso de la evaluación formativa, su intención es aportar información al docente sobre los aspectos de su desempeño que requiere mejorar. Estos enfoques de evaluación son de naturaleza diferente, pero no necesariamente excluyentes y muchos países han adoptado ambos en sus esquemas de evaluación docente (Isoré, 2012; Martínez 2016).

En este contexto, se puede afirmar que en la LGPSD conviven ambas perspectivas de evaluación; sin embargo, por alguna razón, en los medios se ha destacado mayormente la parte punitiva, circunstancia que, aunada a la desinformación por parte de las autoridades educativas, ha incidido fuertemente en la construcción de un sentido punitivo de esta evaluación por parte de los docentes.

### **“NO ESTOY DE ACUERDO, PERO TENGO QUE PARTICIPAR”**

A pesar de que la mayoría de los docentes entrevistados manifestaron su desacuerdo respecto a participar en esta evaluación, finalmente lo hicieron, a continuación, presentamos algunas razones que plantearon al respecto:



Ma. B: ... yo no estaba de acuerdo, pero me dijeron que si yo decidía jubilarme (para no evaluarme) tenía que ser antes del mes de noviembre (...) Lo que quería era mi permanencia porque (...) tengo una hija por la cual quiero esperarme todavía, ya que está estudiando. Ella tiene 18 y va a entrar a la universidad y eso es lo que me ha detenido... ¡todavía estoy fuerte!, son varios motivos, pero principalmente mi hija, porque yo deseo que ella termine una carrera... por eso me dije: 'voy a ver de qué se trata...' (ETV\_Ma\_B, p.2).

Ma. M: Decidí presentarlo porque escuchando a los compañeros, que si no lo presentaba me iba peor: 'es viable que lo presente y que lo repruebe a que no lo presente porque tiene graves consecuencias'. (ETV\_Mo\_M, p.2).

Como se puede advertir, una evaluación de alto impacto (Ravela, 2009) como la evaluación del desempeño docente, trastoca aspectos que rebasan, con mucho, el solo hecho de "valorar el desempeño profesional" de las personas; en este caso, como la razón de la docente B es dar sustento a la preparación escolar de su hija. En su toma de decisión pone en juego entonces sus motivaciones no solo como profesionista, sino desde su conformación como sujeto entero (Ezpeleta, 1992). Por su parte la maestra M, refiere que, de no hacerlo, podría ser cesada del servicio, siendo una advertencia que más allá de ser información que circula entre sus colegas, efectivamente se encuentra sustentada legalmente en la LGSPD: lo que permite confirmar otra arista punitiva de este proceso de evaluación.

## CONCLUSIONES

El carácter legal y obligatorio de la evaluación del desempeño docente en México, aunado a las posibles consecuencias laborales, efectivamente diluyen el matiz formativo que también se ha asignado a este proceso. El sentido punitivo que los docentes asignan a esta evaluación, se enfatiza aún más ante la celeridad y desinformación con que ellos tuvieron que vivir este proceso y ante la forma en que muchos medios de comunicación han manejado el tema. De esta manera podemos identificar cómo las demandas del contexto político y económico en combinación con formas tradicionales de implementación de acciones de política educativa, dan lugar a implementaciones que se caracterizan por su radicalidad, densidad y urgencia (Ezpeleta, 2004) bajo lógicas que priman otro tipo de intereses y prioridades por sobre lo esencialmente educativo.

## REFERENCIAS

- Arnaut Salgado, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente. En G. del Castillo y G. Valenti (Coords.), *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate Informado* (pp. 31-46). México: FLACSO.
- Blanco Bosco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, (1), pp. 58-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160105>
- DOF (11 de septiembre de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México.
- Ezpeleta, Moyano, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Revista Nueva Antropología*, vol. 12, (42), pp. 27-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904203>
- Ezpeleta Moyano, J. (abril-junio 2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 9, (21), 403-424.
- Isoré, M. (2012). Evaluación docente: Prácticas vigentes en los países de la OCDE. En M. Gajardo y E. Jiménez (Coords.), *La importancia del docente en la reconfiguración de la educación en América Latina* (pp. 221-228). México: Secretaría de Educación Pública.
- Mancera, C. y Schmelkes S. (2010). Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de maestros en servicio. *Directorio para la Educación OCDE*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/calidad/>
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de Educación Básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ornelas, C. (septiembre-diciembre 2009). Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. LI, (207), pp. 175-178.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad de la práctica docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez (Coord.) *La Reforma Constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos* (pp. 77-110). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Taylor S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós Básica.



UNESCO (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. SERCE, *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago (Chile).

Vázquez, M., Cordero G. y Leyva Y. (septiembre-diciembre 2014). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América. *Revista REDALYC*, vol.14, (3), pp. 1-20. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

ISSN 1409-4703

---

<sup>i</sup> Aunque el INEE ha realizado encuestas que buscan mejorar la evaluación, nos parece que las dificultades referidas por los maestros han sido minimizadas.