

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 16, Núm. 1, 2014

La evaluación docente en la agenda pública

Teacher Evaluation within the Public Agenda

Minerva Nava Amaya (*)
minava100@hotmail.com

Mario Rueda Beltrán (*)
mariorb2012@gmail.com

(*) Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Universidad Nacional Autónoma de México

Circuito Cultural Universitario
Coyoacán, C. P. 04510
México, Distrito Federal, México

(Recibido: 30 de julio de 2012; aceptado para su publicación: 5 de septiembre de 2013)

Resumen

El artículo analiza la evaluación del desempeño docente como tema en la agenda pública y señala el papel que en ello han tenido los medios de comunicación. Propone incorporar a la discusión elementos aportados desde las experiencias en el campo de la investigación, a fin de abordar el tema de manera documentada y analítica. Considerando las disparidades del panorama educativo, se señala la necesidad de dotar al docente de las condiciones indispensables para su adecuado desempeño, como un requerimiento previo a la evaluación. Para el diseño e interpretación de resultados, la evaluación debe considerar la diversidad de perfiles, contextos institucionales, socioculturales y económicos en los que se ejerce la docencia. Por último, la investigación resalta algunos aspectos a considerar para orientar el diseño de políticas y acciones en favor de la mejora del desempeño y la evaluación docente.

Palabras clave: Evaluación del docente, docencia, evaluación formativa.

Abstract

The presence of the teacher performance evaluation in the public agenda is analyzed, indicating the role that the mass media have had in it. It is proposed to incorporate into the discussion elements from research experiences, in order to tackle the topic in a documented and analytical way. Considering the disparities of the educational scene, it is indicated the need to provide the teacher of the indispensable conditions for his suitable performance, like a request before to the evaluation. The design and interpretation of evaluation results must consider the diversity of profiles, of institutional, sociocultural and economic contexts in which the teaching is exercised. Finally, some aspects are highlighted to consider in the design of politics and actions in order to favor the progress of the performance and the teaching evaluation.

Keywords: Teacher evaluation, teaching, formative evaluation.

I. Introducción

En México, particularmente en fechas recientes, el tema de la evaluación docente se ha posicionado como una inquietud social en cuya discusión se han involucrado diferentes actores. Esta inquietud surge a raíz de los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Dado que la evaluación del desempeño docente es indudablemente un tema prioritario en la educación básica, es necesario que la discusión al respecto se fundamente con información que brinde elementos para un análisis exhaustivo y sistemático.

Los medios masivos de comunicación han contribuido de forma importante a posicionar a la evaluación del desempeño docente dentro del interés público, frecuentemente desde una perspectiva que apunta al docente como el elemento determinante en los resultados obtenidos en las pruebas como ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) y PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), así como a responsabilizarlo del rendimiento del alumno en general.

Un ejemplo de la forma en que los medios de comunicación han atraído el interés público sobre el desempeño y la evaluación docente es el documental “De panzazo”, promovido mediante una intensa difusión por la asociación civil Mexicanos Primero. En él se enfatizan las carencias del sistema educativo mexicano, destacando las deficiencias pedagógicas y profesionales de los docentes de educación básica. El documental fue objeto de polémica, suscitando tanto comentarios que compartían la misma perspectiva, como otros que cuestionaban su enfoque y conclusiones. Un ejemplo al respecto es la opinión de Solórzano (2012), quien señaló que:

La decisión de los directores (del filme) de concentrarse sólo en la figura del maestro no sólo sería legítima sino –en términos narrativos– sensata. Pero hay una diferencia enorme en presentar a esa figura como una de las innumerables aristas del problema, y en concluir que es el problema mismo. (p.81).

En los estudios de opinión difundidos por los medios de comunicación también suelen enfatizarse las carencias del desempeño docente. Ejemplo de ello es el estudio denominado “Perspectivas OCDE: México políticas clave para un desarrollo sostenible” (2010), los resultados enfatizados por los medios fueron aquellos respecto a que

México ocupa el primer lugar del índice de países participantes donde el director del plantel reportó que la falta de preparación, retardos y ausentismo obstaculizan la instrucción en la escuela. De acuerdo a los directores de los planteles participantes, el 70.2% de los docentes evidencia falta de preparación pedagógica, el 67.5% está en situación de ausentismo, y los retardos son conductas recurrentes en 69.2% de los maestros.

Pero no sólo los medios de comunicación colocan a los docentes en el foco de la atención, también lo hacen los organismos civiles y empresariales. Como ocurre en el sondeo de opinión realizado en el 2012 por el Instituto de Fomento e Investigación Educativa (IFIE), en el que participaron 3,156 docentes de todo el país. Algunos resultados indicaron que los maestros mexicanos de enseñanza primaria y secundaria leen menos que la media nacional y un 41% de ellos no recuerda el título del último libro que leyó. Este tipo de información suele ser utilizada para establecer relaciones que de forma implícita simplifican la complejidad de la práctica educativa, al vincular al desempeño del docente con sus hábitos de lectura.

Aunado a lo anterior, la difusión que hacen los medios de comunicación respecto a la participación de los docentes en los movimientos gremiales –marchas y mítines– y la vinculación de estos movimientos con la suspensión de clases, propicia cuestionamientos y preocupaciones sociales sobre el desempeño docente. Si bien estos cuestionamientos son pertinentes, para abordarlos de manera adecuada es necesario elaborar una discusión documentada, que permita dimensionar apropiadamente los elementos que se hallan implicados en el desempeño del docente, a fin de que las decisiones en torno a su evaluación sean tomadas a partir de conclusiones reducidas y superficiales.

1.1 El desempeño docente y sus condiciones institucionales

Para analizar las implicaciones del desempeño del docente es indispensable incluir las condiciones particulares en el que éste se desarrolla, pues se ha señalado que el desempeño docente está estrechamente vinculado con las condiciones institucionales en la que se ejerce (Desatnik, 2009). Entre los elementos que condicionan la labor del docente se encuentran su propia formación profesional, las oportunidades y los procesos de actualización pedagógica y desarrollo profesional, los recursos materiales y tecnológicos con los que cuenta, la infraestructura, las condiciones de equidad e inclusión de los alumnos, así como los planes y programas de estudio.

Existe un abanico muy amplio de condiciones en las que los docentes se desempeñan. Como ejemplo de esta variedad de contextos y condiciones, se reporta que respecto a los servicios básicos, en las primarias más de una quinta parte carece de agua, 7% carece de energía eléctrica, 7% carece de baños y 2% no tiene aulas. Mientras que el 72% de las primarias generales dispone de los cuatro servicios básicos, la quinta parte de las escuelas indígenas y 16% de las comunitarias carece de ellos (INEE, 2012).

Sobre los servicios básicos en las secundarias: 26% no cuenta con agua, 8% no tiene

baños, 5% carece de energía eléctrica y 4% no dispone de aulas. En cuanto a los servicios de cómputo, se registra que el 87% de las primarias de Sonora y el Distrito Federal tiene al menos una computadora destinada al uso educativo, mientras que en Chiapas y Guerrero sólo dos de cada 10 escuelas cuentan con este recurso. También se reporta que sólo 30% de las primarias indígenas y 8% de las comunitarias tienen una computadora para fines educativos, con conexión a Internet. En cuanto a las secundarias, mientras que 84% de las escuelas generales y técnicas cuentan con al menos un equipo de cómputo, sólo 68% de las telesecundarias y 16% de las secundarias comunitarias cuentan con este recurso (INEE, 2012).

La formación y el perfil de los docentes de educación básica también son muy diversos. Por ejemplo, se ha reportado que los docentes de primaria que laboran en escuelas rurales e indígenas son más jóvenes, tienen menor experiencia y menos acceso a programas de compensación salarial, como el de Carrera Magisterial.

Las condiciones institucionales hacen que los maestros requieran desempeñarse en más de una actividad dentro de la escuela; por ejemplo, en cuatro de cada 10 escuelas de nivel preescolar una sola educadora atiende a todos los niños y, además, funge como directora del plantel. En las comunidades rurales es frecuente que los preescolares sean multigrado, y un solo docente atiende a niños de diferentes niveles.

En cada cinco telesecundarias, uno o dos maestros se hacen cargo de atender a los estudiantes de los tres grados y, al mismo tiempo, realizan las actividades propias de la dirección escolar. En ocasiones sus actividades administrativas hacen que se ausenten de la escuela y suspendan actividades escolares.

Las condiciones bajo las cuales están contratados los docentes también son variadas. En las secundarias 5 de cada 10 profesores están contratados por horas y en las técnicas 3 de cada 10, lo que dificulta el trabajo colegiado y obstaculiza su participación en procesos de formación continua y desarrollo profesional. En los últimos años ha habido un decremento considerable en el número de docentes contratados por tiempo completo, tres cuartos de tiempo o medio tiempo, mientras que la cantidad que trabaja por horas ha aumentado notablemente (INEE, 2012).

Esto datos son ejemplo de desigualdad e inequidad que prevalecen en la educación básica. Dado que las condiciones contextuales inciden en el desempeño docente y en los resultados educativos, es necesario hacer un alto y considerar la urgencia de atender a la enorme disparidad del Sistema Educativo y dotar de mínimos necesarios a los contextos donde se desempeña el docente, como requisito previo a la evaluación. De no atenderlos, la evaluación por sí misma no contribuirá en nada a mejorar el desempeño docente y puede dar lugar a exclusión, señalamientos e inadecuada toma de decisiones.

La evaluación, además, debe estar diseñada para considerar la diversidad de perfiles, contextos socioculturales y económicos, modalidades y niveles educativos, condiciones de infraestructura y equipamiento, así como situaciones laborales en las que se ejerce la docencia. Dado que lo que se evalúa es el desempeño docente, es necesario que se

defina cuál es el “buen desempeño docente” que se pretende alcanzar y mantener, y las condiciones necesarias para propiciarlo.

II. Conceptos básicos en la evaluación del desempeño docente

Dado que con la evaluación docente se pretende contribuir a consolidar un “buen docente”, la “buena enseñanza” y el “buen desempeño docente”, se requiere discutir sobre el sentido y la finalidad de estas nociones. No se puede seguir aceptando la idea de que un buen profesor es el que prepara para el examen (Bain, 2007).

Empezaremos por asumir que la categoría de “buen docente” no es un concepto universal y homogéneo; es decir, incluye diferentes perfiles, considera contextos socioculturales, abarca a maestros y maestras, puede reflejar niveles o trayectorias formativas, por lo que no hay una única forma de ser un buen docente.

Los maestros deben participar en la construcción de la noción compartida de “buen docente”. Esta participación debe ser impulsada por las instituciones y las políticas educativas, a fin de que la noción refleje el conocimiento del profesor sobre los principios en que debe basarse su ejercicio profesional (UNESCO, 2000). También es importante definir, con la participación de los docentes, la “buena enseñanza”, evitando el uso de una noción cerrada y reducida que se preste a homologar prácticas, reducir la autonomía de los docentes, limitar su creatividad y dificultar la adaptación a contextos diferentes (Barrera y Myers, 2011).

Cuando se establece un único modelo de “buena enseñanza” se elimina la posibilidad de la diversidad, de la creatividad, la innovación y la flexibilidad, por lo que es necesario admitir, en sustitución a esta categoría, la noción de “buenas prácticas docentes”, de tal forma que se considere la existencia de distintas rutas para el ejercicio profesional docente y al mismo tiempo se privilegie la función del profesor como generador de ambientes formativos.

Los ambientes formativos requieren de una deconstrucción y reconstrucción del rol del docente como coordinador, guía, mediador, facilitador de interacciones en el proceso de aprendizaje; orientado a educar, formar integralmente, atender las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes, manejar conocimientos sobre los temas que se trabajan, poner en práctica situaciones didácticas y contar con los elementos pedagógicos para favorecer el aprendizaje. Aunadas a esta reconstrucción del rol del docente, deben diseñarse políticas públicas que contribuyan al reconocimiento social del docente, a su valoración y respeto. (UNESCO, 2007).

Es necesario reconocer y validar la diversidad de los perfiles docentes y de las buenas prácticas docentes. Deben atenderse las condiciones en las que el docente desarrolla su labor para que se favorezcan su desempeño. Estas condiciones deben traducirse en escuelas y aulas dignas, bien equipadas, con servicios básicos, bibliotecas, materiales y recursos didácticos, condiciones laborales apropiadas, salarios, estímulos, formación y actualización pedagógica y profesional, entre otros. Mientras que estas condiciones no sean solventadas, las evaluaciones que se realicen

no tendrán un impacto positivo para los docentes, los alumnos, ni para las instituciones.

III. Consideraciones para la evaluación del desempeño docente

La evaluación del desempeño docente en educación básica tiene un desarrollo reciente. Una de las referencias importantes es el Programa de Carrera Magisterial. La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) asumieron la responsabilidad del Programa y, más que evaluar al docente, operó a partir de 1993 como un programa de promoción salarial con base en seis factores: el grado de estudios (15%), antigüedad (10%) y actualización docente (17%), desempeño profesional (10%), preparación profesional (examen de conocimientos, 28%) y aprovechamiento escolar de los alumnos (20%) (Ruiz, 2003).

Pese al énfasis y a los recursos otorgados al Programa de Carrera Magisterial, su utilidad ha sido cuestionada frecuentemente, debido a que no hay evidencia de que tenga un impacto positivo en el aprovechamiento de los alumnos (Santibáñez *et al.*, 2006). A ello coadyuvan los mecanismos y procedimientos con los que opera el programa, en los que se denomina como evaluación a acciones cuya finalidad es meramente administrativa para fines de promoción y permanencia de los docentes en el sistema educativo.

Por decreto reciente (DOF, 02/2013) ha quedado establecido que la evaluación docente en educación básica estará normativamente a cargo del INEE y que será el Servicio Profesional Docente quien establecerá las reglas para que el mérito profesional sea la única forma de ingresar, permanecer y ascender como maestro, director o supervisor.

Un elemento sustantivo para el diseño de la evaluación docente es definir si el indicador a considerar es el desempeño propio de los docentes o el desempeño de los alumnos. El argumento de evaluar a los maestros con base en los resultados de evaluación de sus alumnos se sustenta en el principio que establece que un buen docente es aquél que logra que sus alumnos aprendan. Esta lógica deja de lado la evidencia de que los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas son producto de diversos factores, muchos de los cuales se encuentran fuera del control del docente y de la escuela.

De las experiencias en el campo profesional de la evaluación, es posible resaltar algunas consideraciones para orientar el diseño de políticas y acciones institucionales en favor de apoyar el desempeño docente y su evaluación:

- El objetivo central es evaluar la práctica docente, por lo que la atención debe ponerse sobre el desempeño del docente. El sentido de evaluar es tener información que permita tomar decisiones para desarrollar programas, proyectos o acciones que contribuyan a mejorar la forma en la que éstos se desempeñan (Arbesú y Rueda, 2003; Luna y Rueda, 2001).
- Es importante que la evaluación tenga credibilidad y utilidad a los ojos del docente. Cuando la evaluación cumple el propósito de ayudar a que el maestro

identifique sus dificultades, para superarlas y mejorar su práctica docente, la participación del docente será espontánea; pero si la evaluación busca calificar, el maestro mostrará su mejor faceta y no sus debilidades (Ravela, 2009).

- Al momento de promover iniciativas de evaluación y al interpretar la información obtenida se debe considerar la preparación de los docentes en su especialidad y en aspectos pedagógicos, así como las condiciones necesarias para enseñar y aprender: espacios, infraestructura, equipo, materiales y recursos didácticos; así como las condiciones de salud y alimentación de los alumnos (Jornet, González y Bakieva, 2012).
- La evaluación docente deberá enriquecerse con las prácticas de evaluación de otros componentes del sistema educativo, como las relacionadas con el currículo de educación básica (Luna *et al.*, 2012; Jornet y Leyva, 2009).
- La evaluación debe ser continua. Por ello, es importante en un primer momento desarrollar mecanismos de la evaluación diagnóstica o inicial, que permita conocer qué es lo que sabe un docente. Esta información brinda un punto de partida, permite trazar una trayectoria y pensar en la meta que se quiere alcanzar (García, 2003).
- También es necesario implementar una evaluación formativa que permita conocer y comprender los progresos y las dificultades que tienen los maestros a lo largo de su práctica. Esta evaluación se realiza de manera paralela y simultánea a la actividad de aprendizaje y sirve para tomar decisiones y emprender acciones de mejora de aquello que ha sido evaluado. Las evaluaciones deben contemplar diversas modalidades: pruebas escritas, observación y registro del comportamiento de los docentes y de sus intervenciones en la clase, “portafolios”, que es una colección de muestras o evidencias de las actividades y estrategias educativas (Arbesú y Díaz, 2013; Cisneros-Cohernour, 2007).

IV. Conclusión

Por medio de la evaluación formativa se busca dar respuesta a preguntas como: ¿Qué significa ser docente? ¿Cómo es el desempeño docente ideal? ¿Qué dificultades existen para ejercer la docencia? ¿Cómo es el desempeño pedagógico de los docentes? ¿Cómo interaccionan los docentes con los alumnos? ¿Conocen los docentes los niveles de aprendizaje de sus alumnos y los mapas de progreso que deberán recorrer estos? ¿Las actividades de aprendizaje que se desarrollan en el aula favorecen la construcción de aprendizajes? (Cisneros-Cohernour y Stake, 2012).

La evaluación, al final, permite determinar los niveles de rendimiento y valorar los productos obtenidos y la calidad de los mismos. Busca responder a preguntas como: ¿Se lograron los resultados esperados? ¿Cuántos docentes obtuvieron los estándares acordados? ¿Cuántos la certificación? ¿Qué logros se alcanzaron por región y país?

¿Cumplió la evaluación los propósitos planeados?, entre otros (Bezies, Elizalde y Olvera, 2012).

Las instituciones deben cumplir con los procesos de acreditación y/o certificación. Generalmente se emplea el término “acreditación” para referirse a las instituciones y el término “certificación” para referirse a los individuos. La “certificación” es una función social ineludible que las instituciones educativas deben cumplir. Es necesario que las instituciones indiquen qué docentes han logrado los conocimientos y competencias estipulados.

Deben emplearse distintos tipos de evaluación. Un ejemplo es la autoevaluación, que es aquella que hace el mismo maestro sobre su desempeño, a fin de criticar su práctica y reorientar sus acciones para mejorar. También es útil la coevaluación donde se busca compartir experiencias, identificar fortalezas y situaciones problemáticas para construir en conjunto posibles acciones de mejora individual y colectiva. En la heteroevaluación participan otros actores educativos que proporcionan apoyos diversos a la evaluación de la práctica docente (De Diego y Rueda, 2012).

- El énfasis de la evaluación debe estar puesto en su función formativa. Los resultados de las evaluaciones deben ser un importante sustento para construir programas de formación de profesores (Cordero, Luna y Patiño, 2013).
- La evaluación debe acompañar todo el proceso de la práctica educativa, y debe involucrar a los distintos agentes educativos: maestros, directores, alumnos y padres de familia desde sus ámbitos de competencia.

El diseño y la interpretación de la evaluación y sus resultados debe ser coherente con la intención fundamental de la evaluación, que es contribuir a mejorar las opciones formativas de los docentes y contar con información para impulsar políticas públicas para mejorar la educación (Darling-Hammond, 2012).

Es importante que el desempeño docente sea una preocupación social, presente en la opinión pública, pero su discusión debe ser documentada y sistemática, considerando elementos que los medios de comunicación –dado el matiz efímero con el que manejan la información– no abordan, simplificando las implicaciones tanto de los resultados educativos, como del desempeño docente y de su evaluación.

La evaluación es un proceso indispensable en la educación, pero la presencia de profundas desigualdades e inequidades tanto en la sociedad como en el sistema educativo hacen que antes que evaluar, sea necesario allanar el terreno para propiciar circunstancias en las que el docente pueda desempeñarse adecuadamente. La evaluación es una oportunidad no sólo para aclarar lo que se quiere del profesor, sino también para revisar las condiciones que tiene para cumplir el rol que se le demanda. Es necesario que cada actor implicado en la educación colabore en la construcción de estas condiciones, algunas a cargo de la propia institución, otras a cargo indudablemente del Estado, quien tiene la obligación de generar las políticas necesarias para que las condiciones educativas sean adecuadas y para que la

evaluación sea justa e incida efectivamente en la mejora del desempeño del profesor.

Los resultados de la evaluación de los docentes deben analizarse conjuntamente con los resultados de las evaluaciones de los demás componentes del sistema educativo. La finalidad es tener un panorama amplio en el cual dimensionar adecuadamente el papel, las responsabilidades y necesidades no únicamente del docente, sino también del resto de los componentes y actores involucrados, y de las posibilidades que cada uno tiene para que el desempeño de los docentes sea optimizado.

Referencias

Arbesú, M. I. y Díaz, F. (2013). *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Arbesú, M. I. y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. Serie Cuadernos*, 36, 56-64. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34003606>

Backhoff, E., Andrade, E., Bouzas, A., Santos del Real, A. y Santibáñez, L. (2009). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS): resultados de México*. México: Secretaría de Educación Pública.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad, organizada por el Servicio de Innovación educativa y el Departamento de Educación* (Informe del Plan de Investigación de la Universidad de Navarra [PIUNA]). España.

Barrera, I. y Myers, R. (2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate*. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL].

Bezies, P., Elizalde, L. y Olvera, B. I. (2012). Recuento metodológico del proceso evaluativo docente en la UAEH. Un Estudio de metaevaluación para visualizar y comparar el sistema. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 9-25. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art1.pdf>

Cisneros-Cohernour, E. J. y Stake, R. E. (2012). Using evaluation results for improving teaching practice: A research case study. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 40-51. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art3.pdf>

Cisneros-Cohernour, E. (2007). *El portafolios como instrumento de evaluación docente*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.

Cordero, G., López, G. y Castro, A. (2012). La evaluación del profesorado de Educación Básica en México: Políticas, programas e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 231-244.

Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41.

Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.

De Diego, M. y Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios*, 3(2), 59-76.

Desatnik, O. (2009). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. México: Castellanos Editores.

Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 26 de febrero de 2013. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

García, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*, 32(3), 63-70.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (noviembre, 2012). *La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. Presentación ante la Comisión de Educación de la LXII Legislatura de la Cámara de Senadores. Ciudad de México.

Jornet, J. M., González Such, J. y Bakieva, M. (2012). Los resultados de aprendizaje como indicador para la evaluación de la calidad de la docencia universitaria. Reflexiones metodológicas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 99-115. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art7.pdf>

Jornet, J. M. y Leyva, Y.E., (2009). *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México: Instituto Internacional de Investigación y Tecnología Educativa de México (INITE).

Luna, E. y Rueda, M. (2001). Participación de los académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Revista Perfiles Educativos*, 93(23), 7-27.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *Perspectivas OCDE: México. Políticas clave para un desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf>

Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales. En F. Martínez Rizo y E. Martín (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (Col. Metas Educativas 2021). Madrid:

Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana.

Ruiz, G. (2003). Proyectos de evaluación de la educación básica en la década 1990-2000. En M. Zorrilla, (Ed.), *La evaluación de la educación básica en México 1990-2000. Una mirada a contraluz*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Solórzano, F. (2012, abril). De Panzazo. *Letras Libres*. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/autores/fernanda-solorzano>

Santibáñez, L., Martínez, J., Datar, A., McEwan, P., Messan-Setodji, C. y Basurto-Dávila, R. (2006). *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. México: RAND Educación. Recuperado de http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2007/RAND_MG471.1.pdf