



EVALUACIÓN DOCENTE ENTRE PARES: EL CASO DE LOS EVALUADORES CERTIFICADOS EN MÉXICO

Ana Elizabeth Razo Pérez
CIDE

Jimena Hernández Fernández
CIDE

Ivania De la Cruz Orozco
CIDE

Área temática: A.12 Evaluación educativa.

Línea temática: 8. Evaluación de política educativa: impacto y retos en el sistema educativo.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

La evaluación entre pares puede dar sentido formativo y, con ello, ayudar a disminuir la resistencia que la evaluación del desempeño docente (EDD) genera por su naturaleza. Esta investigación indaga cómo se implementó la evaluación entre pares en México (2014-2017) y en qué medida sucedió como planteaba su diseño. Así, se compara el diseño previsto en los lineamientos oficiales con datos cualitativos recolectados -mediante entrevistas y grupos de enfoque- que describen la instrumentación. Los resultados destacan poca claridad en las atribuciones de instancias responsables, problemas de coordinación; así como desdibujamiento en la participación de actores clave en el ejercicio evaluativo. A pesar de los desafíos, también se encuentran razones relevantes para rediseñar la evaluación entre pares y continuar involucrando a los actores escolares en las acciones de evaluación sobre su desempeño.

Palabras claves: Evaluación del personal, planeación, evaluación, integración docencia servicio, México.

Introducción

Las políticas de evaluación del desempeño docente (EDD) suelen justificarse asociándolas con beneficios como trayectorias laborales sujetas a condiciones objetivas y mejores aprendizajes entre estudiantes. A pesar de estas ventajas, la evaluación docente es una práctica que genera cuestionamientos y resistencias, particularmente si trae como consecuencia afectaciones en la seguridad laboral de los docentes. Una de las prácticas que se han utilizado para disminuir la resistencia a la evaluación es la calificación entre pares. A través de esta forma de evaluación, son trabajadores de la educación quienes valoran el trabajo y desempeño de figuras pares.

En términos normativos la EDD en México se estableció para, por un lado, determinar las capacidades y el cumplimiento profesional de los docentes en ejercicio y, por otro lado, identificar fortalezas y aspectos de mejora en su práctica; con base en ello, se generarían acciones de formación profesional y programas de estímulos e incentivos para promoción y reconocimiento (SEP, 2017). La evaluación se estructuró en tres etapas: a) informe de responsabilidades profesionales, b) proyecto de enseñanza y, c) examen de conocimientos didácticos y curriculares.

En la etapa de proyecto de enseñanza participan evaluadores pares, quienes son certificados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (INEE, 2017). El propósito de la participación de evaluadores pares, conocidos en términos prácticos y normativos como evaluadores certificados (EC), es revisar y calificar los conocimientos y habilidades que los docentes emplean en la toma de decisiones durante la planeación, intervención y reflexión sobre su propia práctica toda vez que sus productos y evidencias son recopilados (Martínez, 2016).

Como cualquier política pública, la evaluación entre pares (EP) requiere de un diseño y una implementación adecuados para alcanzar sus objetivos. A pesar de la relevancia de la participación de los evaluadores pares en la EDD, existe poca evidencia que ayude a entender la coherencia entre los procesos de diseño e implementación de la EP en educación obligatoria. El presente artículo busca generar evidencia para disminuir esta laguna en la investigación educativa al abordar los procesos que conforman la EP como política pública: el reclutamiento, formación, certificación y ejercicio evaluativo de los EC. En particular, el artículo busca analizar el proceso de EP en México mediante la comparación entre el diseño y su instrumentación, así como identificar factores que pueden obstaculizar el alcance de objetivos. Las dos preguntas que guían este artículo son: ¿En qué medida la EP se implementó como planteaba su diseño durante el periodo 2014-2017? Y ¿Qué factores incidieron u obstaculizaron el alcance de objetivos? El diseño de los procesos descritos en la normativa se compara con la instrumentación, la cual emerge de datos cualitativos recolectados con actores clave.

Dado que la EDD se encuentra en revisión, la investigación realizada adquiere gran relevancia en el contexto actual. Por ello, se pretende que el análisis aquí presentado sirva de evidencia para identificar aspectos susceptibles de mejora en el inminente rediseño del proceso de evaluación docente. Más aún,

se busca aportar instrumentos que ayuden a formular un rediseño más adecuado para la participación de EC en la EDD.

Desarrollo

1. La evaluación docente entre pares y su implementación a gran escala

En términos generales la EP en educación consta de un proceso, en el que participan personas que tienen el mismo grado de conocimiento o desempeñan las mismas funciones, para valorar y considerar el nivel o calidad de un producto o el desempeño del evaluado (Topping, 2009). En otras palabras, la EP se fundamenta en el principio de “igualdad de status”, el cual puede ser interpretado como mismos años de escolaridad (para el caso de estudiantes) o mismos perfil y funciones (para el caso de docentes) (Topping, 2009, Gielen et al., 2011, Adachi et al., 2018).

La EP es una rama de la evaluación educativa que ha sido ampliamente investigada. Ashenafi (2017) realizó una investigación documental acerca del estado del arte en la investigación de EP, en el cual realizó un mapeo de las categorías que se han estudiado en la materia. La revisión de Ashenafi concluye que, aunque a menudo se discute la calidad de la evaluación realizada por los pares, se han desarrollado pocos estudios que valoran la calidad de los métodos de evaluación de pares y los estándares de calidad aún no se han acordado de manera formal. Asimismo, el estudio identifica que ha sido de especial interés indagar cómo la evaluación de pares puede, o no, aportar transparencia, comparabilidad, y representatividad en el proceso evaluativo (Ashenafi, 2017).

Existe consenso en que el desempeño de los profesores es un factor que contribuye de manera fundamental para la mejora de la calidad de la educación (CREFAL, 2017, Ramírez, 2016, Murillo and Román, 2010, Vaillant, 2008). Particularmente en las últimas décadas, en América Latina se han hecho esfuerzos por reformar los sistemas educativos. Uno de los elementos centrales de esas reformas ha sido la modificación de las condiciones para el ingreso, promoción y permanencia del personal docente a partir de su evaluación (Murillo and Román, 2010) con miras a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, se han introducido cambios normativos e institucionales y creado diversos organismos y centros de evaluación para que diseñen y administren las EDD (Vaillant, 2008).

Al evaluar el desempeño de sus colegas, tanto evaluador como docente, tienen la posibilidad de reflexionar acerca de su propio quehacer y de aprender de las mejores prácticas de sus pares (Marquina, 2008). Por otro lado, la participación de docentes en la evaluación de sus colegas puede constituir un mecanismo que dote de confianza, credibilidad y legitimidad a los procesos evaluativos (Ortega, 2015, Gielen et al., 2011). La literatura coincide en señalar que la participación de los evaluadores pares puede constituir un mecanismo para legitimar y dar transparencia a los procesos de evaluación docente. Al respecto, Tiana (2008) señala que desde una lógica democrática es importante que los gremios docentes participen en su propia

evaluación, pues la ausencia de su participación deriva en problemas de legitimidad tanto metodológica como de sus resultados.

Con base en lo anterior, en esta investigación integramos como marco de revisión del proceso de implementación de la evaluación entre pares los siguientes aspectos:

- Características del diseño de la política de evaluación de pares,
- La existencia de un diseño claro de política pública,
Las interacciones entre actores clave; así como sus motivaciones e incentivos (nivel federal, local y calle), así como sus valores burocráticos y políticos, y
- Los medios con los que cada actor cuenta para llevar a cabo la lógica de la política.

2. La evaluación docente entre pares en México

En el marco de la Reforma Educativa de 2013, se realizaron modificaciones al artículo tercero constitucional y a la Ley General de Educación (LGE); asimismo, se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) en donde se estableció la obligatoriedad de la EDD para los docentes en servicio. La LGSPD también regula y estructura el proceso de ingreso, permanencia y promoción del personal docente, así como del personal con funciones de dirección y supervisión, tanto de la Federación como de las entidades federativas y de los municipios, en educación básica y media superior (DOF, 2013).

En términos generales, el proceso de certificación de evaluadores opera de la siguiente manera: El INEE emite las convocatorias pertinentes para la participación en el proceso. Los aspirantes realizan un registro en la plataforma: Sistema de Gestión Integral de Evaluadores (SGIE) en donde ingresan documentos probatorios a ser revisados para cotejar que cumplen con los requisitos de participación. La autoridad educativa local de cada entidad, además de difundir las convocatorias, revisa y valida los expedientes de los candidatos para que puedan ser postulados en el SGIE y, en última instancia, aprobados para participar en el proceso. Los aspirantes (postulados y aprobados) participan de manera virtual (y sin ningún costo para ellos) en el Programa de Formación Inicial de Evaluadores de Desempeño que se compone de cuatro módulos capacitación. La evaluación del programa de formación se lleva a cabo de manera virtual mediante actividades prácticas, participaciones en foros y ensayo; al final, se recibe, en su caso, un dictamen de acreditado. En caso de acreditar el programa, la institución formadora, la cual ha cambiado en el periodo de estudio, otorga una constancia al participante y con ello este puede ser candidato para realizar la Evaluación para la Certificación como Evaluador. Es importante destacar que el contar con la certificación, ser EC, no garantiza el participar en los procesos de evaluación docente conocidas como jornadas de calificación. Para participar como evaluador, los EC necesitan ser convocados específicamente para dicho fin.

3. Metodología

En este artículo se analiza en qué medida la EP se implementó como planteaba su diseño durante el periodo 2014-2017 e identificar los factores que incidieron u obstaculizaron el alcance de objetivos. Para el planteamiento del diseño, revisamos la normatividad aplicable en el año 2017 (Lineamientos para la selección, capacitación y certificación de evaluadores del desempeño en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2017-2018). Con base en dicho análisis se identifican las siguientes fases que conforman la política de evaluación de pares:

1. Selección y postulación de aspirantes
2. Proceso de capacitación de los aspirantes
3. Examen para la certificación de evaluadores
4. Ejercicio evaluativo

En el análisis de diseño se identifican a los actores clave que participan en la política de EP: autoridades educativas locales (AEL), la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), el INEE, la institución formadora (que ha variado a lo largo del tiempo), la institución que apoya en el proceso evaluativo (no propiamente especificada en la normativa pero que ha participado desde un inicio el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior Ceneval). El análisis de diseño para cada una de las fases que conforman la evaluación de pares se presenta de manera condensada en los diagramas de flujo de las figuras 1, 2, 3 y 4.

Posteriormente, se compara el diseño con la instrumentación de la política de EP. Para describir el proceso de instrumentación en el periodo analizado se utilizan las descripciones de cómo se instrumenta la política de EP en voz de sus actores clave: AEL, CNSPD, INEE, ILCE, Ceneval y EC. La recolección de datos cualitativos se llevó a cabo a finales del año 2017 en el marco de un estudio de opinión con EC encargado y financiado por el INEE que tuvo como fin conocer y analizar las experiencias y opiniones de EC. Se realizaron entrevistas a profundidad y grupos de enfoque con actores clave en la instrumentación de la EP. El análisis se realiza para cada una de las cuatro fases identificadas en el diseño.

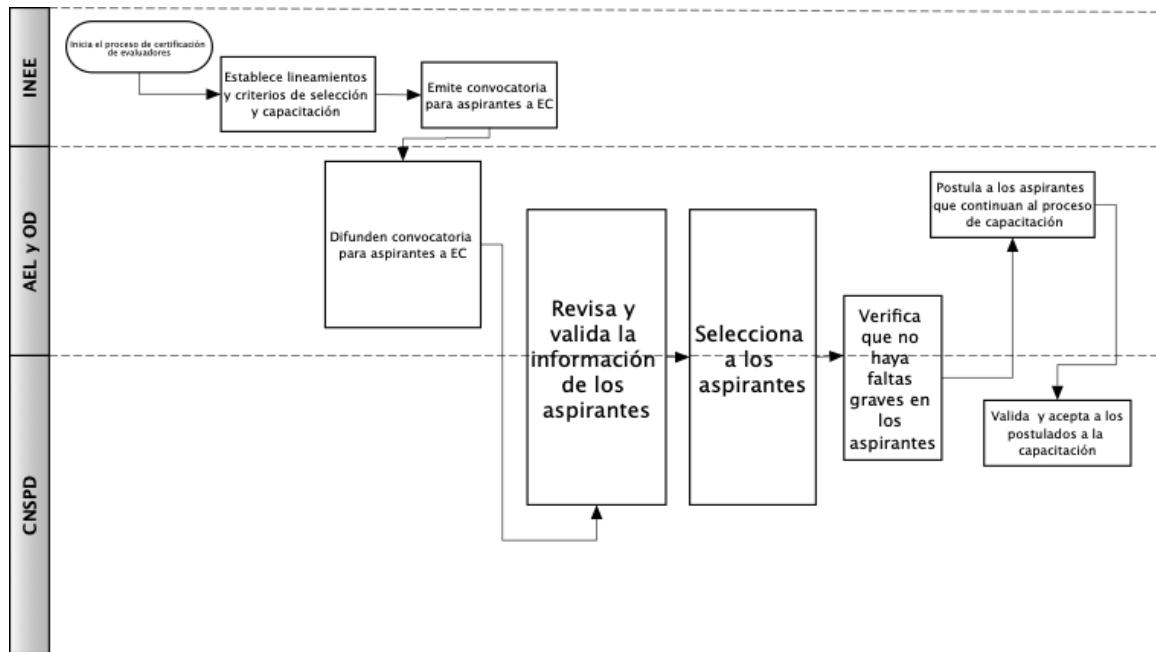
4. Resultados

En el presente apartado se presentan los resultados del análisis comparativo entre el diseño y la instrumentación de la política de evaluación de pares en México con base las 4 fases mencionadas en el apartado metodológico. El análisis del diseño de cada fase se presenta en las figuras 1, 2, 3 y 4, respectivamente. En la comparación entre diseño e instrumentación se resalta la mayor disonancia encontrada como resultado del análisis.

1.1 Selección y postulación de aspirantes

Con la etapa de Selección de los aspirantes, da inicio el proceso de certificación de evaluadores. En la figura 1 se puede observar un diagrama de flujo de procesos de la primera fase de la política de EP: la selección y postulación de aspirantes.

Figura 1: Fase selección y postulación de aspirantes



Fuente: elaboración propia

Si bien esta etapa inicial del proceso de certificación de evaluadores parecería de menor complejidad, en realidad presenta grandes desafíos en la instrumentación. Dos elementos complican no solo la instrumentación, sino la experiencia misma y las posibilidades de los aspirantes para lograr la certificación: la diversidad de criterios de selección entre entidades y entre cohortes de EC, y la falta de claridad sobre quien es la instancia responsable de esta selección.

Acerca de la diversidad de criterios en la selección de aspirantes a EC, el análisis de la instrumentación desde la experiencia de los involucrados (evaluadores certificados, enlaces, autoridades, etc.) identificó que las AEL y OD utilizan criterios distintos para elegir a los aspirantes a EC. En ese sentido, en tanto que para algunas entidades la edad, la experiencia o las habilidades digitales de los aspirantes podrían no ser un elemento que ponderar en la decisión, para otras entidades sí lo es. Otro factor que suma a la heterogeneidad de criterios usados en la etapa de selección es el ajuste de requisitos en las distintas convocatorias. Así, los criterios que se utilizan para seleccionar a los aspirantes no son claros, no son homogéneos, y no se dan a conocer a los participantes.

“...en la convocatoria que nos aparece nos solicitan que los maestros tengan su planta, que hayan participado en la evaluación de desempeño, principalmente.. que tengan ‘cierta experiencia’...y otros requisitos, hay algunos que no son tan importantes, por ejemplo, hay unos que nos preguntan si tienen experiencia en cuestiones de evaluación o en habilidades digitales y habilidades de comunicación, pero en la cuestión de lo de la evaluación de desempeño si tienen que presentar captura de pantalla o evidencia.”

-Enlace estatal, (NL)

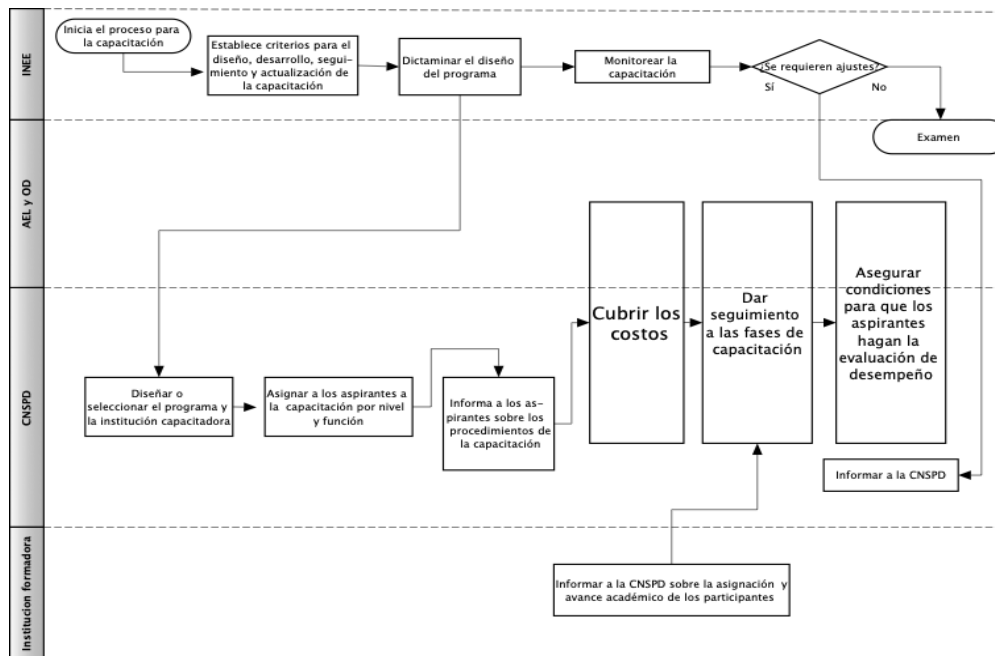
Para las entidades y, sobre todo, para los aspirantes a EC no queda claro quién decide la selección. En tanto que algunas AEL y OD refieren validar, pero no postular, otras refieren que postulan, pero desconocen si su decisión fue concretada en aquellos que fueron convocados finalmente a continuar en el proceso de capacitación.

1.2 Proceso de capacitación de los aspirantes

Una vez que la CNSP tiene y valida una lista con los nombres de candidatos a cursar la capacitación para convertirse en EC, empieza una nueva fase del proceso (Ver Figura 2).

En el análisis de implementación se detecta una laguna de responsabilidad en una tarea fundamental para este proceso: la elaboración de un plan de temas, actividades y estrategias de evaluación de las capacitaciones. Se establece que la primera tarea de CNSPD es “diseñar o, en su caso, seleccionar el programa y la institución capacitadora”. El término seleccionar pareciera sugerir que algún otro actor es responsable de elaborar el programa de capacitación, pero el INEE tiene responsabilidades más generales de dictaminación, participación y establecimiento de criterios, no propiamente elaboración.

Figura 2: Fase capacitación de los aspirantes



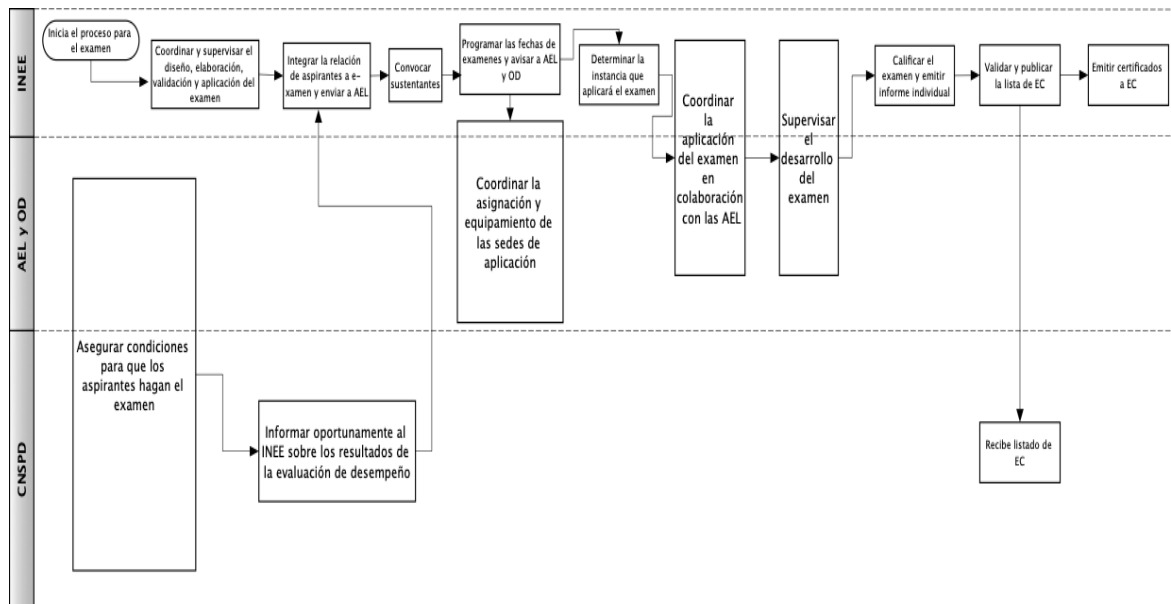
Fuente: elaboración propia.

La tarea de diseñar los programas para capacitar a candidatos a EC ha sido desempeñada, en la instrumentación, por el INEE. La CNSPD contrata a la instancia capacitadora, cubre el costo de sus servicios y autoriza el uso de los contenidos desarrollados por el INEE. Asimismo, se asume que es la CNSPD la que envía a la instancia formadora, actualmente el ILCE, el listado de quienes van a tomar el curso. En este punto, se desdibuja quién es la instancia responsable de contactar a los candidatos. El ILCE desempeña esta tarea actualmente. Según una de las entrevistas, el ILCE se concentra en la formación para trabajadores de la educación básica y son colaboradoras externas del INEE las que hacen el curso de capacitación para directivos de EMS (aunque su evaluación se pospuso).

1.3 Examen para la certificación de evaluadores

El examen para certificarse como evaluador es el puente entre el proceso de capacitación y el ejercicio de la función evaluadora. En la figura 3 se incluye en diagrama de flujo de esta fase.

Figura 3: Fase examen para la certificación de evaluadores



Fuente: elaboración propia.

A lo largo de este proceso se identifican tres actividades con responsabilidades compartidas o coordinadas con las AEL y OD. Se trata de 1) coadyuvar en la asignación de sedes y en asegurar las condiciones necesarias para la aplicación del examen; 2) coordinar la aplicación del examen; y 3) supervisar su desarrollo. Si bien la normatividad deja abierta la interpretación de coordinación entre el INEE y las AEL y OD, lo que se puede anticipar en problemas de ejecución en las 32 entidades federativas, este no es el principal desafío que los actores involucrados enfrentan en esta etapa.

“La premura con la que nos dijeron ‘sí, vas a ser evaluado’ si fue así de pronto, y nos dijeron: es como requisito, no es el de permanencia. Las personas del INEE nos decían ‘no, no, no nada más es requisito para que ustedes conozcan lo que van a evaluar’ y la gente del SPD nos decía ‘este, no, sí, ya es la de permanencia, pero vayan con su autoridad estatal’ y la autoridad estatal nos decía una cosa, y las del SPD otra, y los representantes del INEE que en ese momento venían también se veía que en ese momento no había mucha coordinación y mucha comunicación. Eso nos generó mucha incertidumbre”

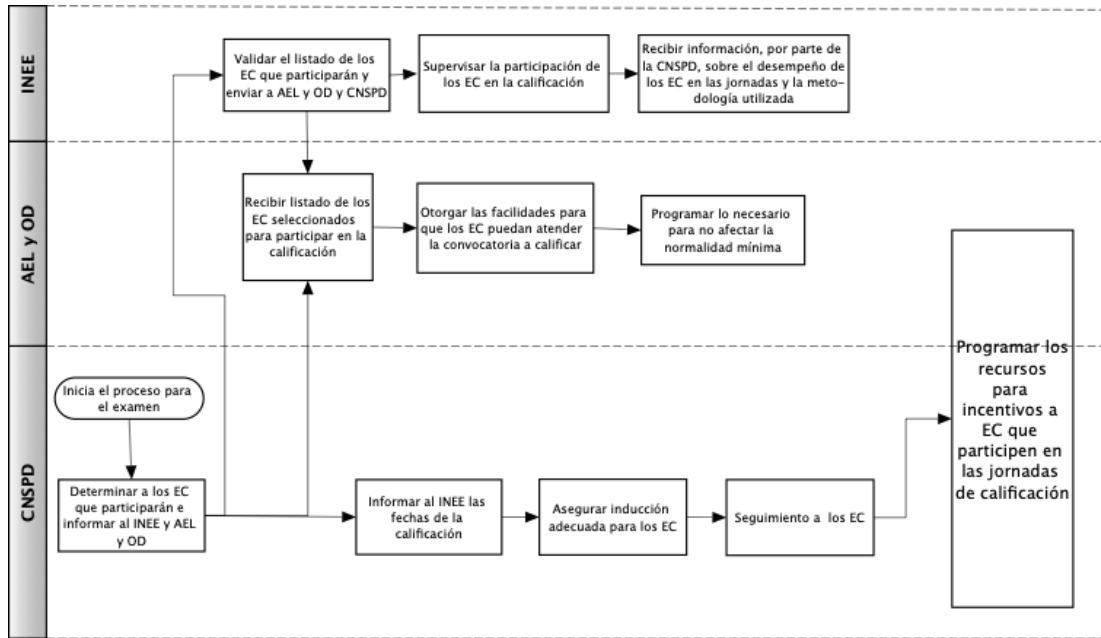
-EC (Veracruz)

4.4 Ejercicio evaluativo

Una vez que los aspirantes a evaluador cuentan con su certificación, el proceso continúa con el ejercicio evaluativo. El ejercicio evaluativo se constituye por todas aquellas actividades a llevar a cabo para que los EC participen en la evaluación de sus pares en un periodo conocido como jornadas de calificación. La

figura 4 muestra el diagrama de flujo de las actividades que establece la normatividad para llevar a cabo el ejercicio evaluativo.

Figura 4: Fase ejercicio evaluativo



Fuente: elaboración propia

Con base en los datos cualitativos recolectados, el análisis apunta a que la mayor disonancia/diferencia entre diseño e instrumentación en esta fase del proceso es la definición, clara y delimitada, de responsabilidades en el ejercicio evaluativo. Ante tal fenómeno se produce un desdibujamiento de las atribuciones de todos los actores que, con base en el diseño, debían estar a cargo de las diferentes acciones en el ejercicio evaluativo.

La incorporación del Ceneval en el proceso evaluativo genera varios cambios en la instrumentación, más allá de un cambio de atribuciones. Ninguno de los otros actores tiene control de la información sobre quiénes son los EC que han sido llamados a evaluar y las razones por las que fueron, o no, convocados. Las AEL y OD, al no recibir información, no pueden apoyar a los EC con los permisos, o cualquier otra gestión, necesarios para su participación en las jornadas de evaluación. En voz de las AEL esto ha sido un problema, pues el Ceneval no tiene autoridad directa sobre los actores educativos para otorgar permisos para que los EC se ausenten de sus funciones en el sistema educativo. La invitación es, en la mayoría de los casos, un correo electrónico sin validez oficial que no es suficiente para justificar la ausencia de los EC a sus responsabilidades en el sistema educativo. Más aún, los EC reportaron que eso les ha generado problemas importantes para asistir a las jornadas de evaluación ya que muchas veces tienen que decidir ausentarse

sin permiso con consecuencias significativas para su trabajo. Algunos EC reportaron que tienen que pagar, con sus propios ingresos, un remplazo para que quede a cargo de sus clases y grupos durante su ausencia.

Conclusiones

Como resultado del análisis se identificaron aspectos fundamentales que son necesarios para lograr, por un lado, fortalecer la coherencia entre diseño y la instrumentación y, por otro, se logre el objetivo establecido de que mediante la participación de evaluadores pares se obtenga una valoración integral del desempeño de los docentes. Los aspectos referidos son: 1) desdibujamiento y poca claridad, desde el diseño, en las responsabilidades y atribuciones de las instituciones responsables de la instrumentación; 2) falta de información sobre los criterios que son considerados en distintos puntos del proceso y que inciden, negativamente, en términos de transparencia y rendición de cuentas y 3) necesidad de involucrar la perspectiva local.

Desde su diseño, el proceso de certificación se enfrenta al desafío de la vinculación entre instituciones. Y este tiene sus mayores efectos en varios momentos del proceso de certificación y del ejercicio evaluativo: 1) en la definición y comunicación de los criterios utilizados para seleccionar-postular a los aspirantes a EC hacia el proceso de capacitación; 2) en la alineación y coherencia entre la capacitación, el examen de certificación y las jornadas de calificación de evaluación de desempeño; 3) en la sincronía y eficiencia para comunicar los resultados de la evaluación de desempeño de los EC; 4) en la claridad de quién ejerce la titularidad por el examen de certificación y su efectividad como instrumento de selección de evaluadores; 5) en la definición y difusión de los criterios para determinar quiénes son convocados a participar en las jornadas de calificación; 6) la titularidad en el acompañamiento a los EC en el proceso de gestión para poder atender las jornadas (permisos, oficios de comisión, avisos, etc.); 7) la sistematización y formalización de procesos de retroalimentación sobre el desempeño de los EC en las jornadas de calificación; 8) los mecanismos para asegurar un grado alto-aceptable de acuerdo inter e intra evaluadores; 9) los criterios para definir y comunicar quién es un buen evaluador y porqué; y, 10) la afectación de la normalidad mínima por la ausencia, de semanas completas, de los EC para atender las jornadas en la Ciudad de México.

La inminente reforma a la política educativa en México representa una coyuntura propicia para la implementación de estrategias que garanticen el desarrollo profesional de los docentes. Los hallazgos de esta investigación apuntan a que una de esas estrategias es el ajuste al diseño y a los procesos de implementación de la evaluación entre pares. Los potenciales beneficios de esta práctica, entre ellos legitimidad de los procesos de evaluación y la retroalimentación pertinente al trabajo docente, requieren de diseño que privilegie la claridad, coordinación y transparencia. A pesar de esas complicaciones, la importante tarea de seleccionar y desarrollar a los maestros debe incluir la evaluación entre pares. Los actores escolares son quienes tienen la experiencia y el conocimiento para garantizar procesos de formación docente contextualizados que resulten en el mejoramiento de su trayectoria laboral y de los aprendizajes de sus estudiantes.

Referencias

- ADACHI, C., TAI, J. H.-M. & DAWSON, P. 2018. Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43, 294-306.
- ASHENAFI, M. M. 2017. Peer-assessment in higher education – twenty-first century practices, challenges and the way forward. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42, 226-251.
- CREFAL 2017. La Reforma Educativa en México, Chile, Ecuador y Uruguay. Aportes para un análisis comparado. Michoacán, México: CREFAL.
- DOF 2013. Ley General del Servicio Profesional Docente. Ciudad de México: Congreso de la Unión.
- GIELEN, S., DOCHY, F. & ONGHENA, P. 2011. An inventory of peer assessment diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, 137-155.
- INEE 2014a. Informe anual de Gestión 2014. INEE.
- INEE 2014b. Programa de mediano plazo para la evaluación del Servicio Profesional docente 2015-2020. INEE.
- INEE 2017. Lineamientos para la selección, capacitación y certificación de evaluadores del desempeño en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2017-2018.: INEE.
- MARQUINA, M. 2008. Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: diez años de experiencia. *Revista de la Educación Superior.*, 4, 7-21.
- MARTÍNEZ, F. 2016. La evaluación de docentes en educación básica. Una revisión de la experiencia internacional. . INEE.
- MORENO OLIVOS, T. 2014. Las competencias del evaluador educativo. *Revista de la Educación Superior.*, XLIV, 101-126.
- MURILLO, J. & ROMÁN, M. 2010. Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97-120.
- OCDE 2003. La revisión entre pares: un instrumento de la OCDE para la cooperación y el cambio. ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS.
- RAMÍREZ, R. 2016. Reforma en Materia Educativa. Un análisis de su diseño y aplicación, 2012-2016. *Instituto Belisario Domínguez.*. Senado de la República.
- SEP 2017. Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación básica *In: DOCENTE*, S. P. (ed.).
- TOPPING, K. J. 2009. Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48, 20-27.
- VAILLANT, D. A., 1(2), 8-22. 2008. Algunos Marcos Referenciales para la Evaluación del Desempeño Docente en América Latica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 8-22.