

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

**Tensiones y desafíos de la evaluación
del servicio docente de educación especial en
la reforma educativa de 2013**

Tesis para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación

Presenta:

Ulises Gómez Hernández

Directora:

Dra. Angélica Buendía

UAM Xochimilco en Ciudad de México, 2024.

Resumen

La evaluación docente de educación especial aplicada en México desde 2013 hasta 2018 es un rubro que requiere investigación, ya que hay una serie de inconsistencias en la metodología que se utilizó para la conformación de los instrumentos de medición y eso incidió en el contenido de las pruebas, así como en los resultados. Esta tesis es una metaevaluación, desde el *context-sensitive* de la ciencia política, a la evaluación impulsada por el Servicio Profesional Docente (política instaurada por la reforma educativa de 2013) al sector de educación especial. La investigación es de corte cualitativo. Para su consolidación se emplearon herramientas estadísticas (así como su interpretación); entrevistas semiestructuradas a diversos actores; revisión pormenorizada del marco legal que produjo la reforma educativa de 2013 y análisis de contenido. Este trabajo generó información sobre los elementos indispensables que requiere una evaluación docente de este sector –los cuales no fueron contemplados (tales como la experiencia laboral y la especialidad docente)–, además de que confirma la necesidad de emplear más instrumentos de medición para generar calificaciones con menor margen de error y que sean capaces de consolidar indicadores que los exámenes estandarizados no pueden. Por otro lado, se señalan diversas omisiones del rubro (incluyendo la investigación evaluativa y la política educativa que impulsan las reformas de corte administrativo para evaluar a los docentes de educación especial de nivel básico). Los anexos incluyen los indicadores utilizados para el desarrollo de los exámenes; las guías de entrevista empleadas y la bibliografía revisada para la conformación del estado de la cuestión.

Palabras clave: *Evaluación docente, Formación docente de educación especial, Reforma educativa, Evaluación estandarizada, Evaluación comprensiva, Investigación de la evaluación educativa.*



Dra. María Angélica Buendía Espinosa

A Berenice y Alexis,
enorme lago y caudaloso río en los que pude reencontrarme
para mejorar.

Agradecimientos

Hace unos años consideraba que agradecer era un acto complicadísimo porque cada vez que ocupaba el vocablo *gracias* no sentía que realmente estuviera comunicando la tremenda importancia que tienen los actos volitivos de otras personas en mi vida, pero me equivocaba. Si hay algo que nunca sobra es la palabra *gracias* y a ella me he rendido con amor y humildad. Hoy reafirmo esta posición: Gracias, vida; gracias, educación pública mexicana.

Agradezco a mi familia: a Guadalupe, a Martín, a Berenice y a Alexis, guerreros valientes a quienes admiro. Agradezco a Santino y a Natalia por ser el Sol conmigo. Agradezco a Iana por los besos de pingüino.

Agradezco a mi mejor amiga, compañera de posgrado y ganadora de mil batallas: Belén González, te quiero y te admiro. También agradezco a Abraham, a Mario y a Francisco, ya que formaron parte de un proceso que me demandó más de lo que pensaba.

Agradezco a mi asesora, la Dra. Angélica Buendía, por toda su paciencia conmigo, su cariño y su pasión: me ha enseñado muchísimo, doctora, y vivo feliz por habernos encontrado en este camino, ¡muchas gracias! También agradezco a la Dra. Abril Acosta, a la Dra. Ana Beatriz Pérez y a la Dra. María Joaquina Sánchez, por aceptar ser parte de las personas que me acompañaron en este proceso y que enriquecieron mi trabajo de una manera incalculable.

Agradezco a mis amigas del Ceneval que se enteraron de este proyecto y decidieron apoyarme: sin ustedes no hubiera sido posible en lo absoluto. Especialmente a Eugenia y a María.

Agradezco a todas las y los docentes, a la directora y a la asesora técnico pedagógica que me permitieron desarrollar las entrevistas para esta investigación: ustedes saben lo mucho que aprecio su trabajo y su pasión.

Agradezco al Seminario de tesis que sostiene la Dra. Angélica, ya que su equipo también me brindó una serie de observaciones que enriquecieron mi trabajo y que sostengo con aprecio.

Agradezco a la Dra. Lilián Camacho Morfín: usted sabe cuánto me ayudó el que me haya brindado las herramientas adecuadas para escribir, ¡gracias!

Agradezco a la Dra. Janette Góngora, quien me ha ofrecido su amistad y también me ha mostrado sendas en las que puedo crecer.

Agradezco a la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, por abrirme sus puertas y por ampliar mi conocimiento, así como a toda su planta docente: ¡muchas gracias!

Agradezco al CONACyT por brindarme una beca para la elaboración de este trabajo de investigación de Maestría y permitirme continuar con mis estudios.

O buscas con la evaluación un acto de justicia desde un principio
o todo lo que hagas será injusto.



Índice

Introducción	13
1. Planteamiento del objeto de estudio	13
2. Diseño metodológico de la investigación	16
3. Contenido descriptivo de la tesis	22
Capítulo I	24
Conformación del sector de educación especial en México	
1. Historia de la educación especial en México	24
2. Historia de la profesionalización docente de educación especial en México	30
2.1 Primer periodo (antes de 1867)	31
2.2 Segundo periodo (1867-1942)	33
2.3 Tercer periodo (1942-1970)	34
2.4 Cuarto periodo (1970-1990)	36
2.5 Quinto periodo (1990 - actualidad)	37
3. Configuración y condición general actual de los servicios de educación especial en México	39
4. Para recapitular	47
Capítulo II	48
Evaluación docente de educación especial y su investigación	
1. Las evaluaciones docentes de educación especial en México	50
2. La investigación sobre la evaluación docente de educación especial. Un estado del arte	54
2.1 Método de indagación	59

2.2	La investigación de la evaluación docente de educación especial en el siglo XX	60
2.3	La investigación de la evaluación docente de educación especial en el siglo XXI	64
2.3.1	Instrumentos de evaluación docente de educación especial	65
2.3.2	Evaluadores y contexto de la aplicación de los instrumentos de evaluación de docentes de educación especial	70
2.3.3	Investigación de la evaluación de recién egresados de instituciones de formación de educación especial	74
3.	Para recapitular	76
Capítulo III		77
Evaluación para la mejora de la calidad educativa		
Perspectivas sobre la evaluación, búsquedas y estructura		
1.	La búsqueda preestablecida de la evaluación	78
1.1	El vínculo (administrativo) entre la evaluación y la mejora educativa. Trasfondo lógico de una metodología	81
1.2	Definiciones de <i>calidad</i> y de <i>calidad educativa</i> y corrientes teóricas (y de pensamiento) a las que se ciñen	86
1.3	Encontrar la calidad educativa con instrumentos de evaluación estandarizada	97
2.	Evaluación estandarizada y evaluación comprensiva	99
2.1.	Evaluación estandarizada	101
2.1.1.	Exámenes estandarizados de construcción de respuesta y su proceso de evaluación	103
2.1.2.	Errores en la evaluación estandarizada	106
2.2.	La otra evaluación	107
2.2.1.	Conflictos terminológicos de la evaluación formativa y la evaluación cualitativa	108
2.2.2.	La búsqueda de la evaluación comprensiva	109

2.3. Esquema de la conformación de una evaluación	110
3. Para recapitular	112
Capítulo IV	114
La evaluación que se aplicó a los docentes de educación especial durante la reforma educativa de 2013	
Datos e información oficial	
1. Marco legal e institucional	116
2. Conformación de las evaluaciones	118
2.1 Perfil, parámetros e indicadores para la constitución de los instrumentos de evaluación	118
2.2 Modificación de las pruebas constitutivas de la evaluación y diferencias de los instrumentos aplicados entre los estados del país	121
3. Convocatorias	123
4. Aplicación	125
5. Bases de datos del INEE	127
6. Datos de la aplicación de la evaluación docente de educación especial	139
7. Para recapitular	146
Capítulo V	148
Resultados de la investigación	
La voz de los actores	
1. Consideraciones generales del capítulo	148
2. La voz de los actores: la evaluación docente de educación especial de nivel básico durante la reforma educativa de 2013	149
2.1 Triangulación de la información	150
2.2 Sobre las guías de entrevista	152

2.3	Categorías que conforman las guías de entrevista para docentes y directivos	153
2.3.1	Experiencia laboral, especialidad docente y formación docente	153
2.3.2	Calidad de la educación	156
2.3.3	Condiciones laborales	157
4.1.	Aplicación de entrevistas y tratamiento general	157
3.	La evaluación aplicada a los docentes de educación especial. Elementos endógenos (todas las versiones de la evaluación)	162
3.1	Tipo de evaluación, diseño y aplicación	162
3.1	Vinculación que sostiene la educación regular con la educación especial	165
3.1	Retroalimentaciones	167
3.1	Sobre los instrumentos utilizados y los evaluadores	168
3.1	Sobre las plataformas para responder el examen	169
3.1	El concepto de “Calidad de la educación”	170
3.1	Modificación de la evaluación	173
3.1	La evaluación que debió aspirar a ser	175
4.	La evaluación aplicada a los docentes de educación especial. Elementos exógenos (prácticas institucionales y tradiciones políticas)	178
4.1.	Afectaciones de la reforma educativa de 2013	179
4.2.	Trayectoria de algunos docentes opositores a la evaluación	181
4.3.	Trayectoria de algunos docentes evaluados a favor de la aplicación de las pruebas	183
4.4.	Otras vertientes de investigación (trayectoria de algunos evaluadores durante la reforma educativa de 2013)	184
4.5.	Resistencias de docentes (y directivos) frente a la evaluación	185
5.	Para recapitular	190

Conclusiones	191
1. Evaluación docente de educación especial para nivel básico durante la reforma educativa de 2013 en México	191
2. Instrumentos utilizados para evaluar a docentes de educación especial	193
3. Trayectorias docentes de educación especial y formación de evaluadores	193
4. Un sexenio más y las reformas se acumulan	194
Fuentes citadas y consultadas	198
Anexos	217
1. Perfiles, parámetros e indicadores para los instrumentos de medición (2016-2017 y 2017-2018): ingreso y permanencia	217
1.1 Perfil, parámetros e indicadores 1 (Ingreso)	219
1.2 Perfil, parámetros e indicadores 2 (Desempeño: primera oportunidad)	224
1.3 Perfil, parámetros e indicadores 3 (Desempeño: segunda y tercera oportunidad; tercer grupo)	229
2. Guías de entrevista	235
2.1 Observaciones	235
2.2 Guía de entrevista para docentes de educación especial	237
2.3 Guía de entrevista para directoras de educación especial	240
3. Convocatoria para la aplicación de las entrevistas	242
4. Bibliografía del Estado de la Cuestión	243

Índice de esquemas, cuadros y gráficas

Esquemas

Esquema 1: Ejes conceptuales de la investigación y aspectos contemplados	18
Esquema 2: Línea del tiempo sobre la profesionalización docente de educación especial en nivel básico	31
Esquema 3: Ejes de trabajo de los administradores locales de educación especial	73
Esquema 4: Proceso de evaluación para un examen de construcción de respuesta	105
Esquema 5: Justificación discursiva de la implementación de una evaluación estandarizada para docentes	115
Esquema 6: Triangulación de fuentes de información para la evaluación de docentes de educación especial	151
Esquema 7: Triangulación de fuentes de información para la incidencia de la aplicación de la política evaluativa en el sector docente de educación especial	151
Esquema 8: Cuatro elementos que se combinan para definir la experiencia laboral y la especialización de un docente de educación especial	155

Cuadros

Cuadro 1: Distribución de las especialidades ofertadas en las escuelas normalistas de anexión durante los años 80	37
Cuadro 2: Distribución de las especialidades ofertadas en las escuelas normalistas de anexión durante los años 90	38
Cuadro 3: Número de servicios de educación especial	40
Cuadro 4: Datos históricos de la población estudiantil atendida en el sector de educación especial (últimos once años)	43
Cuadro 5: Variación porcentual de la población estudiantil atendida en el sector de educación especial	44

Cuadro 6: Perspectivas desde las que se constituyen las evaluaciones y las investigaciones para el sector docente de educación especial	62
Cuadro 7: Principales orientaciones del <i>New Public Management</i>	82
Cuadro 8: Paradigma multidimensional de administración de la educación: dimensiones analíticas y criterios de desempeño	89
Cuadro 9: Ventajas y desventajas de la evaluación estandarizada	101
Cuadro 10: Dimensiones para la conformación de los instrumentos de evaluación	110
Cuadro 11: Aspectos por evaluar del perfil docente de educación especial. Dimensiones vinculadas con los instrumentos.	119
Cuadro 12: Características generales de las bases de datos producidas por el INEE para el SDP de educación básica	130
Cuadro 13: Resultados generales por entidad federativa del examen de ingreso al Servicio Profesional Docente de educación especial	133
Cuadro 14: Resultados generales por entidad federativa del examen de desempeño docente de educación especial	137
Cuadro 15: Informantes de la investigación	158
Cuadro 16: Temas de evaluación docente de educación especial que surgieron en las entrevistas	160
Cuadro 17: Temas de evaluación docente que surgieron en las entrevistas	160
Cuadro 18: Elementos deseables en una evaluación docente de educación especial	176
Cuadro 19: Trayectoria de docentes opositores a la evaluación (I)	181
Cuadro 20: Trayectoria de docentes opositores a la evaluación (II)	182
Cuadro 21: Trayectoria de algunos docentes evaluados a favor de la aplicación de las pruebas	183
Cuadro 22: Trayectoria de algunos perfiles de evaluadores durante la reforma educativa de 2013	184

Gráficas

Gráfica 1: Conformación de las USAER	41
Gráfica 2: Resultados de la evaluación de ingreso docente de educación especial 2014	139
Gráfica 3: Resultados de la evaluación de ingreso docente de educación especial 2015	140
Gráfica 4: Resultados de la evaluación de ingreso docente de educación especial 2016	141
Gráfica 5: Resultados de la evaluación de ingreso docente de educación especial 2017	142
Gráfica 6: Resultados de la evaluación de ingreso docente de educación especial 2018	143
Gráfica 7: Resultados de la evaluación de desempeño docente de educación especial 2015	144
Gráfica 8: Resultados de la evaluación de desempeño docente de educación especial 2016	145
Gráfica 9: Resultados de la evaluación de desempeño docente de educación especial 2017	146

Nota del autor

La presente investigación está enfocada en los instrumentos de evaluación que se aplicaron a la población docente de educación especial de nivel básico durante la reforma educativa de 2013. La metodología aplicada se centró en el desarrollo e implementación de una metaevaluación cualitativa de la condición misma de las pruebas y sus objetivos. En otras palabras, el objeto de investigación no son los procesos vivenciales que los docentes tuvieron, sino la evaluación que realizaron. Desde el *context-sensitive*, rescatar la experiencia de los actores es esencial, siempre y cuando ayuden a la investigación de los procesos políticos. En este sentido, esta investigación no se desentiende de los procesos de subjetivación de los docentes, pero su objetivo esencial no es el escudriñamiento de esos constructos.

Introducción

Planteamiento del objeto de estudio

Los servicios de educación especial han tenido una historia sinuosa en nuestro país que desembocó en la creación de algunas instituciones como los Centros de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el Centro de Recursos, de Información y Orientación (CRIO) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). En ellos, la experiencia laboral, la especialización del personal, las condiciones laborales, etcétera, representan un aspecto imprescindible para llevar a cabo un pertinente seguimiento y desarrollo de las actividades para con las diversas poblaciones que se atienden. La educación especial comúnmente se ha vinculado y contrastado con la educación regular, pero en la realidad (y bajo cada contexto), los docentes de educación especial tienen propósitos diferentes a los docentes de educación regular y –por lo tanto– sus prácticas son cualitativamente distintas.

No obstante, a pesar de la gran distancia que significa la formación y las funciones que los docentes de educación especial abarcan –en contraste con los docentes de educación regular–, la tendencia a unificar ambos rubros es cada vez mayor. Lo enunciado se ve reflejado en políticas como el artículo 24 que impulsó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), en el cual se propuso la educación inclusiva como una manera para eliminar los espacios diferenciados entre los alumnos con alguna necesidad educativa específica y los alumnos regulares. Las instituciones internacionales que promueven esta unificación llevan varios años impulsando esta política y cada vez son más los países que se suman a esta concepción de la educación. En este sentido, se ha logrado el desarrollo de diversos sustentos teóricos que impulsan la educación inclusiva y también se han generado metodologías

para su administración. Pero hay un rubro (al menos en México y Estados Unidos¹) en el que no ha existido una división metodológica (y a veces, incluso, teórica) entre los docentes de educación especial y los docentes de educación regular: la evaluación.

Cuando las instituciones educativas de diversas partes del mundo aplican una evaluación a los docentes de educación especial, comúnmente reciben un instrumento estandarizado que parte de las mismas investigaciones y supuestos con los que se elaboran las evaluaciones de los docentes de educación regular (Brownell *et al.*, 2005; Woolf, 2015). Esto ocasiona evaluaciones con grandes vacíos incapaces de medir su objeto, ya que los docentes de educación especial tienen un papel diferente al resto de los docentes, lo que termina afectando en la formación y mejora del sector y, por lo tanto, en la calidad educativa que se les brinda a los estudiantes (Woolf, 2015; Glowacki y Hackmann, 2016). La evaluación docente de educación especial es un rubro más de la evaluación docente de educación básica en México. Como se revisará en el Capítulo II, la producción de investigación evaluativa sobre este rubro en México es casi inexistente y, – aunque sí hubo una investigación previa (Guajardo, 2010)–, la evaluación que se aplicó a los docentes durante la reforma educativa de 2013 no presentó una adecuación que tomara en profundidad los aspectos esenciales del sector.

Bajo la reforma educativa de 2013, la evaluación docente de educación especial estuvo en activo desde el año 2013, aunque las aplicaciones masivas ocurrieron entre 2015 y 2018. Durante ese periodo (2013-2018), los instrumentos de evaluación tuvieron varias modificaciones, pero la más significativa fue la eliminación de una prueba durante las aplicaciones de 2017 y 2018. Las encuestas sobre la percepción que tuvieron los docentes de la primera versión indican que las personas estaban menos satisfechas ([Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] INEE, 2015b) comparado con las encuestas aplicadas en 2018 (INEE, 2018a). Sin embargo, para el sector de docentes educación especial la macromodificación posiblemente resultó en un examen empobrecido que de por sí no estaba desarrollado críticamente para la comunidad de docentes de educación especial.

¹ Se abarca a Estados Unidos porque se revisó la investigación empírica que ha desarrollado esta nación con respecto a este tema; sin embargo, es muy probable que sea una de las pocas naciones en las que se ha señalado de manera constante esta divergencia en la investigación evaluativa y, por ello, es factible la generalización (con sus respectivos matices). La investigación de instrumentos de evaluación estandarizados para docentes de educación especial es un rubro muy descuidado a nivel internacional. Véase el Capítulo II de esta tesis.

Este trabajo se propone investigar y problematizar los elementos que constituyeron la evaluación docente de educación especial, así como las implicaciones que tuvo para el sector. Las **preguntas de investigación** que rigieron este trabajo son las siguientes:

¿Cuáles fueron las características que tuvo la evaluación aplicada al servicio docente de educación especial para nivel básico durante la reforma educativa de 2013?, y ¿cuáles fueron los efectos que ocasionó esta política evaluativa en el servicio docente de educación especial?

La **hipótesis** de este trabajo es que la evaluación aplicada a los docentes de educación especial durante la reforma educativa de 2013 no contemplaba aspectos esenciales de su población, como la experiencia laboral, la especialización o las condiciones laborales. Estas omisiones conllevaron a desarrollar instrumentos de evaluación deficientes que no contribuyeron a la mejora de la planta docente del sector educativo y, por lo tanto, resultó imposible alcanzar la calidad de la educación que la reforma educativa de 2013 planteó como objetivo principal. Reformulando lo anteriormente expresado, si acaso hubo una mejora en la planta docente de educación especial, ésta se debió más a las políticas educativas implementadas, antes que a los instrumentos de evaluación utilizados.

El **objetivo general** es analizar los elementos constitutivos de la evaluación que se diseñó y se aplicó al servicio docente de educación especial de nivel básico durante la reforma educativa de 2013. El interés particular es conocer hasta qué punto las características de la evaluación contemplaban el *contexto laboral*, la *experiencia profesional*, la *especialización* y la *formación* que los docentes de este sector tenían, así como las implicaciones de ello. De manera transversal, esta investigación se propone conocer el concepto de *calidad educativa* que rigió esta evaluación, así como las ventajas y desventajas que los instrumentos de medición tuvieron.

Hay tres grandes razones por las cuales la presente investigación es importante:

1. Existe poca investigación en torno a la evaluación docente de educación especial de nivel básico en México (y en el mundo).
2. Resulta importante la generación de conocimiento para una mejor toma de decisiones y para el alcance de los objetivos de la política evaluativa docente.

La investigación es un elemento que puede ser decisivo para la eficiente solución de problemas y el uso de recursos en cualquier ciclo de políticas públicas (Fischer, Miller y Sidney, 2007; Méndez, 2020). En este sentido, la generación de conocimiento en torno a

la evaluación docente de educación especial no sólo permite desarrollar mejores evaluaciones para el sector, puesto que también implica el progreso para otras evaluaciones docentes e, incluso, para fortalecer el diseño e implementación de evaluaciones comprensivas en sectores que no son educativos.

3. Mejora de la calidad educativa de educación especial a partir de la evaluación docente.

Diseño metodológico de la investigación

Esta investigación tiene un enfoque esencialmente cualitativo. Tomar en cuenta esta perspectiva es imprescindible para contemplar los alcances y las búsquedas de este trabajo, especialmente porque la intención es profundizar la comprensión de los instrumentos de evaluación empleados en el sector docente de educación especial y su incidencia para su futura mejora. De ahí que resulte importante emplear diversas fuentes de información y perspectivas en torno a los instrumentos de evaluación, ya que la intención es generar una visión polifónica que dimensione la complejidad de las pruebas. A partir de la combinación de teorías, conceptos y métodos se busca la consolidación de una visión holística amplia sobre el proceso de evaluación de docentes de educación especial.

Como lo mencionan Hernández, Fernández y Baptista, el proceso de investigación cualitativo no lleva una secuencia lineal (2014: 396): “Las etapas constituyen más bien acciones que efectuamos para cumplir con los objetivos de la investigación y responder a las preguntas del estudio; son acciones que se yuxtaponen, además de ser iterativas o recurrentes.” Durante el proceso de elaboración de esta investigación, las reformulaciones fueron un elemento importante para la concreción de las ideas en torno a los instrumentos de evaluación empleados en este sector docente y sus implicaciones. En otras palabras, hubo un constante diálogo entre las preguntas de investigación, la teoría, las herramientas de investigación, las fuentes de información y su análisis que no se detuvo durante todo el proceso de elaboración, incluso en los dos periodos de entrevistas.

A partir de un posicionamiento interpretativo se analiza la implementación de la política evaluativa en México, concretamente desde las cuatro categorías que emplea Ornelas (2020):

*objetivos, tradiciones, herramientas y contexto.*² Estas categorías se alinean con la teoría neoinstitucional del prestamista y prestatario desarrollada por Steiner-Khamsi porque permite la cercanía con las condiciones políticas locales durante la implementación de una política educativa transferida (en este caso, la evaluación docente que impulsó la reforma educativa de 2013). Además, con ayuda del método hermenéutico-dialéctico se busca la problematización de las características de la evaluación desde la condición y los cambios que los conceptos y objetivos tuvieron en los instrumentos.

Por otro lado, para comprender y analizar los efectos de la política evaluativa en el rubro docente, fue importante emplear métodos que no separaran los diversos elementos que conforman una realidad, es decir, que las categorías de estudio sean interdependientes y no se desvinculen del contexto que las abarcó. En este sentido, la investigación se conformó desde una perspectiva “sensible al contexto” –*context-sensitive*–, como lo denomina Susan E. Clarke (2007). Desde esta visión, se consolidaron dos guías de entrevista para dos diferentes tipos de actores (docentes y personal directivo). Las categorías desde las que se estructuraron las preguntas de dichas guías fueron rescatadas de las dimensiones que establecieron diversas investigaciones empíricas estadounidenses sobre la evaluación docente de educación especial, éstas a su vez fueron combinadas con categorías propias de la política evaluativa que la reforma educativa de 2013 impulsó. Ambos tipos de categorías se fusionan en un mismo instrumento de entrevista y no se desvinculan de los informantes, ni del contexto en el que fueron aplicados los instrumentos de evaluación (Clarke, 2007: 446).

Esquemáticamente, para originar las bases de un método dialéctico-interpretativo sensible al contexto, este trabajo tiene **cinco ejes fundamentales** desde los que se indagó y trabajó con las fuentes de información: 1) *calidad de la educación*; 2) *experiencia laboral*; 3) *especialización docente*; 4) *formación docente* y 5) *condiciones laborales*. Dichos ejes funcionaron para analizar todas las fuentes de información empleadas, mismas que se agruparon en dos **dimensiones** interdependientes: una histórica y otra cualitativa (misma que también se conforma de información cuantitativa).

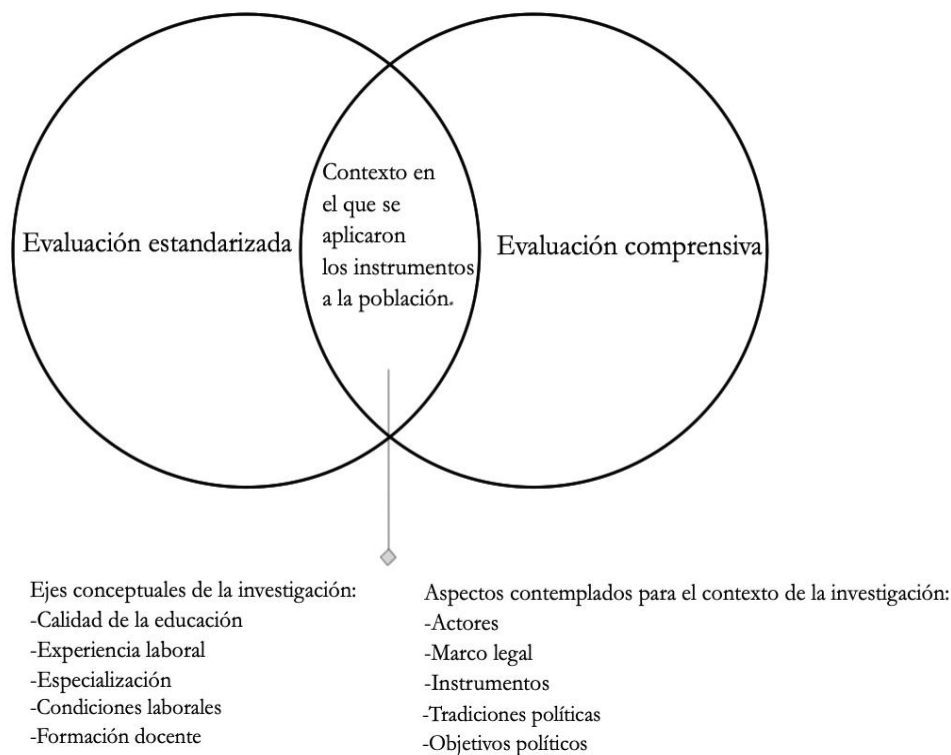
Las dimensiones anteriormente enunciadas crean una base desde la que se analizan y se critican los conceptos y objetivos que enmarcaron el diseño y la implementación de la evaluación docente de educación especial durante la reforma educativa de 2013 en México. El trabajo se

² Resulta importante mencionar que Carlos Ornelas propone el uso de estas categorías en conjunto (2020), pero la ciencia política le otorga diversos nombres a los mismos elementos e, incluso, hay metodologías que incluyen más conceptos y que amplían sus horizontes, tal como lo expone Henk Wagenaar (2007).

desenvuelve entre dos grandes **perspectivas de la teoría de la evaluación** desde las que se genera un espacio dialógico presente en todo momento en la tesis: *la evaluación comprensiva y la evaluación estandarizada*. Al interior de estas dos visiones y metodologías de la evaluación, permanecen los cinco ejes fundamentales (ya enunciados) con los que es posible consolidar una teoría fundamentada de la evaluación docente de educación especial.

Los cinco ejes fundamentales (calidad de la educación, experiencia laboral, especialización, formación docente y condiciones laborales) sujetos a las dos perspectivas evaluativas (evaluación comprensiva y evaluación estandarizada) que se han desarrollado en diversas investigaciones en torno a la evaluación docente de educación especial podrían ser representados esquemáticamente de la siguiente manera:

Ejes conceptuales de la investigación y aspectos contemplados



Esquema 1. Elaboración propia.

Desde el punto de vista teórico de Stake y de Tyler (y de acuerdo con las investigaciones sobre evaluación docente de educación especial), la mejor manera de evaluar este sector es contemplando cada uno de estos aspectos desde el contexto con el que cada docente tiene contacto y forma parte. Contemplar el contexto en el que fueron aplicadas las evaluaciones

docentes resulta fundamental si se busca comprender la pertinencia de los instrumentos aplicados a la población y la validez de los resultados desde la población. Desde esta perspectiva, aunque los instrumentos de medición fueron pertinentes para el marco legal y funcionaban para el marco institucional, es imprescindible tomar en cuenta que la evaluación docente de educación especial estuvo regida por instrumentos estandarizados, con una posible intención formativa, pero sin una perspectiva comprensiva.

Desde el marco teórico y la dimensión cualitativa que esta investigación ha configurado para su desarrollo, la voz de los actores vinculados con la evaluación docente de educación especial resulta un elemento imprescindible. En este sentido, el acercamiento al contexto que tuvo la aplicación de dichos instrumentos para la evaluación se llevó a cabo a partir del rescate de experiencias, ideas y críticas que tuvieron los docentes de educación especial, pero también de directivos de docentes de educación especial y de evaluadores. Como el objetivo esencial era contemplar diversas voces y experiencias de diversos actores (para contrastarla con los instrumentos legales y el resto de las fuentes de información), se desarrollaron dos guías de entrevista semiestructurada. La primera guía está enfocada en los docentes de educación especial; la segunda, en directivos de docentes de educación especial, quienes también ayudaron a la consolidación de los instrumentos de evaluación.

La muestra para aplicar estas entrevistas se ejecutó en tres etapas debido principalmente a las dificultades logísticas y de acceso a la información. En una primera etapa, se convocó a los informantes voluntarios para ser entrevistados. Para ello, se diseñó una imagen que resumía los aspectos más generales de esta investigación y se publicó en redes sociales (Anexo 3). Después comenzaron a postularse los docentes de educación especial y empezó la segunda etapa: elegir los casos que cumplieran todos los requisitos (el criterio más importante era haber experimentado como docentes los periodos de evaluación que impulsó la reforma educativa de 2013, hayan sido evaluados o no); las guías de entrevista se encuentran en el Anexo 2. En la tercera etapa se generó una serie de entrevistas que funcionaban por su diversidad y gran riqueza de información. En esta etapa también se aplicaron dos entrevistas a figuras directivas que fungieron como evaluadoras docentes. Posteriormente se realizó la transcripción y el análisis de las entrevistas producidas (en total siete). Una de las más importantes intenciones de esta tercera etapa era explorar temas que aparecían en las entrevistas que se realizaban; estos temas podían surgir de manera muy sutil y generaban modificaciones en las guías de entrevista que ayudaban a confirmar algunas ideas en torno a la evaluación docente.

En resumen, la constitución de la muestra tiene un perfil cualitativo porque se consolidó primero una *muestra de participantes voluntarios*, de ésta se sustrajeron *casos tipo* que, debido a la riqueza y calidad de la información que estos informantes poseían, se alineaban con la búsqueda de esta investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La razón por la cual no fue contemplada otra forma de obtener la muestra se debe principalmente al tiempo limitado con el que la investigación contaba. Pero no es el único aspecto que influyó. Otra causa fue la dificultad para localizar a personas que cuadraran con el perfil requerido y que, además, accedieran a ser entrevistadas. Hubo invitaciones directas a informantes que rechazaron la idea de una entrevista. Por otro lado, las bases de datos del INEE sirvieron para generar información complementaria, pero no otorgaban una cifra real de los docentes de educación especial que trabajaban antes y durante la reforma educativa de 2013 en el país, por ello, no podían emplearse para generar una muestra probabilística o de otra índole.

En contraparte –aunque los resultados de esta investigación no se pueden generalizar fácilmente en la población de docentes de educación especial que vivió la reforma educativa de 2013, ya que no se conoce el margen de error–, es necesario considerar dos aspectos que inciden positivamente al respecto: el primero de ellos se debe a la naturaleza propia del tema de estudio de esta investigación: la evaluación en sí misma y, por lo tanto, antes que comprender la percepción de los docentes, la principal búsqueda es la comprensión de los instrumentos de medición aplicados en este sector docente y, a partir de eso, analizar los efectos y las necesidades que generaron. Reformulando lo anterior, la presente investigación contiene información útil para cualquier evaluación docente de educación especial que posea cualquiera de las dos siguientes características: 1) los instrumentos de evaluación toman los mismos objetivos de la educación regular (incluyendo otros aspectos, como la formación docente o las funciones legales) y/o 2) los instrumentos de evaluación son estandarizados.

Por otro lado, y como segundo aspecto positivo de esta investigación (con respecto a la generalización), tal como lo mencionó Tyler al final de sus días, los instrumentos de evaluación estandarizada pueden deber su funcionamiento más a las herramientas estadísticas que emplea y no tanto a que realmente discrimine a la población que posea un conocimiento de la que no. Es decir, como evaluadores todavía poseemos grandes vacíos metodológicos para determinar objetivamente los instrumentos que elaboramos y aplicamos. Sin embargo, el INEE (al igual que otros centros enfocados en la evaluación) realizó una encuesta de satisfacción por parte del usuario de los instrumentos y, según sus datos, mejoró la percepción de los docentes en torno

al proceso de evaluación entre el año 2015 y 2018 (INEE, 2015b; INEE, 2018a). Esta información se contrapone con otras investigaciones al respecto en las que se declara la inutilidad de los instrumentos aplicados (Ávila, 2013; Cuevas, 2017). La invalidez de ambas posturas radica en que normalmente el sustentante es incapaz de percibir objetivamente un instrumento que lo evalúa. Es decir, no se puede realizar de manera objetiva una investigación sobre la validez de los instrumentos de evaluación a partir de la percepción del sujeto evaluado por todo lo que significa una evaluación para el sustentante en diversos ámbitos de su vida. En este sentido, la presente investigación no tiene esa intención.

Aunque las guías de entrevista fueron concebidas bajo la perspectiva *context-sensitive*, los ejes fundamentales que contienen se originaron en las observaciones que han realizado diversas investigaciones empíricas de Estados Unidos, así como los conflictos que originaron los marcos institucionales en México. Las preguntas de las guías de entrevista tuvieron un doble objetivo: confirmar su aplicabilidad en el contexto mexicano y rescatar el contexto bajo el cual se aplicaron las evaluaciones. Inevitablemente surgieron percepciones personales porque fueron entrevistas semiestructuradas realizadas bajo el *context-sensitive*; no obstante, la triangulación de la información con fuentes de diversas naciones y de diferentes rubros permite la constatación de su validez.

En otro rubro, es importante considerar la inviabilidad de ciertos instrumentos para el levantamiento de la información, especialmente para una aplicación masiva. Las dimensiones de las preguntas de investigación, la teoría evaluativa empleada y el enfoque metodológico de esta investigación requerían de proximidad con los informantes (condición que se fortalece con la entrevista y que será ampliada en el Capítulo IV). Además, el cuidado de la calidad de la información condicionaba un trabajo minucioso que no se puede desarrollar fácilmente con instrumentos como la encuesta. Por otro lado, también se evitaron herramientas que le dieran una mayor preponderancia a la subjetividad. En otras palabras, diversos instrumentos para el levantamiento de información no hubieran funcionado dados los objetivos que tenía esta investigación y las razones expresadas previamente.

El análisis del contenido de las entrevistas generadas fue realizado a partir de una triangulación en la que se contemplaron documentos oficiales, en conjunto con el marco legal que tuvo la reforma educativa, así como la conformación técnica del examen y las cifras que

arrojaron, sin dejar de considerar el contexto de cada elemento. Es así como se estructura el diseño metodológico del presente trabajo.³

Contenido descriptivo de la tesis

El Capítulo I abarca tres secciones que sirven para generar un conocimiento contextual sobre los docentes de educación especial de nivel básico en el país. El primero de ellos es la historia general de la educación especial en el país. El segundo está conformado por la historia de los docentes de educación especial. El tercer apartado contiene un análisis sobre las condiciones generales que tiene la matrícula de educación especial y los servicios ofertados en el país.

El Capítulo II contiene dos apartados sobre la evaluación docente de educación especial, el primero de ellos es un breve recorrido sobre las políticas evaluativas implementadas en el sector y el segundo, un estado del arte con respecto a la investigación que se ha realizado en torno a la evaluación docente de educación especial.

En el Capítulo III se presenta una revisión y problematización de los conceptos y la teoría que conforma esta investigación. Se parte del análisis de tres conceptos esenciales: *evaluación, calidad de la educación y mejora educativa*. La crítica no sólo se establece desde un punto de vista filosófico, educativo y social, ya que abarca también las definiciones operativas que el marco legal contiene. La segunda sección se centra en las evaluaciones educativas estandarizadas y se “contrapone” a la evaluación comprensiva. Por último, el capítulo abarca un esquema sobre la evaluación que será de mucha ayuda para la comprensión cabal del resto de la tesis.

El Capítulo IV abarca los aspectos legales y técnicos que requirió esta evaluación, así como sus resultados. Está conformado por una revisión de las leyes y las convocatorias publicadas en el Diario Oficial de la Federación, así como de los documentos que señalaban las etapas, parámetros e indicadores de la evaluación. Se señalan las definiciones operativas en las que funcionó la evaluación y también las características de los instrumentos de medición empleados. Además, se desarrolla un análisis sobre las bases de datos para recabar información sobre la distribución de la aplicación del examen en el territorio nacional y se enuncian los procesos que abarcó la convocatoria de la evaluación docente.

³ En el Capítulo IV del presente trabajo se amplía la metodología para la constitución de los cinco ejes fundamentales de las guías de entrevista, el proceso de aplicación de entrevistas, la triangulación desarrollada y el análisis de contenido, así como su contraste.

El Capítulo V presenta el análisis de los resultados de la investigación. Se contrasta la metodología empleada para el desarrollo de los instrumentos de medición con la información ofrecida por los informantes y la literatura revisada, es decir, se estructura la triangulación de la información. Además, los resultados también son analizados bajo la misma dinámica y se hace un análisis de las trayectorias que generó la aplicación de los exámenes en la vinculación que mantienen los docentes (y directivos evaluadores) con la institución educativa y el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación).

Después, se encuentran las conclusiones del trabajo, mismas que incluyen un apartado sobre las trayectorias de los evaluadores y de todo el equipo técnico que consolidó los instrumentos de evaluación (en un afán por generar horizontes que no se han investigado, pero que también inciden en las políticas evaluativas de nuestro país). En los anexos se incluyen los perfiles, parámetros e indicadores de las evaluaciones entre 2016 y 2017, así como los guiones que funcionaron de base para las entrevistas desarrolladas y la convocatoria para encontrar a los informantes. Además, también se adjuntó la bibliografía que se revisó para la creación del estado de la cuestión.

Capítulo I

Conformación del sector de educación especial en México

*Si me pregunto por qué juzgo tal cuestión más urgente que tal otra,
respondo que por las acciones a las que comprometo.*

Albert Camus

1. Historia de la educación especial en México

La educación especial, ahora también llamada educación inclusiva, ha tenido un sinuoso camino en nuestro país y su historia comienza propiamente durante la invasión francesa en el siglo XIX. El contexto es importante por dos razones: la primera de ellas se debe a que en este periodo comenzó la “democratización educativa” en los países más desarrollados de la época, ya que, debido a la revolución industrial, la necesidad de contar con una fuerza laboral más calificada impulsó los sistemas educativos a gran escala (Hobsbawn, 1979; Martínez, 2016) y esto terminó por incidir en la creación de una incipiente educación especial. La segunda razón es que la educación era considerada “una alternativa para superar los problemas sociales y comenzaron a darse estas primeras acciones para atender a los más desposeídos” (Trujillo, 2020: 18).

Con el fin del Antiguo Régimen, acompañado por un afán en torno al progreso en diversos ámbitos, dentro de los “problemas sociales” se contemplaba a la población con discapacidad en la cual se buscaba “corregir lo que se encontraba mal”, en el mejor de los casos. En México, con la llegada de Maximiliano al poder, comenzó una apertura por prestar atención a los sectores

sociales más invisibilizados, una muestra de ello es el impulso a la educación indígena, así como la creación de instituciones educativas para la población con alguna discapacidad. Maximiliano no pudo observar los efectos de sus decretos, ya que murió fusilado en 1867; sin embargo, después de su gobierno, la república restaurada comenzó a impartir una educación dirigida a las poblaciones con alguna discapacidad, es decir, varias de las modificaciones implementadas por el imperio no se detuvieron con el cambio de régimen político.

Antes de la invasión francesa, México ya contaba con algunos centros donde se brindaba “atención” a las poblaciones con discapacidad; no obstante, eran instituciones que se enfocaban en la “corrección” de cualquier “desviación” o en el enclaustramiento de las personas que no podían “componerse”. Según la SEP (2004), el interés por atender a las personas con discapacidad fue previo a la formación de docentes y se puede enunciar la existencia de algunos centros que recibían a poblaciones vulnerables durante la primera mitad del siglo XIX: el Departamento de Corrección de Costumbres (1806); la Casa de Corrección (1841) y el Asilo para Jóvenes Delinquentes (1850). Sin embargo, ninguno de estos centros se enfocaba de desarrollar una educación especializada, de hecho, funcionaron más como centros de adaptación forzada o de reclusión donde lo que menos importó fue el estudiante y su calidad de vida.

En 1867, Eduardo Huet (quien arribó a México con la invasión francesa) impulsó la creación de la primera institución mexicana con el propósito expreso de brindar educación especializada: la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS). Uno de los aspectos básicos en los que incidió la constitución de este centro de estudios fue en la vinculación de la comunidad, ya que antes, según Jullian (2018: 264), no existía una comunidad fuerte y comunicada de personas sordas en el país y fue hasta la fundación de la escuela que esta población comenzó a generar vínculos entre sí, lo que le ayudó a ganar reconocimiento político y social. Poco tiempo después, en 1870, se constituyó la Escuela Nacional de Ciegos, primera en su tipo en América Latina (Jullian, 2008).

No obstante, la atención que recibía el sector seguía siendo prácticamente insignificante e incomprendido, por lo que podía empeorar la situación con facilidad; por ejemplo, en 1886 la ENS adoptó una tendencia internacional que rápidamente fue desaprobada por la comunidad sorda y los docentes de este centro educativo: la idea central giraba en torno a la “renuncia” al lenguaje de señas y a la imposición de un “método oral puro” (Jullian, 2018: 265-266). Para el pensamiento positivista de la época, no había mejor manera de “arreglar” a las personas con discapacidad que obligándolas a “ser” como todos los demás. Según Jullian, la comunidad sorda

de la ENS logró resistir gracias a la enseñanza de oficios y de otras actividades, como el dibujo y la caligrafía. Además, con la implementación del deporte en la ENS se logró que la comunidad sorda se impusiera varias veces victoriosa y, con ello, llamaron la atención de algunas publicaciones periódicas de la época (Jullian, 2018: 267). La moción fue anulada por toda la resistencia que se generó, pero la legislación y las partidas presupuestarias de la educación especial quedaron igual. De hecho, en el mejor de los casos, la misma calidad de la educación que se ofrecía a las personas con discapacidad en 1867 se mantuvo relativamente idéntica hasta la década de los años 40, en el siglo XX.

Durante varias décadas, el sostenimiento de las instituciones educativas para personas con discapacidad fue realizado por parte de las familias interesadas en este sector, ya que alguno de sus integrantes requería de estos servicios y fue así como se mantuvo una atención mínima del rubro. En el porfiriato, la educación especial no tuvo un avance significativo. Sin embargo, durante (y después) de la Revolución Mexicana, las dificultades a las que se enfrentó la educación en general fueron enormes. En este punto, es necesario contemplar que la Revolución significó un gran deterioro de las condiciones económicas del país, así como de la infraestructura. Loyo (2006) expone que más del 90% de los poblados no contaban con servicios de comunicación ni vías de transporte, además, carecían de otros servicios básicos, como el médico o la presencia de mercados. No había agua potable, ni electricidad y la mayoría de las poblaciones, las cuales presentaban un gran nivel de analfabetismo, sólo se dedicaban a la agricultura de subsistencia (Loyo, 2006).

A pesar de la gran crisis que atravesó el país durante el periodo revolucionario, en 1915, se fundó la primera escuela que atendía a niños con discapacidad mental en Guanajuato y, poco tiempo después, otras instituciones contribuyeron, como la Universidad Nacional Autónoma de México (en aquella época, Universidad Nacional de México), la Escuela de Orientación para Varones y Niñas y la Oficina de Coordinación de Educación Especial. Sin embargo, en general, el gobierno no podía impulsar las condiciones para el desarrollo de la educación especial. El Artículo 3º de nuestra constitución de 1917 no menciona la educación especial ni a las poblaciones que requerían de un sistema educativo especializado; en ese momento, lo que más urgía era la alfabetización de la población y la presencia del Estado en la educación.

Después de la Revolución Mexicana, hubo dos condiciones que representaron un severo problema para el Estado. En primer lugar, estaba el hecho de que México seguía siendo un territorio con una gran cantidad de culturas e idiomas –al menos el 10% de la población no

hablaba español (Loyo, 2006)—, e incluso, había ideas en contra de la educación que ofrecía el Estado y de la unificación territorial. Como segundo problema urgente se encuentra la falta de representación del Estado, ya que México era un territorio con una gran cantidad de milicias y había lugares donde las instituciones gubernamentales eran inexistentes. Estos factores, más la exclusión de las asociaciones religiosas y la reciente promulgación de la constitución de 1917 — donde se proclamaba una educación laica—, produjeron las condiciones necesarias para el impulso de una política educativa que tenía como principal objetivo aglutinar el territorio nacional bajo una idea unívoca de Estado mexicano.

Según Loyo, la campaña educativa que emprendió la federación fue tan grande que en pocos años absorbió las acciones estatales y privadas en torno a la educación (Loyo, 2006: 275). Esto es importante porque supuso una fuerte alteración a las condiciones de la educación especial, ya que afectó el progreso de este sector, lo invisibilizó y, además, excluyó a los actores locales que incidían en este rubro. Por ejemplo, en 1928 fue clausurada la Escuela Nacional de Ciegos y sus estudiantes fueron transferidos a otra institución donde se atendían a ciegos y a sordos. Por otro lado, la primera reforma educativa al artículo 3º constitucional (efectuado en 1934) ni siquiera mencionó la educación especial (Trujillo, 2020). La prueba contundente de esta absorción fue la educación socialista que impulsó el gobierno cardenista. Fue hasta 1939, cuando la educación especial se incluyó por primera vez en el artículo 35 de la Ley Orgánica de Educación (Trujillo, 2020) y, aunque sólo fue enunciada, es importante este acontecimiento porque establece el creciente interés por el rubro educativo.

A principios del siglo XX, la condición de los estudiantes con discapacidad era analizada como un problema médico, por ello era común que, después de dotar a los estudiantes de una serie de herramientas que se consideraban como indispensables, se reinsertaran en el medio educativo regular sin que se adecuaban los contenidos programados ni el entorno físico. Cabe destacar algunos eventos que merecen ser mencionados. Por ejemplo, en la década de los 20 se llevó a cabo el Primer Congreso del Niño Mexicano (1921), evento que contó con la presencia de médicos, pedagogos y otros especialistas que querían incidir en las infancias. El discurso político de este congreso en torno a los niños con discapacidad estuvo marcado por la búsqueda de la eugenesia y del funcionalismo (Jullian, 2008: 51), algo muy común en la época en varios países. En 1925, se estableció el Departamento de Psico-Pedagogía e Higiene Escolar en la SEP, dirección que se encargó de las escuelas de educación especial (SEP, 2004) y para el año 1935, el

departamento fue transformado en el Instituto Nacional de Pedagogía, centro que estuvo bajo el mando del doctor Roberto Solís Quiroga (quien había sido Secretario de Educación Pública).

En general, a pesar de los esfuerzos de algunos círculos de médicos y docentes, la educación especial permaneció en un estado muy descuidado y la tendencia continuó durante varias décadas. Por poner un ejemplo, con la llegada de Ávila Camacho al poder y la reforma educativa de 1942, la ley permitió que los padres decidieran si sus hijos con discapacidad irían a la escuela o no, es decir, la educación no fue obligatoria para esta comunidad y el gobierno se deslindó de sus responsabilidades al apartar a esta población de los derechos que le concedía al resto. No obstante, la ley de 1942 también estableció la necesidad de formar a docentes de educación especial para que las personas con alguna discapacidad pudieran recibir una mejor atención.

En 1960 se crearon las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento, en las cuales se brindó atención especializada a los estudiantes que tuvieran dificultades para el aprendizaje y también a las personas con discapacidad que cubrieran ciertos requisitos fisiológicos. Estas escuelas se consolidaron en 1965 en Escuelas de Educación Especial. Mismas que en 1970 se transformarían en otro tipo de centros de atención.⁴

En 1970, se creó la Dirección General de Educación Especial en la SEP y con ello comenzó un registro enfocado específicamente en este rubro y sus necesidades, además, también fue un primer intento por ordenar los servicios educativos que se ofrecían. En 1973 se eliminó el vocabulario vejatorio de las leyes, que se empleó durante varias décadas para definir a los estudiantes con discapacidad (Trujillo, 2020); además se crearon convenios con otras instituciones vinculadas con la protección de infantes (SEP, 2004), como el acuerdo con el Sistema Integral para el Desarrollo Integral de la Familia, DIF, y la Secretaría de Salubridad y Asistencia, SSA, para generar los Centros de Rehabilitación y Educación Especial, CREE.

Para la década de 1980, la educación especial contaba con varias modalidades y se reestructuraron en dos bloques: indispensables y complementarios (SEP, 2002). Los Centros de Capacitación de Educación Especial y los Centros de Intervención Temprana formaron parte de los servicios indispensables, mientras que los Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados, así como otras modalidades (como las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes).

⁴ Revisar el Cuadro 3 de este capítulo para observar la variedad de servicios que se ofertaban en 1970.

En la década de 1990, ocurrieron las transformaciones más significativas del rubro. Se reconfiguraron nuevamente los servicios a partir de la reforma educativa de 1993, gracias al acuerdo de 1992: los servicios indispensables se transformaron en Centros de Atención Múltiple, CAM, y los servicios complementarios, en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, USAER. Además, en 1997, la SEP y el SNTE convocaron a la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. El evento fue importante por las implicaciones estructurales que ocasionó. Por ejemplo:

1. Ayudó a incluir el presupuesto de educación especial en el de educación básica, de esta manera los servicios educativos especiales se hicieron obligatorios.
2. Incorporó a los estudiantes de educación especial en la distribución de libros de texto gratuitos.
3. Generó formatos estadísticos del sector.
4. Propició una política por acercar los servicios educativos a las poblaciones más rezagadas socialmente.

Un aspecto decisivo para que la educación especial recibiera atención en la última década del siglo XX fueron los acuerdos internacionales que México firmó. Por ejemplo, en 1990, México formó parte de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia realizada en Nueva York. Además, en 1992, con las negociaciones que se realizaron para impulsar el Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, Canadá y México, se generó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB (Marúm, 1997; Zorrilla, 2002), mismo que permitió el desarrollo de la reforma educativa de 1993 y la implementación de la primera evaluación para docentes de educación básica en México. Dos años después, en 1994, se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, impulsada por la UNESCO, misma que originó la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Ese mismo año, México ingresó también en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Para el año 2000, según el Censo Nacional de Población y Vivienda del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), se incluyó por primera vez en los instrumentos la variable “población con discapacidad”, por lo que comenzó a dimensionarse las condiciones en las que todo un sector de la población se desarrollaba y que hasta ese momento no contaba con un registro estadístico riguroso. A pesar del esfuerzo por dimensionar a la población con discapacidad, en el 2002 el gobierno federal reconoció que las fuentes seguían sin ser fiables

porque era muy grande la disparidad entre los datos que ofrecía el gobierno, las asociaciones civiles y los organismos internacionales (SEP, 2002: 16).

En el año 2002 surgió el Programa de Integración Educativa, éste fue sustituido en 2003 por el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. En 2014 esta política fue suplantada por el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Para ese momento, México ya había realizado las modificaciones pertinentes dentro de la legislación educativa para que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CNDH, 2016) se constituyera como un eje rector. Siete años después –en 2020– se implementó el Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial que tiene por objetivo mejorar las condiciones en las que se desarrollan las actividades de educación especial y, de esta manera, alcanzar los objetivos de la Agenda 2030.⁵

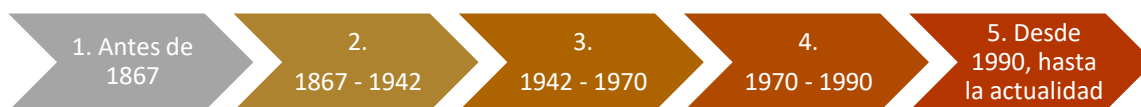
Según Trujillo (2020), desde la reforma educativa de 1993 hasta la realizada en 2019, se puede observar una evolución y diálogo constante en los términos, objetivos e ideas que se han implementado en la educación especial, en otras palabras, la reforma educativa de 2019, para el sector de educación especial, es un trabajo en el que se conglomeran todos los esfuerzos que ha producido el rubro desde 1993. Especialmente si se considera que, antes de 1992, México no contaba con una gran trayectoria política en torno a este sector educativo.

2. Historia de la profesionalización docente de educación especial en México

Para estudiar la profesionalización docente de educación especial, se requiere establecer una división temporal de varias etapas: la primera es antes de la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos, ENS (acaecida en 1867); la segunda, después de la creación de la ENS y hasta 1942; la tercera etapa se encuentra entre 1942 y 1970; la siguiente abarca la formación docente de educación especial durante los años 70 y 80; por último, lo ocurrido desde 1990, hasta la actualidad. En términos esquemáticos, la división temporal se aprecia de la siguiente manera:

⁵ Dicho programa no cumple con esta función, ya que, como se analizará en el tercer apartado del presente capítulo, la educación especial ha tenido un fuerte retroceso.

Línea del tiempo sobre la profesionalización docente de educación especial en nivel básico



Esquema 2. Elaboración propia.

Es importante saber que la formación docente de educación especial es más reciente que la atención educativa que han recibido las personas con discapacidad. Durante varias décadas, en México no existió propiamente una formación docente de educación especial que estuviera respaldada por una institución de educación superior. Al igual que otros rubros de la educación normalista, los docentes especialistas no obtuvieron reconocimiento de estudios superiores hasta la reforma de 1984 (que le otorgó el nivel de educación superior a las Escuelas Normalistas). Sin embargo, a diferencia de otros rubros de educación básica, durante varias décadas –incluso del siglo XX–, los docentes especialistas no contaron propiamente con una institución que les otorgara las herramientas mínimas que requerían en términos teóricos. Este horizonte cambió durante los dos últimos bloques temporales, especialmente en el de 1990 hasta la actualidad.

Primer periodo (antes de 1867)

Antes de la Escuela Nacional de Sordomudos (1867) no hubo intentos por dotar de herramientas esenciales a las personas con discapacidad. En este sentido, los docentes que atendían a esta comunidad no poseían ninguna formación para generar un tratamiento pertinente, ya que se tenía la percepción de que las personas con discapacidad era un sector enfocado a la “gente que estorbaba”. En pocas palabras, la primera etapa de la historia de la formación docente de educación especial está conformada por el trabajo que se desarrollaba en las instituciones de reinserción social en las que las personas con discapacidad eran recluidas. En general, las pocas personas que trataban con ciudadanos con discapacidad eran los familiares de éstos.

Por otro lado, es importante remarcar que en las investigaciones no existen menciones anteriores al siglo XIX con respecto a los centros educativos que brindaban alguna atención a este sector poblacional. Por ello, tampoco se puede hablar de los docentes. Además, fuentes

oficiales, como *Plan de estudios 2004* (SEP, 2004), o artículos especializados tampoco recuperan los conflictos sociales que seguramente hubo por la falta de atención a las personas con discapacidad durante la colonia. En suma, y dada la condición que tenía el sistema educativo decimonónico, así como su sociedad, se podría considerar que la educación que recibían las personas con discapacidad era más un “acto de misericordia” por parte de los docentes, ya que nada los obligaba a desarrollar ese servicio.

No obstante, es necesario considerar que las condiciones políticas y sociales que las personas con discapacidad tuvieron durante buena parte del siglo XIX mantenían concordancia con la cultura desarrollada durante el *antiguo régimen*. En este sentido, ni la figura del niño que concebimos actualmente, ni la de la persona con discapacidad, ni la concepción del trabajo docente y su incidencia en la infancia o la importancia de las instituciones educativas se habían desarrollado tal como las conocemos, es decir, el México decimonónico era esencialmente otra sociedad. Como contraste, en otras partes del mundo, la revolución industrial ocasionó una preocupación por la capacitación masiva de mano de obra –concentrada en aquel momento en el campo (Hobsbawn, 1979)–, pero en México la población siguió siendo mayoritariamente rural, incluso a principios del siglo XX, y diversas situaciones políticas del siglo XIX mexicano reflejan una visión apegada al viejo régimen.

Considerando los puntos anteriores, es relativamente accesible estructurar una explicación no sólo del porqué no había docentes de educación especial en México antes de 1867, sino el por qué el sistema educativo no se había extendido propiamente y las políticas educativas tampoco abarcaban estos rubros. En general, un docente podía decidir si atendía a tal niño o a tal otro, por la razón que quisiera; de cualquier manera, la mano de obra con la que contaba el país estaba, en su mayoría, centrada en las labores del campo y, si un niño con discapacidad podía adquirir medianamente el conocimiento necesario para llevar a cabo un trabajo físico, era más que suficiente. Sin embargo, en su mayoría, los docentes que atendieron a niños con discapacidad se concentraron en tres instituciones durante la primera mitad del siglo XIX: el Departamento de Corrección de Costumbres (1806); la Casa de Corrección (1841) y el Asilo para Jóvenes Delincuentes (1850). Aunque es necesario resaltar que no existía una pedagogía enfocada en esta población y que en muchos casos lo único que se podía ofrecer (y se buscaba por parte de los familiares) era un hacinamiento forzado.

Segundo periodo (1867 - 1942)

Con la fundación de la ENS (1867) comenzó la formación de docentes especialistas en las necesidades educativas de las personas sordas y poco a poco se ampliaron los horizontes hacia otras discapacidades. El proyecto original de la escuela de Huet contemplaba la formación docente y eso se debía a que la escuela tenía un perfil normalista; se esperaba que sus egresados fundaran otras escuelas similares a la ENS en el país (SEP, 2004).

En su mayoría, los docentes especialistas que existieron desde finales del siglo XIX hasta principios de 1940 fueron personas que desarrollaban su labor en instituciones privadas, así fueran del sector educativo o del sector salud. Incluso en periodos históricos coyunturales (como la Revolución Mexicana), existió la posibilidad de encontrar a algún profesional enfocado en la educación especial en el país. Esto también fue posible porque la comunidad de personas con discapacidad encontró en las primeras escuelas creadas para ellos la posibilidad de conocer a otras personas con su misma condición, de esta manera, se consolidaron redes de apoyo y también por ello se logró sostener una constante demanda de servicios especializados para su educación (SEP, 2004; Trujillo, 2020).

No obstante, es necesario recalcar que el perfil de esta educación era más clínico. Al respecto, las investigaciones históricas han resaltado el nombre de diversos médicos que impulsaban una intervención educativa en la población con discapacidad: Roberto Solís Quiroga, Alejandro Meza, Jesús González y Héctor Solís Quiroga, son algunos de los nombres más reconocidos (Cárdenas y Barraza, 2014).

Aunque la educación especial no fue mencionada en alguna constitución del país durante este periodo, como señala Trujillo (2020: 22), nunca dejó de existir una continua preparación de docentes de este rubro, quienes accedían a cursos privados y asistían a seminarios que entre ellos organizaban. Hasta cierto punto, con el paso del tiempo, todo ese esfuerzo se tradujo en una representación legal. Por ejemplo, con la publicación en el Diario Oficial de la Federación, DOF, de la Ley Orgánica de Educación, en 1939 –un año después de la expropiación petrolera y en medio de la gran turbulencia social y lucha opositora por la educación socialista que impulsaba el general Lázaro Cárdenas–, se reconoció por primera vez en un documento de alcance federal a la “preparación especial”, nombre que le adjudicaban en la época a la educación especial.

Tercer periodo (1942 - 1970)

El panorama cambió de manera considerable en la década de los 40, durante la presidencia de Ávila Camacho, ya que se reconoció de manera oficial la labor de los docentes especialistas y se comenzó a generar una formación enfocada en cada una de las discapacidades que trataban. El 23 de enero de 1942 se expidió la Ley Orgánica de Educación Pública, LOEP, en la que se mencionaban diferentes tipos de educación (incluyendo la educación especial que se subdividía en dos sectores).

Existen tres cuestiones que se deben contemplar antes de abordar la importancia de esta ley. En primer lugar, es necesario considerar que el gobierno de Ávila Camacho dio fin a la guerra cristera que tanto había fortalecido la imagen política de la oposición que luchaba por el derecho a una educación privada (inexistente en el país). Con la reforma de 1942, la educación cambió su perfil y, aunque seguía siendo laica, ya no era socialista. Además, contenía la palabra “pública”, brindaba leyes más específicas y designaba obligaciones estructuradas al sistema educativo. El segundo punto gira en torno a la especificidad de los nuevos términos incluidos; para el caso de la educación especial, se generaron dos secciones que ayudaron a mejorar la calidad de los servicios: “Educación y cuidado de ciegos, sordomudos y otros anormales físicos” y “Educación, tratamiento y cuidado de débiles y enfermos mentales educables”.

Con la consolidación de una educación pública (sin la férrea oposición de las Asociación de Padres de Familia), así como con la modificación de términos y responsabilidades de las autoridades educativas y la búsqueda de la “calidad educativa”, la LOEP contenía también el mandato de preparar a docentes de educación especial, lo que constituye el tercer aspecto importante de esta ley y resulta esencial para la mejora del servicio. Antes de la LOEP, la profesionalización docente de educación especial era inexistente, salvo por los intentos aislados de algunas instituciones que no generaban la suficiente continuidad porque podían desaparecer de un momento a otro. Como resultado de la reforma de 1942, al año siguiente se creó la Escuela Normal de Especialización, institución que impartió la carrera de Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores Infractores (SEP, 2004; Trujillo, 2020). Por otro lado, en las escuelas se comenzaron a ofertar diversos servicios especializados para la atención de los estudiantes con discapacidad.

Además, la conformación de este gremio docente también se favoreció con la fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE, acaecida en 1943 y que comenzó a dirigir la contratación de docentes de este rubro. En este periodo se comenzó a centralizar la

toma de decisiones desde la SEP y el SNTE, lo que permitió consolidar poco a poco los servicios de educación especial, ya que los gobiernos locales no podían intervenir. Aunque, como menciona Trujillo (2020): “siguieron vigentes problemas de fondo que limitaron su desarrollo”, por ejemplo: la falta de evaluaciones y de investigaciones, infraestructura y transporte, dificultad para realizar diagnósticos, entre otros.

Es importante recalcar que la consolidación de la Escuela Normal de Especialización permitió la creación de varios cursos enfocados en la educación especial y con la intención expresa de brindar herramientas a los docentes; esto produjo la captación de estudiantes de todo el país, puesto que fue la única escuela normal de este rubro hasta 1969, año en que se fundó en Monterrey la segunda sede (SEP, 2004). El enfoque de estas instituciones era muy similar a la escuela de Huet, ya que los egresados buscaban subsanar las deficiencias educativas de las personas con discapacidad en sus poblaciones de origen, por lo que hubo un incremento de escuelas que brindaban servicios especializados en el país (SEP, 2004). El primer director de la Escuela Normal de Especialización fue el mismo doctor Roberto Solís Quiroga, quien en 1943 se enfocó en desarrollar diferencias administrativas y pedagógicas entre las personas con discapacidad y los menores infractores o con problemas de aprendizaje (UNAM, s.f.). En ese mismo año, Roberto Solís logró anexar al Instituto Médico Pedagógico –de la que fue fundador– a la Escuela Normal de Especialización (SEP, 2004).

Históricamente, ha sido muy grande la brecha que ha existido entre la formación docente y la atención a la comunidad que requería los servicios de docentes especialistas (Cárdenas y Barraza, 2014). Una muestra de ello es el tiempo que dista de un proyecto formativo a otro, aunque las necesidades educativas de la población siempre estuvieran presentes. Por ejemplo, la escuela que fundó Huet en 1867 impulsaba un proyecto educativo para la población sorda y, en vez de generar cierta continuidad y fortalecimiento a ese movimiento, tuvieron que pasar varias décadas para que se generara otro intento para atender a esta comunidad. En 1945 se abrieron dos nuevas carreras: 1) Maestro Especialista en la Educación de Niños y Adultos Ciegos y 2) Maestro Especialista en la Educación de Niños y Adultos con Trastornos de la Audición y el Lenguaje. Pasaron diez años para que, en 1955, se añadiera la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Niños Lisiados del Aparato Locomotor.

En 1962 se separó el Instituto Médico Pedagógico de la Escuela Normal de Especialización y dos años más tarde, el perfil de docentes especialista fue modificado para separar la educación especial de la población que infringía la ley y la paz social (Cárdenas y Barraza, 2014: 8). Por otro

lado, desde 1942 no se habían realizado modificaciones profundas a la ley en torno al sector de educación especial. Pasarían varias décadas para que se generara una nueva legislación sobre el rubro; en 1973 se publicó la Ley Federal de Educación que sustituyó a la LOEP y, para ese momento, ya se había creado la Dirección General de Educación Especial en 1970 (SEP, 2006) y la misma Ley Federal de Educación describía sus funciones.

Cuarto periodo (1970 - 1989)

Para la década de los 70, era innegable que la educación normalista presentaba deficiencias con respecto al currículum y a la formación docente porque no había una pertinente armonización entre contenidos, carrera profesional y requerimientos para su formación (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). Dichos conflictos tenían una larga presencia en la historia de la educación mexicana, pero hasta el momento los problemas sólo habían crecido porque nadie había desarrollado una política para componer la situación. En los años 70, el gobierno intentó solventar dichas dificultades, pero era demasiado tarde. Medrano, Ángeles y Morales exponen el caso de la formación docente de educación especial como uno de los trayectos más largos para la educación de nivel básico en aquel momento (2017: 16):

“En 1970, para ingresar a una normal de especialización, se solicitaba el título de maestro normalista, uno equivalente o superiores; dos años de experiencia en educación regular o estar en servicio, además de pasar los exámenes de admisión. La duración de la carrera era de cuatro años, y esto provocó que incluso se solicitara que dichos estudios se reconocieran como posgrado”.

En 1972 se creó la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Niños con Problemas de Aprendizaje. Después de este plan de estudios, la formación docente de educación especial se desarrolló bajo nuevas perspectivas (Cárdenas y Barraza, 2014), aunque tuvo que pasar una década para que eso ocurriera.

En la década de 1980, comenzó el real proceso de expansión de la educación especial. Hasta ese momento sólo existían tres sedes: Ciudad de México (creada en 1943); Monterrey (1969) y Coahuila (1970). Sin embargo, en los años 80 hubo 13 entidades que se sumaron a la formación docente, aunque la distribución de especialidades todavía tenía complicaciones.

**Distribución de las especialidades ofertadas en las escuelas normalistas
de anexión durante los años 80**

Especialidades	Estados de reciente anexión a la formación docente de educación especial
Audición y Lenguaje	Querétaro, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Veracruz, Yucatán.
Deficiencia Mental	Jalisco, Querétaro, Sinaloa, Sonora.
Problemas de Aprendizaje	Baja California, Baja California Sur, Durango, Guerrero, Jalisco, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora.
Ceguera y Debilidad Visual	Sinaloa
Infracción e Inadaptación Social	Sinaloa
Trastornos Neuromotores	Sinaloa

Cuadro 1. Rescatado de SEP (2004).

En 1984, los estudios normalistas obtuvieron el grado de educación superior y ello permitió que las diversas ramas que la educación especial había desarrollado se anclaran más en la profesionalización docente. En 1988, según Trujillo (2020: 23), el sistema educativo consolidó las especialidades de Audición y Lenguaje, Ceguera y Debilidad Visual, Deficiencia Mental, Infracción e Inadaptación Social, Problemas de Aprendizaje y Trastornos Neuromotores. Es importante señalar en este punto que los servicios de educación especial no se encargaban de los estudiantes con aptitudes sobresalientes; eso comenzó a ocurrir hasta la década siguiente.

Quinto periodo (1990-actualidad)

En la década de los 90, la política educativa en torno a la formación docente de educación especial dio un giro enorme. Las barreras entre la educación especial y la educación regular se diluyeron como parte de los acuerdos internacionales a los que México había accedido firmar. Esto significó un cambio en la estructura institucional de todo el nivel básico, ya que se crearon las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, USAER, y, sólo para los estudiantes que requerían atención exclusiva, los Centros de Atención Múltiple, CAM. Además, según Trujillo (2020: 24), uno de los cambios fundamentales que hubo en esta década –especialmente con la reforma educativa de 1993– fue la homologación de la terminología que se aplicaba en el sector, ya que en nuestro país fue común el uso de términos despectivos y prejuiciosos hacia las personas con discapacidad y esos términos se empleaban incluso para los marcos legales y pedagógicos de nuestro país –como lo muestra la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942, la reforma

educativa de 1973 y el nombre de los planes de estudio que ofreció la Escuela Normal de Especialización—.

Con las modificaciones realizadas por la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales en 1997, los docentes de educación especial lograron el acceso legal a los materiales de apoyo a la enseñanza regular; también fue posible que se recategorizaran sus funciones y se especificaran sus alcances profesionales; además, se logró que las actividades escolares contemplaran e implementaran actividades y adecuaciones necesarias para la integración de los estudiantes de educación especial. Esto es esencial porque las condiciones laborales de los docentes de EduEspe se diferenciaron de otros docentes y, al interior mismo de sus categorías, estas especificaciones desembocaron en el Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial (SEP, 2004).

Otro punto que se debe resaltar es la ampliación de las escuelas normales de educación especial en el país. Para finales de los 90, sólo siete estados —Colima, Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Michoacán, Morelos y Tlaxcala— no formaban docentes de este rubro. El siguiente cuadro señala las nuevas especialidades que se ofrecieron en cada entidad durante esta década. Como se puede observar en el Cuadro 1 y Cuadro 2, la especialidad Problemas de Aprendizaje se configuró como la principal oferta para la formación docente en el país.

**Distribución de las especialidades ofertadas en las escuelas normalistas
de anexión durante los años 90**

Especialidades	Estados de reciente anexión a la formación docente de educación especial
Audición y Lenguaje	Baja California, Jalisco, Oaxaca, Puebla, Zacatecas.
Deficiencia Mental	Yucatán, Zacatecas.
Problemas de Aprendizaje	Aguascalientes, Campeche, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Tamaulipas, Veracruz, Yucatán, Zacatecas.
Ceguera y Debilidad Visual	-
Infracción e Inadaptación Social	-
Trastornos Neuromotores	-

Cuadro 2. Rescatado de SEP (2004).

A pesar de los esfuerzos realizados durante la última década del siglo XX, la educación especial poseía una condición desastrosa. En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, realizado en 2002, se señalaba que “a pesar

de la expansión de la cobertura y del aumento del promedio de escolaridad de la población [...], no sólo no se ha alcanzado la justicia educativa, sino que la brecha educativa entre la población marginada y el resto de la población nacional ha crecido al paso del tiempo” (SEP, 2002: 9).

En recientes años, la educación especial ha comenzado a ser transformada en educación inclusiva, el cambio cualitativo más importante es que el punto en el que se concentran los esfuerzos deja de ser el alumno y pasa a ser el entorno en el que se encuentra. De esta manera, para este enfoque, la condición del alumno es algo que debería abarcar el mismo espacio educativo siempre para que no haya barreras que incidan en el aprendizaje del estudiante. Es decir, el alumno deja de adaptarse y el entorno ahora lo hace. Bajo esta lógica, la educación inclusiva también abarca a poblaciones vulnerables, como los migrantes.

Con la reforma educativa de 2013, a pesar de las múltiples leyes y de los acuerdos, la administración educativa se encontraba rebasada y en varias ocasiones ocurrieron situaciones que no figuraban en ningún documento. Por ejemplo, los docentes que no podían pasar los exámenes podían ser despedidos y en algunos casos fueron recontratados, pero como trabajadores administrativos, aunque su labor fuera la docencia.

3. Configuración y condición general actual de los servicios de educación especial en México

La destrucción de la educación especial por parte de Chuayffét.

Docente informante

En México, los datos en torno a la educación especial no son totalmente accesibles y transparentes. Durante buena parte del siglo XX, la información sólo la poseyó la SEP y no estaba completa. Parte de las razones que explican esta situación es la falta de atención que recibe el rubro. Antes de la existencia del INEE y del INAE, para el público en general, era más difícil conseguir la información; sin embargo, para las autoridades competentes, instrumentos como el *Formato 911* recolectan una gran cantidad de datos a los que se tiene acceso. Con la creación del INEE y las investigaciones que impulsó se lograron consolidar diversas fuentes de información sobre la condición de la educación mexicana, información que, hasta ese momento, había sido

exclusiva para algunos actores políticos, tanto a nivel estatal como federal, o que sencillamente se desconocía.

En el año 2014, comenzó a circular en Internet un documento de Fabiana Romero, en el cual se precisaban los centros de atención que posee la educación especial, así como sus cifras. Es importante señalar que el trabajo de Romero (2014) sigue siendo una de las fuentes principales para desarrollar análisis en torno a este sector educativo y en este trabajo recuperamos la tabla que contiene sobre el número de servicios que ha desarrollado el país en torno a la educación especial (Romero, 2014: 22).

Número de servicios de educación especial⁶

	Escuelas de educación especial o CAM ⁷	Unidades de grupos integrados	Centros psicopedagógicos	COEC ⁸	CECADEE ⁹	CAPEP ¹⁰	USAER ¹¹	UOP ¹²	CRIE ¹³	Otros ¹⁴	TOTAL
1970	96	250	36	2	10	18	-	-	-	-	412
1990	764	328	340	49	60	172	1052	28	-	-	2793
2002	1316	-	8	8	8	262	2327	66	-	88	4097
2013	1647	-	-	-	-	-	4100	8	180	-	5935

Cuadro 3. Elaboración de Fabiana Romero (2014).

La evolución de las unidades de servicio es notoria si se contrasta la cifra total de 1970 con la de 2013, ya que eso representa un aumento de 1440.53%. Si se tomara como base el número final de 2013 (5935), se observa que la cifra de 1970 (412) representa sólo el 7% de los centros activos. También es notoria la consolidación de los CAM y de las USAER. En la década de 1990, debido al

⁶ El cuadro de Romero (2014) no abarca los Centros de Rehabilitación y Educación Especial, CREE, que se comenzaron a desarrollar durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976). Los menciona SEP (2004: 17) y no existe un registro accesible que indique el número de unidades que hubo en funcionamiento.

⁷ Centro de Atención Múltiple.

⁸ Centro de Orientación, Evaluación y Canalización.

⁹ Centro de Capacitación de Educación Especial.

¹⁰ Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar.

¹¹ Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.

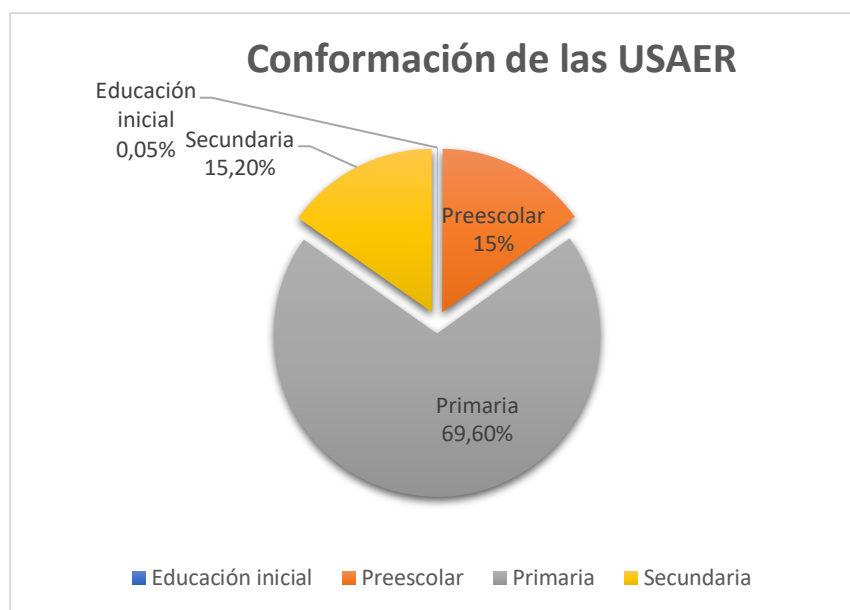
¹² Unidad de Atención al Público.

¹³ Centro de Recursos e Información para la integración Educativa.

¹⁴ No están especificados en el documento de Romero (2014).

ANMEB y después a la reforma educativa de 1993, la configuración de la educación especial creó las USAER y se consolidaron como la extensión educativa con mayor crecimiento para este sector. En 2013, las USAER representaron el 69% de la oferta de educación especial, en contraste con los CAM, los cuales sólo abarcaron el 27% de las unidades. Según cálculos de Romero (2014), a través de los servicios ofertados de educación especial, se ofrecía apoyo a un 30% de las escuelas de educación básica del país. Sin embargo, esa cifra resulta ambigua porque no especifica si se refiere al 30% de las escuelas en total o sólo a aquellas que registran tener alumnos que requieran los servicios de la USAER.

De acuerdo con la evaluación diagnóstica que realizó MEJOREDU el año pasado (2022), las USAER brindan atención al 14.1% del total de las escuelas de educación básica pública del país; sin embargo, si sólo se contempla a las escuelas que han reportado alumnos que presentan alguna barrera para el aprendizaje, las USAER brindan apoyo al 37% de esos centros educativos (MEJOREDU, 2022). No obstante, es necesario recordar que en este punto sólo se están contemplado los servicios de la USAER y no están incluidos los de CAM u otros servicios educativos especiales. Según las cifras de esta evaluación, las USAER brindan sus servicios de la siguiente manera (MEJOREDU, 2022: 5):



Gráfica 1. Elaboración propia con información de MEJOREDU (2022).

Un elemento imprescindible que resalta la evaluación cualitativa que llevó a cabo MEJOREDU (2022) es la heterogeneidad de resultados que se pueden obtener entre las diversas USAER. En general, según lo señala el informe, los diversos actores concuerdan en que existe un gran abanico

de posibilidades y resultados que producen estas unidades de servicio entre sí. Esto es algo que concuerda con los señalamientos que diversos docentes y directivos hicieron en las entrevistas para esta investigación (Capítulo V) y que coincide con el modelo educativo que se ha impulsado en el país, donde predomina la perspectiva del *New Public Management*. Es decir, aunque el gobierno federal planteaba la búsqueda de una educación de calidad y con equidad (por ejemplo: SEP, 2016b: 11), la misma política evaluativa y el *New Public Management* han impulsado la diferenciación e, incluso, la han fortalecido.¹⁵

Por otro lado, tal como lo muestra la evaluación cualitativa realizada por MEJOREDU (2022) y los cálculos de Romero (2014), los servicios de educación especial en nivel básico no han logrado la cobertura universal de la población que los requiere. La cifra –Romero señaló un 30% y años después, MEJOREDU declaró un 37%– no alcanza ni el 50%. No obstante, si observamos la población atendida que la SEP ha declarado en sus informes anuales, no sólo el aumento de la matrícula fue escaso hasta el año 2020, sino que en 2021 y 2022 descendió.

A continuación, se conglera la información que la SEP ha publicado en los últimos diez años en el rubro de educación especial en sus publicaciones *Principales cifras del sistema educativo nacional*. No obstante, es necesario considerar que las fluctuaciones en la matrícula de educación especial son normales. A diferencia de otros sectores, la educación especial desarrolla servicios para poblaciones diversas: personas con discapacidad permanente, personas con discapacidad temporal, estudiantes con problemas de aprendizaje, etcétera. Es decir, de un año a otro las cifras se pueden modificar tanto en números positivos como en números negativos porque la condición de los estudiantes atendidos y sus necesidades cambian. Además, existe una problemática muy compleja y generalizada en la impartición de estos servicios educativos, ya que una gran cantidad de estudiantes recibe un diagnóstico erróneo sobre su condición, incluidos los estudiantes con aptitudes sobresalientes, como lo menciona González (2022).

¹⁵ Partiendo del análisis cualitativo que este trabajo desarrolló, específicamente para el Capítulo V.

Datos históricos de la población estudiantil atendida en el sector de educación especial (últimos once años)

Principales cifras de Educación Especial											
Ciclo escolar	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Alumnos											
Población atendida	513,154	532,529	563,976	579,46	600,263	612,039	624,371	648,101	601,024	587,099	644,941
Población atendida por área	304,49	324,457	359,777	405,485	551,015	529,465	596,123	628,609	587,012	570,957	634,091
Ceguera	1,969	1,92	2,142	2,094	2,131	2,095	2,117	2,196	2,124	2,071	2,121
Baja visión	4,785	5,269	5,671	6,301	6,368	6,182	6,305	6,604	6,254	6,096	6,818
Sordera	5,359	5,305	5,036	4,519	4,402	4,026	3,917	3,821	3,701	3,429	3,496
Hipoacusia	7,941	7,964	8,383	9,063	9,181	8,722	8,983	9,270	8,775	8,441	8,781
Discapacidad motriz	16,470	16,644	17,571	17,859	18,673	16,834	16,991	16,991	15,901	15,757	15,967
Discapacidad intelectual	100,379	103,032	106,842	110,01	115,755	107,365	107,211	107,308	100,244	92,711	94,091
Aptitudes sobresalientes	53,672	51,219	37,456	32,149	34,709	26,138	22,163	20,690	15,828	14,037	20,061
Otras condiciones	113,915	133,104	176,676	223,49	359,796	358,103	428,436	461,729	434,185	428,425	482,756
Población atendida por sostenimiento	513,154	532,529	563,976	579,46	600,263	612,039	624,371	648,101	601,024	587,099	644,941
Público	509,663	529,136	561,105	576,691	597,563	609,306	621,628	645,375	598,754	584,157	642,838
Privado	3,491	3,393	2,871	2,769	2,700	2,733	2,743	2,726	2,270	2,157	2,103
Escuelas											
Total	5,619	5,747	5,900	6,060	6,155	6,110	6,192	6,315	6,369	6,402	6,434
CAM	1,635	1,647	1,658	1,671	1,676	1,657	1,665	1,669	1,667	1,663	1,666
USAER	3,984	4,100	4,242	4,389	4,479	4,453	4,527	4,646	4,702	4,739	4,768

Cuadro 4. Elaboración propia a partir de la información que ofrece la SEP (2014b, 2016c, 2018d, 2019, 2022, 2023).

Variación porcentual de la población estudiantil atendida en el sector de educación especial¹⁶

Variación porcentual de las principales cifras de Educación Especial										
Ciclo escolar	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Alumnos										
Población atendida	4%	6%	3%	4%	2%	2%	4%	-7%	-2%	10%
Población atendida por área	7%	11%	13%	36%	-4%	13%	5%	-7%	-3%	11%
Ceguera	-2%	12%	-2%	2%	-2%	1%	4%	-3%	-2%	2%
Baja visión	10%	8%	11%	1%	-3%	2%	5%	-5%	-3%	12%
Sordera	-1%	-5%	-10%	-3%	-9%	-3%	-2%	-3%	-7%	2%
Hipoacusia	0%	5%	8%	1%	-5%	3%	3%	-5%	-4%	4%
Discapacidad motriz	1%	6%	2%	5%	-10%	1%	0%	-6%	-1%	1%
Discapacidad intelectual	3%	4%	3%	5%	-7%	0%	0%	-7%	-8%	1%
Aptitudes sobresalientes	-5%	-27%	-14%	8%	-25%	-15%	-7%	-23%	-11%	43%
Otras condiciones	17%	33%	26%	61%	0%	20%	8%	-6%	-1%	13%
Población atendida por sostenimiento	4%	6%	3%	4%	2%	2%	4%	-7%	-2%	10%
Público	4%	6%	3%	4%	2%	2%	4%	-7%	-2%	10%
Privado	-3%	-15%	-4%	-2%	1%	0%	-1%	-17%	-5%	-3%
Escuelas										
Total	2%	3%	3%	2%	-1%	1%	2%	1%	1%	0%
CAM	1%	1%	1%	0%	-1%	0%	0%	0%	0%	0%
USAER	3%	3%	3%	2%	-1%	2%	3%	1%	1%	1%

Cuadro 5. Elaboración propia a partir de la información que ofrece la SEP (2014b, 2016c, 2018b, 2019, 2022, 2023).

¹⁶ Es importante señalar que esta tabla no cuenta con la información del ciclo 2012-2013 porque *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2012-2013* (SEP, 2013e) presenta la información con otra metodología, por ello, para producir esa información, sería necesario analizar los parámetros cualitativos que se tomaron en cuenta y, muy probablemente, sería imposible obtener una cifra precisa con el formato que se utilizó para años posteriores. Por ello, es la cifra de la que parte la variación porcentual.

En el ciclo 2017-2018, cuando todavía estaba vigente la reforma de 2013, se presentaron números negativos en cuanto a la cobertura por área (-4%); no obstante, la cobertura en general creció 2%. Es probable que la matrícula aumentara con respecto a los estudiantes con problemas de aprendizaje, mismo que representa al rubro más fluctuante de todos, ya que varios alumnos superan las dificultades al término de una temporada de acompañamiento por parte de la USAER.

Ahora bien, es de notar que, después del ciclo escolar 2017-2018, hubo dos periodos con cifras positivas: 2018-2019 y 2019-2020. Sin embargo, el crecimiento de la “Población atendida por áreas” no se ha equiparado con el crecimiento que hubo en el ciclo 2016-2017: 36%. Por otro lado, es importante señalar que los años 2020-2021 y 2021-2022 han representado un retroceso significativo, ya que las cifras oficiales demuestran que se perdió el progreso obtenido durante los últimos años y que volvimos a condiciones similares de 2015-2016 (si nos enfocamos en el rubro “Población atendida”). Con respecto a la categoría “Población atendida por áreas” de 2021-2022, se observa una pérdida de -4% con respecto al ciclo 2018-2019 y, con respecto a su mejor momento (2019-2020), hubo un decremento de -9%.

La condición más grave (al interior de las áreas) la tiene el sector de “Aptitudes sobresalientes”, ya que, como se muestra en el Cuadro 4, no ha tenido un año con cifras superiores a las del ciclo 2012-2013. La variación porcentual entre la matrícula de este rubro de 2021-2022 con respecto a la de 2012-2013 representa un decremento de -74%. Es decir, en diez años se ha disminuido casi $\frac{3}{4}$ de la atención brindada a este sector. En 2022, González advertía en un artículo periodístico que 9 de cada 10 niños sobresalientes son medicados en vez de recibir atención especializada (2022). No es el único señalamiento que se ha hecho al respecto, diversas personas enfocadas en la educación especial han mencionado la recurrencia con la que se realizan malos diagnósticos psicológicos y psiquiátricos en los estudiantes.

También las cifras de personas con discapacidad intelectual llaman la atención. Durante nueve años la cifra fue superior a 100,000 personas. El último periodo con crecimiento fue 2016-2017 con 5%, año en el cual se logró brindar atención a 115 755 estudiantes con discapacidad intelectual. No obstante, para los siguientes años hubo un decremento constante. Por ejemplo, para el periodo 2017-2018 se registró una pérdida en la matrícula de -7%. Para los siguientes dos periodos (2018-2019 y 2019-2020), la cifra fue relativamente similar (-0.14% y 0.09%, respectivamente). Sin embargo, para el siguiente periodo se registró una pérdida de 7% y, para 2021-2022, hubo un decremento de -8% con respecto a su periodo anterior. Es decir, si

comparamos el mejor número (2016-2017) con el peor (2021-2022), hubo una pérdida de matrícula del 20%.

Asimismo, es necesario contemplar que las cifras de “Otros servicios” aumentaron exponencialmente. Entre 2012-2013 y 2022-2023 este sector creció 324%. Esto tiene dos posibles explicaciones que podrían estar ocurriendo al mismo tiempo: 1) la educación inclusiva ha modificado la manera en que se estructuran los servicios de educación especial –al respecto, es necesario poner énfasis en las dificultades de aprendizaje porque es probable que este rubro esté creciendo debido a los problemas sociales con los que coexisten nuestras infancias y también al rezago educativo que produjo la pandemia– y 2) se desarrollan peores diagnósticos por falta de presupuesto o por conveniencia del sistema burocrático (educación inclusiva). En contraste, en diez años el sistema sólo ha aumentado 31 CAM, lo que equivale a poco menos de 2%. Por otro lado, las USAER sí han ampliado su presencia con un crecimiento del 20%. No obstante, sigue siendo insuficiente la oferta de sus servicios y tampoco muestra mejora consistente con respecto a su calidad.

Además de los servicios escolarizados que el CAM ofrece y de los servicios a la educación regular que la USAER complementa, se encuentra un tercer servicio educativo representado por los CRIE. Los llamados CRIE (Centro de Recursos e Información para la integración Educativa) representan el tercer rubro que ofrecen los servicios de educación especial y funcionan para todas las escuelas que no tienen cobertura por parte de una USAER y las zonas que no cuentan con un CAM. Los CRIE también brindan asesorías y capacitaciones a los docentes y padres de familia que requieran ajustes menores del currículum (ya sea porque la discapacidad del menor es muy ligera o porque se trata de un problema de aprendizaje). En total, en 2013, había 180 CRIE en el país, lo que representaba un 3.03% con respecto al 100% de los servicios de educación especial ofertados en el país. La Directora 1 que otorgó una entrevista para este trabajo de investigación fungió como directora de un CRIE en Veracruz durante la reforma educativa de 2013. Lo mismo ocurre con las UOP, ya que tanto los CRIE como las UOP trabajan con los entornos propiamente, no con los alumnos. Son tres modalidades de servicio educativo y organización en total con los que cuenta la educación especial en México actualmente: 1) el CAM, 2) la USAER, 3) el CRIE y la UOP. Se desconocen muchos datos de este tercer bloque de instancias de la educación especial.

Para recapitular

La historia de la conformación del servicio de educación especial muestra un inicio complejo e intrincado en el que los prejuicios determinaron buena parte de su estructura por más de 100 años. De manera similar, los docentes del rubro y sus especialistas (entre ellos había médicos) estuvieron sujetos a varias condiciones legales que reflejaban de manera indirecta el descuido en el que se encontraban los estudiantes con alguna discapacidad. La inclusión de las personas con aptitudes sobresalientes ocurrió en pleno siglo XX, momento en el que los delincuentes y otra clase de personas con dificultades sociales ya eran excluidos de este servicio educativo. La profesionalización de este sector docente aún debe cubrir varios puntos, por ejemplo: hay varios estados del país que todavía no cuentan con un centro educativo público para formar recursos humanos. Por otro lado, las entidades federativas que sí tienen una escuela para este cometido normalmente sólo abarcan una o dos especialidades del amplio espectro que cubre un docente especialista. En los últimos años (y con el impulso que ha recibido la educación inclusiva, así como el descuido de la preparación magisterial, el cierre de las escuelas normales y los problemas presupuestales y administrativos), la educación especial ha presentado un retroceso en su matrícula (misma que nunca ha sido superior al 40% de la demanda existente).

Capítulo II

Evaluación docente de educación especial y su investigación

La evaluación es el único instrumento potente del que disponemos para superar los procesos de incertidumbre de los sistemas educativos.

Joan Mateo Andrés

La evaluación docente en México tiene una historia relativamente corta, pero intensa. Para el gobierno y diversas instituciones educativas, ha sido necesario implementar una serie de políticas al respecto por cuestiones de competitividad, pero también por acuerdos internacionales firmados, así como por diversos intereses políticos que se encuentran en juego. Por ejemplo, la intención de las evaluaciones docentes en nivel superior y de la configuración del Sistema Nacional de Investigadores, SNI, fue aumentar la calidad de la educación superior para mejorar la capacidad productiva de conocimiento frente a otras naciones, así lo exponen Buendía *et al.* (2017).¹⁷ Dichos sistemas de evaluación docente para la educación superior fueron implementados en los años 80 y 90 (Buendía *et al.*, 2017), algo que coincide temporalmente con la política impulsada para la profesionalización normalista y la evaluación docente de educación básica (especialmente durante la última década del siglo XX). Sin embargo, a diferencia de las instituciones de educación superior –en las que los actores políticos están más diseminados (sector privado, sindicatos, consejos técnicos universitarios, movimientos estudiantiles, etcétera)–, el sistema educativo de nivel básico posee una estructura compleja que se rige por pocos tomadores de decisiones, entre los que se encuentra el sindicato docente más fuerte de América Latina, el SNTE, y el perfil centralista de la SEP.

En este terreno, la importancia que adquieren las tradiciones políticas y el contexto es fundamental, ya que la implementación de una política que afecte los intereses de los grupos de poder dominantes tiene un alto costo. Por un lado, el SNTE ha gozado de una serie de condiciones

¹⁷ En este mismo punto, no hay que perder de vista que el CONACYT, desde un inicio, tuvo determinadas directrices que fortalecían la posición del poder que ejercía la SEP en el medio universitario. Esto es importante porque también ha incidido en la formación de docentes de educación básica y ha sido un elemento para justificar determinadas políticas, como lo es la preparación de docentes-investigadores de educación básica.

excepcionales que le permitieron la administración de plazas docentes y el ingreso formal a sus filas de cada uno de los docentes que ha contratado el gobierno. Por otro lado, la SEP ha sido una instancia del gobierno fundamentalmente centralista que ha consolidado su poder a través de diversas dependencias y modificaciones a la ley. En conjunto, ambas instituciones han sostenido durante décadas una burocracia educativa robusta que ha colaborado de manera conjunta con otras instancias del gobierno y de diversos sectores durante décadas.

En este sentido, llama la atención cómo diversos analistas culpan únicamente al SNTE de la condición en la que se encuentra nuestro sistema educativo, sin profundizar en los factores, las tradiciones políticas e instrumentos legales que permiten esta situación. En la obra *Un siglo de educación en México* (1998), Pablo Latapí externaba lo siguiente en las conclusiones de la obra: “Lo dicho en el apartado anterior [con respecto a la voluntad política que se requiere para mejorar el sistema educativo] hace evidente que el SNTE se ha convertido en un obstáculo político de primer orden para la superación profesional del magisterio y el mejoramiento efectivo de la educación” (Latapí, 1998b: 430).

Es común que discursivamente se señale al SNTE como el único culpable de la condición en la que se encuentra la educación en México, especialmente porque ha sido un opositor histórico de las evaluaciones que se han implementado. Sin embargo, es necesario considerar una serie de elementos para dictaminar esto, ya que la evaluación educativa en el contexto mexicano también ha sido empleada como un instrumento de poder, en otras palabras, es importante problematizar críticamente las políticas evaluativas porque existen diversos actores con agendas políticas que pueden beneficiarse de la evaluación, entre los que se encuentran legisladores, asociaciones civiles y la iniciativa privada.

En México sobresalen cinco políticas evaluativas que se aplicaron a todos los docentes de educación básica, incluyendo el sector de educación especial: el Programa Nacional de Carrera Magisterial, el Programa de Estímulos a la Calidad Docente, el Programa de Evaluación Universal, la Ley General del Servicio Profesional Docente, LGSPD, y la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, mejor conocida como USICAMM (por estar constituida como Unidad). En el 2013, con la aprobación de la LGSPD, las tres evaluaciones previas dejaron de aplicarse; sin embargo, el aumento salarial obtenido por Carrera Magisterial o por medio del Programa de Estímulos a la Calidad Docente no se perdió, excepto si el docente perdía su plaza como consecuencia de un mal desempeño en la evaluación. Con la llegada al poder de López

Obrador, la LGSPD fue sustituida por la USICAMM, un sistema que cambió el perfil de la evaluación.

Desde un inicio, la evaluación docente de educación especial en México ha estado regida por la evaluación docente de educación regular, es decir, los instrumentos de evaluación parten de la educación regular y se adecúan a la educación especial hasta cierto punto. Por otro lado, la investigación que requiere el desarrollo de los instrumentos de evaluación normalmente se ha sustentado mayoritariamente en fuentes teóricas e investigaciones empíricas de Estados Unidos y agencias internacionales porque México no ha desarrollado un sólido ramo de investigación evaluativa en educación básica. Estos son elementos que se deben considerar forzosamente todo el tiempo que se realice una investigación sobre evaluación docente de educación básica con instrumentos estandarizados en México, ya que se genera información sobre la pertinencia de los exámenes con respecto a la población evaluada.

1. Las evaluaciones docentes de educación especial en México

Antes de 1993, en México no existe un registro en torno a alguna evaluación docente de educación especial. En este sentido, la evaluación que implicó el Programa Nacional de Carrera Magisterial fue disruptiva en el rubro de la educación básica porque hasta ese momento no se había realizado algo similar. Además, al interior del gremio, la evaluación ocasionó cierta fragmentación sindical porque comenzó una diferenciación salarial entre docentes que llevaban a cabo las mismas actividades. Sin embargo, es necesario mencionar dos elementos al respecto: el primero de ellos es que la Carrera Magisterial no era un mecanismo forzoso de evaluación, los docentes participaban de manera voluntaria y, por lo tanto, la información que se generaba sólo era muestral. En segundo lugar, la evaluación de la Carrera Magisterial no implicaba la renuncia a ningún beneficio laboral obtenido de manera previa ni la modificación de dinámicas entre el docente con el SNTE y la SEP. Es decir, las evaluaciones negativas no tenían un impacto en la labor docente.

La consolidación de la evaluación que impulsaba la Carrera Magisterial se debe a que el país había firmado una serie de acuerdos internacionales que exigían una educación básica de calidad (Marúm, 1997; Zorrilla, 2002). Además, el ingreso a la OCDE (acaecida el 18 de mayo de 1994) también contrajo la aplicación de pruebas estandarizadas, como PISA (desarrollada por primera

vez en México en el año 2000), y los bajos resultados obtenidos generaron evidencia “suficiente” para sostener discursivamente la existencia de esta clase de políticas en el país.

En el año 2000 comenzaron a aplicarse las primeras evaluaciones para la obtención de las plazas docentes; el proyecto fue desarrollado por la Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP, aunque tuvieron que pasar ocho años para que se consolidara una convocatoria más sólida. Según Aceves (2016), en la convocatoria de 2008 se aplicaron un total de 18 instrumentos diferentes para evaluar.

El Programa de Estímulos a la Calidad Docente se instituyó en 2008. Su programa de estímulos abarcaba dos categorías: individual y por centro educativo. Para la distribución de los estímulos, se tomaban como base los resultados de que obtenían los estudiantes de algunas pruebas estandarizadas, especialmente ENLACE. En otras palabras, era una evaluación indirecta a la calidad de la labor docente. Los objetivos de la evaluación era reconocer el desempeño docente. Hubo tres aplicaciones propiamente (Barrón y Valenzuela, 2018: 241): 2008-2009 (aplicada en primaria y secundaria de educación regular), 2009-2010 (aplicada a toda la educación básica de educación regular y, por primera vez, abarcó también educación especial), 2010-2011 (abarcando todo el sistema educativo de nivel básico). Por otro lado, se desarrollaron dos convocatorias más que no se concretaron: 2011-2012 y 2012-2013.

Con este programa, los docentes podían acceder a los dos estímulos a la vez, es decir, al estímulo individual y al colectivo. La lógica del estímulo por centro de estudios era reforzar el trabajo en equipo. Sin embargo, es necesario mencionar que –con una evaluación indirecta de este tipo (con base en el desempeño de los alumnos en exámenes estandarizados)– resulta prácticamente imposible evaluar a un docente de educación especial (Steinbrecher *et al.*, 2014), ya que éste busca desarrollar habilidades sociales esenciales en sus estudiantes, antes que conocimientos específicos del currículum (algo que no sucede con los docentes de educación regular) y, por otro lado, los instrumentos de evaluación normalmente no fueron desarrollados exclusivamente para la población que abarca la educación especial, puesto que es normal que se desarrolle una adecuación o adaptación de los instrumentos de educación regular.

No obstante, con el Programa de Estímulos a la Calidad Docente esto no se consideró (o al menos, no se problematizó). Para los docentes de educación especial, se desarrolló una evaluación diferenciada en la que, según los lineamientos de la SEP (2013d), los docentes de educación especial y preescolar obtendrían un mayor puntaje con la Evaluación del Factor de

Preparación Profesional de Carrera Magisterial (elemento incluido en la ecuación para el Programa de Estímulos a la Calidad Docente)

A la vez, es necesario mencionar que esta evaluación no sustituyó a Carrera Magisterial, ambos programas coexistieron porque tenían objetivos distintos. Por una parte, Carrera Magisterial pretendía impulsar la profesionalización de los docentes, mejorar el desempeño docente y optimizar las condiciones de los centros educativos. Por otro lado, el Programa de Estímulos a la Calidad Docente evaluaba los resultados que obtenían los alumnos, es decir, sus indicadores no estaban centrados en las actividades del docente, sino en la información que arrojaban las pruebas de sus alumnos. Ambas evaluaciones sostuvieron un carácter voluntario y, según datos de Santiago *et al.* (2012: 112), el 60% de los docentes que se inscribían a los procesos de evaluación no concluían con los mismos. En otras palabras, era imprescindible la implementación de una evaluación obligatoria para poder generar un diagnóstico total.

En 2011 la SEP y el SNTE firmaron un acuerdo para impulsar el Programa de Evaluación Universal. La aplicación de esta evaluación ocurrió solamente en el año 2012, ya que la LGSPD, publicada en 2013, sustituyó a todas las evaluaciones previas. Sin embargo, es necesario mencionar dos cosas al respecto de este programa. En primer lugar, ésta fue la primera evaluación obligatoria para todos los docentes en activo, por ello recibió una fuerte resistencia por parte del magisterio y ocasionó un retraso de tres meses en 2012 para la primera aplicación de los instrumentos (Poy y Heras, 2012). Por otro lado, la evaluación se desarrollaría cada tres años para cada uno de los grupos definidos: la aplicación de 2012 sería para los docentes de primaria de educación regular; 2013 lo abarcarían los docentes de secundaria de educación regular y, finalmente, 2014 sería para preescolar de educación regular, así como para todo el sistema de educación especial (SEP y SNTE, 2011).

Como se puede observar, para los procesos de evaluación docente de educación especial, no sólo están supeditados a las aplicaciones, políticas e instrumentos de la educación regular, sino que hay ocasiones en las que se pospone la evaluación. Tal como ocurrió con el Programa de Estímulos a la Calidad Docente y con el Programa de Evaluación Universal.

En 2013, como ya se mencionó, junto con la expedición de la Ley General de Educación, debido a la reforma educativa de ese mismo año, también se publicó la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En conjunto, todo ese marco legal impulsaba la implementación de una evaluación que sustituía los tres programas previos que coexistían hasta ese momento. La Ley General de Educación y,

especialmente, la LGSPD establecían las condiciones para generar una evaluación cualitativamente distinta con propósitos y objetivos bien definidos, en contraste con el marco legal de las anteriores evaluaciones (Barrón y Valenzuela, 2018). Además, estos instrumentos venían acompañados de una serie de documentos, acuerdos, programas e inversión en un grado nunca antes visto en México.

La evaluación docente de educación especial que impulsó la reforma educativa de 2013 fue distinta por cuatro razones: 1) los instrumentos que se emplearon para la evaluación docente en general; 2) los tiempos para su aplicación; 3) el conocimiento generado por las pasadas evaluaciones; 4) la formación de elaboradores de instrumentos de evaluación. Como primer punto, el diseño de la evaluación consideró una serie de instrumentos que favorecían la obtención de información cualitativa. Instrumentos como los portafolios o los exámenes de construcción de respuesta permitieron cierta cercanía con el contexto del docente, algo que no se percibe con facilidad en las pruebas estandarizadas que sólo empleaba el Programa de Estímulos a la Calidad Docente. Además, los instrumentos de evaluación para los docentes de educación especial contaban con un apartado específico para su rubro, es decir, había indicadores exclusivos para este rubro.

La segunda razón se centra en que los docentes de educación especial no tuvieron que esperar para ser evaluados, tal como ocurrió con otras evaluaciones. Esto adquiere más relevancia si consideramos que la aplicación de 2013 y 2014 fue voluntaria. Como tercer punto, la LGSPD tenía una ventaja sobre las anteriores políticas evaluativas, ya que para ese momento habían pasado al menos 20 años de que comenzó Carrera Magisterial y la información que se había acumulado fue esencial para la definición de los perfiles, parámetros e indicadores. En otras palabras, el conocimiento generado por diversos instrumentos de evaluación permitió la consolidación eficaz de nuevos exámenes.

La última razón se vincula con un tema sobre el que se ha desarrollado muy poca investigación en México: la formación de elaboradores de instrumentos de evaluación. Incluso en 2023 es común que los docentes consideren que los instrumentos de evaluación de la reforma educativa de 2013 fueron desarrollados por evaluadores y no por docentes y/o directivos expertos en el tema. Con base en una investigación desarrollada por el INEE (Guajardo, 2010), en 2011 y 2012 se concretó un equipo de elaboradores que habían sido evaluados y obtuvieron altos puntajes. Los reactivos para evaluar a los docentes de educación especial sí fueron

desarrollados por expertos docentes y directivos del mismo rubro y fueron capacitados para desempeñar funciones de evaluador.

2. La investigación sobre la evaluación docente de educación especial. Un estado del arte¹⁸

La investigación de la evaluación docente es un rubro que tiene grandes especialistas en México. Desde el año 2000 a la fecha ha habido varias modificaciones en el marco legal e institucional de la educación en el país, por ejemplo, la creación del ahora extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2002), y el impulso a una evaluación del sector docente de educación básica con la reforma educativa de 2013 –actualmente realizada por la USICAMM–. En torno a estos dos acontecimientos enunciados hubo un esfuerzo por desarrollar instrumentos de medición para evaluar a los docentes de educación básica, pero no fue suficiente por diversas razones.

En México, propiamente desde los años 80, ya existía una preocupación por investigar la evaluación docente y era motivada por tres actores distintos: el primero de ellos lo representaban las instituciones internacionales que brindaban recomendaciones y diversos análisis sobre la educación de nuestro país (OCDE, 2009; Ornelas, 2020). El segundo actor implicado eran las cúpulas locales de poder político que han tenido diversos intereses sobre el magisterio (Ornelas, 2020), ya que México tiene el sindicato docente más grande de América Latina, así como una estructura clientelar con respecto a los procesos electorales que ha cruzado el país (Delgado, 2016). El tercer actor está constituido por los investigadores de educación superior que analizan problemas de desigualdad educativa e innovación.

Actualmente, México sigue desarrollando investigaciones sobre evaluación docente y, aunque el INEE haya desaparecido, la producción y la mejora del conocimiento no ha cesado. De hecho, los actores se han diversificado incluso más. El rubro es especialmente vigoroso en educación superior –según el estado del conocimiento producido por el COMIE y coordinado por Edna Luna (2013)–, además de que diversos sectores impulsan la labor de algunos centros de investigación educativa en el país. Las razones del porqué siguen liderando la investigación

¹⁸ Toda la bibliografía investigada para el presente estado del conocimiento se encuentra en el Anexo 4 de esta tesis.

de evaluación docente de educación superior están vinculadas con la búsqueda de la mejora educativa –con base en las investigaciones que muestran la relación entre la calidad educativa con la calidad del trabajo docente (Rosenberg y Sindelar, 2001)–; pero también intervienen factores como la competitividad del país (Buendía *et al.*, 2017) y los sectores estratégicos de la economía y el gobierno –entre los que se encuentra la educación (Presidencia de la República, 2019)–.

Los especialistas que conforman el rubro de la investigación de la evaluación docente han logrado impulsar cambios en las instituciones educativas y fundar nuevos soportes de investigación, como Mario Rueda y Edna Luna –entre otros–, quienes crearon la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia, RIED (Fernández, Nosiglia, Perez y Rueda, 2021). Pero también han logrado impulsar cambios estructurales para disminuir las desigualdades o mejorar los procesos de selección, tal como la labor de Angélica Buendía en la Universidad Autónoma Chapingo (Vega, 2018).

Sin embargo, es importante señalar que sigue siendo insuficiente el esfuerzo y la atención brindada en este rubro. La mayor parte de la investigación que se ha realizado en torno a la evaluación en el sector de la educación gira en torno al aprendizaje de los alumnos (Luna, 2013), esta tendencia también se presenta en otras naciones, según Woolf –de Estados Unidos (2015)– o Mons –de Francia (2009)–. Otorgarle más espacio a la comprensión de determinados procesos en el estudiante es común en los diferentes niveles educativos, tanto en la educación regular básica como en la educación superior en nuestro país (Luna 2013). Es decir, si distribuimos la producción de la investigación sobre la evaluación de la educación, la gran mayoría se ha enfocado en la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Los otros dos aspectos que normalmente comprenden el área son la evaluación docente y la evaluación de políticas, instituciones y programas, pero su presencia es notoriamente inferior (Luna, 2013: 382-383).¹⁹

Si estableciéramos una analogía sobre los temas con más presencia en la investigación de la evaluación entre la educación regular y la educación especial, se puede observar una distribución relativamente equiparable (en el sentido de que tanto la investigación de la evaluación de

¹⁹ El capítulo siete del estado del conocimiento *Educación y ciencia* –publicado en 2013 y coordinado por Edna Luna– se centra en la investigación de la evaluación educativa en México desde el año 2000 hasta el 2012. Según los resultados, se observa que en doce años en el país únicamente se produjeron 168 trabajos de investigación en torno a la evaluación docente. Pero es necesario poner ese número en perspectiva, ya que tan sólo, en el mismo periodo, se realizaron 150 trabajos de investigación sobre evaluación docente en educación superior. Es decir, en México hubo sólo once investigaciones de evaluación docente para nivel básico y siete para nivel medio superior durante doce años.

educación regular como en la de educación especial se ha centrado en el tema de la evaluación de aprendizajes de sus alumnos, en comparación con la investigación que ha tenido la evaluación docente y la evaluación de políticas).

Sin embargo, la investigación de evaluación de educación especial ha mantenido una supeditación a la investigación de la evaluación de educación regular (Woolf, 2015; Brownell *et al.*, 2005). Es decir, normalmente los estudios parten de las bases y resultados de la educación regular y se extienden, a manera de símil, a la educación especial (Steinbrecher *et al.*, 2014; Woolf, 2015). Esto implica la constante omisión de necesidades o perspectivas desde las que se desarrolla la educación especial (Woolf, 2015), ya que “adquiere por objetivo” el parecerse y/o alcanzar el desarrollo y los resultados de la educación regular.

La investigación de evaluación de EduEspe (investigación de evaluación de educación especial) también es un sector descuidado, puesto que la atención que se le ha puesto ha sido escasa, comparada con otras ramas de la investigación educativa, incluso dentro de la misma investigación de evaluación educativa. Esto tiene una explicación razonable, ya que, si se parte del hecho de que la educación regular es “el objetivo que debe alcanzar la educación especial”, también implica tomar como base y medida diversos aspectos vinculados con la educación regular para después imponer esa perspectiva a la educación especial (Steinbrecher *et al.*, 2014; Woolf, 2015). Estos problemas de la IE de EduEspe son mayores en la evaluación docente y en la evaluación de políticas. En otras palabras, si es poca la investigación que se ha producido en torno a la evaluación de aprendizajes, entonces la investigación de evaluación docente de educación especial se encuentra en peores condiciones.

La falta de investigaciones en torno a la evaluación docente termina siendo contraproducente para la toma de decisiones, así como para el diseño e implementación de políticas evaluativas en torno al sector e, incluso, para la realización de una metaevaluación de los mismos instrumentos de evaluación. Precisamente el propósito de varios investigadores de Estados Unidos –y del presente estado de la cuestión– es mostrar la imperiosa necesidad de generar más investigación sobre la evaluación docente de educación especial, pero partiendo de una base que sólo sea funcional para este sector educativo. Entre los autores que más defienden estas ideas a lo largo de sus investigaciones están Brownell *et al.* (2005), Steinbrecher *et al.* (2014), Crowe, Rivers y Bertoli (2015), Lawson y Cruz (2017). Aunque también es necesario considerar una serie de investigaciones doctorales y de maestría que han funcionado para fundamentar diversas rutas de investigación, como Cody (2015) y Hong (2018).

La explicación sobre el porqué el presente estado de la cuestión está centrado prácticamente de manera exclusiva en la producción de investigación que se ha realizado en Estados Unidos tiene dos razones. Por un lado, la información que se ha producido en el país no es suficiente. Es decir, existen pocos trabajos de investigación con respecto a la evaluación docente de educación especial en México. Por otro lado, la investigación empírica sobre los efectos que ocasiona la evaluación estandarizada en los diversos sistemas educativos no ha recibido el suficiente impulso en la mayoría de los países. Al respecto, está el trabajo que realizó Mons (2009) y del cual se pueden desprender diversas conclusiones –especialmente, después del trabajo de investigación que implicó el presente estado de la cuestión–. Ambos puntos se desarrollarán en lo sucesivo.

En primer lugar, al realizarse el estado de la cuestión de la presente investigación, se encontró que en México sólo se ha producido una tesis de maestría al respecto (Ávila, 2011). Además, la autora de este trabajo académico, Aidé Teresita Ávila Ayala, también publicó un artículo que, hasta este momento, es el único en el rubro de la evaluación docente de educación especial en el país: *Subjetividad laboral y evaluación al desempeño docente en educación especial* (Ávila, 2013). Por otro lado, se han producido investigaciones sobre la profesionalización y la formación docente de educación especial, pero en estos documentos no existe la evaluación como tópico central y, de hecho, si por alguna razón tratan el tema de la evaluación, es de manera muy superficial.

El último documento vinculado con la evaluación docente de educación especial en México fue escrito por Eliseo Guajardo Ramos en 2010. En él se vinculó de manera excepcional la formación docente con la evaluación, aunque en ese momento, sólo fueron desarrolladas algunas investigaciones por parte del INEE sobre cómo se podría implementar una evaluación a este sector docente. Es decir, *La desprofesionalización docente en educación especial* (Guajardo, 2010) no abarca lo ocurrido durante la reforma educativa de 2013 y, por lo tanto, no representa una investigación con referentes empíricos.

Dada la práctica inexistencia de otras investigaciones sobre la evaluación docente de educación especial en nivel básico en México, se llevó a cabo una búsqueda sobre lo que en otras partes del mundo se ha producido, especialmente en Estados Unidos, con el fin de obtener una referencia más clara sobre los problemas y soluciones que se han realizado. Es precisamente en este punto donde se desarrolla la segunda razón por la cual el presente estado de la cuestión abarca de manera específica a Estados Unidos.

En *Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée* (2009), Mons asegura que la investigación teórica de los efectos que la evaluación estandarizada está bien asentada en diversos países. Sin embargo, con respecto a los efectos reales (es decir, las investigaciones con sustento empírico), Mons menciona que “principalmente la literatura norteamericana es la que ha tratado la evaluación de la aplicación de dispositivos desde hecho de la eficacia y la igualdad escolar, entre esos aspectos, está el vívido debate público que ha rodeado las reformas [educativas] a través del Atlántico”²⁰(2009: 111).

No sólo Mons asegura que Estados Unidos es el país que más ha desarrollado investigaciones empíricas sobre los efectos y necesidades de la evaluación estandarizada. En la búsqueda de literatura por consolidar un estado de la cuestión, sólo se ubicaron unos pocos trabajos de otras naciones y su principal tema no era la evaluación docente de educación especial, sino la formación docente (o de directivos) de este sector con la ayuda de varias herramientas, entre ellas, la evaluación (Agaliotis y Kalyva, 2011). Sin embargo, quizá la prueba más fuerte la pueden otorgar los trabajos de posgrado desarrollados en Estados Unidos. Hyuk Hong, por ejemplo, aseguró que las investigaciones empíricas centradas en este sector docente son entre 50 y 60 (Hong, 2018: 22), contemplando el primer trabajo de grado del siglo XX.

Estados Unidos es uno de los promotores más importantes de las pruebas estandarizadas a nivel internacional y diversos teóricos clásicos de este rubro han desarrollado su trabajo para las agencias gubernamentales de este país –recordemos a los teóricos sobre *calidad educativa* (Capítulo I) o a especialistas como Robert E. Stake—. Además, por su cercanía, la vinculación con México y las instituciones en las que ambos países forman parte (BID, BM, OCDE, UNESCO), es un hecho que las investigaciones estadounidenses ofrecen una mirada valiosa para la evaluación docente de educación especial de nuestra nación. Aunque es necesario tomar en cuenta que el sistema educativo del vecino del norte es muy diferente al nuestro y, por lo tanto, las herramientas funcionan bajo otras condicionantes.²¹

En este punto, es necesario señalar que la constitución de un estado de la cuestión que se encuentre tan focalizado en Estados Unidos también permite desarrollar una serie de postulados

²⁰ Traducción propia, el original es el siguiente: “C'est principalement un littérature nord-américaine qui a traité de l'évaluation des dispositifs de *testing* en termes d'efficacité et d'égalité scolaires du fait, entre autres, du vif débat public qui a entouré ces réformes outre-Atlantique” (Mons, 2009: 111).

²¹ Algunos datos sobre las condiciones de trabajo que tienen los docentes de educación especial en Estados Unidos se pueden obtener directamente en el *Occupational Outlook Handbook*, publicado por el Bureau of Labor Statistics del U.S. Department of Labor (2022). En México no existe una base de datos tan completa y abierta al público como la del U.S. Department of Labor.

y búsquedas en México. Reformulando lo anterior, se consolidaría una investigación en torno a la transferencia de políticas evaluativas, especialmente normativa, en torno a las posibilidades de la evaluación docente de educación especial de nivel básico en México, tal como Steiner-Khamisi lo considera: “Las investigaciones sobre transferencia de políticas se caracterizan por la preocupación por los actores locales, el interés por comprender la ‘lógica social’ de los sistemas y la elección de la comparación de contextos como método de indagación preferido” (2015: 56).²²

Método de indagación

Existen diferentes grados de vinculación de los trabajos de investigación sobre evaluación docente de educación especial con respecto al objeto de estudio del presente texto, por lo que se tomó el título de las publicaciones como un primer filtro de discriminación de información. Aunque existió una apertura permanente con respecto a los documentos que, por alguna noticia o información encontrada, no poseían un título vinculatorio con el objeto de estudio. Además, para la conformación de esta revisión bibliográfica, también se revisaron los textos citados en las investigaciones que las bases de datos arrojaban. Es decir, hubo una búsqueda tripartita.

Para la realización del presente estado de la cuestión, se ocuparon diversas bases de datos, especialmente ERIC (Education Resources Information Center) y Sage Publishing (editorial que posee la revista *Teacher Education and Special Education*). Además, para el conteo y la exploración de trabajos de grado, se empleó exclusivamente la base ProQuest (una de las plataformas más robustas para publicar tesis y que contiene trabajos citados por investigaciones financiadas). Para investigar en bases de datos mexicanas, se emplearon principalmente la biblioteca digital de diversas universidades (UAM, UNAM, Ibero, COLMEX) y centros de investigación, además, se utilizaron los repositorios de tesis de Tesiunam y de la UPN. Asimismo, fue útil la búsqueda en Redalyc, WorldCat, JSTOR y otras plataformas, como Elsevier.

En los artículos y los libros publicados no hubo un límite temporal estricto desde el que se partiera para realizar el estado de la cuestión, ya que no existen demasiados trabajos de investigación antes del año 2000. Por otra parte, con los trabajos de grado sí se contempló un máximo de 20 años, pero en esencia ese criterio no marcó una diferencia importante, puesto que

²² Es importante indicar que la mayoría de las investigaciones revisadas para conformar el presente estado de la cuestión se encuentran en inglés y no hay traducciones disponibles, especialmente para los trabajos de grado.

el problema no recibía suficiente atención antes, lo que incidió en omitir sólo unos pocos trabajos de maestría o doctorado.

Por otra parte, es relativamente común en México que los estados de la cuestión no indaguen de manera profunda en las bases de datos de tesis, tan es así que varios centros de investigación no poseen una base consolidada sobre toda su producción y que ésta sea accesible para la comunidad estudiantil o investigadores independientes. Incluso hay revisiones bibliográficas sobre la producción de investigación en determinados objetos de estudio que mencionan sólo haber realizado una búsqueda superficial. Sin embargo, en Estados Unidos le otorgan un lugar especial a la revisión de las tesis para la constitución de los estados del conocimiento y también es común el diálogo que se establece entre las publicaciones arbitradas y los trabajos de grado, sin importar la trayectoria del investigador (al menos en este rubro). Es decir, no sólo se abarcan para la consolidación de un estado de la cuestión, sino que es constantemente discutido y retomado por investigadores de renombre. Nunca termina el diálogo.

En contraste, existen varias tesis sobre este tema, producidas en Estados Unidos, y que poseen una calidad excepcional. Esta revisión bibliográfica sólo abarcó la investigación realizada en posgrados y se desarrolló con la base ProQuest Dissertations & Theses. Al respecto, hay dos elementos que se deben contemplar: 1) la producción de investigación de posgrado es mayor a las publicaciones arbitradas, pero sigue representando un número pequeño (comparado con otros rubros de la investigación en evaluación educativa); 2) la mayoría de las investigaciones son para obtener el grado de doctor. ProQuest Dissertations & Theses es una de las bases de tesis más amplias de Estados Unidos porque la empresa funge como el repositorio oficial de la Library of Congress y ello asegura una buena cobertura con respecto a la producción de investigación de este rubro.

La investigación de la evaluación docente de educación especial en el siglo XX

El primer documento del que se tiene registro pertenece al gobierno estadounidense y fue publicado en la década de los 70 (Hong, 2018). En él se especificaba que los docentes (tanto regulares como especiales) requerían de una evaluación que tomara en cuenta las circunstancias en las que se desarrollaba la educación de los alumnos y, para ello, el gobierno dio instrucciones

para desarrollar una evaluación contextualizada por parte de directivos y administradores. Durante buena parte de los años 70, 80 y 90 hubo pocas publicaciones sobre este rubro.

En 1976, Brown publicó un artículo en el que ofrecía una serie de recomendaciones para docentes de educación especial. La intención era que mejorara el desempeño escolar de los alumnos con dificultades severas de aprendizaje, pero también buscaba señalar los elementos que beneficiarían al desarrollo social del estudiante. Este documento representa una de las primeras investigaciones sobre las diferencias que tiene un docente regular con respecto a uno de educación especial. Más adelante fue retomado por otros investigadores, por ejemplo, Warger y Aldinger (1987) argumentaron por qué los docentes de educación especial son distintos de los de educación regular; posteriormente el trabajo de ambos fue empleado como referencia para justificar varias indagaciones.

Moya y Gay realizaron un trabajo exploratorio en 1982 (*Evaluation of special education teachers*) en el que se concentraron en conocer los procedimientos y técnicas de las evaluaciones aplicadas a docentes de educación especial. La investigación de Moya y Gay pone el acento en algunas dificultades que existen para evaluar a los docentes de este sector, pero no profundiza mucho al respecto. Pasaron varios años para que saliera otro artículo con la misma temática. Aunque llama la atención que, desde los años 80 en Estados Unidos, ya se habían percatado formalmente de que los instrumentos estandarizados para evaluar a los docentes regulares no funcionaban con los profesionales de la educación especial.

En 1992, Boone y Avila consideraron que la mejor estrategia para evaluar a un docente de educación especial es en el mismo salón de clases. Para Boone y Avila, la labor docente de educación especial se puede “diluir” debido a la acción de otros especialistas (psicólogos, trabajadores sociales y docentes de educación regular), ya que es común que el estudiante requiera de más intervenciones. Con *Wasn't That a Good Special Education Lesson?* (1992), Boone y Avila ofrecen diversas soluciones a los directivos de las escuelas estadounidenses para llevar a cabo una mejor evaluación docente. El artículo también se distingue porque es el primer referente sobre evaluación comprensiva.

Por otro lado, Mariage (1995) fundamentó el por qué no se podía estandarizar una evaluación de docentes de educación especial. En su artículo *Why students learn: The nature of teacher talk during reading*, Mariage muestra la incidencia que tienen las diferentes estrategias de docentes de educación especial en el aprendizaje de sus alumnos. Además, la investigación también demuestra que las estrategias empleadas por docentes de educación especial generaban mejores

resultados que las que utilizaban los docentes de educación regular. Es decir, aunque los procesos de enseñanza que emplean los docentes de educación especial no son suficientes, ya que también requieren la participación de la educación regular, la calidad de los aprendizajes de los estudiantes era mayor con los docentes de educación especial (cuando éstos eran especialistas).

En este punto es necesario observar la presencia de tres visiones sobre la evaluación docente de educación especial. La primera es ocupada por la idea simplista de que las responsabilidades docentes de educación especial son iguales (o prácticamente idénticas) a las de un docente de educación regular; esto conllevaría a emplear casi los mismos instrumentos de medición y a estandarizar la evaluación bajo los mismos lineamientos y perspectivas para ambos sectores. La segunda visión está representada por la idea que tenían Boone y Avila (1992), puesto que, para ellos, la labor docente de educación especial era difícil de evaluar porque se “diluía” con la labor docente de educación regular y la de otros profesionales. Esto trae como consecuencia la formación de evaluadores especializados en el sector. La tercera corriente de pensamiento es próxima a las ideas de Mariage (1995), ya que para él era prácticamente imposible la estandarización de instrumentos de medición, por ello aboga por una mejor formación docente y evaluaciones donde el evaluador tenga algún vínculo profesional con el evaluado.

En esencia, ésta podría representar una primera división en torno a los documentos que se han producido en torno a la evaluación de este sector docente. El siguiente cuadro esquematiza las tres visiones desde las que se ha abordado históricamente el problema.

Perspectivas desde las que se constituyen las evaluaciones y las investigaciones para el sector docente de educación especial (Efectos reales de la evaluación estandarizada²³)

Perspectiva ²⁴	Consideraciones previas al diseño de la evaluación y de la investigación	Evaluador	Instrumento
Evaluación docente de educación regular	Se toman como base (en su totalidad o en su relativa mayoría) los parámetros e indicadores que se han realizado para la educación regular.	El evaluador no requiere especializarse en el sector, sólo conocer el sector en términos generales.	El instrumento de evaluación es estandarizado y se conformó desde los objetivos que persigue la educación regular y el

²³ De acuerdo con la clasificación que realizó Mons (2009) y que fue expuesta previamente en este mismo apartado.

²⁴ El nombre que recibieron las perspectivas únicamente tiene el propósito de funcionar a esta explicación.

			marco legal de educación especial.
Evaluación docente de educación especial (evaluador externo)	Se considera la generación de categorías propias del sector y, a partir de ello, se desarrollan instrumentos que aspiran a su estandarización.	El evaluador sólo se enfoca en la educación especial y tiene experiencia docente. Es externo, pertenece a un grupo de evaluadores que visitan diversas sedes.	El instrumento de evaluación posee una serie de características que contemplan el contexto específico de cada docente. Pueden ser instrumentos estandarizados, pero configurados desde los objetivos de la educación especial y con la perspectiva que requiere este sector. En su mayoría son instrumentos de observación.
Evaluación docente de educación especial (evaluador interno)	Se considera la generación de categorías propias del sector y, a partir de ello, se desarrollan estrategias de evaluación para que las apliquen los administradores y directivos de los centros educativos en los procesos de evaluación.	El evaluador pertenece al sistema educativo, lo ideal es una figura cercana con experiencia docente, como un director. Sólo evalúa a los docentes de su centro donde labora.	

Cuadro 6. Elaboración propia con base en los textos que conforman el estado de la cuestión.

Ahora bien, este esquema ayuda a observar la perspectiva desde la que parten los tomadores de decisiones para diseñar una evaluación con determinadas características. La evaluación que se desarrolló en México con respecto a la reforma educativa de 2013 corresponde a la primera visión (*Evaluación docente general*). Sin embargo, la mayoría de los documentos del presente estado de la cuestión están distribuidos entre la segunda y tercera corriente de pensamiento. Esto se debe a que sólo los investigadores y evaluadores, que se percatan de que no sirven los instrumentos empleados para evaluar a los docentes de educación regular con los docentes de educación especial, realizarán actividades para analizar la situación y hallar una solución.

Para establecer una diferencia clara entre la segunda y la tercera perspectiva, es necesario observar el papel que juegan los evaluadores: ¿quiénes son?, ¿cómo se vinculan con el sustentante? Enfocarnos en el papel del evaluador también genera las primeras ideas sobre cómo se constituirá la aplicación de la evaluación y sus requerimientos mínimos con respecto al perfil que se necesita. Aunque es necesario precisar que la segunda y tercera corriente no se excluyen entre sí: pueden generarse variaciones en las que se combinan.

Como se observa en el cuadro, para el caso de *Evaluación docente de educación especial (evaluador externo)*, el evaluador requiere entrenamiento y no necesariamente se vincula con el docente fuera

de la evaluación; además, necesita un instrumento de observación estandarizado. Para el caso de la *Evaluación docente de educación especial (evaluador interno)*, el evaluador requiere de entrenamiento y es forzoso que conviva con el docente en más espacios para que pueda obtener más elementos con los cuales sustentar su percepción; también se puede desarrollar un instrumento de observación estandarizada para este evaluador. En ambos casos, la experiencia docente es un elemento ideal y deseable en su perfil, si es que no se constituye como un requisito mínimo.

La investigación de la evaluación docente de educación especial durante el siglo XX sirvió para establecer las bases sobre las que se mantiene la discusión en nuestros días, aunque no fue copiosa. Después de estos documentos revisados, las siguientes publicaciones de las que se tiene registro se efectuaron en el siglo XXI. Aunque es necesario comentar que las investigaciones por parte de estudiantes de posgrado fueron un aliciente para que pronto adquiriera más vigor la investigación de este sector. Durante el siglo XXI, la producción aumentó (especialmente durante la segunda década), pero los registros no superan las 60 publicaciones.

La investigación de la evaluación docente de educación especial en el siglo XXI

A partir de la idea de una evaluación focalizada en el sector docente de educación especial se han intentado solucionar una serie de problemas presupuestales y de calidad educativa. Esto mantiene una lógica que se sostiene desde dos puntos distintos. Por un lado, los problemas presupuestales de la educación especial convergieron con mayor ahínco desde que el diseño de políticas públicas de los años 80 se perfiló con los objetivos del *New Public Management* (es decir, se implementó el “hacer más con menos”). Además, las evaluaciones que se aplicaron al sector docente de educación especial no evidenciaban la necesidad de mayores recursos económicos para mejorar la calidad de la educación porque no tomaban en cuenta su contexto.

Por otro lado, desde la calidad de la educación, distintos organismos internacionales impulsaron la idea de un acceso a contenidos y educación de calidad para toda la población. Desde las instituciones educativas, dicha búsqueda fue implementada desde la efectividad que el docente mostraba en las evaluaciones y también desde los resultados que los alumnos obtenían en sus exámenes. Para la educación especial, no sólo implicó la vinculación directa con los objetivos de la educación regular, sino la incorporación de otra perspectiva: la educación

inclusiva, puesto que (en términos teóricos) la calidad de la educación es para todos y, por ello, no se pueden desarrollar de manera diferenciada.

En 2003, el National Clearinghouse for Professions in Special Education publicó los resultados de una investigación en torno a un programa que se implementó para la captación, retención y crecimiento de talento. El programa tenía por objetivo ayudar a las escuelas a escoger a su personal docente, ya que el sector había sufrido recortes de presupuesto por parte del gobierno federal durante los últimos años de la década de los 90 y requerían impulsar procesos más elaborados para reclutar a personas con un mejor perfil.²⁵ *The Road to Tomorrow's Teachers* [título corto] (2003) permitió el desarrollo de estrategias para implementar modificaciones en el contexto educativo, especialmente a partir de dos instrumentos: 1) las evaluaciones docentes y de actores que inciden en el proceso educativo y 2) el *marketing* para una eficaz comunicación y el control de los actores por medio de la divulgación de ideales.

Instrumentos de evaluación docente de educación especial

Este apartado está enfocado en abarcar las investigaciones empíricas que se han realizado en Estados Unidos con respecto a diversos instrumentos de evaluación estandarizada que se han propuesto para la evaluación del sector docente de educación especial. Algunos de estos trabajos muestran sus resultados desde un posicionamiento neutral, otros son críticos y se posicionan con respecto a los problemas que se encuentran. Diversos trabajos para la obtención de un grado académico están incluidos en la revisión.

Los instrumentos normalmente intentan rescatar tres aspectos que emplean como indicadores para determinar la calidad de un docente de educación especial: 1) experiencia laboral, 2) especialidad y 3) desempeño docente (obtenido por medio de otros instrumentos de evaluación). Para que esta información sea percibida en su complejidad, es necesario contextualizarla. El contexto dificulta que la evaluación con instrumentos estandarizados sea viable entre diversas entidades de Estados Unidos, ya que puede invalidar los resultados. Sin embargo, si se toma en cuenta, se desarrollan otras dificultades, como la formación de evaluadores especializados en el sector (Rodl, Bonifay, Cruz y Manchanda, 2018). Además, los

²⁵ Es importante considerar las motivaciones sobre las que se constituyen algunos programas de investigación, ya que, aunque la intención de este programa era desarrollar una mejor selección del personal docente, esta investigación también permitió desarrollar instrumentos que permitieran sostener las mismas actividades con menos recursos. Además, el programa mostró que era posible la reducción del presupuesto sin afectar sustancialmente a la población atendida, lo que más tarde permitió una mayor posibilidad de implementar la educación inclusiva porque ofrecía una menor resistencia política el sector disminuido.

evaluadores también requieren de un buen criterio para que el contexto ocupe un lugar pertinente dentro de la evaluación; es decir, que no afecte al docente, pero tampoco tergiversarse el propósito del instrumento (Sledge y Pazey, 2013; Bettini *et al.*, 2016).

En general, es común que las investigaciones que se revisaron resalten las diferencias entre docentes de educación especial y docentes de educación regular, ya que éstas afectan a la constitución de los parámetros e indicadores que sirven para el desarrollo de los instrumentos de medición. Como ya se ha enunciado en este capítulo, es común emplear casi los mismos instrumentos de medición entre docentes de educación regular y docentes de educación especial. También se han mencionado algunos resultados y conflictos de esto, ya que los resultados de la evaluación no son fiables y afectan a la calidad de otros procesos de mejora educativa. Por ejemplo, Holdheide, Goe, Croft y Reschly (2010) demostraron la necesidad que tienen los administradores por cambiar las rúbricas de evaluación cuando no son exclusivas del sector docente de educación especial. Es decir, en el proceso de “adaptar” la evaluación docente – partiendo de los mismos procesos e indicadores–, se obtienen resultados dispares porque la “adaptación” no fue producida racionalmente ni bajo un protocolo, por lo que la validez de la evaluación queda entredicha.

Sin embargo, tampoco basta la existencia de un protocolo o la intención de producir evaluaciones específicas para el sector. Es necesaria la investigación para generar “el cómo”. Existen diversas investigaciones estadounidenses en torno a las complicaciones de emplear evaluaciones de docentes de educación regular para examinar a docentes de educación especial, pero las dificultades aumentan si se emplean evaluaciones de estudiantes para complementar las evaluaciones docentes. Holdheide *et al.*, en el año 2012, organizaron un foro sobre educación especial y evaluación docente, en el cual se señaló los peligros de vincular directamente el logro estudiantil con la evaluación docente sin una metodología propia del rubro. El foro contó con la participación de diversos especialistas de Estados Unidos y se desarrolló un análisis de diversas formas de evaluación de aprendizajes y de evaluación docente (Holdheide *et al.*, 2012).

Evaluating special educator effectiveness: addressing issues inherent to value-added modeling es otra investigación que se enfoca en los peligros de partir de la visión de la educación regular para vincular las evaluaciones del sector de educación especial. El artículo fue elaborado por Steinbrecher, Selig, Cosby y Thorstensen (2014) y en él se exponen los problemas que surgen al emplear instrumentos de medición vinculados al VAM (*value-added modeling*). En Estados Unidos recibe el nombre VAM aquel modelo de evaluación que contempla los resultados que obtienen

los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Se han desarrollado diversas investigaciones para sustentar la validez del VAM, especialmente porque durante mucho tiempo no se consideró la importancia del docente en el proceso de mejora educativa (Sledge, Barbara y Pazey, 2013). La hipótesis central es que un buen desempeño docente produce un buen aprendizaje en los alumnos.

No obstante, la capacidad para vincular el VAM como un indicador indirecto de la calidad del docente es compleja y diversos autores han señalado las dificultades y los elementos por los cuales no es factible (Stake, 2004; Sledge, Barbara y Pazey, 2013; Steinbrecher *et al.*, 2014), ya que no necesariamente los resultados de la prueba de aprendizaje de los alumnos están vinculados con el desempeño docente. Si eso ocurre con el sector educativo regular, los problemas aumentan con la evaluación de docentes de educación especial (Crowe, Rivers y Bertoli, 2015). Por ello, Steinbrecher *et al.* proponen la creación de evaluaciones para estudiantes pensadas desde la educación especial, ya que, de otra manera, la mala evaluación de los docentes de educación especial (evaluados a partir de instrumentos de educación regular) se refuerza con la mala evaluación indirecta de los estudiantes de educación especial (evaluados a partir de instrumentos que también sólo contemplan los estándares y objetivos de la educación regular), tal como lo exponen Crowe, Rivers y Bertoli (2015).²⁶

Paralelamente, es importante señalar que Buzick y Jones (2015) desarrollaron un análisis cuantitativo sobre la incidencia que tiene la evaluación de aprendizajes de poblaciones con discapacidad en la evaluación docente. El estudio analizaba tres tipos de docentes: aquellos que tenían pocos estudiantes con alguna discapacidad, aquellos que tenían muchos estudiantes con alguna discapacidad y, por último, docentes de educación especial. Según la información que arrojó la investigación, es conveniente incluir esta clase de evaluaciones en la evaluación de aquellos docentes que tenían pocos estudiantes con alguna discapacidad. Sin embargo, aunque es una posición interesante, el estudio sirve para sustentar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas de educación regular. Por otro lado, la investigación sustenta cuantitativamente la inutilidad de emplear evaluaciones de estudiantes en la evaluación docente de educación especial sin poseer instrumentos de medición específicos, ya que los resultados

²⁶ La gravedad que implica el empleo del modelo VAM para definir la política evaluativa de un país también ha sido constantemente señalada por grupos de oposición a las grandes evaluaciones internacionales, como PISA. Los señalamientos redundan en la falta de contexto y en una “adaptación extrema” que muchas veces tergiversa la realidad a la que se enfrentan, no sólo los estudiantes evaluados, sino los docentes, sus condiciones laborales y de formación profesional, así como los marcos legales e institucionales que los afectan.

distorsionan la evaluación final, en comparación con otros sectores docentes que emplearon los mismos instrumentos.

Otro tema recurrente es la validación de protocolos de observación para la evaluación de docentes de educación especial. Los protocolos de observación son fundamentales para llevar a cabo una evaluación contextualizada sobre prácticas escolares. Durante años se ha señalado la importancia que estos instrumentos tienen para evaluar a los docentes de educación especial (Lawson y Cruz, 2017; Johnson y Smmelroth, 2015; Crowe, Rivers y Bertoli, 2015). Sin embargo, como señalan Sledge y Pazez (2013), los protocolos de observación pueden ser afectados por la subjetividad del evaluador (así sea externo o interno). Por ello, ambas investigadoras proponen que la diferencia cualitativa entre una evaluación exitosa y una mal realizada, con este instrumento, es el evaluador y, además, mencionan que debe ser externo, así como poseer una fuerte formación en al menos una especialidad, así como un sólido conocimiento en prácticas docentes y desempeño (Sledge y Pazez, 2013: 237).

Por otro lado, la observación directa de la práctica en el salón de clases es la fuente de información primaria para que los directores observen las prácticas instruccionales de sus profesores y diversos documentos sobre evaluación docente consideran esencial llevar a cabo esta práctica (Little, Goe y Bell, 2009; Rodl, Bonifay, Cruz y Manchanda, 2018). Por su parte, Janelle E. Lawson y Rebecca A. Cruz, en su texto *Evaluating special education teachers' classroom performance: Rater reliability at the rubric item level*, lo confirman y mencionan lo siguiente (2017: 1):

“La observación directa de la práctica docente en un salón de clases es la fuente principal de información para que los directivos, la fuente predominante de datos utilizados para la evaluación docente y el principal eje para la toma de decisiones sobre capital humano. [...] Se ha demostrado que el uso de un protocolo para proporcionarle a los docentes claras y específicas retroalimentaciones genera mejoras sustanciales en el desempeño de los estudiantes.”²⁷

En torno a este conjunto de instrumentos de observación, uno de los más investigados es un protocolo de evaluación llamado Recognizing Effective Special Education Teachers, RESET. Las investigaciones en torno a este instrumento son constantes (tienen varias publicaciones y han recibido financiamiento por diversas organizaciones civiles y gubernamentales) y su objetivo es

²⁷ Traducción propia. El fragmento del texto original es el siguiente: “Direct observation of classroom practice is the primary source of information for school principals regarding the instructional practices of their teachers, the predominant data source used in teacher evaluation and the main driver of principals’ human capital decisions. [...] Using an observation protocol to provide teachers with clear and specific feedback has been shown to lead to substantial gains in students’ achievement” (Lawson y Cruz, 2017: 1).

lograr la estandarización de la herramienta. RESET fue un proyecto de investigación de cuatro años y fue financiado por el Institute for Education Sciences. Sin embargo, el proyecto RESET ha sido objeto de varias revisiones e investigaciones fuera de esos cuatro años de financiamiento para su desarrollo. Evelyn S. Johnson, es la investigadora que participa comúnmente en estos trabajos e incluso tiene un artículo publicado de manera individual (Johnson y Semmelroth, 2012; Johnson y Semmelroth, 2014; Johnson y Semmelroth, 2015; Johnson, 2016; Johnson, Moylan, Crawford y Ford, 2018; Crawford, Johnson, Moylan y Zheng, 2018; Crawford, Johnson, Moylan y Zheng, 2019) A lo largo de los diversos artículos enfocados en RESET se proponen diferentes metodologías para mejorar el instrumento. Además, dentro de las preguntas más importantes que han surgido por estas investigaciones está la siguiente: “¿Se pueden crear e implementar mediciones objetivas de manera válida y justa que brinden resultados útiles y en los que podamos confiar?” (Johnson, Moylan, Crawford y Ford, 2018: 71).²⁸

En 2021, Mathews, Stark, Jones, Brownell y Bell, desarrollaron un análisis sobre *Danielson's Framework for Teaching*²⁹ (FFT), con base en su edición 2013 y determinó que sus estándares eran más viables para poblaciones de educación regular que para educación especial. Además, cuando aparecían los indicadores que más se aproximaban a las necesidades que tiene la población de educación especial, éstos no tenían la suficiente representatividad en el parámetro para que fuera un elemento efectivo de evaluación docente. Mathews *et al.* (2021) demostraron que un medio efectivo para determinar la validez del FFT fue por medio de protocolos de observación y entrevistas.

Otra forma de evaluar que se ha contemplado es el currículum docente y su análisis. Al respecto, varios autores han señalado la diferencia entre un currículum oficial y un currículum desarrollado expresamente para las necesidades de los estudiantes que tiene (Holdheide *et al.*, 2012; Rosenberg y Sindelar, 2001). Es decir, es común que las instituciones de formación docente obvien la capacidad docente por generar sus propias herramientas con base en la experiencia y las condiciones laborales. Evaluar por medio del currículum puede formar parte de un VAM, aunque no es un tópico central en la literatura revisada ni en las discusiones de especialistas.

²⁸ Traducción propia. El fragmento original es el siguiente: “Can objective measures of special education teaching be created and implemented in a valid and fair way that yields useful and reliable results?” (Johnson, Moylan, Crawford y Ford, 2018: 71).

²⁹ Instrumento con el cual se evalúan a docentes de educación básica regular en Estados Unidos y que también ha sido aplicado para evaluar a docentes de educación especial.

Evaluadores y contexto de la aplicación de los instrumentos de evaluación de docentes de educación especial

A pesar de los esfuerzos por consolidar un instrumento para la evaluación docente de este sector, la validación de las herramientas es compleja y muchas ocasiones se ve impedida por el contexto en el cual se aplican los instrumentos. En general, es necesario remitirse al propósito de la evaluación porque si la búsqueda es mejorar la calidad de la educación con el personal docente ya contratado, un seguimiento más cercano podría cambiar las prácticas desarrolladas en el salón de clases. En general, es común que los docentes expresen que una retroalimentación personalizada, a fondo y realizada de manera personal sería un elemento idóneo para la mejora de su trabajo (Bettini *et al.*, 2016). Por otro lado, la experiencia laboral y la especialidad de cada docente son aspectos que difícilmente se pueden apreciar en una prueba de opción múltiple y que resultan determinantes en las labores de un docente de educación especial (Brownell, 2005; Sledge y Pazey, 2013; Gansle *et al.*, 2015; Crowe, Rivers y Bertoli, 2015; Steinbrecher *et al.*, 2014), sobre todo en lo referente a la construcción del currículum, las prácticas docentes y el contexto (Bettini *et al.*, 2016).

Especialmente en la vinculación entre la calidad de la educación y el desempeño docente. Aunque haya investigaciones en torno a la calidad de la educación en las que el ejercicio docente incida, no es un hecho absoluto que guarde una causalidad con respecto a su correlación (Brownell *et al.*, 2005; Gansle *et al.*, 2015). Además, no existe suficiente investigación en torno al sector de educación especial en este aspecto, incluso en Estados Unidos (Brownell *et al.*, 2005).

Una de las constantes observaciones es la distancia contextual que existe entre los evaluadores y los docentes, por ello se han desarrollado métodos de evaluación que toman en cuenta estos factores de manera más contextualizada. Widener (2011) desarrolló una investigación doctoral en torno a la percepción de diversos directores de centros educativos de Virginia sobre la evaluación docente de educación especial. Se implementaron dos cuestionarios y fueron comparados a partir de una combinación metodológica de análisis del discurso. Los tópicos más recurrentes se centran en que se requiere generar mejores instrumentos de evaluación –más próximos a las necesidades y al trabajo que desempeñan los docentes de educación especial– y, por otro lado, impulsar mejores evaluadores. La tesis de Widener no ha sido rescatada por otras investigaciones posteriores en medios arbitrados, pero sí ha fungido como plataforma para otros trabajos doctorales, tales como el de Glowacki (2013) y Hong (2018).

Dadas las condiciones del sistema educativo estadounidense (descentralizado, con un presupuesto variable, enfocado a las evaluaciones, sin grandes actores políticos de oposición y alineado plenamente a las búsquedas del *New Public Management*), se ha considerado el desarrollo de evaluaciones aplicadas por el personal administrativo de cada centro educativo –idea que coincide plenamente con las recomendaciones de la OCDE (2009), como ya se revisó en el capítulo anterior–, pero que en Estados Unidos es un modelo que se implementó en los años 70 (Hong, 2018).

Uno de los métodos de investigación más recurrentes para realizar trabajo de campo con los administradores de escuelas son los estudios de caso. Glowacki estudió el caso de Illinois para su tesis doctoral (2013) y, años más tarde, su investigación derivó en una colaboración con Hackman para conocer las estrategias de evaluación que llevan a cabo los directivos de instituciones educativas de Illinois (Glowacki y Hackman, 2016). Por otro lado, Harvey, Boyland y Quick (2019) apelan a la estandarización de los instrumentos de evaluación a partir de una investigación realizada a trabajadores administrativos que evalúan a docentes de educación especial en Indiana. En ambos estudios se muestra la importancia de una retroalimentación al evaluar a docentes de este sector, ya que es la mejor forma, según los investigadores, de generar procesos que incidan en la calidad de los procesos educativos.

Hay aspectos que se deben señalar con respecto a los trabajos de posgrado en general: primeramente, es recurrente el señalamiento de que a los evaluadores –en el caso estadounidense, se hace referencia a los directivos de los centros escolares– les hace falta una mejor formación para llevar a cabo esa labor. En otras palabras, no son suficientes las herramientas que poseen normalmente los administradores del rubro educativo, ya que requieren de un conocimiento profundo centrado en la educación especial y las necesidades que origina, así como en la estructura legal específica del área. Por otro lado, las investigaciones de posgrado muestran la insensibilidad de determinados instrumentos para detectar algunos vacíos en los docentes. Por ejemplo, para los directivos, la evaluación de una planeación escolar podría representar un trabajo sencillo si las discapacidades en el alumno tienen una fuerte presencia. Sin embargo, con estudiantes que tienen una discapacidad menos marcada y también en las planeaciones de transición, los directivos muestran (y reconocen tener) grandes dificultades porque no poseían una referencia clara para emitir un juicio objetivo.

En general, los trabajos de posgrado que han producido los estudiantes estadounidenses condensan de manera adecuada diversos conflictos que se han señalado en este trabajo con

respecto a la evaluación docente de educación especial. Algunas investigaciones intentan dar soluciones concretas (Mimms, 2011) y otras enuncian de manera más general las complicaciones del rubro (Widener, 2011). El siguiente listado intenta rescatar diversos aspectos que se desarrollan en estos documentos:

- Objetivos de la educación regular impuestos a la educación especial.
- Modelos para evaluar a docentes de educación regular aplicados sin una real adaptación a la evaluación docente de educación especial.
- Instrumentos de evaluación que no son lo suficientemente sensibles para el rubro.
- Evaluadores sin conocimientos profundos sobre el rubro.
- Experiencia laboral, especialización y formación docente tergiversada por los instrumentos de evaluación y/o los evaluadores.
- Condiciones laborales complejas.

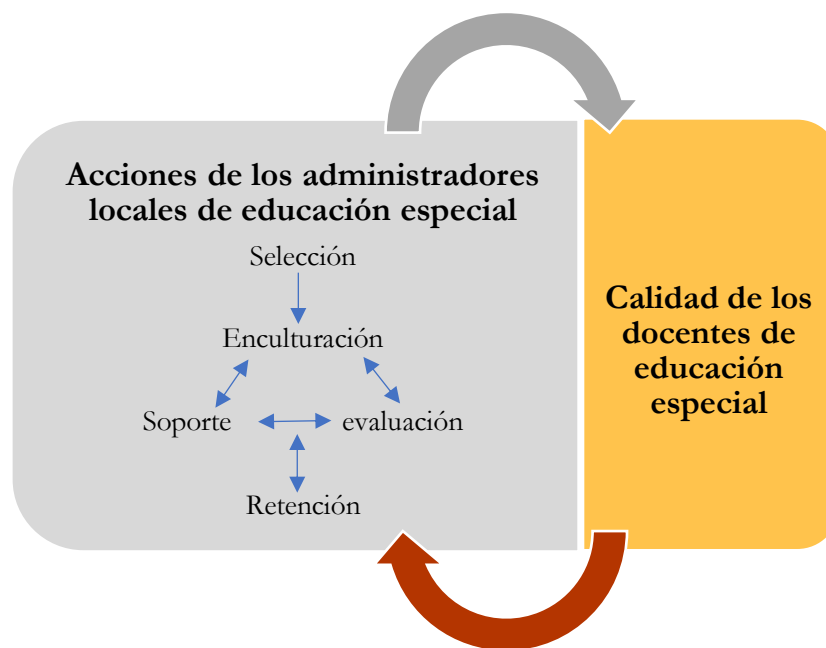
Las fluctuaciones que generan los evaluadores y que los hacen percibir y calificar de formas diversas a la población de docentes bajo su cargo, aunque cuenten con un instrumento estandarizado –e incluso la modificación de la rúbrica por cuestiones externas a la labor docente por parte del evaluador, como lo mostró el equipo de Holdheide (2010)–, posicionan la investigación de Bettini *et al.* (2017) como una de las más interesantes de esta revisión bibliográfica. Bettini y su equipo investigaron las prácticas de los administradores en un distrito escolar de Estados Unidos; sus descubrimientos son interesantes en varios niveles, pero quizá el más sobresaliente es la importancia que le otorgan a las relaciones interpersonales de todos los actores del proceso educativo.

Victoria School District es reconocido como un distrito que tiene un alto desempeño y es considerado como uno de los mejores espacios para personas con discapacidad. Cada persona – desde sus relaciones interpersonales hasta sus “valores de servicio” para con los demás– es importante y tomada en cuenta, por lo que una evaluación no es percibida como un proceso de dictaminación sobre la labor de un sujeto en específico, sino como un reflejo de aquello que es la comunidad. Esa percepción que tienen los administradores del distrito con respecto a las evaluaciones permite que la toma de posturas y decisiones sea por el bien de la comunidad docente y sus actores, lo que conlleva a la implementación de diversos soportes (cursos,

acompañamientos, retroalimentaciones) con el único objetivo de brindar estabilidad a todos los implicados y, a partir de ello, obtener resultados (Bettini *et al.*, 2017).

Esta perspectiva que muestra y explica el equipo de Bettini es muy próxima al esquema de trabajo que mantienen los educadores y administradores en Cuba (Carnoy, Gove y Marshall 2021; Ginsburg y García, 2020), ya que le confieren a cada integrante de la comunidad docente el apoyo necesario para solventar sus vacíos y, por otro lado, no se descontextualiza su labor porque la generación de calidad la encuentran en sus vínculos interpersonales. Esta capacidad de agencia que los directivos y administradores le otorgan al docente es la base desde la cual se genera la calidad educativa para Latapí, con respecto a la vinculación entre docente y alumno. En este sentido, según lo propuesto por Bettini *et al.* (2017), los directivos y administradores deben poseer una metodología que permita la constitución de un docente de calidad para que sea un agente que produzca calidad –según lo mencionado por Latapí (2007). El siguiente esquema refleja las labores que deberían desarrollar los directivos y administradores para cultivar buenos docentes de educación especial:

Ejes de trabajo de los administradores locales de educación especial



Esquema 3. Basado en Bettini *et al.* (2017: 119). Traducción propia.

Sin embargo, también hay trabajos de investigación en los que la representatividad de la población no es suficiente como para extender los resultados a toda la población. Por ejemplo, Roberts, Ruppap y Olson desarrollaron una investigación sobre las percepciones que los

administradores de las escuelas tienen sobre los procesos de enseñanza que impulsan sus docentes de educación especial (2018). No obstante, la representatividad de su estudio es mínima, ya que no podría extenderse a la misma entidad en la que fue realizado el levantamiento de datos, pero los investigadores en sus conclusiones lo hacen extensible a todo el país.

Investigación de la evaluación de recién egresados de instituciones de formación docente de educación especial

Sin dejar de considerar que la formación docente de educación especial desde la evaluación es posible sólo con una evaluación formativa de tipo normativa,³⁰ se han desarrollado algunas investigaciones en torno a los requerimientos que dichas evaluaciones deberían cubrir para generar una formación de calidad en este sector. Este apartado está enfocado en la investigación que se ha realizado en torno a la evaluación de recién egresados de las instituciones formadoras de docentes de educación especial.

En esencia, es posible generar una evaluación formativa de corte normativo para los docentes de educación especial, pero la estandarización desarrolla algunas dificultades, especialmente si los instrumentos de medición no fueron desarrollados exclusivamente para este sector. Además, la estandarización y la credencialización que genera una evaluación de este tipo también ocasiona otra clase de problemas, por ejemplo, el costo de la evaluación o los tiempos a los que están sometidas las instituciones educativas, ya que deben abarcar sus programas de estudio con cronogramas preestablecidos por la institución evaluadora para que los sustentantes puedan participar en el examen. Asimismo, es importante tomar en cuenta que debido a los recursos (de cualquier tipo) que estas evaluaciones demandan, es común la generación de estrés por parte de los sustentantes, puesto que estos exámenes funcionan como un indicador de suficiencia e, incluso, son tomados como requisito para el egreso de las instituciones formadoras.

Emerging Issues with Consequential Use of the edTPA: Overall and through a Special Education Lens es una investigación que se enfoca en el análisis del edTPA (Teacher Performance Assessment). Sus autores (Bergstrand, Robinson y Molfenter, 2017) coinciden en que el edTPA se aplica en detrimento de la población docente y que los rubros que evalúa el instrumento no son compatibles ni válidos con la realidad que tienen los salones de educación especial. El instrumento fue desarrollado por el Stanford Center for Assessment y el American Association of College for Teachers, además, se una evaluación obligatoria en diversos estados y es

³⁰ Véase Capítulo III.

complementaria en otros. El *ethos* de su éxito proviene de las instituciones que lo crearon, pero ha señalado que la información producida por el edTPA no se sustenta con las poblaciones a las que califica, sino con sus propios parámetros estadísticos, así como en una serie de variables que no son lo suficientemente controladas (Bergstrand, Robinson y Molfenter, 2017: 270).

Sin embargo, aunque se logre desarrollar una evaluación estandarizada de corte formativo desde el marco legal, Bell, Long, Garvan y Bussing (2011) demostraron que la atención de alumnos con discapacidad no sólo se ve afectada por la formación y capacitación que tuvo el docente, sino también por la experiencia laboral que tenga en el rubro. Es decir, aunque la intención de un examen de suficiencia, como lo sería el edTPA, sea captar a los docentes con mejor perfil, los instrumentos son insuficientes para determinar el desempeño en el salón de clases.

Por otro lado, como parte de las soluciones que se han creado para intentar solventar este conflicto, se han propuesto evaluaciones donde también se califique a la institución formadora. En el estado de Louisiana, se implementó un modelo VAM con la intención de evaluar a los docentes de educación especial en activo, pero vinculándolos directamente con la formación docente que recibieron. La intención del modelo de evaluación era generar un cúmulo de información que se pudiera emplear a lo largo de varios años. La investigación del equipo de Gansle (2015) demuestra que el VAM es un modelo valioso para implementar evaluaciones a los docentes de educación especial. Sin embargo, aunque el VAM puede ofrecer información que no capturan otras evaluaciones, uno de los mayores retos para los tomadores de decisiones es el sostenimiento de la validez de los indicadores que se emplean (Gansle *et al.*, 2015), ya que se requiere estabilidad en las condiciones de formación docente y condiciones laborales para que no se modifiquen sustancialmente los valores acumulados y así se produzca una evaluación consistente.

Una investigación doctoral que vale la pena resaltar al respecto de la formación docente de educación especial y del desempeño de este sector es el trabajo desarrollado por Megan Mimms (2011), el cual guarda una fuerte relación con las investigaciones de Widener y Glowaki. Ha sido referida cinco veces en otras investigaciones de posgrado. Mimms no investigó a docentes recién egresados o a estudiantes que se preparaban para ser docentes de educación especial, su población de estudio estuvo conformada por docentes que ya contaban con experiencia laboral. Sin embargo, el trabajo de grado de Mimms resulta esencial porque muestra que la planeación escolar de los docentes de este rubro es un punto que necesita mejora y que las evaluaciones

docentes son incapaces de dimensionar este vacío en los sustentantes que quieren ingresar al gremio. Mimms se centra en la percepción de los directores de 96 escuelas de Carolina del Norte sobre la evaluación docente de educación especial y explora algunos elementos esenciales sobre las condiciones laborales y la incidencia de la experiencia laboral; no obstante, el principal objetivo de este trabajo fue observar los puntos que se podrían mejorar en la formación docente de educación especial.

Para recapitular

En conclusión, es importante observar que, aunque Estados Unidos ha sido el país que más investigaciones ha desarrollado al respecto desde la década de los 70, todavía es un rubro que requiere mucho trabajo. Esencialmente, Estados Unidos ha generado una línea de investigación en este sector porque es enorme la importancia que tienen las pruebas estandarizadas en la evaluación educativa de aquel país (puesto que Europa posee otras tradiciones para la apreciación del trabajo docente), pero también se le adjudica a la consistencia y a la sistematización de sus observaciones. Por otro lado, es un hecho que las investigaciones de doctorado han sido una pieza fundamental. También es necesario considerar que son pocas las propuestas para solucionar los diversos problemas que presenta la evaluación estandarizada del sector docente de educación especial. La mayoría de los trabajos se centran en el desarrollo de una misma metodología. Además, la observación directa con rúbrica estandarizada y el acompañamiento directo son instrumentos de evaluación que casi no se han investigado en Estados Unidos y que presentan los mejores resultados para la mejora del servicio. Finalmente, aunque la investigación en México ya cuenta con trabajos al respecto, son muy pocos y difícilmente funcionarían para la mejora de los instrumentos de evaluación.

Capítulo III

Evaluación para la mejora de la calidad educativa

Perspectivas sobre la evaluación, búsquedas y estructura

*Hay quien puede condensar la calidad de un programa
hasta resumirla en una única puntuación o descriptor,
como una A [...], o de una calificación de “a penas aceptable” o de “fantástico”,
pero si se ignora la complejidad de la actividad y los méritos del evaluando,
se falsea la verdad y se comete una injusticia con el público.*

Robert E. Stake

El impulso que ha recibido la evaluación educativa en diversos países es relativamente reciente. Antes de la segunda mitad del siglo XX, sólo unas cuantas naciones habían incursionado en la evaluación educativa “estandarizada” y, además, no poseían la perspectiva con la que actualmente se desarrollan las pruebas. Por ejemplo, durante el siglo XIX, Canadá implementó una evaluación indirecta de los docentes a partir del desempeño que mostraban los estudiantes en las pruebas que hacían. Sin embargo, la evaluación educativa no estuvo propiamente en los intereses de la política pública durante esa época, incluso, fue un elemento limítrofe en muchas decisiones durante buena parte del anterior siglo. Especialmente porque aquellos países que impulsaban algún sistema de evaluación (en su mayoría, naciones europeas) no lo hacían desde la estandarización. Además, las tradiciones políticas en torno a los evaluadores del viejo continente han empleado otra perspectiva en torno a lo laboral y a lo educativo, algo que ocasiona cierta dificultad por implementar nuevas dinámicas evaluativas (Martínez, 2016).

Desde los años 60, y con mayor vigor durante la década siguiente, diversos países desarrollados comenzaron a implementar políticas evaluativas en torno a la educación, especialmente desde la perspectiva del *New Public Management* (corriente que adquirió una fuerte presencia en el diseño de políticas durante los años 80 y 90). Este rumbo ha sido marcado por la fuerte influencia que ejercen diversas instituciones internacionales en la economía y los

acuerdos de los que cada nación forma parte, pero también se ha fortalecido por los objetivos políticos de los actores locales. En este capítulo se analizarán los sustentos teóricos y empíricos de la evaluación enfocada en la mejora de la calidad educativa y lo que implica para diversos actores. Se retomará lo necesario para la constitución de la línea teórica que sigue esta investigación, especialmente lo relacionado con la calidad de la educación y su mejora, así como los tipos de evaluación, sus perspectivas, objetivos y constitución de los instrumentos.

La búsqueda preestablecida de la evaluación

¿Para qué evaluamos? Actualmente, el término *evaluación* ocupa un lugar preponderante en la sociedad y se le otorga una imbatida fiabilidad; el vocablo es enunciado por los medios de comunicación como un elemento positivo y objetivo en cualquier proceso al que se aplique; ha incidido en diversos sectores, con especial énfasis en el educativo y el administrativo; y se busca fervientemente en la investigación. Por ello, podría resultar un tanto lógica la respuesta sobre *para qué evaluamos*, pero no siempre fue así, aunque la evaluación está presente desde el inicio de la humanidad.

En términos básicos, la evaluación es parte inherente de la vida y la realizamos con el fin de encontrar la mejor opción posible o para evitar la peor. Se evalúa todo el tiempo, incluso para explorar la condición de aquello que se desea conocer. Esencialmente, la evaluación existe por una razón: mejorar. Pero ¿cómo se determina lo que es necesario realizar para “mejorar”? ¿cuáles son los criterios que se consideran? Como se revisará en este apartado, la búsqueda de la mejora educativa a partir de la evaluación no es simple y se debe a su condición moldeable con respecto a distintos intereses políticos, económicos y culturales.

Diversas personas se han dado a la labor de explorar los objetivos que la evaluación ha tenido a lo largo de la historia. Antes de los años 60 del siglo pasado, la evaluación educativa no se desarrollaba con los principios con los que actualmente se vincula –calidad, eficacia, mejora del gasto público, etcétera (Mons, 2009; Rueda y Buendía, 2022)–. Aunque, como menciona Escudero (2003), las evaluaciones funcionaban desde el siglo XIX en Europa. Países como Francia crearon una tradición en torno a los modelos psicométricos que buscaban establecer un vínculo entre determinados procesos mentales e instrumentos de medición. Sin embargo, la evaluación de los contenidos de un programa de estudios o la cantidad de egresados no formaban

parte de los datos que interesaba conocer y tampoco se vinculaban estos procesos de evaluación con el trabajo docente, ya que, para ello, Francia ha contado con la figura de los inspectores (Escudero, 2003; Martínez, 2016).

Históricamente, los objetivos de la evaluación se han adecuados a los intereses. Durkheim, por ejemplo, menciona que las evaluaciones surgieron como parte del fortalecimiento de las instituciones educativas de nivel superior, ya que el gremio de catedráticos normalmente era conformado por personas que gozaban de cierto prestigio social y, en esa misma medida, se intentaba defender esa posición por medio de una evaluación de suficiencia hacia los estudiantes (Durkheim, 1992: 106-109). Bourdieu, por otro lado, desarrolló una analogía entre la evaluación educativa francesa y la evaluación que aplicaba la burocracia de China en su época clásica (Bourdieu, 2018): en ambas estructuras sociales se empleaban los exámenes para distinguir a las personas mejor preparadas de las que no lo estaban. Desde otra perspectiva, Weber consideraba que los exámenes jerarquizados les otorgaban a las instituciones la capacidad de elegir entre diferentes individuos, lo que permitía el desarrollo de las mismas instituciones, ya que las personas podían ser intercambiables y el poder que ejercía un individuo era fragmentado (Weber, 2019: 1175).

En cada uno de los casos enunciados se puede observar una vinculación entre la evaluación y la búsqueda de una condición en los sustentantes que teóricamente permite cubrir los intereses de los grupos de poder. En toda esta línea de pensamiento, es necesario observar que existe una razón esencial desde la cual partir: se evalúa para buscar. Aunque la evaluación es un instrumento que funciona para mejorar, primero es necesario buscar y encontrar aquello que se mejorará. Es decir, el objetivo final es mejorar aquello que se busca por medio de la evaluación.

Pero ¿qué es lo que se busca?, ¿cómo? y ¿por qué? La respuesta a las anteriores preguntas es algo que sigue discutiéndose porque existen diferentes posturas. La multiplicidad de perspectivas se debe a los objetivos que pretendemos alcanzar con la evaluación y en la misma validez de la información que se obtiene. Citando a Biesta (2010): “¿Valoramos aquello que medimos o medimos aquello que valoramos?” se pueden resumir los dos problemas esenciales de la evaluación: el valor de nuestros juicios y la validez de nuestras mediciones.

En primera instancia, es necesario recordar algunos puntos:

- 1) Una evaluación está conformada por mínimo un instrumento de medición que es diseñado para discriminar a la población que posee las características buscadas en contraposición de aquella que no las tiene.

- 2) El instrumento de medición no califica, sólo brinda información con respecto a escalas predeterminadas.
- 3) Una evaluación no determina la dirección que deben seguir los tomadores de decisiones y tampoco produce una “línea lógica” de acciones posteriores a la aplicación y obtención de los resultados.
- 4) Es imprescindible contemplar que no todo puede ser medido.
- 5) El proceso de evaluación es afectado por diversas variables, entre las que se encuentra la habilidad del evaluador, la tecnología de los instrumentos y el marco metodológico en el que se sustentan las pruebas, entre otros elementos.

Rescatando el discurso de Stake (2018) y enfocándonos en lo enunciado por el anterior listado, es posible considerar que la evaluación busca la presencia de elementos que fungen como criterios preestablecidos, indicadores en los que se ha dividido aquello que se desea encontrar. Si partimos del hecho de que las evaluaciones tienen como propósito final la mejora del ámbito donde se aplican, entonces es necesario considerar que la evaluación en sí misma es incapaz de mejorar el panorama de aquello que se evalúa porque es un instrumento. Es decir, la finalidad no es parte inherente de la herramienta. En otras palabras, la evaluación sólo genera un cúmulo de información, basada en determinados criterios, con la que es posible generar estrategias que permitan la modificación de aquello que se evaluó (aunque no es el único medio con el cual se puede constituir el cambio).

En este punto, es necesario resaltar que, entre la evaluación como instrumento y la mejora educativa como finalidad, existe un elemento que determina los criterios sobre los que funcionará la evaluación para alcanzar la mejora educativa: la *calidad de la educación*. Stake nombra a la vinculación entre la evaluación y la mejora como “la omnipresente búsqueda de la calidad” (2018: 42). De acuerdo con Steiner-Khamsi, bajo el término y la búsqueda de *calidad educativa* se han formulado diversas reformas educativas en el mundo. Sin embargo, el uso de dicho término es complejo y no existe un consenso sobre lo que realmente significa y sus dimensiones, ya lo mencionaba Pablo Latapí (2007), aunque éste ha sido un señalamiento recurrente por parte de diversos expertos (Steiner-Khamsi, 2015; Plá, 2019; Rueda y Buendía, 2022).

Como se mencionó al inicio de este capítulo, a lo largo de la historia han existido diversas tradiciones evaluativas, pero su búsqueda era establecer un diagnóstico en torno a la educación más que ejercer una modificación en la totalidad del rubro. Si tomamos como ejemplo la labor

que desarrollaron durante varias décadas los inspectores educativos en Europa, podemos observar que no existía propiamente una idea en torno a la calidad educativa y tuvieron que pasar algunos años para que personas como Shewhart, Deming y Garvin influyeran en la constitución de las políticas educativas con una perspectiva administrativa de la calidad (Varcher, 2012).

El vínculo (administrativo) entre la evaluación y la mejora educativa. Trasfondo lógico de una metodología

¿Cómo se vinculó la evaluación con la calidad educativa? Nathalie Mons, en *Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée* (2009), menciona que diversos procesos políticos, económicos y sociales llevaron a reorientar las acciones administrativas del Estado en los años 70. Gran parte de ese rediseño se debió al desencanto que produjeron las medidas keynesianas en la economía de diversos países, el fortalecimiento de una visión monetarista (fuertemente influida por la Escuela Austriaca), el hundimiento de diversas economías de Europa del Este, así como un menor crecimiento económico después de los años 60 en varias naciones (Mons, 2009; Hobsbawm, 2014; Comín, 2014). Además, gracias a que la política económica era un elemento preponderante para las recién creadas instituciones internacionales –debido a las grandes dificultades económicas que ocasionaron la Primera Guerra Mundial, la Gran Depresión y la Segunda Guerra Mundial (Hobsbawm, 2014; Comín, 2014)–, y que éstas a su vez eran lideradas por tecnócratas, cambió la configuración de las políticas públicas en los países donde dichas instituciones eran reconocidas.

En los años 70, un elemento central dentro de este proceso fue el control, el análisis y la descentralización del poder, así como de los actores que lo ejercían. También se robusteció la investigación en torno a las políticas públicas y se crearon mecanismos para mejorar la toma de decisiones (Fischer, Miller y Sidney, 2007). Para lograr dicha transformación, fue necesaria la inclusión de instrumentos y actores que hasta ese momento habían sido disminuidos o excluidos, entre los que se consideró a la evaluación como una herramienta que funcionaba para determinar la mejor dirección en la toma de decisiones por la racionalidad con la que “estaba constituida”. La evaluación permitió unificar procesos burocráticos, así como auditarlos y hasta eliminarlos. Pero no fue la única herramienta fortalecida en esta transformación, ya que los instrumentos de la ciencia política se robustecieron en general (psicología social, econometría, etcétera).

Esta reorganización de las búsquedas y funciones del Estado, así como de los actores que podían incidir en la toma de decisiones de la política pública, generó una corriente administrativa llamada *New Public Management*. El generar un cúmulo de información sobre políticas y su incidencia –a partir del trabajo de análisis y evaluación de politólogos, economistas, actuarios, etcétera– para tomar la mejor decisión posible es un esquema de trabajo que refinó el *New Public Management* (Fischer, Miller y Sidney, 2007). Con la implementación de esta corriente administrativa los regímenes políticos buscaban ganar credibilidad después de las grandes crisis de los años 70 y 80. Sin embargo, como menciona Mons (2009: 104): “dentro del cuadro de una nueva revalidación [de políticas educativas], por parte de la sociedad civil, se esperó que la evaluación sirviera como un instrumento de información para los actores externos a la escuela.”³¹ Algo que tuvo otras implicaciones.

Para efectos prácticos y esclarecedores, se retoma a continuación el cuadro que Mons desarrolló para exponer la perspectiva del *New Public Management* y su incidencia en el rubro educativo:

Principales orientaciones del *New Public Management*

Principios	Objetivos	Tipos de medida (instrumentación)
Reorganizar las unidades operacionales por producto.	Separar el pilotaje y el diseño de la implementación.	Creación de agencias y contractualismo.
Reforzar la competencia interna y externa de la administración.	Reducir los costos y mejorar los estándares de competitividad.	Procedimientos de licitación, <i>benchmarking</i> , contractualismo.
Responsabilizar a los tomadores de decisiones de la función pública (autonomía y rendición de cuentas).	Evitar la fragmentación del poder y clarificar las responsabilidades.	Autonomía en la gestión del responsable del proyecto (<i>freedom to manage</i>).
Asegurar una más grande disciplina presupuestaria para la utilización de recursos.	Reducir el gasto público: hacer más con menos.	Límites máximos de gasto, reducción de personal, trabajo por objetivos.
Valorar los instrumentos de gestión que hayan sido empleados en el sector privado.	Transformar la estructura de incentivos y los controles administrativos.	Herramientas de gestión (compatibilidad analítica y control de la gestión)

³¹ Traducción propia, el original es el siguiente: “dans le cadre d’une nouvelle redevabilité envers la société civile, il est attendu de l’évaluation qu’elle serve d’instrument d’information en direction des acteurs externes à l’école” (Mons, 2009: 104).

Volver explícito, formal y cuantificable el estándar de los desempeños y las normas.	Reforzar una visión cuantitativa con base en los objetivos.	Indicadores cuantitativos para la gestión y la calidad y, de esta manera, poder medir los resultados.
Poner el acento sobre la evaluación de los resultados.	Avanzar en la obligación de la obtención de resultados.	Recursos y remuneraciones vinculadas con el desempeño, distribuidas según los resultados.

Cuadro 7. Retomado de Nathalie Mons (2009: 104). Traducción propia.

Según Mons (2009), de acuerdo con el Cuadro 7, el vínculo existente entre la evaluación y la calidad educativa se sustenta en los dos últimos principios: “Volver explícito, formal y cuantificable el estándar de los desempeños y las normas” y “Poner el acento sobre la evaluación de los resultados”. La obtención de resultados cuantitativos nos lleva a generar la sensación de progreso porque es un constructo sumativo en el que “más es mejor”. Desde el *New Public Management*, para que una evaluación sea más eficaz y objetiva, es necesario generar una serie de indicadores “palpables” que también tendrán una compensación física. En la realidad eso implica que cada salón de clases cubra una serie de requerimientos preestablecidos y esté al mando de un profesor que posea determinadas certificaciones con validez internacional; los resultados de las evaluaciones directas e indirectas arrojarán un número que se vinculará con una escala predefinida. De esta manera, los docentes accederán a un sistema de estímulos y por el cual sostendrán su búsqueda por mejorar los resultados de sus alumnos.

No obstante, en la práctica, esta idea ha arrojado resultados muy variados. En algunos países la presencia de una evaluación ha representado una mejora relativa (Ruiz, Pérez, Langford y García, 2015). Por otro lado, también se han desarrollado investigaciones que analizan las afectaciones que producen las evaluaciones en los procesos educativos. Por ejemplo, algunos trabajos han demostrado que, en Chile, los docentes se distraen demasiado con las evaluaciones que tienen sus estudiantes y que ellos mismos también deben presentar (Ávalos y Bellei, 2020: 94), tal como ocurría en Finlandia en la década de los años 60 –su peor momento (Moore, 2015)–. En todo caso, es necesario subrayar que los indicadores cuantitativos (que es la instrumentación que emplea el *New Public Management*) deben ser objeto de duda e investigación, así como los resultados que las evaluaciones producen, ya que nuestros juicios preestablecidos (y otros elementos) pueden incidir en la validez, pertinencia y vigencia de lo evaluado, tal como señalaba Biesta (2010). Es decir, la aplicación de una evaluación no conduce necesariamente a la mejora educativa, pero discursivamente ha funcionado así debido a la lógica operativa que existe entre los principios, los objetivos y la instrumentación desarrollada por el *New Public Management*.

Desde la perspectiva en la que se constituyó la reforma educativa de 2013 en México, uno de los grandes argumentos para implementar la evaluación docente fue establecer una medida en torno a los servicios educativos (aspectos que se vincularon con la calidad de la educación) para conseguir su mejora (Plá, 2019). En general, es una de las justificaciones más empleadas para establecer un sistema evaluativo en las políticas educativas de diversos países, tal como lo menciona Steiner-Khamsi (2015) y como se puede observar en las diversas evaluaciones que ha tenido México (Barrón y Valenzuela, 2018). Pero la inclusión de una evaluación también ocasiona el ingreso de nuevos actores en detrimento del poder que ejercen los actores principales. Al respecto, según Stromquist y Monkman (2014), uno de los elementos necesarios para considerar la existencia de una reforma educativa global es la pérdida del poder de los docentes y el fortalecimiento de las figuras administrativas. En otras palabras, la inclusión de esta clase de instrumentos (por las implicaciones que generan) también desata un juego de poder entre los actores involucrados.

Ahora bien, el fortalecimiento de las figuras externas dentro del proceso educativo implica el debilitamiento de las figuras internas. El cuadro de Mons (Cuadro 7) refleja en uno de sus principios la responsabilidad de la que se deben hacer cargo los tomadores de decisiones desde la administración y, especialmente, desde la evaluación. La aplicación de un instrumento de medición con el fin de determinar la calidad de un docente requiere que se le otorguen nuevas funciones a los administradores del rubro educativo, ya que crearán y aplicarán instrumentos de evaluación, lo que implica un proceso de dictaminación (por parte de una autoridad reguladora) y la aceptación de los resultados (es decir, generar una incidencia en la labor docente por medio de un vínculo contractual).

Mons (2009: 104) menciona que “esta tendencia refleja una visión *top-down* de la acción pública en las que las políticas públicas serían puestas en marcha dentro su marco legal (normativo o legislativo) por los actores locales”.³² Dos aspectos clave se rescatan de lo mencionado por Mons: 1) la visión *top-down* que implica la evaluación y 2) los marcos legales que conforman los actores locales para la implementación de determinados esquemas de evaluación. Con respecto a este último punto, resalta el modo en el que el término *calidad educativa* es empleado por los tomadores de decisiones de un territorio determinado para la consecución de

³² Traducción propia, el fragmento original es el siguiente: “[...] ce courant de pensée reflète une vision *top-down* de l’action publique dans laquelle les politiques publiques seraient mises en oeuvre telles que décidées dans leur cadre légal (réglementaire ou législatif) par les acteurs locaux [...]” (Mons, 2009: 104).

sus objetivos. Es decir, la manera en la que se “llena” el “recipiente vacío” dentro de la teoría prestataria prestamista para Steiner-Khamsi (2015).

Ahora bien, la visión *top-down*, que requiere cualquier evaluación estandarizada, y la implementación de una agenda de políticas públicas desarrollada desde los principios del *New Public Management* forman parte de una perspectiva impulsada por diversas instituciones internacionales y países desarrollados. Sin embargo, la presencia de los “recipientes vacíos”, que son empleados por actores locales para la consecución de sus objetivos, muestra una interacción entre lo local y lo global. Para la integración de un modelo donde ambos contextos convivan y funcionen juntos, Robert Arnove (2007: 2) externa que “hay un proceso de “dar y recibir”, un intercambio en el cual las corrientes internacionales son acondicionadas para los fines locales”.³³ Es decir, se desarrolla un proceso dialógico entre lo externo y lo global.

Sostener el carácter polifónico en el que se constituyen actualmente las políticas educativas es un aspecto benéfico para las reformas, ya que implica una apertura hacia la constitución de múltiples significados utilizando los mismos términos –la *calidad de la educación* no significará lo mismo para todos los sectores y lo mismo ocurre con otros términos, como *evaluación formativa* y *mejora educativa*–, es decir, facilita la traducción del prestamista, ya que, a pesar de no significar lo mismo para cada agente, siempre expresa algo.

Por otro lado, también refleja un vínculo discursivo constantemente transformado y resignificado entre los distintos agentes políticos y bloques de poder –dependerá de las herramientas, el contexto, los objetivos y las tradiciones políticas de cada uno, según lo desarrollado por Ornelas (2020)–. Por último, tanto los términos utilizados como los discursos desarrollados emplearán imaginarios colectivos que remitirán a mitologías políticas y/o visiones del futuro que encontrarán su sustento en determinadas tradiciones políticas y un contexto. En este caso, la evaluación como instrumento para mejorar la calidad educativa tendrá su sustento en una idea de progreso y se fortalecerá con un discurso en torno a la objetividad, así como en una exaltación por el individualismo, en oposición al anquilosamiento del sindicato (en el caso de México).

Finalmente, es necesario observar que los términos *evaluación docente*, *calidad educativa*, *mejora educativa* justifican la implementación no sólo de los diversos instrumentos de evaluación, sino que generan la necesidad de un marco legal e institucional con el cual pueda sostenerse la política

³³ Traducción propia, el fragmento original es el siguiente: “there is a process of give-and-take, an exchange by which international trends are reshaped to local ends” (Arnove, 2007: 2).

que implican. Dichas herramientas ayudarán a conseguir los objetivos políticos de los actores locales y se desarrollarán desde los objetivos que mantiene la agenda de diversas agencias internacionales. En este sentido, puesto que la calidad educativa es un término medular, resulta imprescindible explorar su condición.

Definiciones de *calidad* y de *calidad educativa* y corrientes teóricas (y de pensamiento) a las que se ciñen

El primero de los cuatro indicadores que tienen las reformas educativas globales, según Stromquist y Monkman, es el uso de metodologías plenamente administrativas en la educación y su pésima adaptación para los fines que persiguen (Stromquist y Monkman, 2014: 9).³⁴ Como primer punto, es necesario contemplar que las evaluaciones pertenecen a una serie de herramientas que se emplean con fines administrativos, pero no por ello necesariamente la evaluación posee una carga negativa; aunque sí es necesario especificar su uso, sus parámetros e indicadores, así como los instrumentos que nos orientarán en la consecución de los objetivos declarados. Si la intención de implementar una evaluación es mejorar la calidad de la educación, es necesario determinar qué se entiende por *calidad educativa*.

En el mundo, existen diversas investigaciones en torno a la calidad educativa desde la teoría, pero como señala Mons (2009), no existe una corriente fuerte de investigación empírica sobre este mismo tópico, excepto en Estados Unidos. Esto representa una dificultad porque inevitablemente las investigaciones de otras partes del mundo y de las organizaciones internacionales emplean las investigaciones empíricas que han producido los estadounidenses. El costo tiende a ser no sólo teórico y metodológico, con respecto al desarrollo de las evaluaciones y su investigación, sino también es de campos de investigación, puesto que el rubro también se atiene a los temas que son más populares para los investigadores de Estados Unidos.

³⁴ Los otros tres indicadores que restan son 1) la transformación de una educación enfocada en el niño hacia una educación en la profesionalización de las necesidades del mercado –sustentada desde la economía–; 2) la educación deja de ser un bien público y se convierte en un producto y servicio capaz de ser comercializable y, por lo tanto, consumido; 3) el control de los docentes sobre su trabajo se reduce cada vez más con evaluaciones y procesos burocráticos y, por otro lado, la administración y burocracia escolar se fortalecen. En conjunto con el indicador citado en el texto principal (el empleo de metodologías administrativas en el sector educativo y su mala adaptación), los cuatro elementos constituyen una visión sobre los procesos de globalización en las instituciones educativas desde la perspectiva neoinstitucional del imperialismo cultural.

La dificultad para desarrollar los instrumentos que teóricamente servirán para medir la calidad educativa se incrementa por las mismas corrientes de pensamiento en torno a la educación. Barrett *et al.* (2006), por ejemplo, establecieron dos conceptos de calidad a partir de las dos corrientes de evaluación que ubicaron. Por su parte, Varcher (2012) partió de las mismas dos corrientes de evaluación que estableció el equipo de Barrett. Por otro lado, Latapí y Sander emplean términos idénticos y, aunque Latapí no los especifica ni desarrolla al punto de Sander, no existe un horizonte claro sobre las diferencias entre cada uno de los elementos empleados por ambos teóricos. Aunado a esto, existen posturas que prácticamente no son operativas (pero no por ello menos valiosas), como la de Plá, y existen otras que aspiran a la operatividad, pero fracasan porque no son problematizadas lo suficiente y, por lo tanto, se desconocen las dimensiones de los parámetros e indicadores –como es el caso de las definiciones que otorga la Ley General de Educación (2016) o documentos como el PPI (SEP, 2016b) y EAMI (SEP 2018).

Regresando a Barrett *et al.* (2006) y Varcher (2012), existen dos visiones desde las cuales se emplean los términos de *calidad educativa*: la economista y la humanista/progresista. La primera de éstas está representada por las instituciones internacionales bancarias, tales como el BM, BID y el FMI. Por otro lado, según el equipo de Barrett (2006) y Varcher (2012), la otra concepción es impulsada por instituciones como la UNESCO y la UNICEF. Con base en esta división, se intenta desarrollar un discurso dicotómico desde el cual se justifica en sí la presencia de ambos tipos de instituciones, ya que ambos trabajos (Barrett *et al.*, 2006; Varcher, 2012) exponen un cúmulo de beneficios e ideas en torno a cada perspectiva. No obstante, esta división resulta insuficiente.

Como primer punto, partir únicamente de las instituciones internacionales y otorgarles la función de agentes impulsores del término “calidad educativa”, así como de su carga semántica, ocasiona una visión incompleta sobre la política internacional y la capacidad de agencia que posee cada Estado y los actores locales. Es decir, si se limita la visión en torno a las instituciones enunciadas como los grandes agentes políticos que desarrollan y velan por el óptimo progreso de la educación en el mundo –tal como lo exponen Barrett *et al.* (2009) y Varcher (2012)–, se estructura un discurso desde la *Teoría de la cultura mundial*. No obstante, si el posicionamiento se desarrolla en sentido opuesto, en el cual se considera que las agencias internacionales imponen sus designios a los países que las conforman con el objetivo de sostener el privilegio de unos pocos tomadores de decisiones –tal como lo desarrollan Carnoy y Plá–, se partiría de una visión desde la *Teoría del imperialismo cultural*. Ambos extremos omiten un elemento esencial: la capacidad de agencia de los actores locales.

Según María Fernanda Astiz (2011: 65), una de las características de las corrientes de pensamiento neoinstitucionalista es la poca capacidad de agencia (o nula) desde la que se considera a los diversos actores. Para la *teoría de la cultura mundial* y la del *imperialismo cultural*, las instituciones estructuran el comportamiento individual de los sujetos. Es en este punto donde resalta la perspectiva del enfoque del prestamista y el prestatario o, quizá como se conoce más, *la teoría de la transferencia de políticas*. Perspectiva desde la cual se contemplan a diversos actores en distintos niveles y se trata de dilucidar su capacidad de agencia por medio de la recepción y la traducción. Con esta teoría, Steiner-Khamsi propone analizar las reformas educativas desde la política nacional (misma que representa el nivel macro más elemental) y reivindica la capacidad de agencia de diversos actores involucrados en el proceso del diseño e implementación de políticas públicas, especialmente de nivel meso y micro. Es decir, la *teoría de la transferencia de políticas* contempla no sólo las políticas impulsadas por determinado régimen, sino también tradiciones políticas, partidos políticos, sindicatos, sectores vulnerables y opositores, así como los instrumentos legales e institucionales que podrían beneficiar o representar una afectación a la implementación de una política específica (Steiner-Khamsi, 2014; 2015).

El contemplar la capacidad de agencia de los actores locales en el ciclo de las políticas públicas ayuda a estructurar la segunda observación en torno a los análisis ofrecidos por Barrett *et al.* (2006) y Varcher (2012): la presencia de múltiples definiciones de calidad educativa y su incidencia en la constitución de la política evaluativa. En este punto es necesario recordar “el eco” al que se refiere Steiner-Khamsi (2015) con respecto al uso de los “recipientes vacíos”, ya que si el término *calidad de la educación* funge como un recipiente vacío es porque es capaz de producir una conexión emocional, una analogía, un “eco” en los tomadores de decisiones de todos los niveles (macro, meso y micro) y bajo esa concepción personal y colectiva se constituyen una serie de ideas y búsquedas que terminan por perfilar las políticas educativas. En otras palabras, es necesario contemplar la manera en la que se consolidó el término en la política de cada nación y, de ser posible, en cada nivel de gobierno porque la “resonancia” pudo producir resultados diferentes a los previstos debido a la misma capacidad de agencia que cada actor posee. Como ya se mencionó en este capítulo, diversos especialistas han señalado la multiplicidad de definiciones de *calidad de la educación* y por ello es necesario especificar la perspectiva bajo la que se configuró la presente investigación.

El término *calidad educativa* fue introducido en la administración pública por especialistas en administración de empresas (Varcher, 2012; Rueda y Buendía, 2022). Han sido diversos los

referentes que se han tomado en cuenta para la construcción de una definición operativa de *calidad*. Por ejemplo, David Garvin divide en cinco dimensiones la calidad de un producto a partir de las definiciones que se pueden consolidar desde cinco perspectivas diferentes: “Trascendental, Basada en el producto, Basada en el usuario, Basada en la manufactura y Basada en su valor”³⁵ (Garvin, 1984: 26). Como se puede apreciar, las cinco dimensiones que propone Garvin representa a la vez un intento por abarcar la totalidad del producto por evaluar, ya que se dividen (pero a la vez se intentan complementar desde la racionalidad) diversas visiones producidas por un mismo objeto. Esta búsqueda de la totalidad encuadra perfectamente con los valores de modernidad que diversos filósofos impulsaron durante varios siglos, especialmente motivados por el positivismo, y que terminó por reflejarse en una crisis en diversos ámbitos de la cultura occidental durante los años 60 y 70 del siglo XX.

Es imprescindible tomar esto como punto de partida porque las definiciones modernas³⁶ de *calidad de la educación* buscarán englobar visiones heterogéneas sobre el acto educativo en una sola concepción y su operacionalización puede modificar el sustento epistemológico de las evaluaciones aplicadas. Por ejemplo, para Garvin (1984) era perfectamente viable incluir una perspectiva trascendental dentro de su concepción de calidad porque intentaba englobar “el todo”, incluyendo la visión ontológica y metafísica, sin dejar de lado una búsqueda por una definición operativa aplicable a cualquier producto. En este sentido, utilizar la definición de Garvin en la educación pública arrastra inevitablemente la idea de que la educación también es un producto y/o servicio, con todo lo que ello implique en el mercado.

En el rubro educativo también se han generado intentos por constituir una definición moderna operativa en torno a la *calidad*. Quizá uno de los más rescatados y empleados es la definición de Sander. En el libro *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?* de Carlos Muñoz Izquierdo, se expone un cuadro en el cual se resume la definición de Sander (Muñoz, 2020: 25):

**Paradigma multidimensional de administración de
la educación: dimensiones analíticas y criterios de desempeño**

Analíticas	Sustantivas	Instrumentales
Intrínsecas	Cultural (Criterio de relevancia)	Pedagógica (Criterio de eficacia)

³⁵ Traducción propia.

³⁶ A la usanza que diversos filósofos le han otorgado al término *moderno* y *modernidad*, incluidas las visiones que ha producido la estética y con especial énfasis en la definición que desarrolló Mario Vargas Llosa con respecto a esta corriente de pensamiento ().

Extrínsecas	Política (Criterio de efectividad)	Económica (Criterio de eficiencia)
-------------	---------------------------------------	---------------------------------------

Cuadro 8. Recuperado de Carlos Muñoz Izquierdo (2020: 25).

Según Muñoz, la dimensión económica forma parte de la dimensión intrínseca instrumental (pedagógica) y también de la dimensión extrínseca sustantiva (política). A su vez, la visión política y la pedagógica forman parte de la dimensión cultural. Sin embargo, el modelo contiene complicaciones porque, a pesar de que la dimensión económica se encuentre tan subsumida dentro de otras dimensiones, en el análisis de su constitución rige a todas las demás por las reglas del mercado que se aplican al interior de las evaluaciones y por la búsqueda de una distribución eficaz de los recursos. Un elemento que también llama la atención es la segmentación de la dimensión política como si ésta no pudiera estar presente en otros procesos de negociación e implementación de las agendas o como si las tradiciones políticas no influyeran en la toma de decisiones que se ejecutan en otros planos. Para Muñoz, ésta es la definición de calidad aplicada a la administración escolar que precedió de manera notable a las definiciones que empleó el INEE (Muñoz, 2020).

Para Garvin, Sander –y para otros teóricos e investigadores (entre los que se encuentra Mateo, Plá y Muñoz)–, el reto de constituir una definición operativa del término *calidad*, aplicado a la educación desde una perspectiva moderna (o total), es una labor que ha resultado inconmensurable. Principalmente podríamos aducir que el propósito resulta imposible si no se contemplan varios elementos en la ecuación y se emplean mal otros. Por ejemplo, una definición que introduzca una dimensión económica terminará por supeditar los demás valores del concepto en torno a los recursos que se emplearon para lograr esa “calidad” (tal como ocurre con la definición de Sander), ya que la ciencia económica tiene objetivos que inciden en otros rubros.

Por otro lado, debido a su nivel de abstracción, las definiciones operativas terminan por omitir la capacidad de agencia de los actores y eso es un craso error si contemplamos que dichos constructos deben implementarse en campos en los que estos agentes intervienen de manera activa en el desarrollo de los acontecimientos y en la implementación de la agenda política. Tal como lo considera Méndez (2020), es necesario que se contemple el proceso de implementación en todos los aspectos que conforman la política porque “en el caso de nuestra región es bastante frecuente que la implementación se aleje de los planes iniciales, debido a que estos tienden a

definirse de manera centralizada y sin la participación [y contemplación] de quienes se encargarán de ejecutarlos [...]” (Méndez, 2020: 268).

La imposibilidad de conglomerar los elementos esenciales para cada uno de los ejes fundamentales de una definición que aspira a la totalidad conllevó a que el INEE tuviera cuatro definiciones de *calidad educativa* funcionando al mismo tiempo. Según Sylvia Schmelkes, el que hubiera diversas definiciones en el marco legal no era un conflicto porque no se contraponían entre sí y, de hecho, “resultan complementarias” (Schmelkes, 2018). No obstante, la problematización que desarrolla tanto Schmelkes (2018) como Muñoz (2020), al respecto de los elementos que toma en cuenta el INEE, resulta insuficiente y hasta superficial.

La Constitución de nuestro país mencionaba que la calidad de la educación es “[...] obligatoria, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (2013, Artículo 3º, numeral II, inciso d). Para la Ley General de Educación (reforma de nueve de mayo de 2016), en el Artículo 8º, numeral IV, se menciona que la calidad se entenderá como “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, pertinencia y equidad”. Por otro lado, la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013: Artículo 4º, XVII) mencionaba que el Marco General de una Educación de Calidad está constituido de la siguiente manera:

“[El] conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación”. Por otra parte, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (11 de septiembre de 2013) menciona que la “Calidad de la Educación [es] la cualidad de un sistema educativo que integra las dimensiones de pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia”.

Schmelkes (2018) también menciona el uso de otras definiciones que tuvieron un impacto en la política educativa de ese momento y que poseen un enfoque de Derechos Humanos. Asimismo, llama la atención que Schmelkes (2018) menciona que la definición que le otorga el INEE a la *calidad educativa* utiliza como base la definición de Muñoz Izquierdo, a la cual Schmelkes le otorga categoría de “clásica” y, por otro lado, ella menciona que esta misma definición fue retomada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC, Unesco).

Dada toda esta información, y según Schmelkes, ¿qué tipo de *calidad educativa* sostenía el INEE? En el mismo documento, Schmelkes (2018) menciona cinco puntos en los que se

estructura toda la lógica que buscaba el INEE con la reforma educativa de 2013 y en los que se desarrolla su idea de *calidad educativa*:

1. Establece un currículo adecuado a las necesidades individuales de los alumnos (*pertinencia*) y a las de la sociedad: no sólo una mayor productividad económica, sino también la democracia política, el respeto a los derechos humanos, el desarrollo de la ciencia, el cuidado del ambiente y la preservación y enriquecimiento de la diversidad cultural (*relevancia*).
2. Logra que la más alta proporción posible de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto previsto y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje (*eficacias interna y externa*).
3. Consigue que los aprendizajes logrados por los alumnos sean asimilados en forma duradera y den lugar a comportamientos sociales sustentados en los valores de libertad, equidad, solidaridad, tolerancia y respeto a las personas; que dichos comportamientos sean fructíferos para la sociedad y para el propio individuo, quien podrá así alcanzar un desarrollo pleno en los diversos roles que habrá de desempeñar como trabajador, productor, consumidor, padre de familia, elector, servidor público, lector y telespectador, entre otros; en pocas palabras, como ciudadano cabal (*impacto*).
4. Cuenta, para ello, con los recursos humanos y materiales necesarios (*suficiencia*) y los aprovecha de la mejor manera, evitando despilfarros y derroches (*eficiencia*).
5. Considera la desigual situación de alumnos y familias, de las comunidades en que viven y de las escuelas mismas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible (*equidad*).

No es necesario producir un análisis extenso sobre los anteriores cinco puntos. Es evidente que los criterios económicos eran parte esencial y figuraban como el objetivo principal de cualquier mejora educativa implementada en el país, algo que ha sido llamado “educación bancaria” por Freire (2022), y que sostiene un eco epistemológico con la teoría de la credencialización de Collins (1989) y del capital humano (Becker, 1993). Contemplemos, por ejemplo, la primera razón que otorga Schmelkes con los objetivos del INEE: “una mayor productividad económica”. La idea tiene un eco muy evidente en el tercer punto, ya que al final declara: “[el ciudadano tendrá que desempeñar roles como el de] trabajador, productor, consumidor [...]”. Incluso el papel de la cultura y su diversidad quedan relegados en último lugar en el primer punto y nunca más volverán a ser mencionados. Dentro de los elementos que más llaman la atención es la aparición de la palabra “telespectador” y el cómo lo vincula con la idea de ser un “ciudadano cabal”.

Las diversas definiciones de calidad de la educación que mantuvo el INEE son muestra de una falta de problematización de cada elemento constitutivo de éstas y también exponen una ausencia de conocimiento en cuanto a los alcances y objetivos estructurados de cada término legal para la implementación de los instrumentos de evaluación.

Tomemos como ejemplo la definición de *calidad educativa* de la Ley General de Educación de 2013, LGE: “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, pertinencia y equidad” (Artículo 8°, numeral IV). Si contemplamos los cinco puntos que enuncia Schemelkes, al respecto de la definición del INEE, y los contraponemos con la definición de la LGE, encontraremos una gran diferencia cualitativa porque la LGE se enfoca en una “congruencia” entre términos e instrumentos, es decir, es una definición con una perspectiva totalmente operativa. La definición del INEE menciona más elementos y no es operativa. Evidentemente debió ser al revés o, al menos, la Ley del INEE debió consagrar una definición más operativa que la incluida en la LGE.

Por otro lado, llama la atención que la definición (con un claro perfil operativo) de la LGSPD mencione los derechos laborales de los docentes, algo que debía incluir en esencia, pero éstos también fueron modificados con la entrada en vigor de la reforma educativa de 2013. Es decir, es un marco legal que funciona a modo para sustentar la evaluación docente y no al revés, en el que la evaluación sea la herramienta que se desprenda de un marco legal. Sin embargo, la manera en la que se constituyó esta reforma educativa muestra dos cosas: la primera, es la premura con la que fue desarrollado el marco legal, a pesar de que el INEE existía desde 11 años atrás.³⁷ La segunda, es la notable incidencia que tuvieron las “propuestas” que expedía la OCDE a México y que se ven prácticamente copiadas.

Las definiciones de *calidad educativa* que hasta este punto se han revisado guardan un vínculo muy claro con cuestiones económicas y del *New Public Management*. Basta recordar el señalamiento que produjo Schmelkes con respecto a la adopción de la definición de *calidad de la educación* del INEE por parte de la OREALC o la incidencia que tuvieron las recomendaciones de la OCDE en las condiciones laborales de los docentes.³⁸ Además, resulta evidente que las corrientes de pensamiento a las que se adhieren dichas concepciones también tienen un sustento económico directo, por ejemplo la línea de investigación del capital humano de Becker (1993), la teoría de

³⁷ Al respecto, sería injusto considerar que sólo por el simple hecho de haberse constituido, el INEE tenía que desarrollar estos procesos antes. Como lo muestra Márquez Jiménez (2021: 56), el presupuesto del INEE durante el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012) fue disminuido, lo que implicaría menor incidencia y alcance en la política educativa. Pero, a pesar de esa reducción, el INEE durante el sexenio de Calderón desarrolló investigaciones muy interesantes que hubieran sido muy valiosas para conformar el marco metodológico de la evaluación del SPD, algo que no ocurrió, tal como lo señala Guajardo (2010).

³⁸ Aquí sólo señalo la transferencia directa de una política desarrollada en otro contexto y sin adaptación a nuestras tradiciones políticas y nuestro contexto.

la credencialización de Collins (1989) o la influencia de Faure (1973) y de Delors (1996) comisionados de la UNESCO.

Los señalamientos que realiza Sebastián Plá, en su libro *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*, son importantes para analizar los vacíos y los conflictos que comúnmente tienen las concepciones de calidad en la educación. Según Plá, si nosotros problematizáramos cada una de las dimensiones de *calidad de la educación*, nos encontraríamos con “que hace referencia a la fabricación de una problemática social y no necesariamente a la realidad escolar, que la problemática nombrada requiere dispositivos técnicos cada vez más complejos para discriminar lo que tiene calidad de lo que no la tiene, y que la discriminación termina produciendo desigualdad legitimada a partir de la equidad y la inclusión” (Plá, 2019: 19). Para Plá, la calidad educativa forma parte de un discurso hegemónico en el que difícilmente se puede desarrollar una resistencia.

Tomando en cuenta lo anteriormente expresado, se puede asumir que la perspectiva teórica de la que parte Sebastián Plá es la del imperialismo cultural, ya que se percibe a los actores políticos del nivel macro como los responsables y únicos tomadores de decisiones, mientras que los actores de nivel meso y micro no poseen una capacidad de agencia. Sin embargo, es necesario reconocer su utilidad, ya que representa una oposición crítica a las definiciones de calidad que operan en las instituciones internacionales y que impulsan algunos teóricos, como Sander, las cuales se constituyen desde una perspectiva acorde a la teoría de la cultura mundial (la contraparte).

Pablo Latapí –en su conferencia magistral al recibir el doctorado *honoris causa* por parte de la Universidad Autónoma Metropolitana (2007)– mencionó aspectos esenciales que toda definición de *calidad de la educación* debería abarcar en términos institucionales, pero también humanos. Para Latapí, la globalización de la educación era un camino inevitable, no sólo por razones económicas y políticas, sino por el proceso histórico que nuestras sociedades han tenido. Aunque buena parte de las relaciones entre diversas sociedades se puede analizar desde el materialismo histórico, es decir, desde los vínculos y los modos de producción económica que han perdurado en nuestras estructuras sociales, Latapí también señala la necesidad humana intrínseca de relacionarse con otros: el ser sociable. No obstante, incluso bajo esta perspectiva, Latapí sólo señala que es muy probable que continuemos con esta dirección, sin dar por cerrada

cualquier otra posibilidad de cambio económico, pero sí aseverando que debemos partir de la realidad que tenemos (Latapí, 2007: 211).

Como primer punto, Latapí menciona que no existe una definición mínima aceptada sobre *calidad de la educación* y, así como enuncia que se han identificado algunos elementos que impulsan la mejora de la educación, también declara que existen malas prácticas que impiden una educación de calidad. Especialmente existen tres aspectos peligrosos sobre los que Latapí pone énfasis (Latapí, 2007: 212): 1) confundir la calidad de la educación con el aprendizaje de conocimientos; 2) el establecimiento de comparaciones entre instituciones y modelos de aprendizaje en los que a la vez se ignoren las necesidades del alumnado y el contexto; 3) la vinculación entre calidad educativa y el mercado laboral –particularmente desde la idea de éxito.

El primer punto (señalado en el anterior párrafo) hace referencia a la tendencia que existe por estructurar una idea de “mejora educativa” por el hecho de “poseer más conocimientos”. La vinculación no se desarrolla de manera exclusiva en torno a las calificaciones que reciben los estudiantes en cada institución educativa (y en las que se evalúa con base en contenidos programados desde el currículum), sino por la idea socialmente aceptada de que un estudiante es mejor si posee más conocimientos que el resto con el que se compara. Desde esta perspectiva se han estructurado las evaluaciones con fines de credencialización en muchas sociedades: un examen con un perfil normativo resaltarán a los sustentantes que posean más conocimientos (desde la norma) y también a los que menos información posean. Este conflicto se produce a partir de la omisión de los puntos dos y tres.

Ignorar el contexto por conveniencia (punto dos) e imponer un referente de “éxito” (punto tres) producen sistemas escolares donde las necesidades de cada individuo no son atendidas en lo más mínimo. En otras palabras, los estudiantes se deben adaptar al sistema educativo o no obtendrán las certificaciones que el sistema produce (mismas que tienen una gran relevancia en el mercado laboral y en la misma movilidad social).

Precisamente, como se observará en el cuarto capítulo, una única definición de *calidad de la educación* aplicada a todo el sistema escolar sería inoperante para el sector de educación especial por dos razones: 1) seguramente, si todo el sistema educativo sólo utiliza una definición de *calidad educativa*, la educación especial estará supeditada a la concepción que se tiene de la *calidad educativa* en la educación regular y 2) la definición de *calidad de la educación* empleada para la educación especial no es funcional si ésta parte de los mismos supuestos económicos (si es que los contempla) que el resto de la educación tiene, especialmente la educación regular. Por ello, la

definición de *calidad educativa* de Latapí será tomada específicamente como referente para el análisis de la labor de los docentes de educación especial y su evaluación.

Como se ha señalado, las definiciones de calidad de la educación mantienen un vínculo con las instituciones y las posturas teóricas de los especialistas que las han creado. Para el caso de esta tesis, la definición de Pablo Latapí es un posicionamiento que recupera los espacios de resistencia que las políticas educativas generan; esto se debe a la capacidad de agencia que Latapí encuentra en el docente y en su vínculo con el estudiante, ya que, según el autor, la esencia misma de cualquier proceso educativo (así no posea calidad, pero especialmente porque posee calidad) es el contacto que mantienen estos dos actores. Es decir, no se conciben como entes separados a los que es posible vincular a partir de determinada evidencia, sino que precisamente por interactuar se pueden estructurar estándares que van más allá de lo económico e inciden en la esencia del ser porque la calidad de la educación se refleja en todos los ámbitos de la vida humana. He ahí la importancia del docente, ya que es quien desarrolla ese sentido en los estudiantes.

Para Latapí, y en palabras de él, la calidad de la educación se encuentra en dos supuestos (Latapí, 2007: 214):

[1] Para poder transmitir calidad es necesario reconocerla y [2] que para poder reconocerla es necesario tenerla. No hay en esto círculos viciosos ni tautologías, sino el reconocimiento de que la educación es en esencia un proceso de interacción entre personas, y de que la calidad depende decisivamente de la [calidad] del educador.

Los educadores abordamos el problema de la calidad no desde teorías empresariales de la “calidad total” ni desde la preocupación por mejorar nuestra “oferta” comercial para triunfar en la competencia, sino desde perspectivas existenciales más profundas; queremos transmitir a los jóvenes experiencias personales a través de las cuales adquirimos nuestra propia visión de los que es una vida de calidad, y nos esforzamos porque el estudiante llegue a ser él mismo, un poco mejor cada día, inculcándole un hábito razonable de autoexigencia que lo acompañe siempre.

En este sentido, un posicionamiento como el que produce Latapí en torno a la recuperación de los actores mínimos centrales (docente y alumno), así como la importancia que mantienen en el proceso de construcción de calidad educativa y su constante “diálogo” con los otros actores y elementos que inciden en la toma de decisiones, se alinean al análisis que propone Steiner-Khamsi con respecto a los procesos de traducción y recepción de políticas educativas. Si para Khamsi es fundamental observar los procesos políticos locales y desde ahí analizar la capacidad de negociación de los diversos actores, con respecto a la implementación de políticas educativas traducidas, se debe sobre todo a la capacidad de agencia que tienen los actores.

Si el discurso de la teoría de la cultura mundial se vincula de manera directa con la visión dicotómica de calidad de la educación que mantiene Varcher y Barrett y, con ello, una buena parte de las definiciones de “calidad total” (como las nombró Latapí); por otro lado, es posible encontrar similitudes discursivas entre la visión del imperialismo cultural y la definición que ofrece Plá sobre calidad de la educación. Este ejercicio de analogías es posible aplicarlo a la teoría del prestamista y prestatario, ya que la capacidad de agencia que le confiere esta línea teórica a los actores locales es precisamente la visión dialógica que Latapí señaló entre docentes y alumnos, así como entre docentes y políticas educativas y, también, entre instituciones educativas y mercado laboral, así como condiciones de trabajo.

Retomando lo anterior, para Latapí, las funciones del docente no sólo son indisolubles ni pueden desvincularse de los rubros en los que incide, ya que, además, un docente es un agente con capacidad de agencia. Es importante observar que esta definición no se vincula con la esencia del *New Public Management* porque no posee la visión *top-down* a la que remite Mons (2009) y que, muy al contrario, genera una apertura por considerar aspectos esenciales de la vida docentes como elementos que también inciden en su desempeño y labor, por ejemplo, las condiciones laborales, la formación docente y su experiencia laboral. En otras palabras, la definición de calidad de la educación de Latapí comparte los señalamientos que diversos investigadores estadounidenses han señalado en sus trabajos y, a la vez, permite estructurar el trasfondo teórico de los instrumentos que empleó esta investigación (perspectiva *context-sensitive*).

Encontrar la calidad educativa con instrumentos de evaluación estandarizada

No es difícil observar cómo se han constituido las pruebas de opción múltiple con respecto a diversos tópicos y tampoco es imposible dilucidar la base ideológica y metodológica que comparten los elementos que forman parte del concepto *calidad educativa*. Sin embargo, la “traducción” de los diferentes indicadores en torno a la calidad de la educación para su aplicación en un instrumento de evaluación genera muchos problemas porque se producen sesgos.

Independientemente de los objetivos de los instrumentos de evaluación estandarizada, ya sea que funcionen para diagnosticar, para dictaminar suficiencia o para declarar una promoción laboral, resulta prácticamente imposible medir la calidad educativa con un solo instrumento de evaluación (Rhoades y Madaus, 2003). Además, aunque se implementen diversos instrumentos, resulta peculiarmente complejo generar indicadores que sean aplicables a toda la población de

un sector con respecto a una construcción específica de la calidad educativa, ya que –sin importar la definición que contemplemos de *calidad de la educación* (aunque sí existen algunas que facilitan más el trabajo)– todas ellas tienen dificultades para consignar adecuadamente indicadores que sean medibles u observables. Lo que nos remite al cuarto punto del listado de elementos que debemos contemplar en cualquier evaluación y que aparece en la página 79 de esta tesis: “Es imprescindible contemplar que no todo puede ser medido”.

Consideremos, por ejemplo, la definición de calidad de la educación que empleó el INEE durante la reforma educativa de 2013: “Calidad de la Educación [es] la cualidad de un sistema educativo que integra las dimensiones de pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia”, resulta evidente que, para la cantidad de elementos que abarca esta definición se requiere un desglose de cada elemento constitutivo, pero eso no ocurre.

Analicemos el documento *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica* (SEP, 2016b), la palabra “calidad” aparece 146 veces y en ninguna se desglosan sus elementos constitutivos como término. Por ejemplo, en la Dimensión del perfil 4 de educación especial, en el indicador 4.1.8, “Desarrolla actividades que promuevan el derecho de niñas y niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir oportunamente su Educación Básica” (SEP, 2016b: 87), no hay una división de los elementos que conforman el concepto de “educación de calidad” que permita saber con exactitud qué engloba y cómo incide en el resto del indicador. También llama la atención que no especifica la definición de calidad educativa que utilizan para el establecimiento de los indicadores. Pero este problema no es exclusivo de este texto, ya que lo presenta cualquier otro documento legal con respecto a los instrumentos de evaluación que se aplicaron y que contenían la palabra “calidad”. Es decir, no existe una nota aclaratoria sobre cuál definición emplearon de todas las que funcionaron al mismo tiempo durante la reforma educativa.

Finalmente, esta clase de vacíos complican la transformación de los conceptos y definiciones operativas en un instrumento de evaluación que realmente evalúe lo que dice evaluar. Por ello resulta tan reveladora la pregunta de Biesta (2010): “¿Valoramos aquello que medimos o medimos aquello que valoramos?”

Evaluación estandarizada y evaluación comprensiva

Tal como lo menciona Stake (2004), la evaluación ha existido de manera natural en el ser humano, pero el desarrollo de un razonamiento objetivo en torno a los procesos evaluativos tiene poco tiempo. Desde una perspectiva economicista, el sentido de la evaluación se constituye en la búsqueda por tomar la mejor opción, pero los procesos que implica el acto evaluativo pueden ser variados y las dificultades se multiplican. Podemos referirnos a diversas ventajas y desventajas de las evaluaciones estandarizadas, incluso podemos incluir otras aproximaciones al concepto de *evaluación*, pero la visión económica siempre estará presente porque una evaluación bien diseñada o mal estructurada requerirá el empleo de recursos de cualquier forma.

Es importante considerar el factor económico porque la principal motivación para desarrollar una evaluación (así sea sobre políticas educativas, para docentes o para alumnos) es la determinación de cuál es la mejor opción, puesto que los recursos son escasos y administrarlos de manera eficaz es el principal propósito de la ciencia económica (Samuelson y Nordhaus, 2006: 4). Es lo que Mankiw acota como el *Principio 2 de la economía*: “El costo de una cosa es aquello a lo que se renuncia para obtenerla” y que surge por la toma de decisiones en las que se presentan disyuntivas (Mankiw, 2012: 5). Sin embargo, esa “determinación” sobre la condición de algo y su “valor” no es un proceso sencillo y, para el caso de la evaluación docente, los conflictos son especialmente complejos.

Antes de una evaluación estandarizada, en el rubro educativo existieron otras evaluaciones, como lo muestra Escudero (2003) y lo menciona Mons (2009). Pero el desarrollo del *New Public Management* (y de toda la corriente de pensadores e investigadores que impulsó nuevas perspectivas administrativas en las instituciones públicas) generó una visión cualitativamente distinta sobre los objetivos y propósitos, así como de los instrumentos que se empleaban (Fischer, Miller y Sidney, 2007; Mons, 2009; Stromquist y Monkman, 2014). La evaluación estandarizada surgió y con ella se evidenciaron diversas complicaciones que no son exclusivas del instrumento, pero en el que sí se ven reflejadas con mayor claridad.

El presente apartado se enfoca en la discusión que se ha desarrollado en torno a la evaluación estandarizada y su contraparte (misma que ha recibido diversos nombres). Para esta investigación, se tomó como base a Robert E. Stake, quien divide la evaluación en dos bloques: estandarizada y comprensiva (2018), pero no es el único modelo. Por ejemplo, para Shavelson (2018), una evaluación estandarizada sólo es sumativa y una evaluación contextualizada es formativa; es decir, son sinónimas respectivamente. Sin embargo, como se revisará y se

argumentará en este apartado, existen diversos conflictos terminológicos que impiden una claridad estructural (algo que resultaría muy útil para los tomadores de decisiones). Por ello, esta sección se enfoca en consolidar las definiciones operatorias, perspectivas y categorías desde las que se constituyó la investigación.

Según Escudero (2003), las evaluaciones que se aplicaron en medios universitarios durante el siglo XIX no guardaban una lógica con el currículo ni con lo revisado en clases por los docentes. De hecho, era común que los exámenes fueran improvisados y que los mismos profesores se encargaran de decidir qué tan complejo sería el examen para cada uno de sus estudiantes. La razón por la cual los exámenes comenzaron a ocupar un lugar más importante en la toma de decisiones es el positivismo (Escudero, 2003; Stake, 2018). La medición de conductas humanas, el creciente interés por instrumentos estadísticos y las teorías evolucionistas y psicoanalíticas sirvieron de base para generar una serie de instrumentos con los que se benefició el sector laboral. Prueba de ello es la consolidación de trabajos como el de Spearman en 1904, con la Teoría Clásica de los Test. La certificación para llevar a cabo un trabajo en específico comenzó a tomar diversos criterios: las instituciones educativas de procedencia, pruebas psicométricas, exámenes médicos, etc.

Los cambios más grandes de la evaluación ocurrieron en el siglo XX con la investigación de Tyler (Escudero, 2003). La encomienda surgió por parte del gobierno de Estados Unidos y por primera vez se vinculó el currículo con el desempeño de los egresados. El gobierno quería saber qué tan eficaz era la estructura de los planes de estudio de sus instituciones militares. Tyler, el investigador a cargo, desarrolló grandes aportaciones no sólo a la evaluación de la formación profesional, sino a la evaluación de los planes y programas de estudio y de las instituciones que los albergaban. Con Tyler comenzó a estructurarse la evaluación basada en estándares y tomó como referencia diversos elementos propios de la administración, entre los que se encontraban las ideas en torno a la calidad y a la eficacia terminal. Tyler desarrolló investigaciones en el sector educativo y propuso soluciones centradas exclusivamente en el rubro, pero será hasta los años sesenta cuando sus ideas afectaron de manera decisiva a la evaluación educativa.

Como lo refiere Escudero (2003) y Mons (2009), en la década de 1960 comenzaron a aparecer las primeras pruebas estandarizadas para los estudiantes. Estos exámenes se aplicaban durante un periodo corto y después desaparecían (Mons, 2009). El siglo XX abarcó la consolidación de la Teoría Clásica de los Test y también la Teoría de Respuesta al Ítem. Ambas teorías se enfocan en medir el error en torno a la medición de un determinado fenómeno

psicológico. Según Attorresi *et al.* (2009), las dos se centran en medir lo mismo y su existencia simultánea no las afecta entre sí porque no son excluyentes. Sin embargo, es un hecho que la Teoría de Respuesta al Ítem es –por un amplio margen– el constructo más reconocido y empleado para las evaluaciones educativas. Dos de sus principales ventajas son que, por un lado, su unidad mínima de análisis es el ítem (o reactivo), por otro lado, la evaluación final surge a partir de modelos estadísticos que se constituyen a partir de las variaciones de la población. El objetivo final es la concreción de un instrumento que no requiera modificaciones, aunque se aplique en poblaciones distintas.

La Teoría de Respuesta al Ítem ha tenido múltiples variaciones y ampliaciones (Attorresi *et al.*, 2009) y es el eje sobre el que se constituyó la evaluación estandarizada que se aplicó a todos los docentes durante la reforma educativa de 2013. Por ello, es imprescindible comenzar por el desarrollo de lo que abarca e implica una evaluación estandarizada y sus variaciones, de tal manera que después se puedan analizar los problemas terminológicos de su contraparte y se esquematicen las perspectivas de evaluación que este trabajo empleó, así como sus dimensiones.

Evaluación estandarizada

La evaluación basada en estándares ofrece ventajas que otros tipos de evaluación no conseguirían o difícilmente lo lograrían, ya que se puede aplicar en poblaciones grandes y en poco tiempo; a la vez, el sustentante se alinea con respecto a los requerimientos de la evaluación y no al revés; los instrumentos de medición se consolidan con pocos recursos, en comparación con los que requerirían otra clase de evaluaciones; no se requiere una gran capacitación por parte del equipo que supervisa la aplicación; por otro lado, la conformación de los reactivos de un examen también se pueden estandarizar y, finalmente, los resultados se pueden generar con base en procedimientos estadísticos para las evaluaciones más complejas. En otras palabras, una evaluación estandarizada ofrece ventajas especialmente en términos económicos y psicológicos (desde una perspectiva funcionalista y reproductiva). Pero sus desventajas también son especialmente remarcables en el ámbito educativo.

Ventajas y desventajas de la evaluación estandarizada

Ventajas de la evaluación estandarizada	Desventajas de la evaluación estandarizada
<ul style="list-style-type: none"> • Es económica comparada con otros tipos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • No contempla el contexto y, en algunos casos, tampoco toma en cuenta las habilidades requeridas por

<ul style="list-style-type: none"> • La aplicación puede hacerse a gran escala. • Los resultados se obtienen en poco tiempo. • Se pueden desarrollar proyecciones y modelos estadísticos a gran escala para predecir diversos comportamientos de los sustentantes. 	<p>el sustentante para contestar el examen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los resultados se pueden deber a los mismos instrumentos estadísticos empleados y no al funcionamiento adecuado del examen con la población a la que se aplicó. • Distracción de los objetivos curriculares.
---	---

Cuadro 9. Elaboración propia.

Como se observa en el cuadro, las desventajas que ofrecen estos instrumentos de evaluación también son remarcables. Sin embargo, el principal problema para sustentar estos conflictos sigue siendo la investigación, ya que no se cuenta con suficientes investigaciones empíricas del rubro y los únicos trabajos que se realizan son producidos por la misma institución evaluadora o son conformados por otros investigadores, pero a partir de los datos numéricos que producen las instituciones evaluadoras. Es decir, resulta imprescindible otra cercanía con el sustentante.

Con respecto a las evaluaciones estandarizadas, los exámenes de opción múltiple representan una opción pertinente para las instituciones, ya que sus ventajas siguen imperando. Son de bajo costo porque se pueden producir una gran cantidad de reactivos en poco tiempo (siempre y cuando su proceso de elaboración y validación se encuentre estandarizado). Por otro lado, el mantenimiento de estos exámenes también resulta económico porque las anteriores versiones de los reactivos pueden orientar su rediseño. Además, pueden desarrollarse varias versiones con los mismos reactivos y reciclarse para futuras aplicaciones. Si está contemplado en el protocolo el uso de grupos colegiados para elaborar y validar reactivos, el equipo de gente que se requiere para desarrollar todo ese proceso es relativamente pequeño (aproximadamente 20 especialistas), sin importar que el examen sea presentado por unos pocos sustentantes o millones de ellos.

Aunado a esto, otro de los aspectos por el que estas evaluaciones reciben tanto apoyo institucional se debe a su capacidad de aplicación. Basta con una capacitación relativamente breve para que un conjunto de personas pueda desempeñarse como supervisores de la aplicación. Cada supervisor puede controlar la aplicación de varias decenas de sustentantes. Este proceso se desarrolla en los días convocados por la institución evaluadora y en días específicos se pueden implementar las evaluaciones de varios miles de sustentantes. El proceso de

calificación es más sencillo: la hoja de respuestas las registra una computadora a partir de la lectura de otra máquina (capaz de detectar el grafito de un lápiz del número 2 o 2 ½).

Como se puede apreciar, estos procesos de evaluación no requieren de un conocimiento sobre las condiciones en las que el sustentante se desenvuelve, ya que incluso en algunos exámenes el mismo lápiz para llenar la rúbrica es proporcionado por la institución evaluadora. Es decir, y observándolo desde un posicionamiento funcionalista por parte de la institución: si el sustentante realmente posee el conocimiento y todos los instrumentos le son otorgados, ¿cuál sería su impedimento para reprobado? Esto ha ocasionado una insensibilidad en torno a los conocimientos que se requieren para presentar un examen y que no guardan relación con el contenido del examen. Por ejemplo, algunos procesos de evaluación se aplican a personas que no dominan el idioma de la prueba³⁹ o, incluso, que no tienen conocimientos sobre los instrumentos que debe emplear para responder la prueba.⁴⁰ Un ejemplo de esto, son las habilidades y la cercanía que el sustentante podría requerir con el uso de la ofimática, ya que algunas pruebas requieren de cierta cercanía con habilidades computacionales.

Exámenes estandarizados de construcción de respuesta y su proceso de evaluación

Una prueba de opción múltiple es la idea más común sobre lo que es un examen estandarizado. Esto se debe especialmente al hecho de que es el instrumento más empleado para medir y es el que ofrece más ventajas económicas y de logística. Los instrumentos de opción múltiple encuadran perfectamente con cada una de las características de las evaluaciones basadas en estándares, pero es importante considerar que no son las únicas herramientas disponibles para hacer un examen estandarizado. Existen diversos instrumentos de medición que pueden emplearse, por ejemplo:

- Exámenes abiertos con rúbrica estandarizada (comúnmente reciben el nombre de “pruebas de construcción de respuesta”).

³⁹ En México, las lenguas indígenas no son las únicas que tienen esta dificultad con respecto a las evaluaciones que aplican las instituciones educativas, también presentan estos problemas las comunidades sordas, ya que la Lengua de Señas Mexicana, LSM, tiene su propia estructura gramatical. Al respecto, existen instituciones educativas, como la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, UAEM, que aplican un examen traducido para la población de sordos, pero no es un examen desarrollado desde y para la comunidad con discapacidad, sino desde la población regular para la población con discapacidad. Algo que remite a uno de los problemas señalados en esta tesis: la alineación de los objetivos educativos de la educación especial con respecto a la educación regular y de todo lo que ello implique.

⁴⁰ El uso de computadoras no es un conocimiento que forme parte de los elementos que se evalúan en una prueba estandarizada y, sin embargo, es un conocimiento necesario para resolver los exámenes (cuando tienen ese formato).

- Evidencias con rúbrica estandarizada (pruebas que reciben el nombre de “portafolios”).
- Observación directa con rúbrica estandarizada.

Cada uno de los instrumentos enlistados comúnmente son englobados y conocidos como exámenes de construcción de respuesta, o exámenes con técnicas mixtas, e implican la elaboración de la respuesta porque no está dada por la institución evaluadora. No obstante, la respuesta es sometida a una evaluación por parte de un sinodal capacitado y se llena una rúbrica estandarizada para cada sustentante evaluado.

El proceso de evaluación de este tipo de instrumentos, además de los que se requieren para una “típica” prueba de opción múltiple, necesita de una serie de figuras que “eliminan” las imprecisiones que surgen.

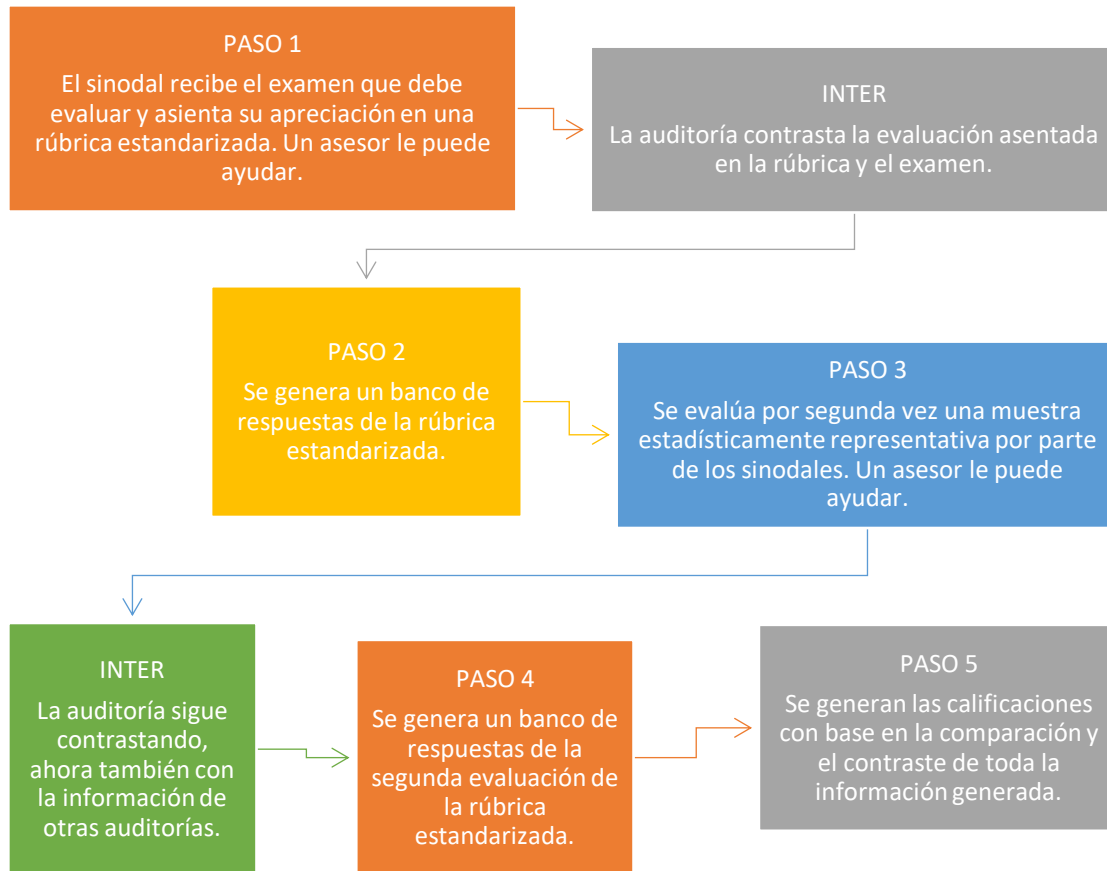
El esquema para evaluar instrumentos de construcción de respuesta o que poseen una metodología mixta es pequeño:

1. Sinodal: leerá la respuesta que construyó el sustentante. Requiere ser experto en el uso de los instrumentos teóricos y empíricos que emplea el sustentante para generar la respuesta. Además, el sinodal debe estar capacitado con respecto al uso de una rúbrica estandarizada. Toda la evaluación quedará registrada en la rúbrica.
2. Asesora o asesor (figura ideal): acompañará en su proceso de análisis al sinodal y resolverá las posibles dudas o controversias que surjan entre éste y la rúbrica.
3. Auditora o auditor (figura ideal): evaluará el desempeño de los sinodales y señalará los puntos por mejorar. Concuera con el asesor las posibles soluciones a problemas de la aplicación, de la evaluación y de la rúbrica. El auditor vigila que el desempeño se alinee lo más posible entre sinodales y corrige direcciones clave en la toma de decisiones.

También son importantes las guías sobre las cuales se sustenta todo el proceso de evaluación, ya que dichos documentos servirán de base para resolver todos los puntos no previstos. La experiencia y habilidad en el manejo de los temas por parte de los auditores y asesores debe ser remarcable para la solución de conflictos, así como sus habilidades para vincularse interpersonalmente.

El proceso de evaluación para todos los exámenes estandarizados que no sean de opción múltiple se muestra en el siguiente esquema.

Proceso de evaluación para un examen de construcción de respuesta



Esquema 4. Elaboración propia.

Como se puede apreciar, este proceso de evaluación se desarrolla bajo condiciones más subjetivas. Aunque exista una clara intención por racionalizar la toma de decisiones, el hecho de incluir a más personas en el proceso, además de la importancia que tiene su toma de decisiones en la evaluación, constituyen factores que afectan en las calificaciones finales de todos los sustentantes. Esta clase de instrumentos son evaluados con procedimientos estadísticos y de probabilidad en dos pasos: se determina la media de diferencia entre dos evaluaciones, producidas por dos sinodales distintos, sobre el examen de un mismo sustentante. Para después, determinar la desviación estándar y se busca que sea mínima (dentro de los parámetros preestablecidos). La probabilidad de que un sustentante esté bien evaluado sube si la desviación estándar es baja y se concentra en la media. Además, esta información también se ve afectada por el registro histórico de evaluaciones que desarrollan los sinodales a lo largo de los procesos de evaluación. Entre más estables sean los números que produce la evaluación de un sinodal

diacrónicamente, mejor se podrá combinar con otros datos numéricos de otros sinodales para generar una evaluación positiva sincrónicamente.

La evaluación de exámenes de construcción de respuesta implica la formación de determinadas capacidades en el equipo de trabajo y su constante evaluación, por lo que su costo se incrementa. Además de sumar elementos logísticos que no requiere una evaluación estandarizada de opción múltiple. Durante el proceso de evaluación de sinodales, los auditores sí pueden crear una retroalimentación individual. Pero no existe tiempo suficiente para generar retroalimentaciones a los sustentantes del examen. También es necesario señalar que, aunque el análisis y la crítica de cada respuesta construida sea un proceso cualitativo, éste se encuentra fuertemente determinado por una rúbrica y criterios estandarizados. Aunado a lo anterior, la información producida por cualquier apreciación de la respuesta termina vertida en una rúbrica y de esta manera es posible estandarizar una evaluación que inicialmente era cualitativa.

Errores en la evaluación estandarizada

Stake diserta de manera extendida sobre la evaluación estandarizada en su documento Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Sin embargo, para resumir el mayor problema que él percibe con respecto a esta clase de instrumentos, él menciona cuatro palabras: “Nunca hay tiempo suficiente” (Stake, 2004: 136).

Como señalan Kathleen Rhoades y George Madaus en *Errors in standardized tests: A systemic problem* (2003), existen dos categorías para clasificar los errores producidos en las evaluaciones estandarizadas: los humanos y los “no humanos”. El documento se enfoca en los errores que producen las personas. Al respecto, los autores señalan que, en el momento del estudio (2002-2003), se habían incrementado exponencialmente los errores humanos que se detectaron en las pruebas estandarizadas desde 1998. Es probable que parte de las razones por las que esto ocurra es porque el uso de instrumentos de medición estandarizada ha aumentado también. Sin embargo, los autores señalan otras razones y hacen hincapié en la forma en la que fueron ubicados esos errores, las implicaciones que generaron los errores en las evaluaciones, así como en posibles soluciones (válidas y viables).

Como primer punto es necesario señalar que la investigación se centró en las consecuencias que tienen estos errores humanos en la población estudiantil, es decir, no se enfoca en la evaluación docente. Sin embargo, llega a una alarmante conclusión: no es posible estimar el número de sustentantes que son afectados por errores humanos. La mayoría de los errores

ubicados no fueron detectados por las entidades que requerían la evaluación (contratantes) ni por la institución evaluadora (contratada).⁴¹ Generalmente, hay dos actores que ubican los errores: 1) agentes que colaboran activamente con el sistema y que lo conocen profundamente de manera crítica porque están comprometidos con la población –ya sea como docentes, directores o supervisores–, y 2) aquellos agentes que colaboran de manera externa o interna con instituciones educativas y que a la vez trabajan de manera activa en la consolidación de los instrumentos de evaluación. En otras palabras, ubican los errores a partir de las incongruencias que los instrumentos poseen hacia la población sustentante o ubican los errores a partir de las inconsistencias metodológicas que poseen los instrumentos con respecto a sus objetivos institucionales.

Las implicaciones que el error humano desarrolla en las evaluaciones estandarizadas, según Rhoades y Madaus (2003), son esencialmente afectaciones a la educación de los infantes. Para evitar que los errores humanos incidan tanto, Rhoades y Madaus proponen dos cosas:

1. El uso de múltiples instrumentos de evaluación.
2. La implementación de monitoreos en los procedimientos que minimicen la negligencia humana y el error que puedan contener las pruebas.

La otra evaluación

En contraposición con la evaluación basada en estándares, existe otra corriente de pensamiento que considera que la evaluación educativa requiere de una perspectiva que vaya más allá de la configuración de instrumentos y de la obtención de información. Este debate es importante porque define en buena parte la metodología empleada para el desarrollo de los instrumentos de medición. En algunos documentos se habla de una *evaluación cualitativa* como si la metodología empleada para el desarrollo de los instrumentos fuera opuesta a la perspectiva de la evaluación estandarizada (Shavelson, 2018). En otros textos, la idea se desarrolla a partir del término *evaluación formativa* (Díaz Barriga, 2016; Shavelson, 2018). Sin embargo, existen algunas complicaciones teóricas entre ocupar un término u otro, ya que reflejan aspectos de la evaluación

⁴¹ Esto tiene una explicación lógica. Si contemplamos la evolución de la evaluación docente que cobijaba el Servicio Profesional Docente, SPD, hubo varios puntos en los que se señaló las incongruencias de la evaluación bajo determinadas perspectivas, la sep o el Ceneval hicieron caso omiso. Lo mismo ha ocurrido en múltiples países con variadas evaluaciones, por ejemplo, pisa. Las instituciones contratantes y las entidades contratadas para implementar una evaluación a cualquier tipo de actor podrían estar incurriendo en omisiones sistémicas en torno a errores que ya conocen.

que no están vinculadas con la perspectiva que ésta puede tener. En otras palabras, tanto el término *evaluación cualitativa* como la expresión *evaluación formativa* refieren a otras dimensiones de la evaluación y no se contraponen a la *evaluación basada en estándares*.

Para este punto, es muy probable que surja la pregunta: “¿Por qué no existe una contraposición de estos términos con respecto a la evaluación estandarizada?” La respuesta concisa es que tanto la evaluación cualitativa como la evaluación formativa pueden basarse en estándares, es decir, pueden emplear una perspectiva que esté sustentada en los criterios externos que se acordaron emplear para el desarrollo de la actividad evaluativa. En este sentido, no existe una real oposición o contraparte de la perspectiva que posee una evaluación estandarizada porque, para ello, sería necesario emplear una evaluación que no utilice criterios establecidos de manera previa.

Evidentemente, una evaluación que busque el cumplimiento de determinados objetivos (para el caso que nos ocupa sería la mejora de la calidad educativa) debe basar la metodología en la que se sustentan sus instrumentos en funciones específicas de la evaluación. Esto se traduce primeramente en una evaluación diagnóstica y, como segunda etapa, en una evaluación de suficiencia. Sin embargo, es posible el desarrollo de evaluaciones estandarizadas desde una perspectiva comprensiva, en otras palabras, sensibles al contexto.

Conflictos terminológicos de la evaluación formativa y la evaluación cualitativa

Constantemente, los señalamientos en contra de la evaluación impulsada por la reforma educativa de 2013 para con los docentes giran en torno a un perfil “punitivo” y se ocupan las expresiones *evaluación cualitativa* o *evaluación formativa* como la contraparte de una *evaluación estandarizada* (). Es precisamente bajo esta idea de “una batalla de visiones de la evaluación” donde más ha tenido sentido la toma de decisiones y los acontecimientos que han marcado la narrativa en torno a la reforma educativa que toca esta investigación.

Para contemplar esta narrativa desde la que se fundamentan diversas decisiones,

Tomemos como ejemplo la investigación de Sergio Malaga (2021), un trabajo en el que evaluación que se aplicó a los docentes es calificada como “policial”. Además, el autor menciona que “la narrativa desquiciante de la Reforma Educativa 2013 se desvaneció” una vez que López Obrador llegó al poder y “restituyó” la preponderancia de las instituciones normalistas.

Al centrarnos sobre el término *evaluación cualitativa* podemos contemplar que existen evaluaciones estandarizadas que emplean una metodología cualitativa para el desarrollo de una

parte de sus instrumentos, tales como la prueba de expresión argumentativa del Acredita-Bach del Ceneval, Acuerdo 286 o la prueba escrita de PISA.

La metodología empleada para el desarrollo de los instrumentos de medición habla más del presupuesto con el que una evaluación cuenta, así como de las políticas que la impulsan. Además, la metodología que un examen tiene también se debe a la configuración del mercado que lo demanda. Desde una perspectiva comprensiva de la evaluación, la tendencia a contemplar metodologías exclusivamente cuantitativas sí es menor, por no decir inexistente. Pero desde una perspectiva basada en estándares, el uso de metodologías cualitativas depende directamente de los indicadores de los instrumentos, las políticas impulsadas, el presupuesto y la demanda.

Por otro lado, cuando se propone hacer una evaluación más próxima al contexto en el que se aplica –contraponiendo de esta manera a la evaluación estandarizada–, es relativamente común el uso de la expresión *evaluación formativa*. De hecho, existen varios textos académicos que emplean el término como antónimo de una evaluación basada en estándares, pero esto también es una imprecisión terminológica que, incluso, incurre en la creación de un falso dilema.

La búsqueda de la evaluación comprensiva

La perspectiva de evaluar contemplando el contexto es uno de los rubros más debatidos dentro de la evaluación educativa. Ha recibido distintos nombres y el uso que, en diversas ocasiones, reciben los términos *evaluación formativa* y *evaluación cualitativa* corresponde con esta perspectiva. Pero ¿qué es la evaluación comprensiva?

Stake menciona que “la *evaluación comprensiva* es más una perspectiva desde la que se fundamentan otras dimensiones de la evaluación antes que un método estructurado.” Por ello no implica la renuncia a la evaluación basada en estándares, pero una evaluación comprensiva sí tomará en cuenta el contexto en el que se desarrolla el sujeto evaluado y, a partir de eso, hará adecuaciones. En esencia, es casi imposible desarrollar una evaluación que no posea criterios preestablecidos, ya que la intención esencial de toda evaluación es tomar la mejor decisión posible o evitar la peor y, en este sentido, es importante observar que los criterios preestablecidos resultan ser fundamentales en la preconcepción de determinados objetivos y en su consecución: sólo así se logra mejorar.

Dado lo anterior, es buen momento para renunciar a una evaluación que no tenga el más mínimo criterio preestablecido: las evaluaciones estandarizadas son necesarias. Pero eso nunca implicará que no deban ser comprensivas. La única manera en la que una evaluación será útil

para la humanidad es permitiendo (y buscando) que el instrumento sea más cercano a nosotros y posea cierta capacidad para percibir y tratar nuestro entorno. Somos seres sociales y en esa misma medida nuestros instrumentos de evaluación no deben ser ajenos a los códigos que nos rodean. Sin embargo, la dificultad de implementar una evaluación comprensiva radica también en otros elementos, como los recursos humanos, económicos, temporales y logísticos que implica su implementación.

Esquema de la conformación de una evaluación

En este apartado, se enmarcarán los límites conceptuales desde los que se conformó esta investigación de manera esquemática, para ello, el siguiente cuadro servirá de orientación. Es necesario tener presente que –después de los señalamientos más importantes (realizados en el apartado 3.1 y 3.2 de este capítulo)– en esta sección sólo se describirán las relaciones de manera general para la conformación de los instrumentos de evaluación desde sus dimensiones intrínsecas, siempre y cuando la evaluación se aborde desde los procesos de su racionalización y sus objetivos.

Dimensiones para la conformación de los instrumentos de evaluación

Perspectiva de la evaluación	Función de la evaluación	Objetivos intrínsecos de la evaluación	Metodología para la configuración de los instrumentos	Instrumentos de evaluación
Estandarizada	Mapeo	Diagnóstico	Cuantitativa	Examen de opción múltiple
	Suficiencia / Selección	Ingreso ----- Permanencia	Mixta	Examen de construcción de respuesta
Portafolio de evidencias				
Comprensiva	Suficiencia / Formación	----- Promoción	Cualitativa	Evidencia indirecta tomada de otras evaluaciones
				Observación directa

Cuadro 10. Elaboración propia a partir de la lectura crítica de Stake (2018), Shavelson (2018), Rueda y Buendía (2022).

Las cinco dimensiones contempladas para la conformación de los instrumentos de evaluación parten inicialmente de los objetivos políticos para los que la evaluación es implementada. Sin embargo, después de esta condición extrínseca, la primera dimensión intrínseca es la perspectiva que tendrá todo el instrumento. Para este caso –tal como ha sido desarrollado en el apartado que comienza el página 98–, se consideran dos perspectivas que no son mutuamente excluyentes: la evaluación estandarizada (basada en estándares) y la evaluación comprensiva. Ambas representan perspectivas porque el resto de las dimensiones puede estar imbuida en menor o mayor medida por una y/u otra visión (depende de los objetivos y las herramientas extrínsecas).

La segunda dimensión intrínseca es la *Función de la evaluación*. Una considerable parte del apartado que comienza en la página 107 hace referencia a la imposibilidad de considerar una evaluación formativa como contrapropuesta de una evaluación estandarizada. En esta dimensión, especialmente desde una perspectiva estandarizada, la evaluación puede funcionar como de *Suficiencia / Formación*, pero también de *Suficiencia / Selección*. La diferencia entre ambas visiones radica en la función que tiene la evaluación con respecto a los recursos humanos. Si la evaluación busca la capacitación de los sustentantes, mantendrá una función de *Suficiencia / Formación*. Si la evaluación busca la sustitución de los sustentantes, mantendrá una función de *Suficiencia / Selección*. Si, por otro lado, sólo se busca generar una base de información sobre determinadas condiciones de la población evaluada, los instrumentos tendrán por función el desarrollo de un mapa.

Los *Objetivos intrínsecos de la evaluación* se fundamentan exclusivamente en la *Función de la evaluación*. El *Mapeo* se vincula directamente con el *Diagnóstico*, pero para “mapear” los otros objetivos también son útiles, sólo que en otros términos. Por otro lado, la *Suficiencia* (ya sea en una función selectiva o en una formativa) se divide en tres objetivos: el *Ingreso* (quién puede ingresar al sistema), la *Permanencia* (quién puede permanecer en el sistema) y la *Promoción* (quién puede ascender en el sistema). Cada objetivo intrínseco demanda una constitución específica de los instrumentos que conforman la evaluación.

La *Metodología para la conformación de los instrumentos* es consecuencia directa de la *Función de la evaluación*, pero especialmente de la *Perspectiva de la evaluación*, ya que una evaluación comprensiva requerirá una metodología más cualitativa o mixta. De manera opuesta, una evaluación estandarizada no requiere una metodología que tome en cuenta las variables ocasionadas por el contexto y por ello puede emplear una metodología más cuantitativa. Por otro lado, la función de una evaluación desde la *Suficiencia / Formación* requerirá una metodología más “sensible” a las

condiciones que requiere la institución evaluadora de los sustentantes y eso implicará una metodología mixta.

Como última dimensión intrínseca, los *Instrumentos de evaluación* deben su forma a todas las anteriores dimensiones intrínsecas. Para el cuadro sólo fueron retomados los instrumentos más comunes para la tradición estadounidense, así sea desde la perspectiva estandarizada o desde la comprensiva. Sin embargo, es necesario observar que la naturaleza de los *Instrumentos de evaluación* se ve afectada en gran medida (como el resto de las dimensiones intrínsecas) por aspectos extrínsecos, tales como los objetivos políticos de los actores que impulsan la implementación de la evaluación, las negociaciones que se desarrollan con los diferentes actores durante el proceso de implementación o el presupuesto destinado para la consecución de los objetivos que establezca el marco legal.

Ahora bien, como se señala en el anterior apartado –con el procedimiento de evaluación de un examen de construcción de respuesta–, es necesario aclarar un punto fundamental: no porque en un examen se incluya una prueba de corte cualitativo significa que el examen sea cualitativo. Por ejemplo, el diseño de una evaluación puede abarcar una prueba de expresión escrita, pero el proceso de evaluación se llevará a cabo bajo la dirección de una rúbrica estandarizada con la que se producirán resultados estadísticamente confiables (para los fines de la prueba).

Como se puede apreciar, una evaluación estandarizada puede ser formativa y que la evaluación formativa es normativa en esencia. En otras palabras, el objetivo de una “evaluación formativa” es formar al capital humano con base en los intereses y marcos legales de una institución determinada. Es decir, se evalúa con el propósito de diagnosticar y, a la vez, de determinar la suficiencia de conocimiento que posee el sustentante.

Para recapitular

El *New Public Management* significó la consolidación de una visión particular sobre la administración de los recursos públicos, esta perspectiva modificó la política pública e incidió en la educación; la idea esencial es “hacer más con menos” y con ello se implementó una búsqueda por mejorar la calidad. Para algunas agendas políticas, la mejora de la educación significó la construcción de una serie de discursos e instrumentos para justificar la implementación de determinadas políticas. Por otro lado, para la administración pública, la mejora educativa implicó la determinación de una serie de perfiles y parámetros para su futura medición. La evaluación

estandarizada parte precisamente de esta concepción. Un elemento que podría considerarse como “contrapuesto” a esta perspectiva es la evaluación comprensiva (aunque en realidad pueden funcionar en conjunto) y esto se debe a una serie de malentendidos que presenta la terminología empleada en el rubro. Precisamente la evaluación comprensiva es una perspectiva que ayudaría a generar mejores evaluaciones para el sector docente de educación especial porque consideran el contexto del sustentante.

Capítulo IV

La evaluación que se aplicó a los docentes de educación especial durante la reforma educativa de 2013

Datos, información oficial y observaciones sobre su constitución

La búsqueda de la mejora educativa constituyó el principal elemento discursivo con el que se justificó el desarrollo y la aplicación de los instrumentos de evaluación. El esquema es idéntico a otros países donde la evaluación ha sido el principal instrumento para conseguir la mejora educativa (Mons, 2009; Martínez, 2016). Además, el marco legal desde el cual se constituyó la evaluación docente de esta reforma en México comparte una serie de términos y de recomendaciones de organismos internacionales, como las remuneraciones económicas a modo de premio y una serie de dispositivos para estimular la permanencia de los docentes destacados en el medio (OCDE, 2009; Santiago *et al.*, 2012).

En términos generales, la estructura lógica para la justificación de la implementación de las evaluaciones docentes en México se puede esquematizar de la siguiente manera:

Justificación discursiva de la implementación de una evaluación estandarizada para docentes



Esquema 5. Elaboración propia.

En México, la evaluación estandarizada que se implementó durante la reforma educativa de 2013 era de corte normativo, es decir, se enfocaba en evaluar el conocimiento de la normativa que tenía la educación en ese momento. Como se mencionó en el Capítulo III, la evaluación docente que se aplicó durante su última etapa sí era formativa, pero enfocada exclusivamente en la normativa. En otras palabras, la perspectiva de la evaluación era estandarizada, la función era de suficiencia formativa con corte normativo y la metodología empleada para la constitución de los

instrumentos fue mixta.⁴² Sin embargo, para llegar a ese punto, esta política evaluativa presentó fuertes adecuaciones, por lo que la evaluación en 2018 fue muy distinta a la que inicialmente se aplicó en 2013. Las diferencias son abismales en torno al tipo de evaluación aplicada y se ven reflejadas en las convocatorias de cada año, asimismo, los cambios incidieron en la conformación de las etapas de la evaluación y también en los recursos legales que emplearon diversos actores, algo que terminó por reflejarse en las cifras de aplicación de las bases de datos. Por ello, es necesario analizar la información oficial en torno a la aplicación de este examen, lo cual es el propósito de este capítulo.

Marco legal e institucional

Con la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, LGSPD, realizada el 11 de septiembre de 2013, misma que respondía a las necesidades que planteaba la reforma educativa y la Ley General de Educación, LGE –expedida ese mismo día en el *Diario Oficial de la Federación* (SEP, 2013a)–, comenzó de manera oficial el proceso para la constitución de los instrumentos de medición que conformarían la evaluación docente. Junto con la LGE, y la LGSPD, también se publicó la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, LINEE. En conjunto, estas tres leyes fueron el eje rector desde la que se constituyó la implementación de esta política evaluativa para los docentes.

La *mejora de la calidad educativa* estuvo presente en todo el marco legal de la reforma, incluso (como se ha mencionado en el Capítulo III) hubo diversas definiciones en torno a la *calidad de la educación* que operaron al mismo tiempo durante la vigencia de la LGE, la LGSPD y la LINEE. Dadas las funciones otorgadas por el artículo 3º constitucional y la LGE, la LGSPD se constituyó como el instrumento legal que más relevancia tuvo en este periodo, ya que concretó la fundación de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, CNSPD. El decreto por el que se creó la CNSPD fue expedido en el DOF el 14 de noviembre de 2013.

En esencia, la CNSPD expedía los lineamientos necesarios y ejecutaba las acciones que requería la LGSPD. Es decir, fungía como el marco institucional bajo el que se organizaban,

⁴² La hipótesis empleada es que se puede mejorar la calidad educativa a partir de la norma porque ésta está diseñada para alcanzar los objetivos que el artículo 3º constitucional abarca. Es decir, si las recomendaciones que dan diversos organismos internacionales son positivas, bastará con cumplir la normativa. En otras palabras, era necesario evaluar si los docentes conocían la normativa porque eso terminaría por impactar en la calidad de la educación y su mejora.

dictaminaban y dirigían las acciones fundamentales para llevar a cabo una evaluación a los docentes y el reconocimiento a su desempeño en las pruebas. Por otra parte, y conformados por ocho puntos (SEP, 2013c: Art. 13), los propósitos del Servicio Profesional Docente son el “corazón” de la reforma educativa de 2013. En ellos, es posible observar la dirección de las búsquedas que desarrolló la SEP en términos discursivos y cómo se perfiló su implementación y logro:

- I. Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país.
- II. Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios.
- III. Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y las capacidades del personal docente y del personal con funciones de dirección y de supervisión.
- IV. Estimular el reconocimiento a la labor docentes mediante opciones de desarrollo profesional.
- V. Asegurar un nivel suficiente de desempeño en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supervisión.
- VI. Otorgar los apoyos para que el personal del Servicio Profesional Docente pueda, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades.
- VII. Garantizar la formación, capacitación y actualización continua a través de políticas, programas y acciones específicas.
- VIII. Desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial.

En este punto, es necesario observar que los dos primeros propósitos tienen “mejorar” como primera palabra; el III, el V y el VII puntos están vinculados a la idea de “asegurar” o “garantizar”. Sólo hay dos propósitos que incluyen de manera expresa la palabra “evaluación” (II y III), pero la esencia de una evaluación está presente también en el punto I, V, VI y VII. Por otro lado, el punto IV, VI y VIII generan la apariencia de no estar vinculadas directamente con un proceso de evaluación, pero sin duda lo estaban porque para desarrollar esos propósitos se requiere de la información que generan las evaluaciones para una distribución óptima del presupuesto y de los recursos. Todos los propósitos se encuentran alineados con la agenda política del New Public Management que tiene el Cuadro 7.

Conformación de las evaluaciones

El artículo 10º, numeral II, de la LGSPD, le otorgaba a la SEP la capacidad de establecer los perfiles y requisitos para ingresar al Servicio Profesional Docente. Para la conformación de los instrumentos de evaluación, se emplearon esencialmente dos documentos, ambos producidos por la SEP y utilizados por el INEE para desarrollar los instrumentos de medición en conjunto con el Ceneval. Su nombre es *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente en educación básica*, mejor conocido como EAMI, y *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*, conocido popularmente como PPI. Ambos documentos se utilizaron a la par porque son complementarios: el EAMI funcionaba para enmarcar los propósitos, características generales y la descripción de cada etapa del proceso evaluativo; mientras que el PPI fungía como una guía específica para cada examen y abarcaba los indicadores que cada reactivo utilizaría para la conformación de los exámenes estandarizados. Los indicadores del PPI podían fragmentarse en diversas *especificaciones* –último eslabón de la estructura de un examen producido por el Ceneval (2015)–, siempre y cuando no se saliera del contenido del indicador (esto ocurría especialmente con aquellos indicadores que contenían la evaluación de dos o más conocimientos, en contraste con los límites de las especificaciones, ya que sólo pueden abarcar la evaluación de un conocimiento).

No obstante, dada la naturaleza normativa de la evaluación, se emplearon otros documentos para la concreción de cada reactivo y lo que demandaba el PPI. Por ejemplo, si el indicador mencionaba la necesidad de evaluar el concepto *calidad educativa* que poseía el marco legal, era posible remitirse al artículo 3º constitucional. Es decir, tanto para la conformación de los instrumentos de evaluación, como para la población evaluada, era importante conocer y comprender la totalidad del marco legal educativo que estuviera vinculado con su labor.

Perfil, parámetros e indicadores para la constitución de los instrumentos de evaluación de docentes de educación especial

En general, las dimensiones que abarcó la evaluación docente de educación especial son muy similares a las que tuvieron otros rubros educativos. En términos organizativos, es evidente que las definiciones del perfil, parámetros e indicadores partieron de la educación regular por el orden en el que se presenta en los documentos oficiales, pero también por su similitud. La sección de educación especial del PPI estuvo incluida durante toda la reforma educativa en el bloque de

“Modalidad, especialidad o servicio educativo”, después del desglose del perfil, parámetros e indicadores de la educación regular. En la sección donde fue incluida la educación especial, también estuvo la educación indígena y algunas variantes del subsistema de educación secundaria, como la de docente de telesecundaria. En otras palabras, tal como ocurre en la política educativa, la educación especial es considerada una modalidad o servicio que ofrece la educación regular.

Es importante mencionar que los parámetros de cada una de las dimensiones, así como sus indicadores, cambiaron durante toda la vigencia de la evaluación. Es decir, un año tuvo determinadas características y al siguiente año se modificaban. Esto tiene dos explicaciones lógicas: en primer lugar, los parámetros e indicadores se iban perfeccionando. Pero esto a la vez refleja escases de investigaciones empíricas que fortalecieran la constitución de los indicadores, ya que podían cambiar abruptamente de un año a otro. En otras palabras, la evaluación en sí misma era un “experimento” que brindaría información para la próxima aplicación y, de igual manera, los futuros grupos⁴³ tendrían un “examen-experimento”. Como segunda explicación, la modificación se debía a las negociaciones y cambios en el presupuesto, así como objetivos políticos que tuvo la reforma a lo largo de su existencia.

Si se analiza con detenimiento los parámetros y los indicadores que desglosa cada una de las dimensiones (Apartado I, PPI 2018-2019) y se contrasta con Aspectos a evaluar del perfil docente de educación especial (Cuadro 11), se pueden desarrollar algunos señalamientos en torno a la evaluación docente que se requería.

Aspectos por evaluar del perfil docente de Educación Especial

Dimensiones vinculadas con los instrumentos

Perfil docente	Etapas		
	Informe de responsabilidades profesionales	Proyecto de enseñanza	Examen de conocimientos didácticos y curriculares
Dimensión 1	No se aborda en el instrumento	No se aborda en el instrumento	1.1.1, 1.1.2, 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.3.1, 1.3.2
Dimensión 2	No se aborda en el instrumento	2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3, 2.2.4, 2.2.5,	No se aborda en el instrumento

⁴³ Se le llama “grupo” a cada generación de docentes evaluados que tuvo la reforma educativa, el primer grupo fue en 2015 y fue nombrado así por las autoridades federales. El segundo grupo fue en 2016; el tercer grupo, en 2017; el cuarto grupo, en 2018. Aunque, como ya se ha expuesto, hubo un grupo piloto en 2012, evaluación que iba enfocada a la captación de talento para la generación de los instrumentos de evaluación. También hubo un grupo en 2013 (que no aparece oficialmente en los registros) y otro en 2014 (cuando la evaluación todavía no estaba tan unificada). En total hubo siete grupos (2012-2018).

		2.2.6, 2.3.1, 2.3.2, 2.4.1, 2.4.3	
Dimensión 3	3.1.3, 3.2.2, 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.3.4	3.1.1, 3.1.2, 3.2.3	3.2.1
Dimensión 4	4.1.2, 4.1.3, 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5	4.1.1, 4.4.1	4.3.1, 4.3.2, 4.3.3, 4.3.4
Dimensión 5	5.1.1, 5.1.2, 5.1.3, 5.1.4, 5.2.1, 5.2.2, 5.3.1, 5.3.2	No se aborda en el instrumento	No se aborda en el instrumento

Cuadro 11. Rescatado de EAMI 2018-2019 (SEP, 2018a: 10).

El punto 2.1.3 no existe en el EAMI (2018a), aunque pudo ser una errata. Por otro lado, es importante observar críticamente los instrumentos que eran empleados para cada una de las dimensiones que enunciaba el PPI (2018c).⁴⁴ Por ejemplo, la Dimensión 2 y la Dimensión 5 no podían desarrollarse (en términos legales) en el Examen de conocimientos técnicos y curriculares (un examen de opción múltiple). Sin embargo, en el desarrollo de los instrumentos estandarizados hubo otro esquema con otros contenidos, ya que algunas veces era imposible desarrollar de manera pertinente un instrumento de opción múltiple con las condiciones que determinaba el INEE.

Tomemos como ejemplo la Dimensión 4. Según el EAMI (2018a), para la evaluación de desempeño docente de educación especial en 2018, los únicos indicadores que se contemplarían para la evaluación con un instrumento de opción múltiple eran 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3 y 4.3.4. No obstante, si se revisan los indicadores de la Dimensión 4 del PPI (SEP, 2018c), salta a la vista que los indicadores señalados por el EAMI no son las mejores opciones para incluir en un examen estandarizado de opción múltiple. Por ejemplo, el indicador 4.4.1 –“Reconoce la relación entre las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, así como con aptitudes sobresalientes y sus logros educativos”– contiene un verbo esencial (*reconocer*) que, según la taxonomía de Bloom, hubiera podido funcionar para el desarrollo de un reactivo de opción múltiple en el Ceneval. Pero eso no ocurrió en términos legales. Por otro lado, los verbos que determinan toda la acción de los indicadores 4.3.2 y el 4.3.3 no funcionan para desarrollar una especificación y mucho menos un reactivo que abarque plenamente el verbo: 4.3.2) “Realiza acciones para la detección, canalización y seguimiento de casos de abuso o maltrato infantil o del adolescente en el ámbito de su

⁴⁴ Cuadro que está incluido en el Anexo 1 de la tesis.

competencia” y 4.3.3) “*Aplica* medidas preventivas para evitar enfermedades accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela en el ámbito de su competencia”.

No es necesario profundizar mucho para observar que, tanto el indicador 4.3.2 y el 4.3.3 desarrollan un contenido muy delicado que no se puede evaluar por medio de un instrumento de opción múltiple y, en todo caso, requeriría del acompañamiento de otro instrumento o recurso. Por ejemplo, brindar capacitaciones a los docentes para prevenir el abuso y maltrato infantil o para prevenir accidentes y situaciones de riesgo en el aula. Por otro lado, tanto el 4.3.2 como el 4.3.3 son indicadores que no mencionan en ninguna parte a la población que requiere los servicios de educación especial y, por ello, no habría necesidad de adecuar la evaluación del conocimiento con respecto a las condiciones laborales de los docentes especialistas y tampoco sería necesario considerar la dificultad agregada que implicaría, por ejemplo, prevenir el abuso sexual infantil con un menor que tenga discapacidad mental.

Modificación de las pruebas constitutivas de la evaluación y diferencias de los instrumentos aplicados entre los estados del país

Una de las grandes modificaciones realizadas a la evaluación docente en general (y que incidió de manera especial en la calidad de toda la evaluación docente, incluida la de educación especial) fue la eliminación de un instrumento de medición. Aunque es necesario mencionar que no se llevó a cabo de manera generalizada en todos los estados, pues cada entidad federativa determinó desde un inicio las etapas a las que los docentes estarían sometidos.

Estados como el Estado de México y Nayarit aplicaron siempre una evaluación sin prueba escrita y en la que únicamente incidían dos instrumentos de opción múltiple (y una tercera evaluación de opción múltiple para algunos sectores docentes, «educación indígena», «Asignatura Estatal» e «Inglés»). En cambio, hubo otros estados en los que siempre se aplicó una prueba escrita, tal como ocurrió en Nuevo León. La Ciudad de México (en aquel momento Distrito Federal) pasó de una evaluación con un instrumento de construcción de respuesta a una evaluación sin dicho instrumento. Esto es un elemento esencial por considerar porque es una recomendación importante de Rhoades y Madaus (2003) para evitar el error humano en las pruebas estandarizadas y otorgarle confiabilidad a los resultados obtenidos. En esencia, Rhoades y Madaus (2003) señalan que la evaluación no debe emplear únicamente instrumentos de opción

múltiple, al contrario: entre más diversidad en los instrumentos exista, menor será la probabilidad de generar evaluaciones insuficientes o erróneas.

La modificación a las pruebas constitutivas de la evaluación, en las entidades federativas en las que esto ocurrió, no se realizó con la intención de mejorar la calidad de la evaluación y mucho menos de mejorar su validez y certeza, ya que en todos los casos en los que se cambió la evaluación, fue para eliminar las pruebas de construcción de respuesta u otras evaluaciones con metodologías mixtas y que de alguna manera demandaban un poco de conocimiento del contexto. Esta transformación implicó cambiar una evaluación con metodología mixta a una con metodología cuantitativa plenamente. También significó un menor gasto de recursos porque la evaluación de los instrumentos de construcción de respuesta requiere forzosamente la participación de un grupo de sinodales para que analice a cada sustentante, en conjunto con un consejo colegiado que regule las decisiones tomadas.

Sin las pruebas de construcción de respuesta, dejaron de contratar a diversos especialistas evaluadores y también implicó un ahorro en la logística que demandaban estos procesos de evaluación, lo que llevó a modificar de manera radical la planeación de la evaluación. Además, este cambio permitía una evaluación que se podía tergiversar con mayor facilidad, ya que los instrumentos eran exclusivamente de opción múltiple y es más sencillo capacitar a la gente para que los pase; en contraste con uno que requiere habilidades de escritura y de pensamiento complejo para generar un discurso y así defender una planeación escolar frente a un jurado.⁴⁵ Esto explica parte del por qué la última evaluación docente que se desarrolló en el Estado de México contó con cursos que impartió el SNTE y que se enfocaban en que los docentes pasaran el examen (como lo mencionó la Informante ⁷⁴⁶ en las entrevistas de esta investigación). Asimismo, un examen de opción múltiple puede ser empleado con mayor facilidad como herramienta para negociar determinados procesos políticos antes que uno con metodologías

⁴⁵ Por otro lado, una prueba de opción múltiple tiene la ventaja de que siempre se puede hacer más sencilla, ya sea a partir de lo evidente que sean las opciones correctas de respuesta o los distractores; de la redacción que contenga el planteamiento del problema; de los procesos cognitivos que demande (memoria, aplicación, etcétera); de la diversidad que haya en el banco de reactivos sobre una misma especificación y de su facilidad para que otros reactivos otorguen pistas sobre otros ítems. También es necesario mencionar que el Ceneval tiene una metodología que abarca todo esto en términos teóricos y es cierto que, como institución evaluadora, el Ceneval busca cumplir con esos lineamientos, pero no siempre es posible por cuestiones de tiempo, de calidad del trabajo de los colaboradores y de la viabilidad para aterrizarlo en ítems concretos que sí midan lo que se proponen. Finalmente pasar un examen de opción múltiple sí es más sencillo que uno de construcción de respuesta porque demanda menos herramientas cognitivas y porque la probabilidad de pasar no está en el preestablecimiento de respuestas, ni la suerte.

⁴⁶ El listado completo de informantes está en el Cuadro 15.

mixtas o, aun mejor, con metodologías cualitativas. Esto es cierto en la medida en que un instrumento cuantitativo responde a determinados procesos estadísticos y de probabilidad que se pueden manipular y que no son capaces de generar una información global.⁴⁷ Basta con eliminar los instrumentos desarrollados con metodologías mixtas para que las evaluaciones sean más sencillas y también más competitivas en el mercado de certificaciones en el que participa el Ceneval.

Convocatorias

En cada convocatoria (y desde antes de la creación de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, CNSPD) se especificaba la cantidad de pruebas que se le aplicarían a los docentes. Cada instrumento aplicado equivalía, en lo general, a una etapa y en las convocatorias, cada etapa era desglosada para informar lo que contendría dicho instrumento de medición. Las convocatorias que tuvo la evaluación docente de educación especial también cambiaron. Por un lado, como era de esperarse, este cambio se produjo por la modificación de los instrumentos de evaluación (tal como ocurrió entre la evaluación de 2016 y 2017), pero, por otro lado, las convocatorias también fueron distintas debido a las condiciones laborales en las que incidían.

Todas las convocatorias especificaban a quién se convocaba (egresados de escuelas normales, docentes en funciones, etcétera), así como los perfiles que requerían tener los postulantes (nivel de preparación, conocimientos, etcétera); los requisitos para el ingreso; categorías del concurso; las plazas ofertadas y sus funciones (en este caso, se enlistaban las plazas con funciones docentes y las plazas con funciones de técnico docente); después se incluían las descripciones generales de las etapas, los aspectos, los métodos y los instrumentos de evaluación, así como a las dimensiones del PPI a las que correspondía cada prueba; seguía el preregistro; después las convocatorias abarcaban el registro y las sedes de registro; la siguiente sección incluía la información de las sesiones de aplicación de los instrumentos de evaluación, así como los tiempos que se brindarían; la octava sección abarcaba las especificaciones sobre las evaluaciones

⁴⁷ Es necesario precisar que los instrumentos estadísticos tienen una metodología que se debe implementar siempre, pero dependerá de los analistas de información el procedimiento que se aplique y la selección de la muestra para desarrollar la base de sustento matemático. Varios evaluadores han señalado las posibilidades para modificar la información que se obtiene de estos procedimientos, entre los que se encuentra Stake (2004), Rhoades y Madaus (2003), Mons (2009), entre otros.

complementarias; después estaban las sedes de aplicación para los exámenes; las guías de estudio y la bibliografía de apoyo; el procedimiento de calificación; los criterios de desempate; la publicación de resultados; los procedimientos para la asignación de plazas; después había un apartado enfocado en los observadores y, por último, algunas consideraciones generales.

Existen dos convocatorias de las que no se guarda un registro público y que forman parte del Servicio Profesional Docente. En 2012 y 2013 se llevaron a cabo. La información que se tiene de estas convocatorias y aplicaciones se debe esencialmente a la información brindada por los docentes entrevistados.⁴⁸ La primera de ellas (2012) fue implementada a la vez que se desarrollaban las otras evaluaciones (Carrera Magisterial, Programa de Estímulos a la Calidad Docente, Programa de Evaluación Universal) y fue expedida con el propósito de certificar a evaluadores. La Directora 1⁴⁹ mencionó la convocatoria de 2012 (proceso en el que ella participó para ser evaluadora certificada) y la de 2013 (evaluación en la que participó para obtener su plaza de directora). La Directora 1 mencionó que ella fue escogida como evaluadora gracias a sus resultados de la convocatoria de 2012 y fue capacitada para ser evaluadora y creadora de contenido para los instrumentos. Ella mencionó que, después de la convocatoria de 2013, trabajó por primera vez como elaboradora de reactivos y que esos ítems fueron aplicados en el rubro de ingreso. Las capacitaciones para formar evaluadores fueron brindadas por ILCE (tal como lo relata la Directora 1), el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, un organismo autónomo internacional.

Por otro lado, el Docente 1⁵⁰ mencionó haber ingresado a la convocatoria de 2013; sin embargo, dicha convocatoria no tiene ningún registro legal localizable porque se aplicó antes de la reforma educativa de ese mismo año, junto con la nueva LGE, LGSPD y LINEE. La evaluación del Docente 1 también se constituyó como un claro ejemplo de lo que podría pasar con una evaluación tan rígida y estricta en un país con altos niveles de corrupción, como lo es el nuestro, ya que resultó en uno de los mejores evaluados de la evaluación, pero no pudo conseguir la plaza que quería porque ya había sido repartida a alguien más.

En este apartado también es importante mencionar la convocatoria de 2019, ya que fue expedida en el sexenio de López Obrador. Esta convocatoria debía publicarse legalmente; todavía estaba en funciones el INEE y la CNSPD; además, el marco legal todavía no era sustituido

⁴⁸ Sin embargo, es necesario continuar con esta búsqueda porque muy seguramente es posible encontrar más registros que ayuden a formalizar la presencia de estas evaluaciones sin registro.

⁴⁹ El listado completo de informantes está en el Cuadro 15.

⁵⁰ *Idem*.

por la actual reforma educativa (2019). Sin embargo, para ese momento, el Ceneval ya había eliminado la dirección que se encargaba de la elaboración de los instrumentos que empleaba el SPD. Por otro lado, diversos trabajadores del INEE y de la SEP fueron removidos de sus funciones y era evidente que ese año no se aplicaría la evaluación. Más tarde, el 30 de septiembre de 2019 fue publicada la reforma educativa de 2019 en el *Diario Oficial de la Federación* y el INEE fue eliminado del plano político de la educación.

Aplicación

Para la evaluación docente de educación especial, se desarrollaron aplicaciones todos los años que duró la reforma, es decir, desde el año 2013 hasta 2018. Sin embargo, como se ha mencionado, la evaluación tuvo una serie de modificaciones a lo largo de su existencia. Estos cambios representan un aspecto que debe considerarse porque, en términos teóricos, siempre afectan el proceso de aplicación. Es decir, cada vez que cambia un instrumento de evaluación se requieren otras condiciones mínimas para la aplicación de la prueba.

La evolución que tuvo la evaluación docente de educación especial condujo a un menor tiempo de aplicación para la mayoría de los casos. En las convocatorias expedidas podemos observar un cambio drástico con respecto a los tiempos de aplicación. Por ejemplo, la convocatoria de 2014 (SEP, 2014a) establecía que la evaluación comenzaría desde las 9:00 h. En un primer momento, la primera prueba – un examen de conocimientos sobre habilidades docentes y contenidos disciplinares– duraba cinco horas (9:00–14:00); la segunda prueba –una rúbrica de evaluación de competencias docentes, también conocido como planeación educativa (una prueba de construcción de respuesta)– duraba dos horas (16:00– 18:00); por último, de 18:00 a 20:00 h., se aplicaba otra evaluación de construcción de respuesta: el Examen de Expresión Escrita en Español (Expresé) desarrollado por el Ceneval.

En contraste, la convocatoria de 2015 (SEP, 2015) mencionaba que la primera etapa – conformado por un examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente– tendría una duración de tres horas (10:00–13:00); la segunda etapa –un examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales– duraría también tres horas (14:30–17:30). La tercera etapa, una prueba complementaria, sería aplicada otro día y en las condiciones que

dispusiera la autoridad educativa de la entidad federativa, su duración era predeterminada por la convocatoria general y estipulaba que era de tres horas también (10:00–13:00).

La modificación de la prueba produjo una reducción de 33% en el tiempo que se debía brindar a la resolución de la evaluación una vez que se iniciaba el proceso de evaluación en sede. Además, implicó un cambio sustancial con respecto a los instrumentos porque en la primera convocatoria observamos la presencia de dos exámenes de construcción de respuesta y, para el siguiente año, toda la prueba estaba constituida por exámenes de opción múltiple.

Por otro lado, la metodología implementada por el INEE, de acuerdo con los mandatos que establecía su marco legal, exigía la aplicación de cuestionarios de satisfacción en los usuarios de las pruebas; para ello, el INEE desarrollaba unas encuestas que contestaban los docentes después de la evaluación y que se remitían a los diversos estadios del proceso. Hay dos elementos que se deben señalar: no se conoce la metodología con las que se sustentaron dichos instrumentos,⁵¹ por otro lado, se puede observar que existe una gran diferencia entre las encuestas que se aplicaban de un año a otro. Con respecto a la modificación de las encuestas, es necesario mencionar que todos los instrumentos que se aplican directamente a una población (siempre y cuando haya en la misma investigación, una búsqueda específica de información) tendrán cambios.

No obstante, los cambios no implicarían una modificación en la información que se ofrece, es decir, los cambios no deberían alterar el tratamiento mismo de la información y, sin embargo, eso ocurrió. Tomemos como ejemplo *Evaluación del desempeño docente...*, 2017, y contrastémosla con *Resultados de la Encuesta de Satisfacción...*, 2018. Ambos documentos (SEP, 2017; SEP, 2018), contienen el informe de análisis de la evaluación docente, tanto de educación básica como de educación media superior, que se implementó durante 2015-2016 y 2017-2018, respectivamente.

En *Evaluación...* (2017) es posible observar un manejo de la información totalmente distinto al que presentó *Resultados...* (2018), esta diferencia se debe esencialmente a los objetivos políticos que la evaluación perseguía: fiabilidad, certeza y aceptación. Por ejemplo, en *Evaluación...* (2017: 76) la Pregunta 9 del instrumento mencionaba “Creo que la evaluación considera los aspectos más relevantes de mi desempeño” (una expresión afirmativa que englobaba una serie de elementos sin disgregar). Según la encuesta, el 59% de la población señaló estar *en desacuerdo* y en

⁵¹ Los informes citan algunas fuentes –incluso unas muy antiguas, como Croker y Algina (1986): “Introduction to Classical and Modern Test Theory”, Journal of Cosmetics. Nueva York, Harcourt–, pero son insuficientes para conocer la metodología aplicada y tampoco se ofrece información descriptiva sobre ese proceso.

muy en desacuerdo; mientras que el 41% restante estaba *de acuerdo* y *muy de acuerdo*. Sin embargo, los porcentajes válidos para cada afirmación cambian mucho: en 2 (*de acuerdo*) se acumula el 33.6% de la población encuestada, mientras que en 3 (*en desacuerdo*) se concentraba el 32.4%, la diferencia era de 1.4% entre una afirmación y otra. Pero la siguiente categoría, una vinculada con los extremos, muestra la tendencia contundente con el descontento que ocasionaba la evaluación. De esta manera, en 1 (*muy de acuerdo*) se concentraba sólo el 7.5% de los docentes encuestados (según la investigación del propio INEE), mientras que en 4 (*muy en desacuerdo*) había 26.5% de representatividad poblacional: la tendencia al rechazo de esta evaluación era evidente. Pero esto cambió.

En *Resultados...* (2018: 27), la Tabla 2.6 muestra el porcentaje de encuestados que externó considerar “un alto nivel de satisfacción” con el examen. El instrumento de ese apartado contenía nueve preguntas y la publicación sólo muestra al porcentaje que consideró que la prueba le produjo “el alto nivel de satisfacción”. Es decir, otra gama de respuestas fue omitida y tampoco se conoce cuáles eran las otras opciones de respuesta porque el mismo instrumento aplicado no fue incluido en la publicación, tal como sí ocurre en *Evaluación...* (2017: 72). Además, *Resultados...* (2018) también muestra en la Tabla 2.6 “el promedio de alto nivel de satisfacción por dimensión de análisis [las dimensiones son las nueve preguntas]” y los datos resultan irrisorios. Según *Resultados...* (2018), el 74.7% de los docentes de educación básica que fueron evaluados externaron un “alto nivel de satisfacción”, algo que contrasta fuertemente con el 59% de *Evaluación...* (2017) para la misma categoría [examen].

En pocas palabras, se desarrollaban cambios con cierta tendencia predeterminada para generar algunas modificaciones en las gráficas y en la presentación de la información con tal de transmitir una imagen de certeza, aceptación y validez. Es necesario señalar que se desconoce cuánta información y documentos presentan información tergiversada como ésta.

Bases de datos del INEE

Las bases de datos del INEE sobre el Servicio Profesional Docente de nivel básico y de educación media superior son un conglomerado de información de “primera mano” para cualquier investigador que desee profundizar su conocimiento sobre la aplicación de evaluaciones a estos sectores. En cualquiera de los diferentes tipos de docentes que abarquen ambos niveles educativos, la plataforma del INEE disgregó la información en cuatro rubros: ingreso,

desempeño, promoción y “desempeño al término del periodo de inducción.” Sin embargo, para la consolidación de los diversos instrumentos, el Ceneval sólo los dividió en tres grupos: ingreso, desempeño (también conocido como “permanencia”⁵²) y promoción.

Las bases de datos del INEE se encuentran a disposición pública en su sitio de Internet como parte de la memoria histórica de la cual formó parte el instituto. A primera vista se podría considerar que desde el gobierno federal hubo suficiente “apertura” para publicar esa información, pero las bases de datos son de baja calidad. Por ejemplo, las bases de datos nombraban de diversas maneras un puesto docente por el cual los sustentantes participaban, de esta manera, en el conglomerado de datos Básica Ingreso, 2014-2018, la plaza por la que algunos docentes participaron recibió el nombre “Educación Especial. Educación Especial. Docente”, pero ese nombre resulta genérico comparado con otras plazas: “Educación Especial. Auditiva y Lenguaje. Docente”. También podían aparecer registros vacíos en la columna llamada “Grupo_desempeño”, este aspecto es importante por considerar porque en ese rubro estaba concentrada la evaluación de los sujetos evaluados (Básica Desempeño, 2014-2018).

En un primer momento, la presente investigación se había proyectado sólo para realizarse con docentes de educación especial del examen de desempeño en la Ciudad de México y la ciudad de Cuernavaca, esto se pensó por razones de desplazamiento para la obtención de las entrevistas, pero se decidió desistir de dicha estrategia y se amplió. Las razones por las que la investigación abarca a docentes de educación especial de diferentes partes del país (Ciudad de México, Estado de México, Nuevo León, etc.) giran en torno a la heterogeneidad de contextos que este trabajo se planteó explorar. Si se hubiera desarrollado la primera estrategia, no hubiera

⁵² El término “permanencia” muestra la tendencia que generó este instrumento, ya que, aunque este examen podía funcionar para acceder a una promoción horizontal, es decir, a un aumento de salario fungiendo las mismas labores (el cual era determinado por el desempeño del docente con respecto al desempeño del resto de los docentes), el presupuesto era insuficiente para generar un aumento salarial a todos los docentes que obtuvieran calificaciones destacables y, en su mayoría, esta evaluación se utilizó para determinar la permanencia de los maestros en el Servicio Profesional Docente. La función del examen, que se vincula con la promoción horizontal, es heredera directa de la Carrera Magisterial, ya que era un elemento por el cual la gente participaba en esa evaluación. Cabe aclarar dos cuestiones al respecto de la evaluación de Carrera Magisterial, CM, en contraste con la del Servicio Profesional Docente, SPD, el primer punto es que la CM era un procedimiento de evaluación y formación docente al que accedían únicamente las personas que así lo desearan, el objetivo principal era el aumento de ingresos; en contraste, el SPD convocaba a los docentes y, aunque hubo algunas aplicaciones voluntarias, la política se desarrolló con la perspectiva de ser aplicada a todos los docentes contratados por el gobierno. El segundo aspecto que es necesario considerar son los alcances de una evaluación de “desempeño” porque, así como era posible el acceso a una promoción horizontal, también era posible obtener una evaluación de insuficiencia y, en términos legales, el docente era removido de su función si no cumplía con determinados rubros.

sido viable contar con entrevistas valiosas como la de la Directora 1⁵³ y la Directora 2.⁵⁴ Por otro lado, las cuestiones de desplazamiento se solucionaron por medio de entrevistas en la plataforma Zoom. La Ciudad de México y el Estado de México fueron los espacios donde se desarrollaron cuatro entrevistas presenciales (Docente 1,⁵⁵ Docente 3,⁵⁶ Docente 4⁵⁷ y Docente 5⁵⁸), el resto se realizó por medio de Zoom.

Sin embargo, a pesar de la baja calidad de las bases de datos disponibles, continúan otorgando un horizonte que es importante abarcar porque es información oficial y también porque dan una buena aproximación sobre el movimiento institucional que se desarrolló desde 2014 hasta 2018. Los siguientes cuadros reúnen la información de las características más importantes de cada base de datos que se desarrolló para los concursos que impulsó la Ley General del Servicio Profesional Docente, LGSPD. Es necesario remarcar que en el siguiente cuadro están contabilizados todos los sectores docentes, es decir, se incluyen los de educación regular, educación indígena, etcétera.

⁵³ El listado completo de informantes está en el Cuadro 15.

⁵⁴ *Idem.*

⁵⁵ *Idem.*

⁵⁶ *Idem.*

⁵⁷ *Idem.*

⁵⁸ *Idem.*

Características generales de las bases de datos producidas por el INEE para el SDP de educación básica

Todos los sectores docentes

Base de datos	Ingreso	Desempeño al término del periodo de inducción	Desempeño (permanencia)	Promoción
Folios (total)	732,719	87,776	257,828	185,794
Número de centros de aplicación (según la base de datos)	213,218	87,776	244,098	135,100
Año del primer folio	2014	2016	2015	2015
Año del último folio	2018	2018	2017	2018
Nombre que recibieron los concursos en la base de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Ingreso ordinario básica (varias ediciones) • Ingreso extraordinario básica (varias ediciones) 	<ul style="list-style-type: none"> • Permanencia extraordinario directivos básica • Permanencia extraordinario docentes básica • Permanencia ordinario directivos básica • Permanencia ordinario docentes básica 	<ul style="list-style-type: none"> • Permanencia extemporáneo docentes básica • Permanencia extraordinario directivos básica • Permanencia extraordinario docentes básica • Permanencia ordinario directivos básica • Permanencia ordinario docentes básica 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción extraordinario básica • Promoción ordinario básica
Plazas laborales por las que se participaba en la evaluación	Docentes para cualquiera de las plazas de los niveles básicos de educación.	Técnico docente, docente, subdirector, director, jefe de brigada y asesor técnico pedagógico.	Docentes, directivos, asesores técnicos pedagógicos, supervisores y técnicos docentes.	Directores, subdirectores, jefes de enseñanza, inspectores generales, inspectores de zona, inspectores específicos (bilingües, música, etc.), coordinador de actividades, asesores técnicos pedagógicos, supervisores.
Observaciones en torno a la condición de la base de datos	Hay 37,271 casillas vacías en la columna “grupo_desempeño”. De estos 37,271 sustentantes registrados, sólo 104 aplicaron los exámenes,	Sin observaciones.	Hay 1353 casillas vacías en la columna “grupo_desempeño” y, de esta cifra, únicamente 127 sustentantes tienen cero o se presenta vacía la casilla de	Existen 28,316 sustentantes que no presentaron alguna de las etapas que conformó la evaluación. 6,476 están catalogados como “No presentó evaluación” en la columna de “grupo_desempeño” y

	<p>el resto fueron personas que no aplicaron la evaluación. 37,167 no presentaron los exámenes. Las entidades federales que tuvieron más docentes sin evaluar fueron: Michoacán (4,824), Chiapas (4,212), Jalisco (3,009) y Estado de México (2,788).</p>		<p>su calificación global de la evaluación.</p>	<p>21,824, como “vacío”. 16 sustentantes obtuvieron una calificación “No idóneo” y sólo presentaron el segundo examen. Las plazas por las que se participó muestran nombres sin precisión, por ejemplo: “Director”, siendo que hay diferentes tipos de directores. Lo mismo ocurre con “Subdirector” y “Asesor Técnico Pedagógico”.</p>
--	---	--	---	---

Cuadro 12. Elaboración propia a partir de la base de datos del INEE (2019).

Un elemento resaltable del Cuadro 12 es la cantidad de “Centros de aplicación” que las bases reportan, por ejemplo, en la columna de “Desempeño al término...”, existe la misma cantidad de folios. Ocurre algo similar con la información que presenta la de “Desempeño” y la de “Promoción”. Para la primera columna, “Ingreso”, la distribución se desarrolla 3 a 1, es decir, tres folios de aplicación a cada centro de aplicación. Esto es irreal porque implicaría un trabajo logístico enorme y un gasto de recursos altísimo. También es necesario tomar en cuenta que los folios de las bases de datos presentan repeticiones, ya que los docentes que reprobaban el examen debían presentarlo nuevamente. Como se puede observar, la columna “Ingreso” cuenta con la mayor cantidad de folios producidos con un total de 732,719, aunque la mayoría de estos folios pertenecieron a personas que fueron rechazadas para ingresar al SPD.

Con respecto al sector docente de educación especial, el total de folios para ingresar al SPD es de 58,259. De los cuales, 24,776 fueron evaluados como “No idóneos”. Además, hubo 2,692 exámenes en blanco y también 1,561 aspirantes no presentaron la evaluación. En total, 29,029 sustentantes no aprobaron los exámenes por alguna circunstancia, lo que equivale al 49.82% del total. En las siguientes páginas, se desarrolla un cuadro que abarca esta información únicamente del servicio docente de educación especial y se distribuye por entidad federativa con respecto a su resultado en las pruebas.

Resultados generales por entidad federativa del examen de ingreso al Servicio Profesional Docente de educación especial

Elaboración propia a partir de las bases de datos disponibles en *inee.com.mx*

Etiquetas de fila	AGUASCALIENTES					Total	BAJA CALIFORNIA					Total	BAJA CALIFORNIA SUR					Total	CAMPECHE					Total	CHIAPAS					Total
	2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018	
A	20	9	8	12	16	65	29	18	18	31	32	128	3	4	2	5	6	20	8	5	8	4	25	6	5	3	14			
Ingreso extemporaneo básica																											3	3		
Ingreso extraordinario básica																											1	1		
Ingreso ordinario básica	20	9	8	12	16	65	29	18	18	31	32	128	3	4	2	5	6	20	8	5	8	4	25	6	4		10			
B	52	36	45	53	26	212	107	100	69	134	147	557	9	11	23	33	36	112	25	25	16	12	27	105	31	16	17	10	74	
Ingreso extemporaneo básica																											17	17		
Ingreso extraordinario básica																										4	4			
Ingreso ordinario básica	52	36	45	53	26	212	107	100	69	134	147	557	9	11	23	33	36	112	25	25	16	12	27	105	31	12	10	53		
BAJA_1																														
Ingreso ordinario básica																														
C	39	60	65	89	88	341	132	205	185	305	229	1056	19	49	39	80	95	282	43	45	60	62	67	277	39	54	38	48	179	
Ingreso extemporaneo básica																											38	38		
Ingreso extraordinario básica																										7	7			
Ingreso ordinario básica	39	60	65	89	88	341	132	205	185	305	229	1056	19	49	39	80	95	282	43	45	60	62	67	277	39	47	48	134		
No idóneo	73	94	60	107	71	405	253	244	203	237	167	1104	49	89	64	76	91	369	88	85	81	67	107	428	110	151	47	58	366	
Ingreso extemporaneo básica																											47	47		
Ingreso extraordinario básica																										27	27			
Ingreso ordinario básica	73	94	60	107	71	405	253	244	203	237	167	1104	49	89	64	76	91	369	88	85	81	67	107	428	110	124	58	292		
No presentó evaluación					18	18					77	77					17	17					26	26						
Ingreso ordinario básica					18	18					77	77					17	17					26	26						
(en blanco)	31			4		35	133			3		136	19		2		21		36		33		69		37	9	7	53		
Ingreso extemporaneo básica																											9	9		
Ingreso extraordinario básica																										1	1			
Ingreso ordinario básica		31		4		35	133			3		136	19		2		21		36		33		69		36	7	43			
Total general	184	230	178	265	219	1076	521	700	475	710	652	3058	80	172	128	196	245	821	164	191	162	182	231	930	186	263	114	123	686	

Etiquetas de fila	CHIQUAHUA					Total	CIUDAD DE MÉXICO					Total	COAHUILA					Total	COLIMA					Total	DURANGO					Total	
	2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		
A	21	11	10	11	14	67	37	9	21	49	32	148	29	10	9	6	15	69	20	17	20	30	23	110	17	8	7	13	8	53	
Ingreso extemporaneo básica																															
Ingreso extraordinario básica							4					4																			
Ingreso ordinario básica	21	11	10	11	14	67	33	9	21	49	32	144	29	10	9	6	15	69	20	17	20	30	23	110	17	8	7	13	8	53	
B	68	44	62	32	34	240	104	57	81	133	51	426	94	63	50	55	51	313	70	54	94	91	80	389	64	40	43	45	44	236	
Ingreso extemporaneo básica																															
Ingreso extraordinario básica							17					17	10	3				13													
Ingreso ordinario básica	68	44	62	32	34	240	87	57	81	133	51	409	84	60	50	55	51	300	70	54	94	91	80	389	64	40	43	45	44	236	
BAJA_1																															
Ingreso ordinario básica																															
C	118	116	138	76	95	543	134	114	141	232	170	791	158	167	137	149	150	761	76	111	116	153	132	588	83	116	76	103	102	480	
Ingreso extemporaneo básica																															
Ingreso extraordinario básica							23					23	19	13				32													
Ingreso ordinario básica	118	116	138	76	95	543	111	114	141	232	170	768	139	154	137	149	150	729	76	111	116	153	132	588	83	116	76	103	102	480	
No idóneo	211	131	125	65	96	628	158	76	158	228	116	736	360	282	193	157	161	1153	104	107	154	141	107	613	204	132	81	100	81	598	
Ingreso extemporaneo básica																															
Ingreso extraordinario básica							18					18	38	30				68													
Ingreso ordinario básica	211	131	125	65	96	628	140	76	158	228	116	718	322	252	193	157	161	1085	104	107	154	141	107	613	204	132	81	100	81	598	
No presentó evaluación						51	51					51	51					55	55					30	30					38	38
Ingreso ordinario básica						51	51					51	51					55	55					30	30					38	38
(en blanco)	35					35		43				43		129	3			132		37				37		64		3		67	
Ingreso extemporaneo básica																															
Ingreso extraordinario básica																															
Ingreso ordinario básica						35		43				43		118	3			121		37				37		64		3		67	
Total general	418	337	335	184	290	1564	433	299	401	642	420	2195	641	651	389	370	432	2483	270	326	384	415	372	1767	368	360	207	264	273	1472	

Etiquetas de fila	GUANAJUATO					Total	GUERRERO					Total	HIDALGO					Total	JALISCO					Total	MEXICO (EDO. DE)					Total		
	2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2017	2018	2014		2015	2016	2017	2018	2014		2015	2016	2017	2018	2014		2015	2016	2017	2018				
A	23	19	15	42	37	136		8	1	3	2	14		9	5	13	16	18	61	23	12	11	31	36	113	47	26	50	70	111	304	
Ingreso extemporaneo básica																																
Ingreso extraordinario básica																																
Ingreso ordinario básica	23	19	15	42	37	136	8	1	3	2	14	14	9	5	13	16	18	61	23	12	11	31	36	113	41	26	50	70	111	298		
B	103	85	88	82	102	460	26	10	9	23	68	68	38	28	112	62	58	298	88	74	78	107	85	432	195	193	172	187	291	1038		
Ingreso extemporaneo básica																																
Ingreso extraordinario básica									1			1															27				27	
Ingreso ordinario básica	103	85	88	82	102	460	26	9	9	23	67	67	38	28	112	62	58	298	88	74	78	107	85	432	168	193	172	187	291	1011		
BAJA_1																																
Ingreso ordinario básica																															1	1
C	109	147	177	181	192	806	51	54	46	44	195	195	59	65	119	128	103	474	161	124	78	180	170	713	251	306	348	395	477	1777		
Ingreso extemporaneo básica																																
Ingreso extraordinario básica																																
Ingreso ordinario básica	109	147	177	181	192	806	51	42	46	44	183	183	59	65	119	128	103	474	161	124	78	180	170	713	188	306	348	395	477	1714		
No idóneo	207	149	212	181	134	883	194	128	186	225	733	733	87	78	140	126	83	514	303	170	153	317	156	1099	367	392	400	392	369	1920		
Ingreso extemporaneo básica																																
Ingreso extraordinario básica																																
Ingreso ordinario básica	207	149	212	181	134	883	194	99	186	225	704	704	87	78	140	126	83	514	303	170	153	317	156	1099	307	392	400	392	369	1860		
No presentó evaluación						53	53				54	54						34	34					135	135					148	148	
Ingreso ordinario básica						53	53				54	54						34	34					135	135					148	148	
(en blanco)	83			2		85		33	23		56	56		26	8			34		223		9		232		333				333		
Ingreso extemporaneo básica																																
Ingreso extraordinario básica																																
Ingreso ordinario básica						83		2			85	85		6	23			6		223		9		232		333				333		
Total general	442	483	492	488	518	2423	279	226	267	348	1120	1120	193	202	384	340	296	1415	575	603	320	644	582	2724	860	1250	970	1044	1397	5521		

Etiquetas de fila	MICHOACAN					Total	MORELOS					Total	NAYARIT					Total	NUEVO LEON					Total	OAXACA					Total
	2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018	
A	9	5	6	6	6	26	11	1	11	13	12	48	2	3	6	13	2	26	43	27	38	48	34	190	3	1	4	1	3	12
Ingreso extemporáneo básica						1																					4			
Ingreso extraordinario básica			1									5														1			1	
Ingreso ordinario básica	9		4	6	6	25	6	1	11	13	12	43	2	3	6	13	2	26	43	27	38	48	34	190	3			1	3	7
B	26	23	32	30	29	140	55	43	42	42	70	252	35	19	25	36	22	137	114	57	69	67	84	391	3	21	12	8	11	55
Ingreso extemporáneo básica			4			4																						12		12
Ingreso extraordinario básica							18	13				31														19			19	
Ingreso ordinario básica	26	23	28	30	29	136	37	30	42	42	70	221	35	19	25	36	22	137	114	57	69	67	84	391	3	2		8	11	24
BAJA_1																								1	1					
Ingreso ordinario básica																								1	1					
C	54	51	80	107	78	370	102	73	115	126	87	503	48	45	24	74	46	237	110	116	134	171	195	726	2	13	9	12	26	62
Ingreso extemporáneo básica				7		7																						9		9
Ingreso extraordinario básica							57	29				86														13			13	
Ingreso ordinario básica	54	51	73	107	78	363	45	44	115	126	87	417	48	45	24	74	46	237	110	116	134	171	195	726	2			12	26	40
No idóneo	140	161	218	146	156	821	160	176	181	155	105	777	132	70	71	124	78	475	223	122	178	151	169	843	3	17	5	16	22	63
Ingreso extemporáneo básica			2			2																						5		5
Ingreso extraordinario básica							59	54				113														13			13	
Ingreso ordinario básica	140	161	216	146	156	819	101	122	181	155	105	664	132	70	71	124	78	475	223	122	178	151	169	843	3	4		16	22	45
No presentó evaluación						35	35					39	39					21	21					55	55				16	16
Ingreso ordinario básica						35	35					39	39					21	21					55	55				16	16
(en blanco)	151	132				283	53	5				58	42	1				43	81	1				82	9					9
Ingreso extemporáneo básica			132			132																								
Ingreso extraordinario básica							16					16														2			2	
Ingreso ordinario básica	151					151	37	5				42	42					43	81	1				82	7				7	
Total general	229	386	467	289	304	1675	328	346	349	341	313	1677	217	179	126	248	169	939	490	403	419	438	538	2288	11	61	30	37	78	217

Etiquetas de fila	PUEBLA					Total	QUERETARO					Total	QUINTANA ROO					Total	SAN LUIS POTOSI					Total	SINALOA					Total
	2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018	
A	21	16	16	25	25	103	14	6	6	30	26	82	7	1	1	3	4	16	3	8	8	17	6	42	21	11	9	21	9	71
Ingreso extemporáneo básica																														
Ingreso extraordinario básica							3				3																			
Ingreso ordinario básica	21	16	16	25	25	103	11	6	6	30	26	79	7	1	1	3	4	16	3	8	8	17	6	42	21	11	9	21	9	71
B	85	53	47	108	107	400	39	23	29	45	71	207	38	1	17	14	11	81	27	25	43	56	53	204	126	83	63	90	79	441
Ingreso extemporáneo básica																														
Ingreso extraordinario básica							9				9															7			7	
Ingreso ordinario básica	85	53	47	108	107	400	30	23	29	45	71	198	38	1	17	14	11	81	27	25	43	56	53	204	119	83	63	90	79	434
BAJA_1																														
Ingreso ordinario básica																														
C	121	112	98	189	235	755	54	40	53	73	89	309	47	6	30	42	52	177	40	77	109	132	114	472	163	196	229	286	303	1177
Ingreso extemporáneo básica																														
Ingreso extraordinario básica							14				14															18			18	
Ingreso ordinario básica	121	112	98	189	235	755	40	40	53	73	89	295	47	6	30	42	52	177	40	77	109	132	114	472	145	196	229	286	303	1159
No idóneo	216	188	102	204	180	890	48	22	46	63	60	239	176	18	51	100	88	433	101	125	152	166	163	707	357	448	489	528	507	2329
Ingreso extemporáneo básica																														
Ingreso extraordinario básica							11				11		1				1									24			24	
Ingreso ordinario básica	216	188	102	204	180	890	37	22	46	63	60	228	176	17	51	100	88	432	101	125	152	166	163	707	333	448	489	528	507	2305
No presentó evaluación						96	96					19	19					23	23					47	47				144	144
Ingreso ordinario básica						96	96					19	19					23	23					47	47				144	144
(en blanco)	83		5			88	7	3				10	17	3				20	56		8			64	191		10		201	
Ingreso extemporáneo básica																														
Ingreso extraordinario básica													4					4												
Ingreso ordinario básica	83		5			88	7	3				10	13	3				16	56		8			64	191		10		201	
Total general	443	452	263	531	643	2332	155	98	134	214	265	866	268	43	99	162	178	750	171	291	312	379	383	1536	667	929	790	935	1042	4363

Etiquetas de fila	SONORA					Total	TABASCO					Total	TAMAULIPAS					Total	TLAXCALA					Total	VERACRUZ					Total
	2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018	
A	38	10	9	18	20	95	7		3	1	11		2	3	10	2	17	8	2	2	6	12	30	12	7	19	13	9	60	
Ingreso extemporaneo básica																														
Ingreso extraordinario básica																														
Ingreso ordinario básica	38	10	9	18	20	95	7		3	1	11		2	3	10	2	17	8	2	2	6	12	30	12	7	19	13	9		
B	104	66	79	90	113	452	34	23	21	20	23	121	18	8	17	11	12	66	16	13	21	32	35	117	57	32	56	48	26	219
Ingreso extemporaneo básica																														
Ingreso extraordinario básica																														
Ingreso ordinario básica	104	66	79	90	113	452	34	23	21	20	23	121	18	8	17	11	12	66	16	13	21	32	35	117	57	32	56	48	26	
BAJA_1																														
Ingreso ordinario básica																														
C	145	185	223	207	253	1013	61	89	94	91	65	400	17	26	41	70	50	204	13	35	59	76	76	259	37	70	104	72	59	342
Ingreso extemporaneo básica																														
Ingreso extraordinario básica																														
Ingreso ordinario básica	145	185	223	207	253	1013	61	89	94	91	65	400	17	26	41	70	50	204	13	35	59	76	76	259	37	70	104	72	59	
No idóneo	189	292	272	261	241	1255	298	341	252	141	157	1189	54	46	106	129	85	420	53	46	70	60	65	294	91	54	99	53	37	334
Ingreso extemporaneo básica																														
Ingreso extraordinario básica																														
Ingreso ordinario básica	189	292	272	261	241	1255	298	341	252	141	157	1189	54	46	106	129	85	420	53	46	70	60	65	294	91	54	99	53	37	
No presentó evaluación					80	80					34	34					24	24						14	14				32	32
Ingreso ordinario básica					80	80					34	34					24	24					14	14					32	32
(en blanco)	2	95		17		114	83		3		86	27				27		27	30		4		34	49		1		50		
Ingreso extemporaneo básica																														
Ingreso extraordinario básica																														
Ingreso ordinario básica	2	95		17		114	83		3		86	27				27		27	30		4		34	49		1		50		
Total general	478	648	583	593	707	3009	400	536	367	258	280	1841	89	109	167	220	173	758	90	126	152	178	202	748	197	212	278	187	163	1037

Etiquetas de fila	YUCATAN					Total	ZACATECAS					Total	Total general	
	2014	2015	2016	2017	2018		2014	2015	2016	2017	2018			
A	77	16	15	38	20	166	15	13	9	7	7	51	2373	
Ingreso extemporaneo básica													8	
Ingreso extraordinario básica													20	
Ingreso ordinario básica	77	16	15	38	20	166	15	13	9	7	7	51	2345	
B	181	97	110	124	80	592	51	47	22	24	22	166	9001	
Ingreso extemporaneo básica													33	
Ingreso extraordinario básica													128	
Ingreso ordinario básica	181	97	110	124	80	592	51	47	22	24	22	166	8840	
BAJA_1													2	
Ingreso ordinario básica													2	
C	180	264	256	319	263	1282	53	92	62	54	42	303	17854	
Ingreso extemporaneo básica													54	
Ingreso extraordinario básica													268	
Ingreso ordinario básica	180	264	256	319	263	1282	53	92	62	54	42	303	17532	
No idóneo	471	461	323	273	288	1816	108	77	61	52	44	342	24776	
Ingreso extemporaneo básica													54	
Ingreso extraordinario básica								1				1	365	
Ingreso ordinario básica	471	461	323	273	288	1816	107	77	61	52	44	341	24357	
No presentó evaluación					75	75						20	20	1561
Ingreso ordinario básica					75	75						20	20	1561
(en blanco)	132					132		22		1		23	2692	
Ingreso extemporaneo básica													141	
Ingreso extraordinario básica													40	
Ingreso ordinario básica					132	132		22		1		23	2511	
Total general	909	970	704	754	726	4063	227	251	154	138	135	905	58259	

Cuadro 13. Elaboración propia con base en las bases de datos del INEE (2019).

Resultados generales por entidad federativa del examen de desempeño docente de educación especial

Elaboración propia a partir de las bases de datos disponibles en *inee.com.mx*

	AGUASCALIENTES			BAJA CALIFORNIA			BAJA CALIFORNIA SUR			CAMPECHE			CHIAPAS			CHIHUAHUA			Total	
	2015	2016	Total	2015	2016	2017	2015	2016	Total	2015	2016	2017	2015	2016	2017	2015	2016	2017		
BUENO	14	9	23	29	5	34	7	1	8	13	11	24	7	7	52			52		
Cumple con la función docente/técnico docente		57	57	11		11		3	3		31						44	44		
DESTACADO	1	2	3	1		1	2		2	5	1	6	1	1	6			6		
INSUFICIENTE		6	6	6	2	8					2	2	7	7	1	1	1	3		
No se presentó a la evaluación																	1	1		
SUFICIENTE	9	3	12	23	3	28	5	1	6	2	15	1	18	8	8	21	3	24		
(en blanco)									1			1		2	2					
Total general	24	77	101	59	21	82	15	5	20	60	1	81	25	25	80	49	1	130		
	CIUDAD DE MÉXICO			COAHUILA			COLIMA			DURANGO			GUANAJUATO			Total				
	2015	2016	Total	2015	2016	2017	2015	2016	Total	2015	2016	Total	2015	2016	2017					
BUENO	80	50	131	38	14	52	44	15	59	22	14	36	65	14	79					
Cumple con la función docente/técnico docente		75	75		56	56		9	9		43	43		41	41					
DESTACADO	10	6	16	5	1	6	7		7	16	7	23	13	1	14					
INSUFICIENTE	5	24	29	1	5	6	3	3	6	2	1	3	4	9	13					
No se presentó a la evaluación		6	6		1	1								1	1	2				
SUFICIENTE	39	30	69	29	17	5	51	20	5	25	7	3	10	36	14	3	53			
(en blanco)	10		10	11		11				4		4	2			2				
Total general	144	191	336	84	94	183	74	32	106	51	68	119	120	80	4	204				
	GUERRERO			HIDALGO			JALISCO			MEXICO (EDO. DE)			MICHOACAN			MORELOS			Total	
	2015	2016	Total	2015	2016	2017	2015	2016	2017	2015	2016	Total	2015	2016	Total	2015	2016	2017		
BUENO	33	2	35	48	1	49	35	31	66	185	30	215	14	14	14	15	1	751	767	
Cumple con la función docente/técnico docente		14	14	3	3	13			13		126	126		73	73		27	27		
DESTACADO	2		2	1	2	2			2	40	5	45						325	325	
INSUFICIENTE	23	49	72			16	6		22	11	4	15	8	10	18	6	1	201	208	
No se presentó a la evaluación		2	2					1	1		2	2		60	60			69	69	
SUFICIENTE	26	15	41	24	24	64	36	3	103	73	28	101	10	10	10	4	672	686		
(en blanco)						3			3	7		7			1			1		
Total general	84	82	166	73	5	78	118	89	3	210	316	195	511	32	143	175	32	33	2018	2083

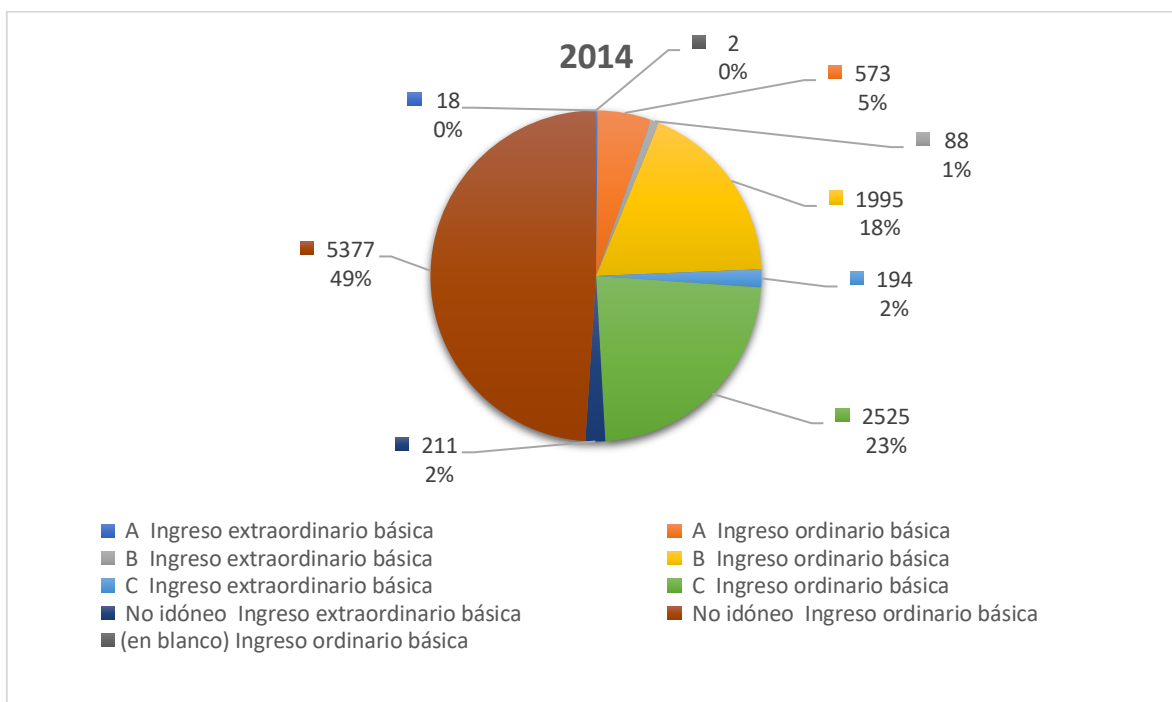
	NAYARIT				Total	NUEVO LEON				Total	OAXACA			Total	PUEBLA			Total	QUERETARO			Total	QUINTANA ROO		Total
	2015	2016	2017	2015		2016	2017	2015	2016		2017	2015	2016		2017	2015	2016		2017	2015	2016		2017	2015	
BUENO	12	21			33	121	8			129	43	2	45	59	9	68	13	3	16	14	1	15			
Cumple con la función docente/técnico docente		16			16		79			79					44	44			37	37		2	2		
DESTACADO	5	6	1		12	9	3			12	4		4	3	5	8	1		1	5			5		
INSUFICIENTE	1	3			4	33	18	1		52	21		21	10	2	12	1	3	4						
No se presentó a la evaluación							6			6					1	1									
SUFICIENTE	9	10			19	126	15			141	38	1	39	56	13	69	11		11	4	2	6			
(en blanco)	2				2	6				6	2		2	2	2	2				2		2			
Total general	29	56	1		86	295	129	1		425	108	3	111	130	74	204	26	43	69	25	5	30			
	SAN LUIS POTOSI				Total	SINALOA			Total	SONORA			Total	TABASCO			Total	TAMAULIPAS		Total					
	2015	2016	2017	2015		2016	2017	2015		2016	2017	2015		2016	2017	2015		2016	2017		2015	2016			
BUENO	20	13			33	20	6	1	27	20	14		34	29	14		43	41	2	43					
Cumple con la función docente/técnico docente		9			9		68		68		124		124		27		27		4	4					
DESTACADO	3	1			4	1	4		5	4	1		5	4	2		6	4		4					
INSUFICIENTE	3	5			8	9	10		19	11	14	1	26	1	5		6	1	1	2					
No se presentó a la evaluación		2			2		4	1	5		3		3												
SUFICIENTE	12	7	1		20	5	15	1	21	13	8		21	14	10	1	25	15	1	16					
(en blanco)	2				2	2			2					1			1								
Total general	40	37	1		78	37	107	3	147	48	164	1	213	49	58	1	108	61	8	69					
	TLAXCALA			Total	VERACRUZ			Total	YUCATAN			Total	ZACATECAS			Total	Total general								
	2015	2016	2017		2015	2016	2017		2015	2016	2017		2015	2016	2017			2015	2016	2017					
BUENO	16	8	24		143	11	1	155	28	5	33		22	18		40	2389								
Cumple con la función docente/técnico docente		15	15			27		27	77	77			8			8	1163								
DESTACADO					19	6	1	26	5	10	1	1				2	565								
INSUFICIENTE	3		3		29	22	2	53	1	3	4	5	2			7	639								
No se presentó a la evaluación						3		3	1	1							165								
SUFICIENTE	10	6	16		104	27	1	132	9	2	11	18	11	1	30	1846									
(en blanco)	2		2		20			20	1		1						83								
Total general	31	29	60		315	96	5	416	44	93	137	46	40	1	87	6850									

Cuadro 14. Elaboración propia con base en las bases de datos del INEE (2019).

Datos de la aplicación de la evaluación docente de educación especial

Las siguientes gráficas se obtuvieron de las tablas que se presentaron anteriormente. Es necesario recordar que contienen sólo los perfiles docentes de educación especial. También es importante mencionar que, para el caso de ingreso existen datos de todos los años que duró la aplicación con el SPD, es decir, 2014-2018, pero, para desempeño docente, sólo es posible desarrollar estas gráficas entre los años 2015-2017 porque no tiene más información la base de datos. Asimismo, se debe contemplar que la operatividad de cada categoría cambió de un año a otro, por ello no todos los términos coinciden. Por ejemplo, para el caso del examen de desempeño en 2015, hubo una categoría que se denominó “(en blanco)” porque los sustentantes así dejaron sus exámenes. Sin embargo, en 2016 no se registró el porcentaje de exámenes blancos y eso modificó la distribución de los datos. Lo mismo ocurrió en el año 2017. Estas modificaciones ocasionan lagunas de información y hacen más complejo el análisis de los datos disponibles. Como se desarrolló en el apartado de “Aplicación” –de este mismo capítulo (y con respecto a los cuestionarios que aplicó el INEE)–, es probable que estas modificaciones, la operatividad de los términos y las distintas categorías empleadas se deban a la manipulación de la información con el objetivo de que los resultados produjeran información útil en términos propagandísticos.

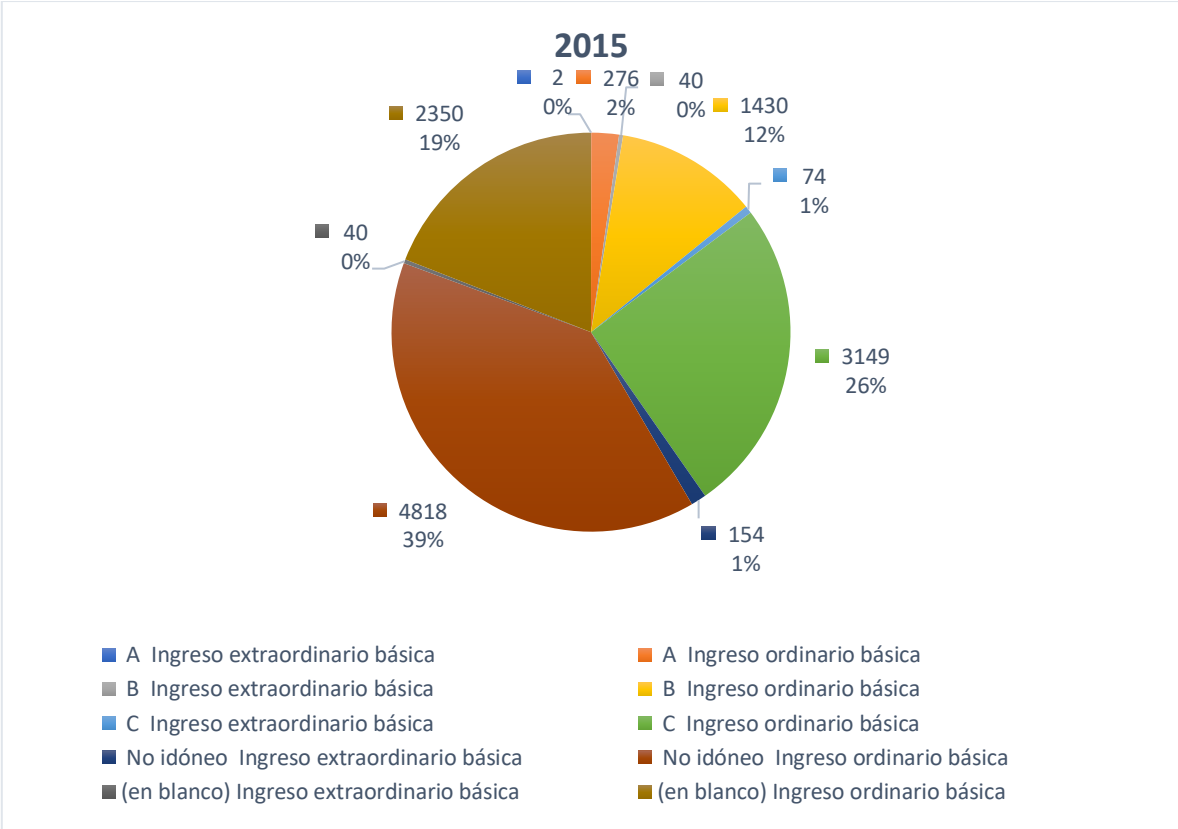
Resultados de la evaluación de ingreso docente de educación especial 2014



Gráfica 2. Elaboración propia a partir de los datos que brindan las bases de datos del INEE (2019).

Como se puede observar en Gráfica 2, desde la evaluación de ingreso de 2014 hubo un alto porcentaje de personas que no ingresaron. En este caso, para obtener el número sería necesario sumar tres rubros: “No idóneo. Ingreso extraordinario básica”, “(en blanco). Ingreso ordinario básica” y “No idóneo. Ingreso ordinario básica”; juntos conforman el 52% de rechazados.

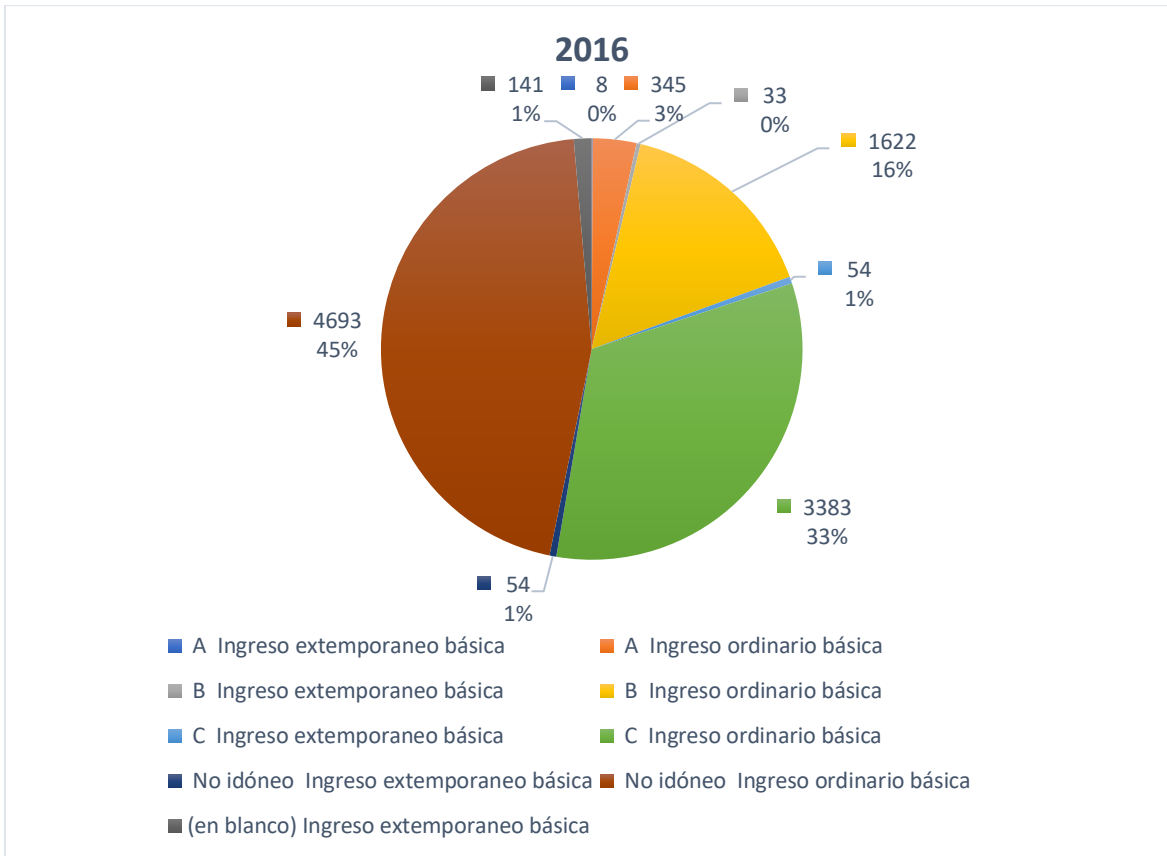
Resultados de la evaluación de ingreso docente de educación especial 2015



Gráfica 3. Elaboración propia a partir de los datos que brindan las bases de datos del INEE (2019).

El número incrementó 7% en la evaluación de 2015, tal como lo muestra la Gráfica 3, en otras palabras, el 59% de los sustentantes que presentaron la evaluación de ingreso al SPD en 2015 fueron rechazados. Otro elemento importante por destacar es la clase de ingreso que más representación tuvo en todos los años; se trata de “B. Ingreso ordinario básica” y “C. Ingreso ordinario básica” ambos representan el 38% del 40% que ingreso de manera ordinaria en 2015. La tendencia se repite en el resto de los años.

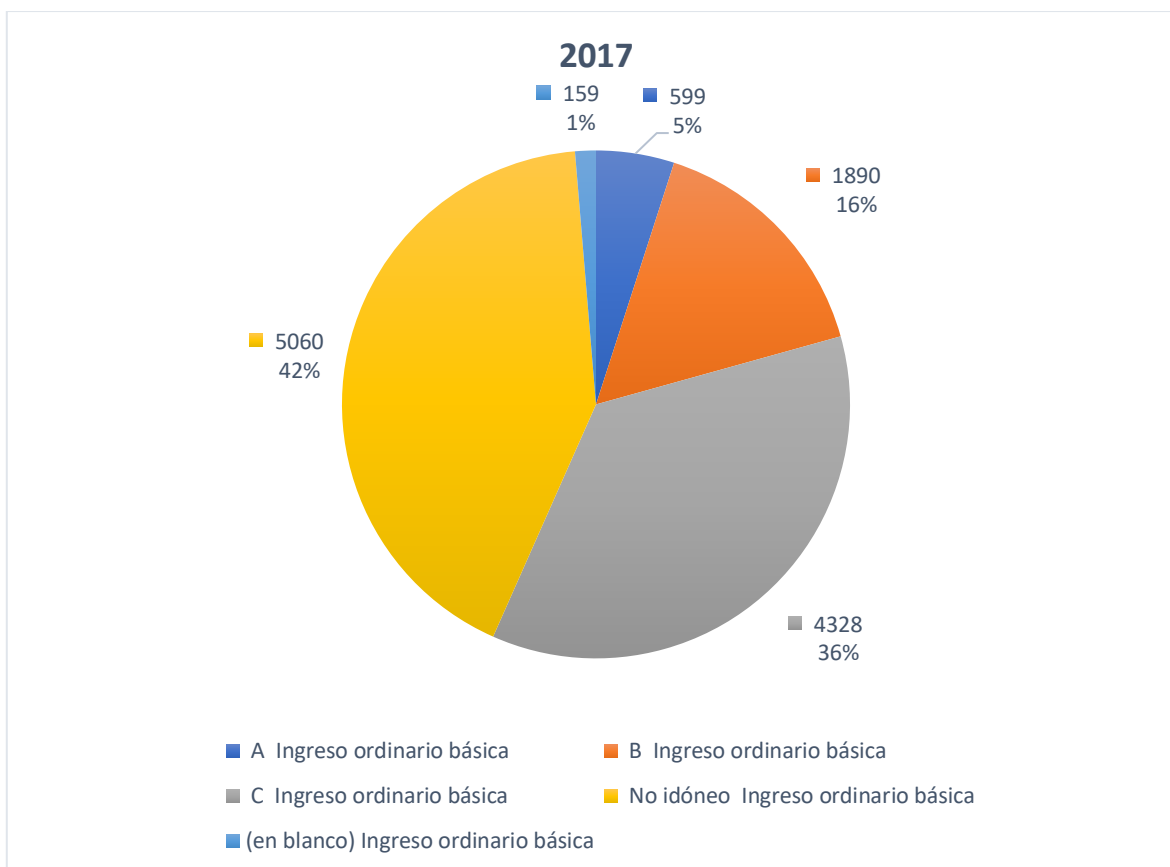
Resultados de la evaluación de ingreso docente de educación especial 2016



Gráfica 4. Elaboración propia a partir de los datos que brindan las bases de datos del INEE (2019).

El 47% no ingresó en la convocatoria de 2016 para ser docente de educación especial. Algo que es importante considerar es que “C. Ingreso ordinario básica” aumento 10%, respecto a la evaluación de 2014 y 7%, en comparación con 2015. Sin embargo, “B. Ingreso ordinario básica” no aumentó considerablemente, de hecho, fue menor que en 2014 por 2% y creció 4% con respecto a 2015.

Resultados de la evaluación de ingreso docente de educación especial 2017



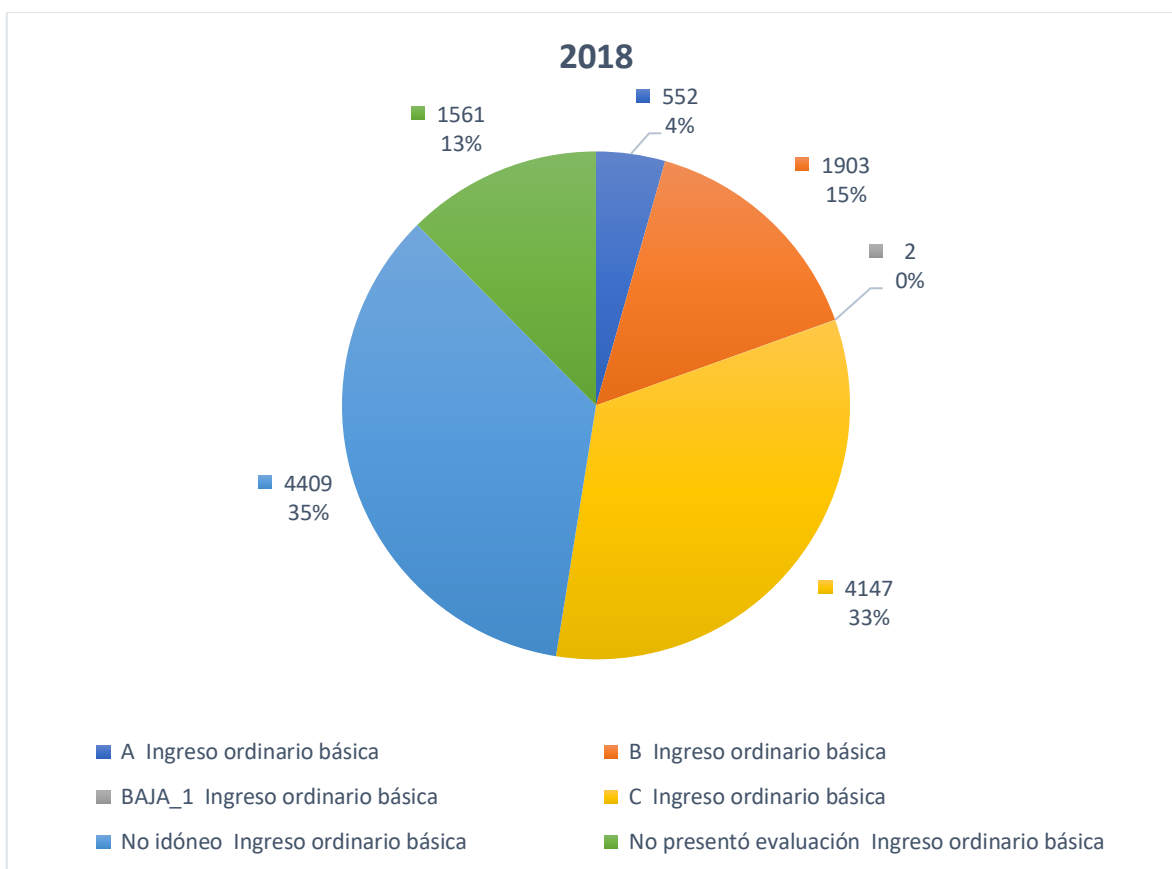
Gráfica 5. Elaboración propia a partir de los datos que brindan las bases de datos del INEE (2019).

En la evaluación de 2017, el 43% de los sustentantes no ingresó al SPD. Por otro lado, “C. Ingreso ordinario básica” fue la categoría que más representatividad tuvo dentro de la población aceptada: 36% (3% más que en 2016). Un elemento importante por resaltar es que es el último año en el que aparece la categoría “(en blanco). Ingreso ordinario básica”. Dicho rubro creció constantemente de un año a otro. En 2014 se registraron 2 exámenes en blanco; para 2015, fueron 40; en 2016, 141 y en 2017, 159. Es decir, tuvo una variación porcentual de 78.5% entre 2014 y 2017.

El año 2017 fue un punto coyuntural para el desarrollo de esta evaluación docente. Dos elementos resaltan: en primer lugar, fue el último año que contó con la categoría “(en blanco). Ingreso ordinario básica”; en segundo lugar, este año ya no tuvo todas las evaluaciones extraordinarias, ni el que siguió. Es probable que lo ocurrido en 2016 en Nochixtlán modificó severamente las mesas de negociación y eso terminó por incidir en las condiciones de la

evaluación. Por otro lado, en 2017 ocurrió el terremoto que modificó severamente los calendarios de trabajo.

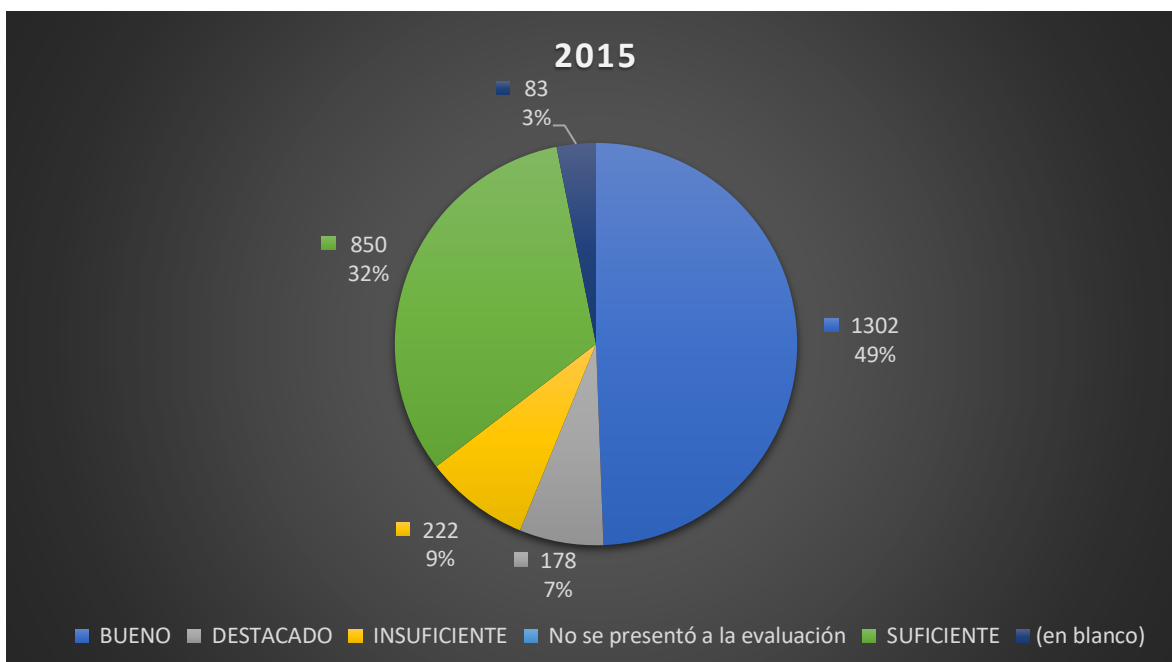
Resultados de la evaluación de ingreso docente de educación especial 2018



Gráfica 6. Elaboración propia a partir de los datos que brindan las bases de datos del INEE (2019).

En 2018, último año registrado en las bases de datos del INEE, el 48% de los sustentantes que quería ingresar al SPD de educación especial no lo logró. Esta cifra tuvo un aumento del 14% con respecto al año pasado. Después de esta evaluación no se desarrollaron más bajo el mismo esquema ni con la misma reforma educativa, ya que en 2019 fue reformado nuevamente el Artículo 3º constitucional.

Resultados de la evaluación de desempeño docente de educación especial 2015

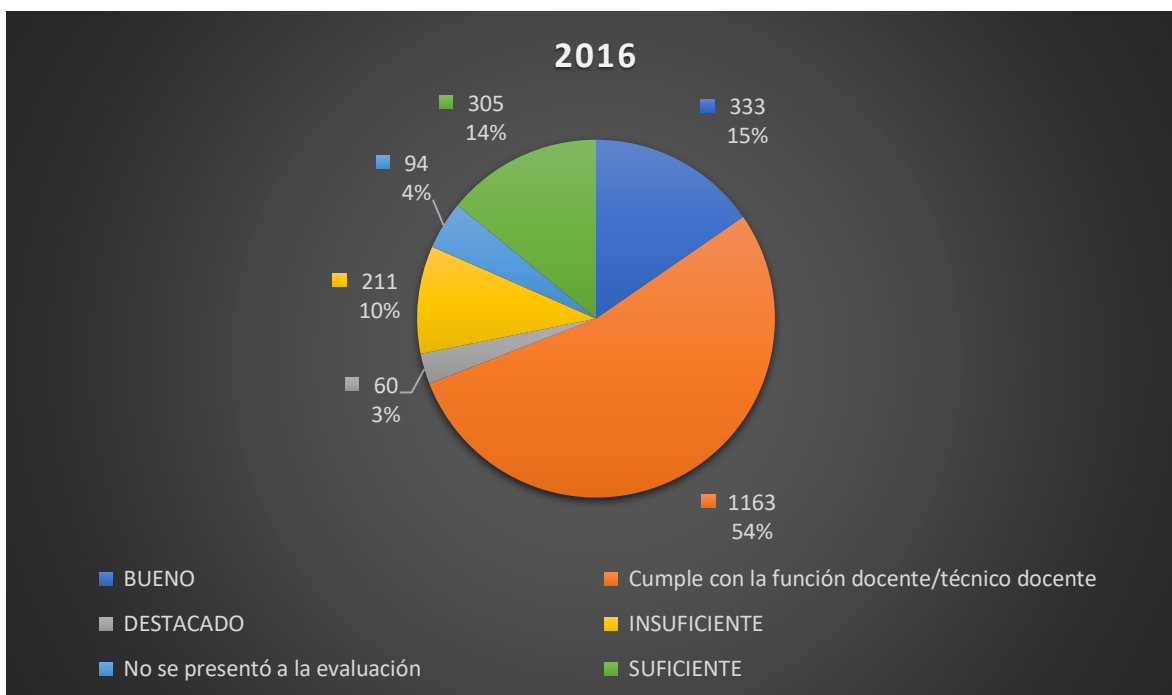


Gráfica 7. Elaboración propia a partir de los datos que brindan las bases de datos del INEE (2019).

Como se observa en Gráfica 7, en 2015, la evaluación producía un amplio espectro de aprobados, más del 80%, esto se debe a tres factores esencialmente: 1) la población docente tenía más de 20 años siendo evaluada gracias a la evaluación implementada durante Salinas de Gortari⁵⁹ y que generó otras evaluaciones posteriores; 2) era imposible sustituir a tantos docentes, ya que, a pesar de haber sido sometidas a concurso varias plazas, no se hubiera podido implementar de manera pertinente el despido de un porcentaje mayor, no sólo por el costo logístico, sino también por el costo político; 3) los instrumentos de evaluación estaban diseñados para que esto ocurriera, es decir, gracias a que la perspectiva de la evaluación era estandarizada, y con una función de suficiencia formativa con corte normativo, era más sencillo producir resultados positivos porque bastaba con leer la normativa y llevar buenas relaciones laborales con el superior directo (véase Capítulo V).

⁵⁹ Todas esas evaluaciones fueron voluntarias, pero generaron una experiencia que fue útil para todos los docentes y también produjeron posicionamientos políticos que generaron instrumentos para oponerse a la evaluación.

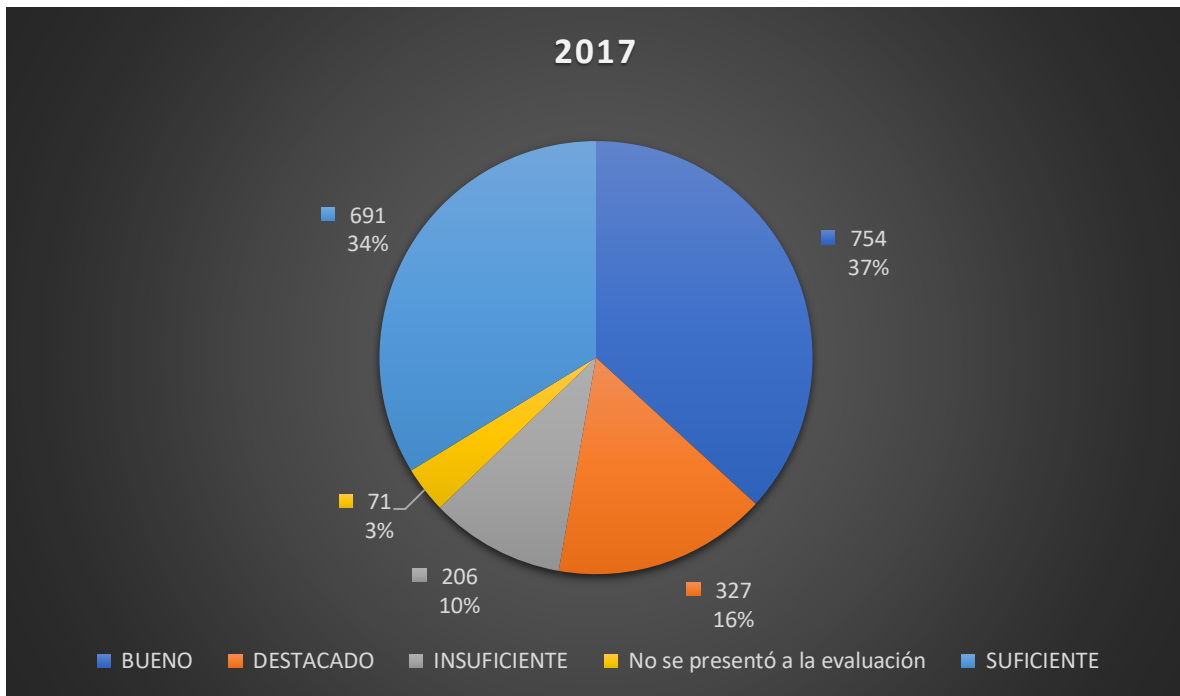
Resultados de la evaluación de desempeño docente de educación especial 2016



Gráfica 8. Elaboración propia a partir de los datos que brindan las bases de datos del INEE (2019).

Con Gráfica 8 es posible observar que el porcentaje de “No se presentó a la evaluación” e “Insuficiente” representó un 14%, cifra mayor a la que se podría reunir con los mismos bloques de la Gráfica 7.

Resultados de la evaluación de desempeño docente de educación especial 2017



Gráfica 9. Elaboración propia a partir de los datos que brindan las bases de datos del INEE (2019).

Como se puede observar en las gráficas, con la aplicación de la evaluación para medir el desempeño docente se generó un aumento notable en las personas que obtenían una evaluación aprobatoria en el año 2017 (Gráfica 9), comparado con los datos de 2015 (Gráfica 7). Esta es una tendencia general en la que probablemente incidió la modificación a los instrumentos que empleaba la evaluación, pero también otras condiciones, como los cursos ofrecidos por el SNTE y los objetivos declarados que la reforma educativa negoció con los docentes. En otras palabras, la evaluación se hizo consistentemente menos rigurosa, pero también la población docente contaba con mejores herramientas y estrategias –entre las que destaca el acompañamiento que entre ellos organizaban (como se verá en el Capítulo V)–.

Para recapitular

La evaluación docente de educación especial, que generó la reforma educativa de 2013, tuvo diversas modificaciones a lo largo de sus años. En un primer momento, la evaluación se conformó plenamente por las recomendaciones expedidas por la OCDE, pero después evolucionó para solventar las necesidades que planteaba el horizonte económico y político del país. Es necesario contemplar que diversos factores ocasionaron cambios profundos en los

instrumentos de evaluación, lo que implicó un aumento en la cantidad de sustentantes que aprobaron el examen al final de 2018 (en comparación con 2015). Por otro lado, la aplicación masiva de exámenes y las diversas acciones de resistencia que emprendió el magisterio conllevaron a la generación de diversas estrategias de gobernabilidad, una de ellas fue la creación de varios grupos de sustentantes a lo largo de los años, los cuales presentaban distintos exámenes que producían variaciones estadísticas que deben contemplarse. Cada entidad federativa decidía los instrumentos que aplicaría, pero después de la macromodificación realizada durante 2016, la mayoría de los estados de la república eliminó los instrumentos de construcción de respuesta y las pruebas escritas no volvieron a aplicarse en todo el país, como el Exprese (Examen de Expresión Escrita en Español). Finalmente, es posible observar (a partir de las bases de datos que contienen diversas inconsistencias) que los instrumentos de medición sí funcionaban para discriminar a la población que poseía un conocimiento normativo de su labor más esencial, en contraste con la que no tenía ese bagaje técnico. En otras palabras, la evaluación sí cumplía con los objetivos institucionales mínimos y también funcionó para generar un juego de contrapesos en la toma de decisiones en la que, anteriormente, sólo figuraba el SNTE.

Capítulo V

Resultados de la investigación

La voz de los actores

*Fue el sexenio más productivo para mí
porque me demostró que sí podía,
aunque me quedara sin trabajo.*

Docente informante

Consideraciones generales del capítulo

Uno de los elementos fundamentales para la constitución de este trabajo de investigación era el desarrollo de entrevistas con diversos actores que participaron o incidieron en la evaluación. La motivación esencial para desarrollar ese trabajo era el acercamiento con los docentes a través de un instrumento de investigación que permitiera explorar los ejes fundamentales de la profesión desde sus condiciones laborales, la evaluación y sus vivencias. Cada una de las personas seleccionadas debía tener, por lo tanto, experiencia laboral en el rubro de la educación especial y debía tener alguna experiencia personal con respecto a la evaluación docente que impulsó la reforma educativa de 2013.

Es necesario mencionar que en ningún momento se consideró este apartado como el eje central de este trabajo, ni como el objetivo principal. La investigación empírica de la evaluación educativa es esencial, pero ésta no se limita al rescate de experiencias de los sustentantes porque los instrumentos se pueden analizar desde múltiples aristas, no sólo desde su incidencia y configuración social. Tampoco significa que este apartado sea secundario y que sólo se empleará como un complemento para justificar la subjetividad de las emociones de los implicados.

La intención esencial de este trabajo siempre fue realizar una metaevaluación, es decir, una evaluación de los instrumentos mismos de evaluación y un análisis de sus implicaciones e incidencias sociales desde la metodología de los instrumentos, sus justificaciones y los objetivos de la política evaluativa de este sector. En este sentido, la aplicación de cualquier instrumento de investigación cualitativa generó la necesidad de que estuviera perfectamente enmarcada en

ciertos ejes para que no se desvirtuara la búsqueda, pero con la suficiente apertura como para ser receptiva de los procesos de configuración social (Espinosa, 2022a). Por otro lado, también implicó ser consciente de que era imposible eliminar cualquier rastro de subjetividad y, mucho menos, era inconcebible la idea de no ser sensible a las emociones de los informantes porque finalmente incidieron en su toma de decisiones. Fue así como se determinó que se diseñarían varios instrumentos de investigación y que se enmarcarían bajo el *context-sensitive* (Clarke, 2007).

Las guías de entrevista que se aplicaron tuvieron un proceso de constante aplicación, revisión y contraste. La intención en todo momento fue obtener la mayor cantidad posible de información de calidad proporcionada por cada informante seleccionado. Esa información sirvió para documentar, contrastar y ampliar los datos e ideas en torno a los instrumentos de evaluación empleados, así como en el contexto y la toma de decisiones que distintos actores llevaron a cabo con base en su poder de negociación y sus herramientas (en otras palabras, los efectos que tuvo en los actores la implementación de esta política evaluativa en el sector docente de educación especial). La evaluación y los efectos que tuvo en el sector docente de educación especial son los dos objetos de estudio de esta investigación.

La voz de los actores: la evaluación docente de educación especial de nivel básico durante la reforma educativa de 2013

Analizar la voz de los actores que tuvieron contacto con los instrumentos de evaluación es establecer contacto directo con los docentes, pero también con los directivos y los evaluadores, ya que fueron los principales agentes que incidieron en ese proceso. La investigación requirió la implementación de entrevistas semiestructuradas para el rescate de experiencias, críticas e ideas porque es una herramienta que permite la cercanía con el informante y eso fue importante para la generación de un ambiente con mayor confianza y así obtener información más personal en un tiempo relativamente menor (Márquez Escamilla, 2021: 89; Taylor y Bogdan, 1987: 105). Además, dada la naturaleza del tema y del tiempo que ha pasado desde que se aplicó la última evaluación docente de educación especial, no se pudo precisar la cantidad de personas a las que

se lograría investigar por medio de otros instrumentos de indagación,⁶⁰ por lo que la entrevista resultó pertinente (Taylor y Bogdan, 1987: 108).

Desde una visión *context-sensitive*, se consolidaron dos guías de entrevista para tres diferentes tipos de actores (docentes, directivas y evaluadoras). Las categorías desde las que se estructuraron las preguntas fueron rescatadas de las dimensiones que establecieron diversas investigaciones empíricas estadounidenses sobre la evaluación docente de educación especial y se combinaron con categorías propias de la política evaluativa que la reforma educativa de 2013 impulsó.

Triangulación de la información

A continuación, se esquematizan las dos triangulaciones que se desarrollaron para este trabajo. La primera consistió en la vinculación y contraposición de información que estuviera acotada a la evaluación docente de educación especial. La segunda se enfocó en los efectos de la aplicación. Ambas triangulaciones de información confluyen en las entrevistas. Algunas desarrollan un discurso más enfocado en la primera triangulación y con otros informantes pasa lo contrario; sin embargo, el punto esencial es que no se pueden desvincular porque la evaluación no sólo es percibida por los informantes como un instrumento para recabar información (así sea de cualquier índole y con cualquier condición), sino también como un parteaguas en su existencia, ya que produjo un “antes” y un “después” en su vida, tanto profesional como afectiva.

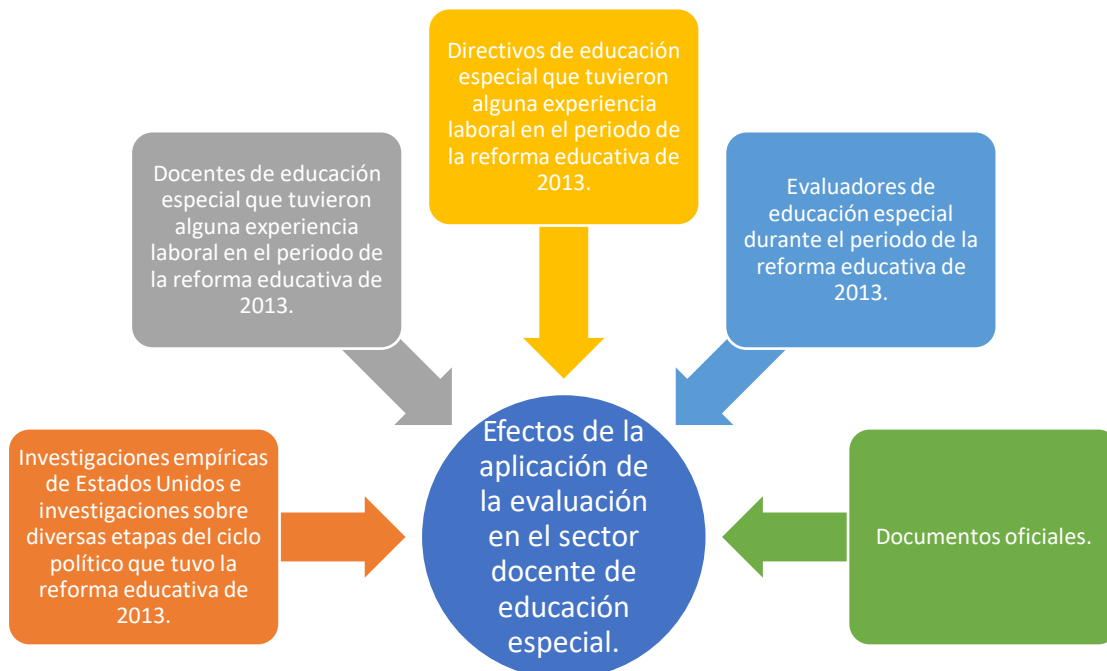
⁶⁰ Esto ya fue señalado en el Capítulo IV en el apartado de las bases de datos que publicó el INEE.

Triangulación de fuentes de información para la evaluación de docentes de educación especial



Esquema 6. Elaboración propia.

Triangulación de fuentes de información para la incidencia de la aplicación de la política evaluativa en el sector docente de educación especial



Esquema 7. Elaboración propia.

Sobre las guías de entrevista

Cada una de las guías de entrevista fue estructurada en torno a cinco dimensiones: *experiencia laboral, especialización, formación docente, condiciones de trabajo y calidad educativa*, esta decisión está directamente vinculada con la revisión de las investigaciones que se han realizado en Estados Unidos (Steinbrecher *et al.*, 2014; Lawson y Cruz, 2017) y con el marco legal que la educación especial tenía en nuestro país en ese momento –por ejemplo *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica* (2016) y *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos* (2018)–; así como en una serie de documentos en los que se investiga a los docentes de educación especial por medio de algunos instrumentos que fueron diseñados específicamente para la población sin contemplar las bases o fundamentos de la evaluación docente de educación regular (Brownell *et al.*, 2005; Woolf, 2015).⁶¹ Las dimensiones eje de esta investigación se fusionan en un mismo instrumento de entrevista y no se desvincula de los informantes, ni del contexto en el que fueron aplicados los instrumentos de evaluación (Clarke, 2007: 446), esto con el objetivo de rescatar ideas y experiencias que no se puedan desvincular del contexto ni de las tradiciones políticas.

Para el procesamiento de la información, incluido el marco legal, se empleó el análisis del contenido y se contrastó con otras investigaciones y fuentes de información que arrojó el estado de la cuestión. El procesamiento de la información fue realizado a mano y con ayuda de una computadora. En términos generales, lo que se buscó realizar fue un análisis de las relaciones y las categorías en el discurso por medio de la estructura interna de cada entrevista, así como de la vinculación con otras entrevistas y concordancias o contrastes con otras investigaciones y documentos (tanto legales como académicos). Fairclough denomina a esto *interdiscursividad* (2004: 218), una especie de fusión entre el análisis lingüístico y el análisis social, aunque sin crear demasiado peso en ninguna de las dos, casi a la usanza de la estructura de análisis literario y cultural que propuso el filósofo esteta de la URSS, Bajtín (2005). La intención es dialógica y, en la medida de lo posible, polifónica entre las diferentes dimensiones que conforman un objeto de estudio (Bajtín, 2005).

Dado lo anterior, se desarrollaron dos guías de entrevista semiestructuradas para cada tipo de actor: 1) docentes de educación especial, 2) directivas que tuvieron contacto con docentes de educación especial y que fungieron como evaluadoras del Ceneval.

⁶¹ Aunque tampoco se omiten los señalamientos que han desarrollado investigadores dedicados a la evaluación docente de educación regular, especialmente aquellos vinculados con la meritocracia impulsada por esta clase de instrumentos y las consecuencias de enfocarse en un proceso evaluativo.

Categorías que conforman las guías de entrevista para docentes y directivos

Las categorías que conforman cada una de las guías de entrevista para docentes y directivos se obtuvieron de diversos documentos, estuvieran –o no– enfocados en educación especial o no. El procedimiento hermenéutico aplicado a cada documento, así como la repetición de elementos de investigación en los diferentes textos, llevó a la conformación de tres categorías (experiencia laboral, especialización y calidad educativa) para después consolidar otras dos (condiciones laborales y formación docente). En todo este proceso el marco legal que tuvo el examen, así como la historia de la conformación de este sector docente y los datos oficiales, sirvieron como referencia para apuntalar elementos clave. Además, las conversaciones que tuve en el 2018 con algunos evaluadores del rubro fueron un valioso apoyo para discernir aspectos esenciales de la labor docente y los instrumentos que se aplicaban.

- *Experiencia laboral, especialidad docente y formación docente*

La necesidad de tomar en cuenta la formación docente y la experiencia laboral surge principalmente porque es la forma en la que los docentes de educación especial solucionan diversas situaciones al interior de un salón de clases. En el artículo *Is the Source for My curriculum Knowledge and Other Competencies the Same? Evidence from PISA 2015* (Ilgaz, Vural y Eskici, 2019) se sustenta la idea de lo alejada que puede ser la formación docente de su campo laboral. Algo que varias investigaciones sobre evaluación han señalado, entre la que se ubica la clásica investigación de Tyler (Escudero, 2003). Esto es enunciado por las grandes discrepancias que ocurren en la formación docente de educación especial y su experiencia laboral. Aunque, cabe destacar, que buena parte de estas discrepancias emanan de tradiciones epistemológicas de la medicina y la pedagogía en combinación con la política educativa (tal como se muestra en el Capítulo 1 de esta tesis, con respecto a la historia de la conformación del sector docente de educación especial).

Los docentes de educación especial se forman a través de un programa educativo que contempla, no sólo a las poblaciones con discapacidad, sino también a estudiantes que presentan determinadas dificultades para la adquisición de conocimientos e, incluso, a alumnos con un gran coeficiente intelectual. Sin embargo, al ingresar a un programa formativo, los docentes sólo se especializan en un solo rubro, por ejemplo: docente especialista en discapacidad auditiva o docente especialista en discapacidad visual. Por otro lado, cuando se ofertaban las plazas para los docentes de nuevo ingreso durante la reforma educativa de 2013, se llevaba a cabo

diferenciando la especialidad del docente, pero el examen era el mismo para todas las especialidades de educación especial porque así lo permite la ley.

Para establecer con claridad los contrastes y la justificación del porqué es necesario considerar la experiencia laboral y la especialidad docente de educación especial, tomemos en cuenta a los docentes de educación regular, ya que siempre brindarán clases a la población estudiantil en la cual se enfocan y bajo condiciones que lo permitan relativamente de manera mínima. Por ejemplo, un docente de educación regular centrado en la enseñanza de matemáticas para secundaria desarrollará su práctica docente únicamente en nivel secundaria para la materia de matemáticas toda su vida laboral.⁶² De esta manera, la experiencia laboral y su especialidad como docente de educación regular está más acotada y, por lo tanto, en términos teóricos, esto permitiría que el docente pueda constituirse como un experto en su rubro.

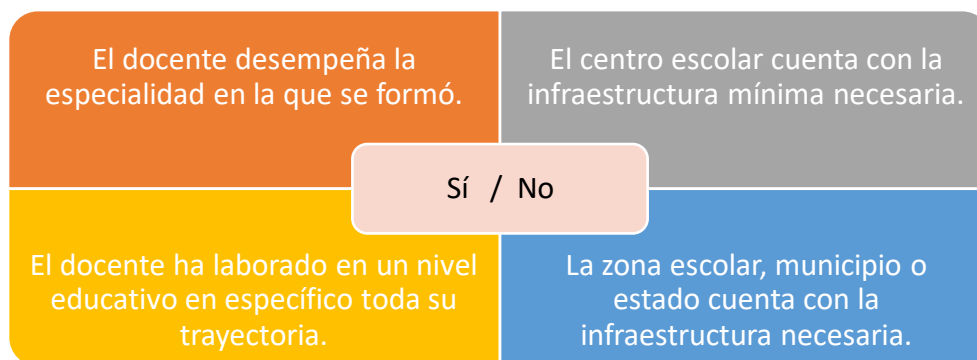
Como contraste, un docente de educación especial puede trabajar en su especialidad –ya sea que cuente con una formación para atender a personas con discapacidad física o mental– y, al igual que un docente de educación regular, si su experiencia laboral está acotada a ese mismo sector poblacional, el docente especialista puede convertirse en experto. Pero esto sólo ocurrirá si existe la demanda de atención para la zona escolar a la que está adscrito (algo que no es común). Si eso no ocurre, el docente de educación especial le brinda sus servicios a la población que los requiera, aunque no sea de su especialidad. Además, el docente debe contemplar la infraestructura disponible para que el alumno pueda progresar en los aspectos que requiere su desarrollo. Es decir, la trayectoria laboral de un docente de educación especial depende directamente del contexto en el que se desarrolla su práctica docente. Si el centro educativo no tiene todos los instrumentos necesarios, posiblemente alguna otra escuela de la zona sí cuente con ellos. Pero puede ocurrir que el estudiante no se pueda canalizar a ningún centro de la zona escolar, ni del municipio o, incluso, del estado.

Por si lo anteriormente expuesto fuera poco, la legislación mexicana no contempla divisiones entre preescolar, primaria y secundaria para la educación especial, pero en la realidad, un docente de educación especial puede pasar toda su vida laboral atendiendo a una población en específico y, por lo tanto, desconocer buena parte de lo que sería necesario para atender a otras poblaciones con otras edades (aunque sean de su especialidad). Aunado a esto, también existen rubros legales donde los docentes de educación regular y los de educación especial

⁶² Esto tiene una explicación lógica si tomamos en cuenta el porcentaje de población que asiste a la educación regular, ya que la demanda de servicios es mayor.

reciben las mismas responsabilidades y funciones en términos laborales. En esencia, se puede clasificar la conformación de la experiencia laboral y la especialidad de un docente de educación especial entre la ausencia y la existencia de cuatro elementos que se combinan entre sí.

Cuatro elementos que se combinan para definir la experiencia laboral y la especialización de un docente de educación especial



Esquema 8. Elaboración propia.

Por otro lado, la categoría formación docente cumple dos funciones: 1) la recuperación de las experiencias docentes y los señalamientos en torno a la evaluación docente y su formación profesional; 2) desarrollar una vinculación explícita entre experiencia laboral y especialización con respecto a la formación docente. Es la categoría que se indaga menos en esta investigación porque su incidencia no representa un grave problema (al menos para los objetivos de esta investigación y dado el contexto mexicano). Todos los docentes de educación especial, para ser contemplados y poder formar parte de esta investigación, debían tener una formación educativa que les permitiera vincularse con el sector en términos legales.

Por otro lado, como ocurre en la educación especial, los docentes podrían tener una especialidad que propiamente no ejercían porque la demanda de esa clase de conocimiento especializado no existía y, sin embargo, los docentes de educación especial poseen los conocimientos mínimos necesarios para trabajar con otras poblaciones del sector. En este sentido, lo que se indagaba era a cuáles poblaciones atendía y atiende, así como en qué rubro se ha centrado su experiencia laboral, ya que comúnmente los docentes de educación especial se preparan para atender a poblaciones que no han tenido previamente y eso es parte de su formación: desarrollar inquietud por informarse y formarse, así como aprender a ubicar sus necesidades y capacitarse constantemente en el rubro que lo requieran. De manera adelantada, todos los docentes de esta investigación poseían este perfil.

- *Calidad de la educación*

La calidad de la educación es un concepto que tiene diferentes significados para cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo y también tuvo una concepción distinta para cada actor durante la evaluación docente de esta reforma. Se toma como base la definición de Latapí por su perspectiva reivindicativa de la capacidad de agencia que poseen los actores esenciales: los docentes y los alumnos. En esta investigación se ha preguntado la concepción de calidad educativa de cada uno de los informantes para determinar los elementos más importantes que una definición de este término debería contener para la educación especial sin contemplar a la educación regular, aunque mucho de estas ideas coinciden con los señalamientos que hace Bettini *et al.* (2017); en otras palabras, ya han sido sistematizadas estas ideas por otros investigadores.

Es necesario mencionar que difícilmente esos conceptos de calidad educativa coincidirán con los objetivos políticos de las instituciones de las que forman parte los informantes, así como con la visión institucional. En buena medida, estos señalamientos son importantes porque muestran una experiencia vital con respecto a las búsquedas institucionales, es decir, en contraposición con la manera en cómo se articularon y se aplicaron las definiciones operativas, y, por otro lado, lo que los docentes suponen que hubiera funcionado (en la mayoría de los casos, sin todo el conocimiento de los actores implicados y las fuerzas políticas en juego, pero contemplando su experiencia laboral, su formación docente, su especialidad y, especialmente, sus condiciones laborales físicas).

Carolina Espinosa definió muy bien este problema en un hilo de Twitter sobre investigación cualitativa con entrevistas (2022b): “Pedirle a las personas entrevistadas que respondan nuestros conceptos [es un error común de la investigación cualitativa]. A menos que se trate de un estudio de opinión, no nos interesa qué entienden por desigualdad, violencia, género, sino cómo los experimentan, viven, etc.” Dicha aplicabilidad directa del concepto, obtenida por su experiencia directa con el concepto, es un aspecto esencial de las entrevistas desde el *context-sensitive*. Esta es la razón esencial por la cual no se contrapondrán las perspectivas propiamente (entre lo que sustentaba el marco legal y las perspectivas docentes), sino que se intentará remarcar las necesidades más señaladas en las que coincidan los docentes.

Para este proceso, los aspectos económicos no se contemplaron y, por otro lado, se intentó focalizar la atención en el vínculo entre docentes y alumnos (es decir, la dimensión pedagógica). Además, se intentó estructurar una serie de observaciones con respecto a la evaluación docente y la calidad educativa. En todo caso, será necesario contemplar que esta investigación no

persiguió conocer la idea de *calidad educativa* de los actores desde el New Public Management y que tampoco se renuncia a la evaluación y la búsqueda de mejora.

- *Condiciones laborales*

Las condiciones laborales se vinculan directamente con los términos legales que tuvo la evaluación docente. Se analizará el vínculo que hubo entre las condiciones laborales antes de la evaluación y las que hubo después, además, se tratarán de reunir las discrepancias que hubo con respecto a la aplicación del marco legal. Esto tiene sustento en la reforma educativa de 2013 porque a partir de las modificaciones al artículo 3º constitucional y a la Ley General de Educación, se consolidó la Ley General del Servicio Profesional Docente, LGSPD, y la del instituto que llevaría a cabo los mandatos de la LGSPD, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, LINEE.

Como ya se revisó en el Capítulo IV, las mismas convocatorias evolucionaron y abarcaron de manera distinta estas condiciones laborales porque las negociaciones con el SNTE y otros acuerdos modificaron constantemente la ley. Además, por un lado, instrumentos legales como el amparo generaron condiciones distintas a las establecidas por el marco legal y, por otro lado, las acciones de resistencia que ejercieron varias facciones del SNTE también cambiaron las disposiciones legales y las condiciones de los instrumentos de evaluación, así como su aplicación. En general, las condiciones laborales en las que incidió la evaluación docente de esta reforma se pueden observar con mayor claridad en las trayectorias laborales (y vitales) que ocasionaron.

Aplicación de entrevistas y tratamiento general

Como se mencionó en el capítulo anterior, la baja calidad de las bases de datos ocasionó que no se pudiera recurrir a ellas para generar una muestra representativa aleatoria. Además, las bases de datos sólo contienen el folio de cada sustentante que aplicó las pruebas. Sin embargo, como se revisará en este capítulo, las trayectorias profesionales que generó la evaluación docente durante la reforma educativa de 2013 fueron diversas y hubo varios casos en el que el mismo resultado que los sujetos evaluados obtuvieron no estuvo vinculado con sus condiciones laborales.

Se diseñó una convocatoria para encontrar a los posibles informantes. Ésta fue publicada en diversos grupos de Facebook vinculados con la educación especial.⁶³ Hubo varias personas que no cubrían con las características necesarias para ser entrevistadas y, por lo tanto, fueron rechazadas. Las entrevistas realizadas tuvieron una duración entre 45 minutos y 2 horas. Pero tanto la guía de entrevista para docentes como la guía aplicada a directivos fueron adaptadas para cada informante en el momento. Se realizaron siete entrevistas. Según Carolina Espinosa (2022b), la aplicación de entrevistas para una investigación con metodología cualitativa está sujeta directamente a la información nueva que se obtiene. Este proceso ocurrió con esta investigación y para la entrevista con la Docente 4 muchos comentarios, observaciones y rescate de particularidades comenzaron a redundar en información que se obtuvo de manera previa con otros informantes e investigaciones.

Para esquematizar la referencia a cada uno de los informantes con los que contó esta investigación, se estructuró el siguiente cuadro en el que se otorga información esencial para comprender las características tan valiosas que tiene cada persona que participó:

Informantes de la investigación

Nombre empleado para esta investigación ⁶⁴	Experiencia laboral / Años / Nivel en el que labora	Entidad federativa en la que labora	Evaluadora Ceneval	Fecha en la que se aplicó la entrevista	Entrevista presencial / Zoom
Docente 1	Docente de educación especial / 14 años de experiencia / Primaria y secundaria en USAER y UDI.	Estado de México	No	27 de marzo de 2022	Presencial

⁶³ Disponible en el Anexo II.

⁶⁴ A cada docente se le ofreció ser tratado de manera anónima, ya que la información que brindaron es delicada y, en el caso de los directivos, viola algunos contratos que han firmado. A pesar de esto, sí hubo integrantes que no tenían problema por la publicación de sus datos, pero no fueron todos. Estas dos circunstancias son las razones esenciales por las que se consideró que era mejor otorgarles un nombre distintivo que funcionara para sistematizar la información. Como lo mencioné en los agradecimientos de este trabajo, a cada una de las personas que me brindó la oportunidad de entrevistarla: muchas gracias.

Docente 2	Docente de educación especial / 12 años de experiencia / Primaria y secundaria en USAER y UDI.	Ciudad de México	No	28 de marzo de 2022	Zoom
Directora 1	Docente y directora de educación especial / 20 años de experiencia / Directora de un CRIE durante la reforma educativa de 2013, actualmente es coordinadora de un programa educativo para la Secretaría de Educación de Veracruz (primaria y secundaria).	Veracruz	Sí	29 de marzo de 2022	Zoom
			Evaluadora de docentes y de directores.		
Docente 3	Psicóloga del equipo de docentes de educación especial / 16 años de experiencia / Primaria y secundaria en USAER.	Estado de México	No	1 de abril de 2022	Presencial
Directora 2	Docente y Asesora Técnica Pedagógica / 11 años de experiencia / Docente en CAM y ATP ⁶⁵ en USAER y CAM (preescolar, primaria y secundaria).	Nuevo León	Sí	5 de abril de 2022	Zoom
			Evaluadora de docentes y de ATP.		
Docente 4	Docente de educación especial / 9 años de experiencia / Docente en primaria y secundaria en USAER.	Estado de México	No	8 de abril de 2022	Presencial

⁶⁵ El ATP no cumple funciones propias de la administración escolar y no se le vincula con un cargo directivo propiamente, pero la figura de ATP, en el organigrama y en el trabajo de campo, se vincula directamente con la supervisión escolar, a tal punto que, si un ATP consigue una promoción vertical, ganaría una plaza de supervisión. Desde esta perspectiva, la figura de ATP se sumó a los directivos en este trabajo de investigación.

Docente 5	Docente de educación especial / 28 años de experiencia docente / Docente y psicóloga en CAM (preescolar, primaria, secundaria y laboral), docente y psicóloga en USAER y UDI (secundaria y laboral).	Ciudad de México	No	11 de abril de 2022	Presencial
-----------	---	------------------	----	---------------------	------------

Cuadro 15. Elaboración propia.

Después de la aplicación de ocho entrevistas a los actores ya descritos, se generó un listado sobre los temas contemplados desde un inicio, y los que surgieron de la crítica o experiencias de los docentes y directivos entrevistados. El Cuadro 16 está enfocado exclusivamente a la evaluación docente de educación especial. El Cuadro 17 está centrado en la evaluación docente en general.

Temas de evaluación docente de educación especial que surgieron en las entrevistas

Temas que fueron contemplados antes de realizar las entrevistas	Temas que surgieron en las entrevistas a partir de los ejes fundamentales de las guías
<ul style="list-style-type: none"> • Especialización <ul style="list-style-type: none"> ○ Funciones diferenciadas con respecto a la educación regular (responsabilidades, estrategias, prácticas, etc.) • Experiencia laboral • Calidad de la educación • Condiciones laborales • Formación docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de directivos y supervisores para abarcar mejor sus responsabilidades y también para poder efectuar evaluaciones docentes y acompañamiento de ellos (contraste de escuelas privadas y públicas del Docente 1 o las historias que comentó la Directora 1, diferencias de los directivos en esos centros). • Cambio institucional de educación especial (políticas y perfil de los trabajadores vinculados con el sector)

Cuadro 16. Elaboración propia.

Temas de evaluación docente que surgieron en las entrevistas

Temas que fueron contemplados antes de realizar las entrevistas	Temas que surgieron en las entrevistas a partir de los ejes fundamentales de las guías
<ul style="list-style-type: none"> • Carrera Magisterial y USICAMM 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación para la implementación de la política • Banco Mundial, FMI y OCDE • Corrupción

	<ul style="list-style-type: none"> • SNTE • Resiliencia y resistencia docente en la implementación de reformas educativas (especialmente de primer orden).
--	--

Cuadro 17. Elaboración propia.

Es importante señalar que, en la construcción del discurso de las entrevistas, es evidente cuál de los docentes entrevistados está más en contacto con la política educativa, también es claro cuando el discurso que desarrollan se encuentra muy vinculado con una corriente de pensamiento político. Es decir, los temas que surgieron en las entrevistas están atravesados por estos aspectos vivenciales de cada docente y por ello es necesario considerarlo. En la conformación del discurso, son evidentes las heridas emocionales que cada uno de los informantes posee, ya que estas definieron sus principales búsquedas durante la reforma educativa de 2013 y estructuraron la narración que cada uno generó y desde la cual comprenden los procesos que cruzaron en la coyuntura.

Hubo docentes que nunca mencionaron al Banco Mundial o a la OCDE, pero todos nombraron al SNTE porque con el sindicato formaron un vínculo laboral y emocional. Hubo otros docentes que tenían un pensamiento muy claro y crítico sobre lo que implicaba formar círculos de estudio y lo relacionaban directamente con un acto de resistencia; por otro lado, hubo otros que, a pesar de haber participado en esa clase de actividades, nunca lo vincularon discursivamente con un acto de resistencia. Hubo docentes que desarrollaban un discurso muy sutil en contra de las instituciones educativas por la consciencia que tienen de su incidencia como informantes y, por el contrario, hubo docentes que externaban sus inconformidades como una traición o como un conflicto de tipo “pareja sentimental” (especialmente si el discurso se vinculaba con el SNTE o el Ceneval).

Asimismo, es importante tomar estas ideas como base para percibir los compromisos políticos, las intenciones y los conflictos que cada informante tiene. Pero también es ineludible observar que no todo se puede relativizar porque los señalamientos, las ideas y las emociones confluyen en puntos clave y, aunque existan diferentes lecturas (porque finalmente los humanos se vinculan y establecen apreciaciones subjetivas sobre aquello a lo que le brindan tiempo existencial), eso no implica que una idea u otra sean falsas y que, en todo caso, lo que sí es posible determinar es que hay un conflicto en ese punto. Por ejemplo, hubo tres informantes que defendieron al SNTE como “el bueno de la historia” y, de manera opuesta, hubo dos informantes que defendieron a la SEP; también, hubo dos docentes que señalaban diversos problemas en

ambas organizaciones. En resumen, el siguiente análisis no es una “historia entre buenos y malos”. Hay una serie de señalamientos que beneficiarán a diversas evaluaciones docentes, no sólo a las evaluaciones de educación especial.

Antes de comenzar el desglose puntual de cada uno de los rubros que se tocaron en las entrevistas, vale la pena recordar los instrumentos en la que la evaluación estaba dividida. La primera prueba era un expediente de actividades que reportaba la directora o director del centro de trabajo. Este registro era un cuestionario que debía firmar el docente y al que normalmente podía acceder para conocer las respuestas que su autoridad inmediata había asentado. Tiempo después del expediente, el día en que el docente debía presentarse a una sede para ser evaluado, se desarrollaba en primer lugar una prueba de opción múltiple conformada por un examen de conocimiento y habilidades docentes, después (cuando todavía estaba incluida) una Planeación didáctica, que era una prueba de construcción de respuesta y, al final, correspondía el turno para el desarrollo de una prueba escrita –como lo fue el Exprese (Examen de Expresión Escrita en Español)– y, después de la modificación de la prueba, sólo quedó un examen de opción múltiple de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales.

La evaluación aplicada a los docentes de educación especial.

Elementos endógenos (todas las versiones de la evaluación)

Tipo de evaluación, diseño y aplicación

En las entrevistas desarrolladas para esta investigación han surgido diferentes aspectos que otras investigaciones han considerado como indispensables para mejorar la formación docente por medio de evaluaciones. La evaluación no fue comprensiva (ni pretendía serlo en términos legales porque nunca se explicitó de esa manera). Pero esto conlleva otras dificultades, como una ausencia del contexto en el que se encuentra el docente y, por lo tanto, un desconocimiento de las condiciones en las que el docente desarrolla su trabajo. Tanto la experiencia laboral como su especialidad son incididos por el contexto laboral. Es importante hacer hincapié en las características que tuvieron los instrumentos, ya que los docentes señalaron que esta evaluación debió desarrollarla personal que tuviera cierta cercanía con su labor (Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4 y Docente 5). Tal como lo señala Steinbrecher *et al.* (2014), no es suficiente

una evaluación con instrumentos estandarizados, se requieren otros modelos de evaluación que puedan individualizar las condiciones en las que se llevan a cabo las labores docentes.

Aunque la evaluación docente adolecía de estos aspectos contextuales, los instrumentos no eran complejos (como lo señalaron la Directora 1 y la Directora 2, así como el Docente 1) y contenía muchos elementos esenciales de la labor de un docente de nivel básico, como la Planeación didáctica. Es decir, aunque no eran instrumentos ideales porque contenían temas que no se pueden desarrollar con las poblaciones a las que atiende la educación especial (como lo mencionaron el Docente 2 y la Docente 3) y porque no era contextual; de cualquier manera, había aspectos en los que la evaluación sí podía incidir de manera positiva, como lo señala la Docente 3 (a pesar de su oposición a la implementación de esta política). Por lo tanto, la evaluación no era inválida, de hecho, sí funcionaba (hasta cierto punto). Tal como se puede observar en la Gráfica 2, 3, 4, 5 y 6, la evaluación impidió que aproximadamente 50% de los sustentantes que deseaban formar parte del SPD no ingresaran. Es decir, la evaluación sí podía discriminar de manera eficaz a la población que presentaba deficiencias mínimas de la que sí la cubría (a pesar de la modificación de la evaluación y los instrumentos que empleaba).

Al respecto, la Directora 2 mencionó:

“No fue nada del otro mundo, o sea, al final siempre nos han evaluado, por decir, con la antigua forma de Carrera Magisterial, [...] la única diferencia era que esa evaluación era voluntaria si querías ganar más sueldo, ¿no?, o sea, si quieres incrementar tu sueldo, pues presentabas y ya dependiendo el puntaje que sacaras [era] si alcanzabas ese incremento o no, pero pues al final te evaluaban, ¿no?, entonces... ahora con ésta [del Servicio Profesional Docente], pues era lo mismo, te iban a evaluar [y] como que a los maestros les dio miedo [...] en cualquier trabajo, si no haces bien tu jale, pues adiós, que te vaya bien”.

Las ideas expresadas por la Directora 1 y el Docente 1, coinciden plenamente con la posición y los planteamientos de la Directora 2: en primer lugar, no fue la primera evaluación, ya que desde 1993 el sistema contaba con al menos una evaluación y, para 2012, había tres tipos distintos de política evaluativa funcionando al mismo tiempo, entre las que estaba el Programa de Evaluación Universal, una evaluación para todos los integrantes del sistema. En segundo lugar, las evaluaciones previas al SPD eran capaces de señalar los puntos en los que cada docente debía mejorar y ello produjo “20 años” para comenzar a capacitarse, antes de la llegada de la reforma educativa de 2013. Como tercer punto, tanto el Docente 1, como las dos directoras señalaron que en otros trabajos (como el rubro médico) ser capaz es algo esencial y que la evaluación

permite mostrar la fiabilidad del personal educativo para formar parte del sistema, en otras palabras, “si el docente quiere seguir siendo docente, debe mostrar su capacidad” (Docente 1).

Un elemento en el que varios docentes coincidieron (Docente 1, Docente 3 y Docente 4, así como Directora 1 y Directora 2) era que la evaluación sí contenía elementos esenciales de la labor docente (sin importar si se trataba de un docente de educación regular o especial). En este sentido, la evaluación era formativa con corte normativo, es decir, estaba muy apegada a los manuales que todo docente debe conocer. Por ejemplo, la Docente 3 mencionó: “[...] y así venía el examen [descripción] o sea, muy, muy sacado de los manuales, ¿no? [...]”. En otras palabras, no se desarrollaban contenidos que no estuvieran expuestos o enmarcados en planes oficiales de trabajo y metodologías de la institución en general. La Docente 3, a pesar de estar en contra de la evaluación impulsada por el SPD, reconoció que mejoró su Planeación didáctica por el examen.

Por otro lado, esta visión se contrapuso con la de aquellos docentes que consideran que la evaluación no abonaba a su profesión, a diferencia de Carrera Magisterial (como lo señaló la Docente 5), y que tampoco trataba elementos esenciales de la labor docente de un profesional de la educación especial (como el Docente 2). A pesar de los señalamientos que produjeron los docentes señalados, la evaluación para docentes de educación especial sí contó con la asesoría y el trabajo de maestros especialistas. Por ejemplo, la Directora 1 y la Directora 2 fueron evaluadoras del Ceneval que fungieron, incluso, como auditoras de la evaluación ejecutada por otros evaluadores especialistas. Es decir, la evaluación sí contó con el respaldo de profesionales en la materia. Sin embargo, su participación no incidió en un plan de estudios que ya estructurado, ni la política evaluativa que se desarrollaba en aquel momento, incluida la estructura de los perfiles, los parámetros y los indicadores que publicó el INEE. Como se revisó en el Capítulo II, la investigación en torno a la evaluación docente de educación especial en México es muy escasa. Sólo un documento de investigación se elaboró sobre este rubro antes de la evaluación de 2013 y fue mencionado someramente por el único artículo que se centra en esto (Guajardo, 2010).

Por otro lado, los mismos docentes y directivos evaluadores llegaban a presentar dificultades para aterrizar los indicadores, ya que eran muy abstractos, generales o inexactos, lo que ocasionaban discordancias. “¿Quién aprobó todo esto?”, mencionó en algún momento una directora señalando el PPI de 2018 en un proceso de Validación final en el Ceneval. Como ya se ha señalado, la misma definición de calidad de la educación tuvo múltiples definiciones operativas y los documentos oficiales no especificaban a cuál de esas definiciones se referían.

Más adelante (en *Vinculación que sostiene la educación regular con la educación especial*) analizaremos una de las razones por las que se tiene la percepción generalizada de que no se evaluaban conocimientos que realmente incidían en su práctica docente.

Vinculación que sostiene la educación regular con la educación especial

Las funciones diferenciadas que mantienen entre sí ambos sectores de docentes propicia la necesidad de contar con instrumentos que contemplen de manera más cercana la actividad docente de educación especial (Albarrán, 2018; Steinbrecher *et al.*, 2014). La propuesta que surgió a lo largo de las entrevistas de esta investigación (y que se ha contemplado como solución en algunos distritos escolares de Estados Unidos) es el fortalecimiento y la mejora de la formación de directivos, aunque la idea gira en torno a un espectro más amplio: la mejora de la administración escolar. Pero no sólo eso, es necesario que los evaluadores también posean un mejor perfil y que se comience a generar investigación de la evaluación docente de educación especial desde la educación especial y abandonar, como se ha realizado hasta la fecha, la tradición de partir de los mismos indicadores e instrumentos que se conciben para docentes de educación regular –una práctica señalada en Estados Unidos–.

¿Cómo podemos comenzar a dilucidar sobre la pertinencia de un examen para una población en específico? Para el docente de educación especial, no importan los conocimientos generales de nivel primaria, por ejemplo, porque las herramientas que estos docentes buscan generar en sus alumnos son esencialmente instrumentos para su vida cotidiana –un señalamiento que produjo la Directora 2 sobre un proceso de validación de reactivos para los exámenes de opción múltiple en el que ella participó en 2018–. De esta manera, el enfoque, los conocimientos, los temas esenciales, los puntos clave que le importan a un buen docente de educación especial guardan poca relación con los diferentes tipos de placas tectónicas, los distintos verbos de nuestra lengua o procesos como la fotosíntesis.

La Docente 3 no recordaba varios de los conocimientos generales porque no son esenciales para su trabajo, ya que son temas que no desarrolla con sus alumnos. Por otro lado, ella señaló que era un examen que tenía muy poco contenido de educación especial y menos de su rubro profesional, además de que el instrumento no estaba enfocado en la población en la que ella se enfocaba en ese momento. Estos son señalamientos que realizaron otros docentes, unos de

manera más general, porque no recordaban el examen o no habían participado directamente en la evaluación, y otros, como el comentario del Docente 2 y el de la Docente 4, eran muy precisos.

El Docente 2 mencionó:

“Al maestro de primaria, le preguntaban de primaria; a la maestra de preescolar, de preescolar y, a quien está trabajando secundaria, pues le preguntaban únicamente de secundaria. Pero al de educación especial, fuera de CAM o de USAER, le preguntaban de los tres niveles y el tema está en que no trabajamos en los tres niveles, o sea, había que ponernos como que al tiro con los otros dos niveles que no nos eran tan cotidianos, ¿no? Entonces, eso de por sí ya implementaba un reto, y este, pues operativamente a nosotros no nos toca, por lo menos en USAER, por ejemplo, no nos toca hacer planeaciones didácticas. Nos toca hacer otro tipo de documento de organización o de sistematización de las actividades, pero no la planeación didáctica. En CAM sí se hace la planeación didáctica”.

Estos dos elementos que señaló el Docente 2 muestran una visión generalizada sobre la educación especial (por parte de los diseñadores de la evaluación) y también una perspectiva que no distinguía las actividades y las formas de trabajo que tiene la educación regular con respecto a la educación especial.

La Docente 4 comentó que la última evaluación que realizó (recordemos que esta profesional de la educación especial presentó varias veces la evaluación) no contenía nada sobre los sectores que ella atendía en aquel momento. Ella atendía a una alumna con discapacidad motriz (ocupaba silla de ruedas), por lo que el tema del acceso era esencial, pero la alumna era muy autónoma y no presentaba mayores dificultades. El resto de la población que atendía la Docente 4 eran alumnos con problemas de aprendizaje. Su examen no abarcó ninguno de los dos rubros.

Casos como el de la Docente 3 o el de la Docente 4 seguramente fueron recurrentes (con respecto a los contenidos de los exámenes). Algo que se había dilucidado que pasaría al menos tres años antes de la reforma educativa con la investigación estadounidense de Holdheide, Goe, Croft y Reschly (2010). Para dilucidar con precisión esta información y con cuántos sustentantes ocurrió, sería necesario realizar una muestra a partir de una base de datos confiable y también poseer acceso a las versiones finales de los exámenes que se aplicaron. Por otro lado, es lógico que con instrumentos de opción múltiple ocurran estas situaciones en un sector como el de educación especial, ya que es muy grande el abanico de poblaciones que atiende. Este es una observación crucial, puesto que, si la búsqueda es mejorar la calidad de la educación, la única

forma de lograrlo es analizando la práctica y el conocimiento docente de lo que ella o él realicen en ese momento.

Retroalimentaciones

Como último aspecto (uno muy vinculado con el anterior apartado), es necesario contemplar la formación docente de educación especial desde un verdadero compromiso con la comunidad docente, ya que, por principio metodológico, toda evaluación formativa requiere de una retroalimentación de calidad: uno a uno. La evaluación docente de educación especial que se aplicó durante la reforma educativa de 2013 no cubría este aspecto, aunque fuera un mandato, según su marco legal. En el artículo 7º, numeral III, inciso h (2013, p. 5), se expone que los resultados individualizados de los docentes evaluados serán responsabilidad del INEE y que, además, “[...] serán acompañados de un dictamen con las recomendaciones que deberá atender el personal para regularizarse o cumplir con acciones de mejora continua”. Pero eso no ocurrió. Cada uno de los docentes entrevistados concuerda en que recibieron un dictamen personal, pero no personalizado, es decir, no contenía recomendaciones específicas que realmente les permitiera mejorar su práctica. Con esto no sólo se incumplía el mandato de la LGSPD, sino que incidía también en las características de la propia evaluación que las autoridades educativas catalogaban como “formativa”.

Es importante mencionar que este aspecto no es exclusivo de los docentes de educación especial, ya que ocurrió con todos los docentes de educación básica evaluados. Por otro lado, a pesar de que la retroalimentación tenía características muy generales –como el nombre del sustentante, el puntaje obtenido y la calificación final (insuficiente, suficiente, etcétera)– y de que no se podía mejorar sustancialmente los puntos en los que fallaba cada sustentante porque se desconocían los aspectos más críticos de cada uno, la evaluación aún podría considerarse “formativa”, puesto que se ofrecían cursos para capacitar al docente y que así pudiera pasar las pruebas, además de las diversas oportunidades con las que contaban para lograrlo.

No obstante, la retroalimentación sigue siendo esencial, puesto que, incluso pasando el examen, se obtiene una orientación sobre los puntos por mejorar. Si un docente tenía la oportunidad de asistir a una capacitación por no pasar las pruebas, su mejora sería más eficaz y puntual si contara con una retroalimentación. Por otro lado, aquel docente que apenas haya

alcanzado el puntaje mínimo para pasar la evaluación, una retroalimentación le permitiría que mejorar esquemáticamente por su propia cuenta.

Para la Docente 3, aunque haya recibido una carta con su puntaje, ella menciona no haber recibido una retroalimentación específica. Lo mismo ocurre con el Docente 1, quien fue uno de los puntajes más altos en 2013 y, de todos modos, no obtuvo una plaza. Para la Docente 4, una retroalimentación comprometida con su desarrollo profesional hubiera significado menos aplicaciones para acceder al Sistema Profesional Docente. Incluso, para la Docente 5, a pesar de no haber sido evaluada, una retroalimentación hubiera significado la mejora oportuna para defender mejor su labor profesional frente a los tribunales. Una vez que la retroalimentación deja de existir en una evaluación, tanto para el sustentante como para el cuerpo de evaluadores, la evaluación deja de aspirar a la mejora porque se comienza a sustentar en el mercado de capital humano, en el cual los recursos humanos ya están constituidos y, gracias a esto, se renuncia a que la institución capacite e invierta en talento humano.

Sobre los instrumentos utilizados y los evaluadores

La Docente 3 mencionó que una evaluación por parte de los padres de familia o la aplicación de algún instrumento para recabar información de la labor docente hubiera sido algo muy positivo porque, a pesar de que los docentes tratan con los alumnos de manera directa, muchas veces tienen más contacto con los padres o tutores muchas veces es mayor que con los niños.

Por otro lado, como ya se ha señalado, la eliminación de la Planeación educativa significó una pérdida sustancial en la evaluación docente de esta reforma educativa, en otras palabras, es necesario observar que la pérdida de instrumentos con metodología mixta (o la ausencia de instrumentos con metodología cualitativa) representa uno de los puntos que urge fortalecer, al menos para generar una buena evaluación docente de educación especial.

Partiendo del señalamiento anterior, es necesario contar con instrumentos de evaluación en los que el contexto incida más, dada la naturaleza compleja de las instituciones de educación especial (infraestructura, presupuesto, diversidad de perfiles profesionales y diversidad de sectores de alumnos a los que atiende, etcétera), pero también es importante contar con mejores evaluadores. Al respecto, tanto el Docente 2, la Docente 3, la Directora 1 y la Directora 2, mencionaron las irregularidades que ocasionaba el Expediente de evidencias y el Reporte que llenaba el personal directivo.

En este punto, es necesario señalar que diversas investigaciones empíricas de Estados Unidos (Bettini *et al.*, 2016; Rodl, Bonifay, Cruz y Manchanda, 2018; Sledge y Pazey, 2013) mencionan que es necesario capacitar al personal administrativo de los centros educativos que también fungen como evaluadores de docentes. Comúnmente estas investigaciones demuestran que el personal directivo no posee una formación consistente como evaluador y que, incluso con instrumentos aparentemente simples, se desarrollaban lecturas y llenados de rúbricas incorrectos. En las entrevistas realizadas, se mencionó de manera constante la necesidad de capacitar al personal directivo como evaluadores, ya que los instrumentos a su mando eran tergiversados con facilidad por ellos mismos. Por ejemplo, la Docente 3 mencionó que su directora seleccionaba a los docentes que “no le caían bien” para ser evaluados durante la reforma educativa de 2013.

Sobre las plataformas para responder el examen

Un elemento que llama la atención y en el que es necesario indagar profundamente –no sólo en los exámenes que abarcó esta reforma educativa, sino en general con cualquier proceso de evaluación a cualquier tipo de sustentante– es el uso de la ofimática para la resolución de una parte de la evaluación. En este caso, el instrumento más empleado para estos exámenes fue la computadora. El Docente 2 refirió en la entrevista un problema que presentaron diversas personas (dependiendo del grado de vinculación que posean los sustentantes con las tecnologías de la información): la dificultad para resolver el examen en una computadora.

Este es un punto que difícilmente se podrá abarcar de manera pertinente con la reforma educativa de 2013 porque han pasado varios años desde que ocurrieron las evaluaciones, pero resulta imprescindible conocer la incidencia que tiene la dificultad para trabajar con una computadora en una evaluación. Hay tres factores esenciales que intervienen en este problema: 1) la cercanía que el sustentante tiene con la computadora (es decir, el grado de vinculación y las habilidades desarrolladas para utilizar un instrumento digital); 2) la condición anímica que el sustentante tiene mientras es evaluado (si está nervioso, si le duele la cabeza por el estrés, etcétera); 3) el diseño de la plataforma (una interfaz intuitiva y cercana al sustentante).

Por ejemplo, consideremos la Planeación didáctica o el Portafolio de evidencias, dos instrumentos que fueron empleados para evaluar a docentes durante la reforma educativa de 2013. Varios docentes que resolvieron las pruebas y/o llenaron los formularios desarrollan sus

labores profesionales sin una computadora porque el contexto en el que se desenvuelven no lo permite. Esta vinculación con las computadoras también incidió en los resultados obtenidos, tanto si se trata de un docente que emplea el ordenador para todo, como si no lo utilizara en absoluto.

Esencialmente, ninguna plataforma de resolución de exámenes con herramientas digitales en México considera el grado de afectación que el uso de la computadora tiene en las respuestas que desarrolla el sustentante. Esto quizá se deba a que las personas que desarrollan las evaluaciones trabajan constantemente con una computadora y dan por hecho que los procesos cognitivos son similares, o los mismos, para resolver un examen en papel o en una computadora. Por ello, ninguna empresa o institución evaluadora de este país sabe cuánto incide el uso de estas herramientas digitales en las calificaciones obtenidas. Pero la realidad salta a la vista, especialmente con aquellas pruebas en las que se califica la expresión escrita.

El concepto de “Calidad de la educación”

El concepto de calidad que emplean los docentes de educación especial entrevistados es esencialmente diferente de aquellos conceptos aplicados por la administración federal para la mejora educativa. Esto se debe a las diferencias existentes entre los docentes de educación regular y los docentes de educación especial, ya que incluso las responsabilidades y las formas en las que se vinculan con los estudiantes cambian. Pero esta diferencia también se debe a que los mismos docentes cruzaron por una vivencia en la cual incidía la definición de *calidad educativa* – tal como lo señala Espinosa (2022b)– y eso ocasionaba discrepancias u observaciones críticas por el choque con la realidad contextual en la que desarrollaban su labor. En este rubro, es importante observar que la atención que ofrecen los docentes de educación especial a los estudiantes se desarrolla de manera personalizada. Es decir, las necesidades de cada estudiante son contempladas por el docente y reciben atención en la medida en que lo requieren.

Por otro lado, es importante contemplar que, tanto los señalamientos que hicieron los docentes y directivos en las entrevistas de esta investigación, así como los señalamientos que contienen otras investigaciones empíricas sobre la evaluación docente de educación especial, en su mayoría son muy puntuales, ya que parten de una realidad tangible y de su experiencia docente con la población que requiere sus servicios. Reformulando lo anterior, los elementos que conforman sus definiciones están encaminados a mejorar su práctica docente y las condiciones

laborales que ellos tienen en las instalaciones educativas, puesto que estas concepciones son afectadas por sus experiencias laborales, su capital cultural y social, además de su personalidad y sus motivaciones personales para ser docentes de educación especial y, por ello, es muy importante contemplar estas concepciones, puesto que permitirían una mejora consistente y casi inmediata en la calidad de la educación –al menos en términos teóricos, algo que coincide con los señalamientos de Bettini *et al.* (2017).

El problema con este rubro es que la calidad de la educación de este sector se ha vinculado fuertemente con los mismos objetivos de la educación regular, es decir, se buscan resultados lo más próximos posibles a los exigidos a la educación regular. En otras palabras, la calidad de la educación especial está supeditada a la misma visión de calidad que posee la educación regular. El Docente 2 comentó al respecto: “Lo que pide el plan de estudios, tanto para primaria, como para secundaria, [...] en su montón de cosas que tiene, distan de la realidad del CAM y, sobre todo, distan de los intereses, las necesidades, las posibilidades de quienes ahí estudian, en el CAM”. La investigación de tesis de maestría de Belén González otorga mayor información al respecto de estas inconsistencias y los alumnos de educación media superior (2024).

El Docente 2 mencionó: “Si en un CAM, o en los CAM, va a suceder [con un alumno], o le pides que suceda, lo mismo que en una escuela de educación básica [regular], llámese preescolar, primaria o secundaria, ¿cuál es la razón de existir de los CAM?”. Un posicionamiento que le ha otorgado fuerza a la educación inclusiva en años recientes y que se ve beneficiada por otros argumentos, como la posición de la Directora 1.

En términos esquemáticos hubo tres clases de distintas de definiciones de *calidad de la educación especial*. Por ejemplo, el Docente 2 fue muy crítico al respecto desde una postura teórica del *Imperialismo cultural* y señaló la dificultad de aterrizar el concepto en la educación especial, ya que para él era un concepto muy anclado a ciertas búsquedas o perspectivas que no son compatibles con el sector, por ejemplo, lo económico. También resultó difícil el ejercicio de otorgar una definición por las cuestiones que implicaría en términos pedagógicos y metodológicos de su trabajo, puesto que algunos términos, como la *eficacia*, la *relevancia* o la *pertinencia*, son aspectos que no son relevantes para la educación especial o que no se pueden desarrollar de la misma manera por cuestiones contextuales tanto del alumno como del entorno. El Docente 2 incluso definió esta unión como elementos antagónicos.

No obstante, después de unos minutos de plática al respecto, el Docente 2 concretó una definición que coincidió en varios elementos con la que ofrecieron el resto de los informantes,

ya que mencionó que una educación de calidad para este sector es aquella que ayuda a hacer una mediación (como punto intermedio) entre las necesidades del Estado, de la industria privada y de la sociedad, con las necesidades personales de cada alumno (él las llamó “necesidades reales”). El trasfondo, para él, era el problema, ya que la intención de hacer una educación de calidad de una manera o de otra corresponde a determinadas intenciones de poder. Sin embargo, a pesar de todo esto, él consideró que, en lo general, la educación especial busca la calidad siempre porque se enfoca en las necesidades individuales de cada persona y desarrolla una serie de modificaciones al plan curricular (y demás) para que todo se adapte al alumno.

Tanto el Docente 2, como la Docente 3, la Docente 4 y la Docente 5 comparten esta visión, un enfoque individual que resulta de una serie de modificaciones a todo lo que rodea al alumno con tal de adecuarlo para él. En términos estrictos, esta concepción es una visión clásica de la educación especial en la que se defiende la separación de las poblaciones para generar ambientes especializados para su atención. Este posicionamiento fue el más común entre los informantes.

Por su parte (y como contraste), la Directora 1 mencionó que la educación especial de calidad era aquella que “no tiene como objetivo principal al alumno”. Ella misma mencionó que sonaba raro, pero a lo que se refiere es a que la educación especial de calidad “es la que trabaja con los contextos y los entornos y los modifica para hacer espacios incluyentes”. Esto es un enfoque ecológico. Además, esta informante mencionó algo muy importante: tiene la percepción de que la evaluación docente sí mejoró el entorno de trabajo en el que ella era directora. Este es un elemento muy difícil de rescatar porque, a pesar de que algunos informantes mencionaran que sí hubo alguna mejora en su práctica como docentes y/o en su entorno laboral, seguían rechazando la evaluación por las implicaciones que ésta tenía o la corrupción de la que fueron testigos. La Directora 2 ofrecía una visión muy cercana a esta.

La tercera definición que hubo fue una perspectiva plenamente burocrática y utópica a la vez, es decir, es una visión irreconciliable que, de alguna manera, resultaba un tanto desesperanzadora. Sólo hubo un docente con esta visión y fue el Docente 1, quien mencionó que “la calidad ya la trae el docente” y que “la evaluación de ese concepto sólo era una búsqueda burocrática” porque en esencia era imposible que se encontrara y se midiera un concepto así en la realidad. Para el Docente 1, cualquier docente que haga un trabajo de calidad ofrecerá resultados y guarda mucha concordancia con el primero posicionamiento que ofreció el Docente 2, pero sin vincularlo directamente con cuestiones de poder o con alguna agenda política que ciertas cúpulas de poder impulsan.

Es necesario señalar que, tanto los docentes que definen la calidad de la educación especial a partir del reforzamiento de la perspectiva clásica, como aquellas directoras que contemplaban una visión más ecológica (a pesar de sus respectivas posiciones), combinan ambos criterios y buscan constantemente ambientes propicios para el desarrollo de las poblaciones con discapacidad, a la vez que eliminan barreras y trabajan con otras poblaciones para eliminar prejuicios. En este sentido, las búsquedas de acceso y de justicia surgen de manera constante entre uno y otro bloque. Además, inciden y critican aspectos esenciales que configuran sus condiciones laborales para llevar a cabo su profesión, como la disposición espacial de la escuela, instrumentos de trabajo (como la disponibilidad del ábaco cranmer en los centros laborales) y el acceso a otra clase de recursos (como centros de información o apoyo por parte de instituciones). Esta es la visión que más rápido ofrecería soluciones a los problemas que padece la comunidad docente y que mejoraría la calidad de la educación especial.

Modificación de la evaluación

Retomando lo que mencionaron la Directora 1 y la Directora 2, el diseño de la evaluación fue modificado para la aplicación de las pruebas en los años posteriores. Esta información se puede corroborar en diversos documentos, incluso legales (Albarrán, 2018; INEE, 2016b; SEP, 2014^a; SEP, 2015), y fue la principal modificación que tuvo el diseño de la evaluación: cambió la cantidad de etapas que se contemplaban para desarrollarla y también afectó en la cantidad de información contextual que se obtenía de cada docente. Pero no sólo eso, ya que la Planeación didáctica (el instrumento eliminado) era una prueba que no se podía copiar ni defender sin una práctica real, ni un conocimiento del rubro profesional, a diferencia del Expediente de evidencias.

La Directora 1 mencionó que el Expediente de evidencias era un documento que “podías compartir con cualquier y sin problema, ¿no?, había unos vendiéndoselos a otros, o sea, [...] ese fue el que se quedó y la Planeación, pues la hacías al momento”. La Directora 1 considero que la Planeación didáctica era el instrumento de evaluación más valioso y precisamente fue el que se eliminó:

“Tú llegabas en la mañana y en la mañana hacías el [examen] de conocimientos y en la tarde, el [examen] de Planeación [...] y ahí ibas metiendo, por ejemplo, «¿cuál sería el propósito de la actividad?», «¿cómo rescatarías conocimientos previos?» esas eran las preguntas que se evaluaban con la rúbrica y ese desapareció y, desde mi punto de vista, daba más cuenta de lo que el docente hacía porque tú ahí estabas diseñando, planeando, y

era como más natural o más honesto, ¿no?, que era con base en lo que sabías, en una experiencia”.

Las razones por las cuales se modificó la prueba, según lo señala la Directora 1, se centran directamente en dos razones ya expuesta en el Capítulo IV –razones políticas y competitividad del examen (puesto que el índice de reprobados era muy alto)–. Según la Directora 1, el examen de Planeación didáctica no era difícil: “supongo que en puntos de corte, o algo así, el instrumento se cayó, pero no tanto por el mal diseño del instrumento porque es lo básico, lo primero de la Normal porque es lo que aprendes, todo eso, ¿no?, sino por esos usos y costumbres de los docentes, de comprar las planeaciones anuales, de dosificaciones, de ya no crear tú, sino seguir un protocolo, un instructivo”.

En las aplicaciones que hubo entre 2014 y 2015 (2016 en algunos estados) existió un mínimo de cuatro etapas y máximo cinco en algunos estados, otros desde un inicio tuvieron menos instrumentos.⁶⁶ Sin embargo, en la aplicación de 2017 (2016 en algunos estados) a 2018 la evaluación se dividía sólo en tres etapas máximo y mínimo dos en la mayoría de los estados, excepto algunos estados, como Nuevo León.⁶⁷

Durante algunas pláticas informales con algunas psicólogas evaluadoras de la Planeación educativa, ellas coincidieron en que la Planeación educativa era el instrumento más valioso de la evaluación. La Directora 1 esencialmente mencionó que el principal criterio evaluador era la concordancia entre lo que se expresaba en términos teóricos y los prácticos, así como la defensa de la misma prueba. Para las psicólogas evaluadoras de la rúbrica, algo que en apariencia podía no estar del todo bien, era correcto una vez que se obtenía la perspectiva del sustentante en viva voz.

Según la Docente 3, el examen sólo duró unas horas (cuatro o cinco horas máximo), muy distinto del proceso del Docente 1 (una evaluación que duró todo el día y que coincide con los tiempos que conocía la Directora 1). En el caso de la Directora 2, los tiempos siguieron igual, ella mencionó que la Planificación didáctica fue un instrumento que nunca dejó de aplicarse en Nuevo León.

⁶⁶ Eran cinco, si el docente era de secundaria e impartía la materia de segunda lengua (inglés) o si pertenecía a otros servicios, como Primaria Indígena.

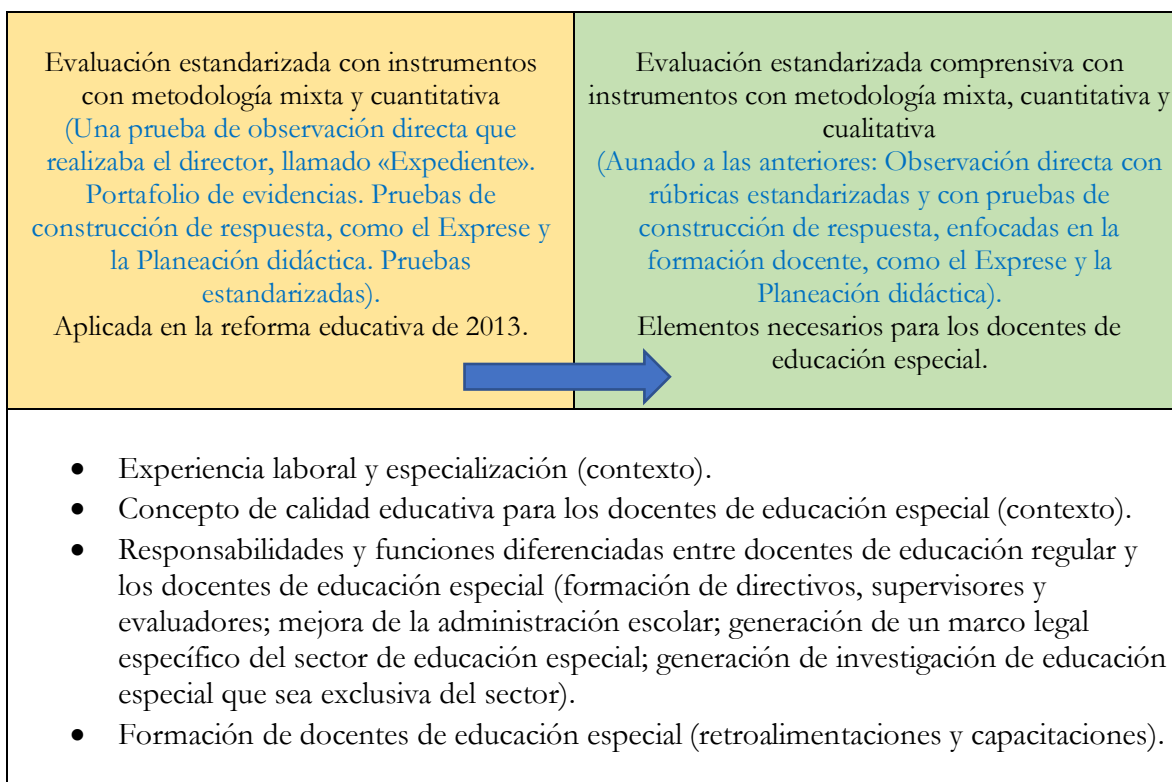
⁶⁷ Máximo cuatro, únicamente para los docentes de secundaria y para los de otros servicios, como Primaria Indígena.

A pesar de todo esto, la Directora 1 y la Directora 2 consideraron que la evaluación docente seguía funcionando, ya que seguía siendo el único elemento que determinaba la carrera profesional de los docentes, incluso los exámenes de opción múltiple (específicamente aquellos reactivos situacionales que demandaban un análisis y una aplicación de conocimientos profesionales, en Ceneval son catalogados como reactivos de Nivel 3, acorde con la taxonomía de Bloom). De acuerdo con la Directora 1 y la Directora 2 –así como con una serie de pláticas informales que he sostenido con algunos trabajadores del Ceneval–, las pruebas de opción múltiple de la reforma de 2013 (al ser un instrumento fuerte que determinaba la carrera profesional de los docentes) poseían una calidad superior, comparándolas con los actuales instrumentos empleados por la USICAMM y que también desarrolla el Ceneval. En otras palabras, para diversos profesionales de la evaluación, a pesar de la modificación de la evaluación de la reforma educativa de 2013 (con respecto a la Planeación didáctica), los instrumentos poseían una buena calidad, comparados con los que actualmente se utilizan.

La evaluación que debió aspirar a ser

Como ya se ha revisado en este trabajo, la evaluación docente de la reforma educativa de 2013 se definía en términos legales como una evaluación de carácter formativo. El *Perfil* del PPI (2016, 11), el apartado III del EAMI (2018, 6), la LGSPD, entre otros documentos, lo mencionan directamente. En términos esquemáticos, para que la evaluación realmente fuera formativa y no buscara solucionar sus problemas de recursos humanos con el capital humano disponible en el mercado laboral, sino realmente formar a sus trabajadores de manera consistente y profesional con base en una idea clara sobre calidad educativa, la evaluación docente de educación especial de nivel básico debió contemplar cada uno de los elementos listados en el siguiente cuadro, lo que hubiera permitido desarrollar una evaluación enfocada en la mejora de la educación. Una modificación de este tipo a los instrumentos de medición hubiera producido una evaluación comprensiva.

Elementos deseables en una evaluación docente de educación especial



Cuadro 18. Elaboración propia con los datos obtenidos de esta investigación.

La forma en cómo se desarrollaron los instrumentos de medición sí está vinculada a la razón de ser de la política educativa que en ese momento se impulsó, pero los instrumentos de medición en sí no forman parte de la razón central de esa política educativa porque no responden a las necesidades del sector, sólo son el resultado de un proceso de elaboración y funcionaron como herramienta para justificar la toma de decisiones. Por eso es que se pueden desvincular (hasta cierto punto) los instrumentos de medición de la toma de decisiones políticas que hubo en ese momento, pero no se puede desvincular el desarrollo, la aplicación y, en general, el uso que se le dan a esos instrumentos para justificar el discurso y la implementación de la política educativa.

Es decir, los instrumentos de medición estaban sujetos a la toma de decisiones de los evaluadores porque el marco legal resulta ambiguo. Pero esta ambigüedad resultó positiva para los objetivos no declarados de la reforma educativa de 2013 (Ornelas, 2020). Es decir, el uso discrecional de espacios vacíos o imprecisiones desde la LGE, hasta al interior de instrumentos como el EAMI y PPI, o la multiplicidad de definiciones empleadas de *calidad educativa* para esta reforma educativa, encontraban su funcionalidad en la administración directa de los tomadores de decisiones para la aplicación de una u otra dirección.

Ese uso discrecional de los términos y condiciones que presentaban, no sólo los instrumentos de evaluación, sino la misma convocatoria que expedía la SEP (para evaluar a los docentes), es un reflejo y resultado de un marco institucional constituido de la misma manera. En otras palabras, la toma de decisiones por parte de la SEP y de otras instituciones, incluido el SNTE, se ha desarrollado de la misma manera y no con base en el marco legal, sino en las posibilidades de juego fundamentadas en más elementos. Esta situación se comenzará a profundizar más en el siguiente apartado, pero en este punto es necesaria la constitución de una pregunta: ¿cómo es que los tomadores de decisiones tienen un gran margen de acción para la búsqueda de sus objetivos a pesar del marco legal e institucional?, y, quizá especialmente, ¿por qué es así?

La respuesta es porque les es redituable. En las entrevistas pregunté si conocían el caso de alguien que haya sido despedido o si conocían algún caso en el que el docente fue cambiado de funciones. Nadie conocía a alguien así. Salvo el Docente 1 y la Docente 5, las historias que abarca la reforma educativa de 2013 no tocan normalmente este punto porque no ocurrió como se pensó que pasaría. El Docente 1, a pesar de conseguir uno de los puntajes más altos en la evaluación de 2013, se quedó sin trabajo porque la SEP le dio su plaza a alguien que ni siquiera participó en la evaluación. Por otro lado, la Docente 5 vio detenidas sus funciones porque la SEP, quería quitarla de su puesto sin haberla evaluado, buscaba cambiar la condición de contratación de los docentes de educación especial capacitadores para el trabajo. La Docente 5 tuvo que asesorarse legalmente e interpuso una serie de denuncias en el 2014 para que le fuera brindada la plaza que le correspondía. Después de un tiempo, la Docente 5 logró recuperar su plaza. También la Docente 5 mencionó que, en 2016, cuando fue transferida de una USAER a un CAM, se enteró del caso de un despido. El esposo de una compañera de su trabajo (un docente de educación especial) fue removido de sus funciones.

El Docente 1 perdió su trabajo y no fue a causa de la evaluación, sino de la corrupción de la SEP. La Docente 5 logró recuperar su plaza y comenzó su proceso de jubilación a los pocos años. La Directora 1 no recuerda ni un solo caso en el que alguien haya perdido su trabajo, a pesar de que conoce a muchas personas que obtuvieron su plaza por medio de actos de corrupción. La Docente 3 menciona que ninguno de los docentes que se negó a ser evaluado y que faltó a la aplicación fue despedido. La Docente 4 narra su experiencia de ingreso al SPD desde la angustia porque presentó varias veces el examen y no se quedaba, pero había gente que presentaba su postulación y, sin poseer una preparación tan especializada, lograba una plaza.

Esto no implica que no hayan existido los casos en los que fueron despedidos algunos docentes, pero sí significa que los objetivos declarados para mejorar la calidad de la educación a partir del desempeño docente quedaban entredichos y eran ocupados a discreción por las autoridades educativas. También se puede defender la hipótesis de que la contratación de estos docentes, o su despido, no es un proceso lineal, ni simple, ni esquemático, puesto que hay demasiados factores que podrían incidir en esto, desde una falta de herramientas digitales, hasta la presión sindical o la falta de contactos políticos.

La evaluación aplicada a los docentes de educación especial.

Elementos exógenos (prácticas institucionales y tradiciones políticas)

*Tú exiges que se respete tu derecho al trabajo,
pero no respetas el derecho a la educación de otros.*

Docente informante

Uno de los elementos esenciales que reveló esta investigación es que la evaluación en sí no modificó las prácticas institucionales al interior de la SEP o del SNTE. Este aspecto resulta evidente por una razón: bajo las condiciones de corrupción imperantes en el sistema educativo mexicano de nivel básico, no importaba si los instrumentos de evaluación de este sector docente estaban bien diseñados o no. De cualquier manera, las prácticas institucionales se seguían consolidando desde la corrupción, aunque fueran otros tomadores de decisiones quienes las llevaran a cabo (así lo mostró la trayectoria del Docente 1, quien obtuvo uno de los puntajes más elevados de la aplicación de 2013 y la plaza que le correspondía fue dada a otra persona por decisión de la SEP).

Sin embargo, este cambio de tomadores de decisiones sí modificó la dinámica de la educación especial de nivel básico durante la existencia de la reforma, ya que permitió que las prácticas sindicales no fueran las principales. Aspectos como la antigüedad o la militancia al interior del SNTE dejaron de pesar de manera preponderante en la toma de decisiones. Varios docentes se sintieron desprotegidos y hasta violentados por la implementación de la reforma (como el Docente 2 y la Docente 5), pero otros se sintieron validados e impulsados por las

funciones a las que podían acceder (como la Directora 1 y la Directora 2, personas que ascendieron en el escalafón magisterial por medio de las evaluaciones de la reforma). Es decir, el papel individual que desempeñaba cada docente obtenía un respaldo por parte del Estado y eso desestabilizó las tradiciones políticas al interior de las instituciones educativas y del gremio sindical. Esto permitió que algunas personas competentes ascendieran en el escalafón burocrático y que otras, aunque quizá no fueron removidas de sus funciones (por cuestiones de corrupción), sí fueron relegadas a actividades de menor importancia y vieran disminuida su presencia política.

No obstante, a pesar de que el SNTE desempeñó un papel más discreto con respecto al poder que ejercía, nunca dejó de presentar cierta resistencia. En este punto, es necesario señalar las acciones diferenciadas que diversas secciones y sectores del OCDE ejecutaron. Quizá las más representativas sean las que llevó a cabo la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE,⁶⁸ ya que sus acciones de oposición produjeron diversos encuentros entre los que destaca la protesta de Nochixtlán que terminó en un conflicto con varios muertos: “El saldo de los enfrentamientos fue de 8 personas fallecidas, 103 lesionados, 46 afectados por la exposición a gases lacrimógenos (de las cuales 35 son menores de edad), y algunos otros por diversas afectaciones en sus propiedades” (CNDH, s/f). Sin embargo, no fue lo único, hubo una serie de amparos interpuestos por líderes del SNTE y otras figuras (SCJN, 2014), así como un conjunto de acuerdos entre las autoridades educativas y ellos.

Afectaciones de la reforma educativa de 2013

La evaluación docente; la percepción de la población sobre las autoridades; las ideas y los juicios sobre las instituciones evaluadoras como el Ceneval; el encarcelamiento de Elba Esther Gordillo e, incluso, la misma consolidación de la figura de ATP son elementos que trastocaron la política educativa nacional, entre otras cuestiones. Rescatando las palabras del Docente 1: “Las personas que realmente lo vivieron con terror [la evaluación docente], ya no están, se jubilaron, fueron removidas, se fueron porque no tenían los conocimientos teóricos, eran secretarías que cobraban

⁶⁸ La CNTE es parte del SNTE y está constituida como una facción de pensamiento radical. Su presencia es especialmente vigorosa en el sur del país, incluyendo a Michoacán. Dentro de sus demandas está el otorgamiento automático de una plaza a todos los egresados de las Escuelas Normales. Los señalamientos que la CNTE realizó contra de la líder sindical del SNTE se vieron fortalecidos una vez que ésta empezó a colaborar con el gobierno federal de Peña Nieto para la implementación de la reforma educativa de 2013.

como maestras”. Es posible observar que la incidencia en la vida de los docentes evaluados es muy amplia y variada porque dependerá de las condiciones en las que cada actor pudo acceder a una plaza docente y cómo llevó a cabo esas funciones durante su vida laboral, así como de su poder político, de sus habilidades interpersonales, incluso de su capital económico y social.

Sin embargo, también varios informantes le otorgaban a la evaluación poderes de justicia porque representaba un problema para las cúpulas de poder al interior del SNTE. La Directora 1 mencionó: “El SNTE tiene caciques y estas personas tienen mansiones y no les pagan a sus trabajadores, lo hace el Estado porque estas personas les consiguieron una plaza a sus trabajadores y les pagan como docentes, pero son los jardineros de la mansión, los cuidadores de los caballos, las cocineras”. También la Directora 1 rescató el caso de algunas de sus compañeras estudiantes cuando iba a la primaria, ya que algunas de ellas tenían plaza docente desde los ocho años y a los 38 podían jubilarse sin haber dado clases nunca. La inserción y la consolidación de figuras, así como la eliminación de acuerdos preestablecidos con el SNTE y la irrupción de dinámicas que poseían una tradición política, ocasionaron un gran movimiento de reajuste de fuerzas políticas al interior del magisterio.

A todo esto, quizá vale la pena rescatar los señalamientos sobre el SNTE y el magisterio que produjo la Directora 1 y la Directora 2, así como la postura del Docente 1. “Había muchos vicios sindicales, o sea, por ejemplo, gente que nunca pisó una escuela y que estuvo en el sindicato comisionada por años, tenía nivel N de Carrera Magisterial, o sea, digamos que los candados de Carrera Magisterial, se lo comía el sindicato a Carrera Magisterial”, dijo la Directora 1. La Directora 2 señaló que estaba muy mal que a los docentes se les diera plaza y que, además, fuera en automático (esto lo externó como una extensión de su rechazo al sindicato y también a la evaluación que lleva actualmente la USICAMM, en la que pesa nuevamente la antigüedad laboral y tiene un gran margen). Por otro lado, el Docente 1 realizó una analogía para mostrar la incongruencia del movimiento magisterial al decir: “Tú exiges que se respete tu derecho al trabajo, pero no respetas el derecho a la educación de otros”.

Estos posicionamientos surgieron después de una serie de complicaciones que estos actores han tenido específicamente con líderes sindicales y experiencias laborales en las que hubo actos de corrupción por parte de las autoridades y sus vínculos con el SNTE. No obstante, muestran dos cosas: 1) la lucha por el poder que sostienen las “dos facciones” (la gente que defiende al SNTE y la que lo critica) y 2) la evaluación como el instrumento más fuerte con el que se puede “atacar” al sindicato y que más deja expuesta la verdadera condición de nuestra educación

(cualquiera que sea el instrumento de evaluación y con la estructura legal que poseía el Servicio Profesional Docente).

Por otro lado, con respecto a la figura de ATP, es necesario aclarar que, dentro del organigrama de educación básica durante el gobierno federal de Enrique Peña Nieto, se consolidó la figura del Asesor Técnico Pedagógico, ATP, una función que se extinguió con la más reciente reforma educativa (2019). La desaparición de las figuras de ATP es uno de los aspectos negativos que tuvo esta administración (2018-2024) y en el que incidió positivamente la reforma educativa de 2013 (aunque es necesario mencionar que se debe investigar más este tema), de acuerdo con lo mencionado por la Directora 2 y los problemas señalados por la Docente 5 con respecto a la “pésima formación de los nuevos docentes”, según su percepción.

Dadas las variadas afectaciones que ocasionó la reforma educativa de 2013, se propone su análisis por medio de una esquematización de las trayectorias laborales de algunos docentes de educación especial. Dichas trayectorias resultan muy lógicas, ya que la presencia, los discursos y, en general, la cultura que se desarrolla en torno al SNTE y a la SEP en este país es muy compleja y tienen un contexto y herramientas políticas muy definidas (como la figura legal de amparo). Para fines prácticos, estas trayectorias están fundamentadas en las tradiciones políticas tan arraigadas que sustenta el SNTE y todo el discurso desde el que se fundamentaron las acciones del gobierno federal.

Trayectoria de docentes opositores a la evaluación

Trayectoria de docentes opositores a la evaluación (I)

Docentes opositores a la evaluación (agentes aliados con las acciones del SNTE y/o de la CNTE)		
Actores adaptados a las dinámicas del SNTE	Actores disidentes o sumisos ante la SEP	Actores fuertes o reposicionados en ciertas funciones ante el SNTE y/o la SEP
Antes de 2013	Durante la RE de 2013	Después de la RE de 2013

Cuadro 19. Elaboración propia.

En un primer estadio, los actores que mejor adaptados estaban a las dinámicas del SNTE, también fueron opositores de la evaluación docente. Un aspecto esencial por contemplar es que otras políticas evaluativas (como la de Carrera Magisterial) fueron introducidas de una manera muy distinta a la que tuvo el Servicio Profesional Docente – aspecto que se desarrolla en el apartado de “Resistencias docentes” de este capítulo– y, como ejemplo de ello, es posible encontrar

documentación referida sobre estas formas en las que se mostraba una vinculación directa entre el SNTE y la SEP, incluida la publicación de la misma convocatoria, de sus lineamientos generales e, incluso, de los acuerdos legales (SEP y SNTE, 2011a y 2011b). Esto es un aspecto esencial, ya que varios docentes y funcionarios educativos que estuvieron en contra de la evaluación docente mostraban esa postura esencialmente por su lealtad hacia el sindicato, como el Docente 2. Incluso podían defender al SNTE como una entidad que nunca promovió la evaluación y que, por lo tanto, siempre protegió su plaza laboral, tal como lo mencionó la Docente 5.

No obstante, tal como la Directora 1 lo mencionó en la entrevista, varios actores que se declaraban disidentes de la reforma educativa de 2013 sí participaron en la misma evaluación y obtuvieron cargos importantes porque concursaban para promociones verticales: “Extrañamente, o no sé si sea extraño o irónicamente, muchos de los que fueron... estuvieron la frente de esos movimientos, tomando casetas y generando pues acciones violentas para los que estábamos ahí, en los procesos, se evaluaron para ser supervisores, para promoción y ahora son los que están como supervisores [risas]”. El resultado de esta combinación fue el posicionamiento como “actores fuertes” con la reforma educativa de 2019.

Es importante considerar que no todos los docentes opositores a la evaluación “resurgieron” después de esta política, puesto que hubo algunas trayectorias de actores en las que la incidencia de la reforma educativa de 2013 fue decisiva laboralmente en términos negativos. Para esos casos, es aplicable el siguiente esquema:

Trayectoria de docentes opositores a la evaluación (II)

Docentes opositores a la evaluación (agentes frustrados con las acciones del SNTE y/o de la SEP)		
Actores adaptados a las dinámicas del SNTE	Actores disidentes o sumisos ante la SEP que buscaron su jubilación o que tuvieron algún conflicto legal fuerte con la SEP	Actores jubilados y/o que desistieron de su vida magisterial
Antes de 2013	Durante la RE de 2013	Después de la RE de 2013

Cuadro 20. Elaboración propia.

Por ejemplo, en el caso de la Docente 5, ella consideró que fue un proceso en el cual estuvo desamparada por el SNTE, ya que cuando acudía a solicitar apoyo, las personas del sindicato le contestaban: “así están las cosas”. La indefensión producida por toda la situación y el sentimiento de injusticia orillaron a estos actores a jubilarse relativamente pronto o a reconsiderar fuertemente su profesión porque vivieron un proceso traumático.

Trayectoria de algunos docentes evaluados a favor de la aplicación de las pruebas

Docentes evaluados a favor de la evaluación		
Docentes que negociaban las dinámicas del SNTE	Docentes que negociaban las dinámicas del SNTE y defendían las medidas de la SEP	Docentes aceptados, disidentes, algunos han sido rechazados dentro del gremio magisterial
Antes de 2013	Durante la RE de 2013	Después de la RE de 2013

Cuadro 21. Elaboración propia.

Por otro lado, es probable que los docentes evaluados que estuvieron a favor de la reforma educativa presenten una gran diversidad de trayectorias. No es posible que el gremio magisterial rechace a todos los docentes con estas características porque depende mucho de la personalidad y los conflictos que tengan las personas que los rodean. Hubo docentes a los que les fue muy bien en términos económicos porque obtuvieron buenas evaluaciones y, además, sus compañeros de trabajo los siguen aceptando (como lo mencionó la Docente 3). Pero hay otros, posiblemente un segmento grande o relativamente grande que padeció (o ha padecido) un fuerte rechazo por parte de sus compañeros de trabajo (tal como lo refiere el Docente 2, la Directora 1 y la Directora 2, y también como ocurrió con el Docente 1).

El rechazo de estos docentes está constituido de manera preponderante por dos variables: 1) el salario obtenido después de la evaluación y 2) la traición al magisterio, específicamente al sindicato. Como primer punto, la envidia que lograron suscitar los docentes a favor de la reforma, que fueron evaluados y que obtuvieron una evaluación sobresaliente (con lo cual accedían al estímulo económico), no disminuyó durante un tiempo. El Docente 2 mencionó algunas experiencias con respecto a estos docentes y lo que ocasionó en sus círculos más cercanos, ya que varios docentes intentaron obtener lo mismo e ingresaron a la evaluación por voluntad y muchos de ellos no obtenían el estímulo económico. La Docente 3 menciona el caso de una persona con estas características (a favor de la evaluación) y a la que siguieron aceptando sus compañeros, pero no todos. Como segundo punto, los docentes con estas características fueron señalados como traidores al magisterio, incluso estos señalamientos pueden provenir desde la implementación de Carrera Magisterial, es decir, no fueron ocasionados por la reforma educativa de 2013, sino por todas las reformas recientes, tal como lo mencionó el Docente 2.

Otras vertientes de investigación (trayectoria de algunos evaluadores durante la reforma educativa de 2013)

Aunque este trabajo se centra en la evaluación docente de educación especial, los actores que lograron la conformación de los instrumentos de evaluación también generaron una trayectoria muy específica que vale la pena continuar investigando en futuros trabajos. A continuación, se presenta un breve esquema sobre lo que ocurrió con los evaluadores.

Trayectoria de algunos perfiles de evaluadores durante la reforma educativa de 2013

Evaluadores, especialmente con un perfil de directivos (todos fueron evaluados)		
Actores que negociaban las dinámicas del SNTE	Actores fuertes	Actores disidentes, algunos han sido rechazados dentro del gremio magisterial
Antes de 2013	Durante la RE de 2013	Después de la RE de 2013

Cuadro 22. Elaboración propia.

Como contraste a las trayectorias de “éxito” que tuvieron algunos docentes opositores de la evaluación del SPD y que ascendieron en el escalafón organizacional, se encuentran los actores que fungieron como evaluadores durante la reforma educativa de 2013. Algunas narraciones de los docentes y directoras entrevistadas reflejan las dimensiones de una política rechazada en todos sus aspectos.

Durante la reforma educativa de 2013, aquellos “actores fuertes”, también fueron vulnerados, ya no por los designios de un marco legal, sino por las tradiciones políticas y el contexto del que formaban parte. La Directora 1 mencionó al respecto:

“Yo tuve muchos problemas con mi supervisora porque a los demás directores de la zona decía, pues como había una retribución económica por hacer ese trabajo, pues lo tomaba como: «Mira, de irse a fregar a los maestros, ¿no?» [...] Parecía que quien estaba haciendo algo equivocado éramos nosotros, ¿no? O sea, sí fue, fue muy, mucho conflicto entre todos los docentes, entre los que sí se evaluaban, entre los que no, entre los que les fue mejor, o sea, una división terrible, una polarización [...]”.

Resistencias de docentes (y de directivos) frente a la evaluación

*Toda la situación vivencial que yo tengo ha sido, fue
y será de resistencia a estas formas de evaluación.*

Docente informante

En 2012, Minerva Nava y Mario Rueda escribieron un artículo que fue publicado al año siguiente (2013), en el documento mencionaban la incidencia del contexto en las condiciones de trabajo que los docentes de educación básica tenían (en general). También se desarrollaba el tema de la experiencia laboral de estos docentes y su formación académica como factores descuidados por el sistema educativo. Cada uno de estos elementos incide en la calidad de la educación y dificulta la mejora. Nava y Rueda señalaron (en aquel temprano momento, con respecto a la reforma educativa de 2013) que “de no atenderlos, la evaluación por sí misma no contribuirá en nada a mejorar el desempeño docente y puede dar lugar a la exclusión, señalamientos e inadecuada toma de decisiones” (2013: 4).

Considerar el artículo de Nava y Rueda (2013) para comenzar este apartado no sólo es positivo porque ayuda a incluir observaciones críticas que fueron realizadas desde un inicio con respecto a los instrumentos de evaluación que se emplearon durante la reforma educativa de 2013. El artículo también ofrece una característica esencial que tuvo la implementación de esta política y que fue constantemente señalada por las personas entrevistadas de esta investigación: la estrategia comunicativa de la política evaluativa fue pésima, elemento que ha señalado también Ornelas (2020), aunque siete años después. La Directora 1 mencionó:

“No sé si fue por la manera en que se presentó, si hubo un error en la difusión, en la estrategia de darla a conocer, ¿no? O sea, [...] no puede ser que hasta la fecha todavía [los docentes] tengan la firme creencia de que te iban a correr a la primera. [...] Supongo que también tenía ahí un tinte [en referencia a la implementación de la política] o algo o, te digo, [hubo un problema en] algo en la estrategia de difusión, de publicación, porque [la recepción] de Carrera Magisterial, al contrario, sí era como superbien visto, ¿no?: «el maestro tiene Carrera», o sea, «se ha evaluado en Carrera», entonces te posicionaba como alguien interesado en informarte, en tomar cursos, en evaluarte y que se reflejaba al final en el salario, ¿no?”.

La Directora 1 y la Directora 2, así como el Docente 1 y la Docente 4 también adjudicaron a la desinformación que hubo, la actitud agresiva o defensiva que tuvieron algunos bloques magisteriales frente a la evaluación. Es decir, ellas señalaron que se desarrolló una manipulación

de los docentes por parte de algunos actores; sin embargo, no todo queda en ese tipo de ideas. Tal como se desarrolló en el primer apartado de elementos endógenos de la evaluación (*Tipo de evaluación, diseño y aplicación*), las características mismas de la evaluación –implementadas por recomendaciones directas de la OCDE (2009)– representaban un peligro para los docentes, ya que podían perder su empleo.

Desde un análisis relativamente sencillo, pero funcional, de la retórica desarrollada durante aquellos años, podemos observar que los tres elementos constitutivos de todo acto comunicativo, según Aristóteles (1998), el *Pathos* (la emoción), el *Ethos* (las “credenciales”) y el *Logos* (“sonar razonable”) no estaban bien estructurados. En todo caso, el *Pathos* y el *Logos* dibujaron al docente como el culpable de la mala condición que tenía el país en términos educativos. El *Ethos*, por otro lado, propiamente lo portaban las instituciones evaluadoras (INEE y Ceneval) e intentaban que los datos hablaran por sí mismos. Pero cada uno de estos elementos seguían sin validez frente a la gran mayoría de docentes, ya que el *Pathos* que comunicaba el gobierno sólo les provocaba enojo (contra el cual se intentaban defender), puesto que, en su discurso, el gobierno buscaba la aprobación de la población en general y por ello produjo una narrativa en la cual los docentes eran el objeto de sospecha.

Por otro lado, el *Logos* de este discurso no era razonable para buena parte de los trabajadores de la educación porque estaba en peligro su fuente de ingresos (según la percepción popular entre ellos) y todo lo que eso pudiera implicar (su estabilidad económica, su futuro, las deudas, etcétera), tal como lo mencionaron diversos informantes (Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 5). Por último, el *Ethos* del INEE estaba constituido por Schmelkes –quien durante mucho tiempo colaboró con diversas escuelas normalistas del país y a quienes los docentes consideraban una de ellos, hasta que “los traicionó” (según las palabras de la Docente 5)– y el SNTE quedó sin líder real (ya que la anterior figura, Elba Esther Gordillo, estaba encarcelada), en otras palabras, el *Ethos* de la reforma educativa de 2013 (las figuras que representaban y lideraban la implementación de dicha política, así como sus “credenciales” que portaban) era sinónimo de traición para el magisterio.

En varios sentidos, la evaluación docente careció de credibilidad frente a los grupos magisteriales (aspecto que es muy evidente y que es rescatado en el apartado de *Aplicación* del Capítulo IV, con respecto a las encuestas producidas por el INEE y la manipulación de la información que ofrecían sus diversas publicaciones), pero, como menciona Ornelas (2020), las condiciones de recepción empeoraron una vez que ocurrieron las muertes en Nochixtlán y

también se atenuó relativamente el ambiente tenso cuando salieron las primeras encuestas presidenciales en 2018, ya que el candidato a la presidencia Andrés Manuel López Obrador prometió eliminar la reforma educativa de 2013 (elemento que modificó buena parte de la política evaluativa desde 2018, como se puede observar en el apartado *Convocatorias* del Capítulo IV). Fue precisamente en 2018 cuando, según el relato de la Docente 3, para la evaluación que se aplicó en el Estado de México, hubo una severa oposición y abstencionismo en la aplicación.

La Docente 3, por su parte, tomó un curso que ofreció el SNTE para que los docentes tuvieran mayores oportunidades de pasar y en el que los organizadores se aseguraban de otorgar las herramientas necesarias para aprobar los exámenes. “[...] Me metí a un curso del sindicato, hice un curso para los que íbamos a ser evaluados y me metí a ese curso, pero fue por los del sindicato, el SNTE, entonces ahí fue donde nos dieron como más elementos, ¿no? [...]”, señaló en la entrevista. El curso constaba de cinco sesiones y se impartía los sábados, además, también funcionaba como taller porque cada docente desarrollaba el diagnóstico escolar que demandaba la evaluación a los sustentantes, según lo señalado por la Docente 3.

Estas acciones representan actos de resistencia –desde una perspectiva que empatiza plenamente con los postulados de Giroux (1986) porque los docentes dejaban de reproducir un comportamiento específico y propio del marco institucional y legal al que pertenecían–. Dicha organización de resistencia docente nunca estuvo contemplada como un elemento constitutivo del proceso evaluativo (ni siquiera en un análisis exógeno de su incidencia, según sus análisis) y, por otro lado, estas acciones tenían el propósito expreso de dotar de herramientas a los docentes de manera colectiva con el fin de pasar las pruebas y así no perder su trabajo, es decir, tenían un carácter de supervivencia. Es necesario mencionar que también se formaron círculos de estudio. Por ejemplo, el Docente 2 mencionó que él mismo organizaba los círculos de estudio y que también ofrecía apoyo anímico por el exceso de estrés que presentaban los docentes. Por otro lado, la Docente 3 mencionó que asistía a un círculo, pero prácticamente no estudiaban.

Centrándonos exclusivamente en el abstencionismo masivo y organizado que hubo en el Estado de México (y frente al cual no hubo alguna repercusión laboral o administrativa), es posible observar un posicionamiento político más agresivo que demandaba la apertura del gobierno para el establecimiento de nuevas mesas de negociación. Todos estos aspectos, retomando a Nava y Rueda (2013), fueron señalados desde antes de 2013 y es que, en esencia, observando las características de la evaluación, de la aplicación de los instrumentos, su incidencia y el perfil “formativo” que poseía esta política, es necesario señalar que sí se cumplió lo señalado

por ambos investigadores: “la evaluación por sí misma no contribuirá en nada a mejorar el desempeño docente y puede dar lugar a la exclusión, señalamientos e inadecuada toma de decisiones” (Nava y Rueda, 2013: 4).

Por ello hubo resistencia por parte de los docentes (y de otros actores políticos): la evaluación no sólo tuvo una pésima estrategia de implementación (contemplando las campañas publicitarias y de comunicación que señalaron varios docentes, como el Docente 1, la Docente 3 y la Directora 1), sino la misma exclusión que fortalecía (como ya fue abarcado en este capítulo en el apartado de elementos endógenos: *Tipo de evaluación, diseño y aplicación* y en *Retroalimentación*) y la inadecuada toma de decisiones (porque las tradiciones políticas seguían arraigadas y no combatían la corrupción del sistema, como fue señalado al inicio de este apartado de elementos exógenos de la evaluación).

Al respecto, cabe rescatar el posicionamiento esencial de buena parte de la labor política y docente de uno de los informantes, el Docente 2 mencionó en la entrevista: “Toda la situación vivencial que yo tengo ha sido, fue y será de resistencia a estas formas de evaluación que nos empezaron a poner a partir de 2011-2012, con el tema de la reforma educativa”. La lucha por el poder que se articuló desde las altas esferas para tomar el poder que ejercía el SNTE en la política educativa tuvo una severa oposición de algo que propiamente sus dirigentes no se esperaban: la resistencia organizada de varios bloques de docentes locales, no sólo los típicos segmentos contemplados, como podría ser la CNTE. La incidencia de la reforma educativa de 2013 y el Servicio Profesional Docente afectaron a una gran cantidad de actores locales, los cuales, se organizaron de diversas formas y lograron un posicionamiento fuerte que no fue contemplado debidamente por su contraparte.

Meyer, Whittier y Robnett, en *Social movements. Identity, Culture and the State* (2002: 205) mencionan lo siguiente, algo que puede otorgar muchas luces para discernir lo ocurrido con el movimiento magisterial durante la reforma educativa de 2013:

Los activistas de movimientos sociales, de las organizaciones y de las comunidades, construyen ricas culturas internas que ayudan a mantener la solidaridad y el compromiso. [...] Construyen identidades colectivas, definiciones grupales con las cuales es posible que se entiendan a sí mismos, así como su conexión con los demás y su lugar político en el mundo. [...] Desarrollan marcos y discursos para entender sus conflictos, los cuales desarrollan de manera pública para ganar adeptos y conseguir el cambio. [...] Pero es importante señalar que no hacen nada de esto en soledad. Los participantes del

movimiento construyen identidades, marcos y discursos colectivos dentro de los cuales se desarrolla el contexto de una cultura dominante e inequidades estructurales.⁶⁹

Por otro lado, ahondando en estas construcciones de comunidades y de identidades culturales, Archer, en su *Social origins of educational systems*, menciona que “la prolongada estabilidad (misma que se refiere a la relación estructural entre la educación y otras instituciones sociales que permanecen sin cambio y en donde la definición de “instrucción” muestra un alto nivel de continuidad) corresponde a la dominación perdurable de un grupo particular” (2013: 90-91).⁷⁰ La configuración del sistema educativo mexicano refleja la continuidad de poder que tuvo México durante más de 70 años con el Partido Revolucionario Institucional, PRI, al frente y el SNTE sigue siendo fiel reflejo de aquel periodo.⁷¹

Los actos de resistencia de los docentes muchas veces también se estructuraron en acciones coercitivas. Estas acciones podían ser coherentes con el posicionamiento político de una comunidad en específico o no. De cualquier manera, implicaban violencia para los docentes y directivos disidentes o que apoyaban la reforma. La Directora 1 menciona que los llamaban “verdugos” y que llegaron a ser agredidos, incluso fue necesario transportar a los sustentantes de las primeras evaluaciones en camiones para que no fueran lastimados físicamente por sus compañeros del gremio.

Todos estos acontecimientos fueron posibles y se pueden explicar a partir de la identidad colectiva que ha representado el SNTE frente a los docentes, pero también por las comunidades locales que se articulan de manera eficaz en las narrativas y en los marcos discursivos que se han desarrollado durante décadas al interior del SNTE (a manera de extensión de una identidad). Por otro lado, tanto la SEP como el SNTE (y otras fuerzas de la política educativa) sostienen prácticas similares porque forman parte del mismo ecosistema. Ni uno ni otro buscaban un cambio radical

⁶⁹ Traducción propia. El fragmento original es el siguiente: “Activists in social movement organizations and communities construct rich internal cultures that help to maintain solidarity and commitment. [...] They construct collective identities, group definitions through which they understand themselves, their connection with one another, and their political place in the world. [...] They develop frames and discourses for understanding their issues, which they deploy publicly to gain recruits and bring about change. [...] Yet they do none of these things in isolation. Movement participants construct collective identities, frames, and discourses within the context of the dominant culture and structural inequalities” (Meyer, Whittier y Robnett, 2002: 205).

⁷⁰ Traducción propia. El fragmento original es el siguiente: “It was argued [...] that prolonged educational stability (which refers to the structural relations between education and other social institutions remaining unchanged and the definition of instruction showing a high degree of continuity) corresponds to the lasting domination of a particular group (Archer, 2013: 90-91)”.

⁷¹ Baste tomar como ejemplo las negociaciones que diversos partidos han realizado para transferir votos del magisterio (controlados por el SNTE) durante las elecciones. Eventos que han sido documentados por diversos periodistas, entre los que se encuentra Álvaro Delgado con su libro *El amasiato* (2016, México, Proceso).

en las condiciones educativas porque seguían repartiendo plazas docentes a discreción y aplicando criterios de evaluación a conveniencia (tal como ocurrió con el caso del Docente 1 y el de la Docente 5, pero también con los instrumentos de evaluación o el concepto de *calidad educativa*). Pero la lucha por sostener su posición, por parte del SNTE, conllevó al resurgimiento extensivo de una serie de discursos y de prácticas que se constituyeron a través de las décadas y que radicalizaron el ambiente. La defensa de su plaza laboral, por parte de cada docente en contra de la reforma (y por las razones que fueran), era un acto que se extendía al propio sindicato y facción a la que pertenecía: era un eco de compromiso que, para muchas personas, justificaba otros actos porque sus acciones sostenían concordancia con la identidad colectiva del sindicato.

Para recapitular

Los ejes fundamentales que tuvo esta investigación se tomaron de las investigaciones empíricas realizadas en Estados Unidos en torno al tema y también de las tradiciones políticas y el contexto que tiene la educación mexicana, especialmente en torno a las condiciones laborales de los docentes de educación especial. Se aplicaron siete entrevistas (cinco a docentes y dos a directoras que habían fungido como evaluadoras) y se analizó su contenido de manera tradicional (en ausencia de software especializado). La triangulación de la información se constituyó como un aspecto esencial de la investigación, ya que demandó el rescate de los documentos legales, las gráficas y los acontecimientos históricos que generó esta política educativa. Un elemento esencial en este proceso de triangulación fue la confirmación constante de información que brindó la revisión bibliográfica del estado del arte, ya que (a pesar de tratarse de un país distinto, Estados Unidos) las condiciones laborales, la experiencia, la especialidad y la formación docente sí son aspectos que inciden en la calidad de los instrumentos empleados para evaluar a docentes; es decir, se constata la importancia de considerar el contexto para la evaluación de este sector. Los resultados arrojaron diversos temas que no fueron contemplados en un inicio, tanto elementos endógenos como exógenos. Uno de los elementos que vale la pena destacar es la resistencia que presentó el magisterio y las trayectorias de los actores.

Conclusiones

Evaluación docente de educación especial para nivel básico durante la reforma educativa de 2013 en México

La evaluación docente de educación especial para nivel básico que se aplicó durante la reforma educativa de 2013 fue estandarizada y abarcó dos de las funciones que tiene la evaluación: la selección y la formación. El criterio para la constitución de la evaluación fue el marco legal y la normativa de la SEP. Sus objetivos intrínsecos fueron el ingreso, el desempeño y la promoción del personal docente. Por otro lado, los instrumentos se consolidaron desde metodologías cuantitativas y mixtas, lo que dio como resultado tres tipos de instrumentos: cuestionarios cerrados, exámenes de opción múltiple y exámenes de construcción de respuesta, aunque también hubo instrumentos como el portafolio de evidencias.

En esencia, esta evaluación sí cumplió sus objetivos intrínsecos desde los criterios normativos que abarcaron los instrumentos, es decir, la evaluación fue capaz de discriminar a la población que sí poseía un conocimiento normativo sólido en contraposición con la población que no lo poseía (específicamente para el caso de la evaluación de ingreso, ya que muestra una consistencia sostenida a lo largo de los años, a pesar de la modificación de la prueba). También la evaluación era capaz de discriminar entre las personas que no sabían desarrollar ni sustentar una planeación didáctica de las que sí lo sabían (evidentemente, mientras la prueba Planeación didáctica fue contemplada como instrumento) y precisamente por el bajo porcentaje de aprobados fue eliminada, ya que el examen era poco competitivo económicamente hablando y a la larga pudo haber generado alguna complicación para la contratación de docentes (especialmente para la evaluación del desempeño).

Por otro lado, es necesario resaltar que la evaluación podía ofrecer consistencia con respecto a la eficacia de los instrumentos para discriminar a la población que poseía un conocimiento de

la que no. No obstante, esa consistencia se originaba sólo en la eficacia del instrumento aplicado a una población relativamente similar que no poseía una formación pertinente. En otras palabras, si uno de los objetivos extrínsecos de la evaluación era la mejora de la calidad educativa, resultaba imposible conseguirlo a la larga porque no se percibe una mejora sustancial en las evaluaciones docentes de ingreso (Gráfica 2, 3, 4, 5 y 6) y lo conseguido en el rubro de desempeño fue ocasionado por los factores señalados en el Capítulo IV (Gráfica 7, 8 y 9). Es decir, en términos extrínsecos, después del conocimiento normativo y del diseño de una planeación educativa, la evaluación no podía mejorar la calidad de la educación, a pesar de que sí cumplía con sus objetivos intrínsecos (poder diferenciar poblaciones).

La labor docente va más allá del conocimiento normativo y de la planeación educativa. Aunque estos elementos podrían contribuir a la mejora de la calidad educativa porque, independientemente de la definición empleada, un docente debería conocer el marco normativo que sustenta, protege y da forma a su trabajo. Además, un docente debería poder desarrollar una planeación didáctica bien estructurada y acorde con las necesidades específicas de la población que atiende. Sin embargo, es importante notar que los objetivos extrínsecos declarados nunca se alcanzaron porque para ello el criterio para la conformación de los instrumentos no se tendría que limitar sólo a la normativa y tendría que ser sensible con el contexto de cada docente y sus condiciones de trabajo. Una evaluación con perspectiva estandarizada desde la evaluación comprensiva hubiera generado un examen más sensible y funcional para la población docente de educación especial y también hubiera generado resultados distintos (a corto, mediano y largo plazo) a los presentados por el INEE.

Por otro lado, al exterior de la evaluación docente, las instituciones debían modificar sus dinámicas para poder funcionar desde los resultados que arrojaban estos instrumentos de medición, algo que no ocurrió. En otras palabras, no es posible alcanzar la calidad educativa sólo aplicando un examen, ya que, si el sustento desde el cual se conforman los instrumentos no es acorde con la realidad que se desea modificar, y si la evaluación no es capaz de incidir en la toma de decisiones que haga el resto de los actores involucrados en el proceso de mejora, la evaluación no funcionará para mejorar la calidad de la educación porque será un instrumento utilizado de otra manera (tal como ocurrió con el sector docente de educación especial).

Instrumentos utilizados para evaluar a docentes de educación especial

En México, es nula la investigación para evaluar a docentes de educación especial, ya que todos los instrumentos desarrollados parten de la visión, la lógica, las necesidades y los objetivos de la educación regular. Si esto ocurre con los estudiantes, peor será la condición de los instrumentos de evaluación para el personal docente de este rubro, ya que representan una menor población. Poseer instrumentos específicos para la evaluación docente de educación especial también requiere de más investigación evaluativa del rubro. México tiene prácticamente abandonado este sector y si confiamos a instituciones como el Ceneval la creación de un instrumento para esta población, también deberían ser objeto de auditorías y de evaluación la misma metodología que haya empleado el Ceneval (o la institución evaluadora a cargo) para el desarrollo de la evaluación. Esta investigación ha mostrado las grandes omisiones, la falta de metodología, la ausencia de investigación y la manipulación de la información, así como la pseudoadaptación de la misma, para consolidar instrumentos que evalúen a docentes de educación especial.

Trayectorias docentes de educación especial y formación de evaluadores

Las trayectorias docentes que surgieron con la implementación, disrupción, de la evaluación que impulsaba la reforma educativa de 2013 son un aspecto que se debe investigar más a fondo. En este punto de nuestra producción de investigación educativa, ya existen diversos trabajos centrados en las consecuencias que tuvo esta política en la vida de diversos sectores, no sólo con respecto a los docentes. No obstante, es necesario investigar más, con especial énfasis en dos sectores: 1) poblaciones vulnerables que reciben algún servicio de educación escolarizada (educación indígena, educación para migrantes y educación especial) y 2) profesionales dedicados a la evaluación. Ambos puntos son importantes por diversas razones.

Como primer aspecto, es necesario señalar que, si existe un interés claro hacia un sector vulnerable por parte de un régimen político, se debe a que está dispuesto a generar las mejores condiciones para los rubros mejor posicionados (pero finalmente necesarios) y que, además, considera que es imprescindible atender a los menos favorecidos (sea cualquiera la razón para dicho posicionamiento), tal como lo muestra la historia de la consolidación de los docentes de educación especial en el Capítulo I. En este sentido, la atención que se le brinda al sector docente de educación especial podría estar vinculada con la intención de generar una evaluación adecuada no sólo a este rubro de la educación, sino a todos los demás. Esto se sostiene de manera lógica

porque si se destinaran determinados recursos a otro tipo de evaluaciones y, además, se mantuviera la misma disposición (con todo lo que ello implique, incluso en términos económicos) con respecto a otros rubros con menor demanda (como es el caso de educación especial), entonces implicaría que la intención de evaluar se mantuvo por encima de cualquier objetivo político o económico y con ello se podría comenzar a asegurar que la motivación principal sí es mejorar o, al menos, desarrollar un “mapa” sobre las condiciones reales de la educación y lo que es necesario implementar para mejorarla.

Como segundo aspecto, un elemento que ha sido olvidado por completo con respecto a la evaluación son los mismos profesionales de la evaluación. En México hay muy pocas investigaciones sobre formación de evaluadores y menos sobre sus trayectorias. El capital humano enfocado en la evaluación educativa requiere de conocimientos específicos que no demandan otros rubros y, por lo tanto, una mala decisión en torno a la evaluación sí puede surgir por la desinformación y limitado conocimiento que posean los evaluadores. No es lo mismo evaluar una empresa que a una institución privada de educación y tampoco es lo mismo evaluar a un estudiante que desarrolló sus habilidades por cuenta propia, comparado con otro que requirió de habilidades específicas por parte de un profesor (tal como ocurre con los docentes de educación especial que laboran en los USAER). En pocas palabras, si la especialidad es lo que realmente mejora los procesos de producción, permitamos que la evaluación educativa también lo sea y no demandemos que funcione de la misma manera que con otros rubros porque sería una especie de traición hacia nuestros propios objetivos, no sólo de mejora educativa, sino de credibilidad como instituciones educativas y de credencialización.

Un sexenio más y las reformas se acumulan

A pesar de los intentos de negociación que el gobierno federal de Enrique Peña Nieto y sus secretarios de Estado intentaron establecer con el SNTE, la CNTE, así como otras facciones de poder magisterial, en 2018 era un hecho que el PRI no ganaría las elecciones. En la contienda por la presidencia, López Obrador sostuvo un amplio margen de ventaja frente al resto de los competidores. Diversos son los factores que llevaron a que López tuviera esa aceptación entre las personas, pero uno de los puntos más fuertes para posicionarse de tal manera fue una promesa de campaña (única entre los contendientes): eliminar la reforma educativa de 2013 y consolidar otra perspectiva de trabajo para los docentes.

Dicho planteamiento tuvo severas críticas desde el inicio, pero la fuerza política de los partidos que apoyaban la reforma había disminuido de manera considerable y la reforma educativa, en sí, estaba muy desprestigiada. En 2018, el sindicato más poderoso de América Latina, el SNTE, se constituyó como un apoyo sólido a la candidatura de López Obrador, quien se convirtió en presidente de México. En abril de 2019, el jefe del ejecutivo pidió que la reforma educativa no tuviera efectos ese año, así como todas sus medidas y, en septiembre de ese mismo año, se instauró una nueva reforma educativa.

Las dos reformas educativas (la de 2013 y la de 2019) son muy distintas entre sí. En primera instancia, el aspecto más importante que se modificó es el lugar que tiene la evaluación docente. La reforma educativa de 2013 ponía a concurso las plazas laborales con las que contaba el sistema y las distribuía a partir de los resultados de la evaluación docente. También esta evaluación (al poseer el 100% de la toma de decisiones) era capaz de determinar cuáles docentes no poseían los conocimientos mínimos requeridos (según la normativa) y, por ello, podía generar juicios de valor como “insuficiente”. Por otro lado, ya que la evaluación era el principal criterio para crecer en el escalafón organizacional (y el SNTE padeció un vacío de poder), diversos profesionales pudieron progresar en su carrera y tomar posiciones de supervisión o de ATP. Estos aspectos son importantes porque, finalmente, el SNTE no podía proteger a los docentes mal preparados ni podía impedir que buenos elementos tomaran posiciones de poder.

En contraste con lo anteriormente expuesto, la reforma educativa de 2019, a pesar de que continúa evaluando a los docentes, cambió todos los criterios que se habían generado. Por ejemplo, las pruebas de opción múltiple sólo representan el 30% de la evaluación final. En ese mismo escalafón, la experiencia docente ocupa un 20%, también son tomados en cuenta los cursos de formación e, incluso, la institución de la cual egresó el docente (ya que tienen un margen de preferencia las Escuelas Normales, la UPN y el Centro de Actualización del Magisterio). Sin embargo, las modificaciones más importantes se desarrollaron en las herramientas del Estado y en las tradiciones políticas que imperaban: el INEE desapareció y también la CNSPD.

Con la pérdida del INEE y de la CNSPD, fue necesario generar un nuevo marco regulatorio en el que se establecieran los elementos que requería la evaluación docente; para ello, se creó la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM). Dicha unidad contrató los servicios del Ceneval para que desarrollara los instrumentos de medición (tal como ocurrió

con la anterior reforma –en la que el INEE y la CNSPD establecieron un acuerdo comercial con la misma empresa: Ceneval–).

Tomar en cuenta ambos aspectos (la desaparición del INEE y de la CNSPD, así como la reducción de la importancia que tienen los instrumentos de medición) es esencial porque ha implicado la elaboración de instrumentos más laxos. En una primera instancia, el hecho de que el INEE y la CNSPD hayan sido sustituidos por la USICAMM podría parecer algo de menor relevancia, pero no es así. La USICAMM no es un órgano constitucional autónomo, se encuentra adscrita a la SEP y realiza las funciones que sostenía el INEE y la CNSPD. En contraste, el INEE sí era un órgano constitucional autónomo, es decir, tenía el mismo valor legal que el Banco de México, el Inegi o el Coneval, y su presupuesto no estaba a disposición de una secretaría (como es el caso de la USICAMM). Por otro lado, la CNSPD, aunque sí pertenecía a la SEP, no era la instancia que se dedicaba a definir los procesos de evaluación, ni a emitir criterios técnicos, ni supervisaba las aplicaciones, ni verificaba los procesos de calificación, ni la emisión de resultados. Todo ese trabajo ahora lo hace una sola entidad perteneciente a la SEP: la USICAMM.

Evidentemente, el hecho de que el INEE fuera un órgano constitucional autónomo y de que la USICAMM no lo sea implica una cosa: menor transparencia. Por obligación legal, el INEE cumplía una función reguladora, técnica (de medición y de evaluación), de difusión y de orientación de políticas. La USICAMM no tiene las mismas atribuciones, aunque sea la encargada de evaluar a los docentes y determine los procedimientos a seguir. En todo lo que implica, quizá las cosas más criticables a la USICAMM son:

1. Escasa (o nula) transparencia, no sólo de los procesos de calificación y la emisión de resultados, sino también de la investigación para la creación de sus criterios técnicos.
2. Retroceso en la calidad y claridad de la definición de parámetros, perfiles e indicadores. Contrastar como ejemplo dos documentos (SEP, 2018c y 2020).
3. Instrumentos de evaluación más laxos y menos eficientes porque no se cuenta con parámetros, perfiles e indicadores adecuados.
4. Limitado (o nulo) acceso a la información estadística en relación con los procesos de evaluación.
5. Incremento de la corrupción, ya que sigue dependiendo de la SEP y de los intereses que sostenga esta entidad con el SNTE.

6. En suma, es posible considerar que la evaluación docente que impulsaba la reforma educativa de 2013 es totalmente distinta de la evaluación que generó la reforma educativa de 2019, ya que, aunque la evaluación sigue siendo sólo normativa, los instrumentos desarrollados por la USICAMM son totalmente estandarizados y se excluyeron todos los reactivos contextualizados. Los exámenes de construcción de respuesta también fueron eliminados y tampoco se aplican otras clases de evaluaciones importantes, como la planeación escolar o el portafolio de evidencias. La cercanía que sostienen las diferentes instancias o entidades (USICAMM / SEP / SNTE) permite el desarrollo de negociaciones menos públicas y el manejo (y modificación) de recursos a conveniencia. Esto ha permitido generar una estabilidad política en el campo educativo que no tuvo el sexenio pasado, a costa de la falta de transparencia de los procesos evaluativos y de la limitada certeza que tuvieron los instrumentos de la reforma pasada. Antes de concluir, es necesario considerar que esta reforma educativa también implica dos modificaciones esenciales para esta tesis. Por un lado, la palabra *excelencia* sustituyó (en parte del marco legal, mas no en todo) a la palabra *calidad*, lo que en términos legales y semánticos no ha representado ninguna modificación a los usos que recibía el término *calidad educativa*. Sin embargo, esto se quedará como un tema pendiente por desarrollar. La segunda modificación esencial que le interesa a este trabajo de investigación es el uso del término *educación inclusiva* para referirse a la *educación especial*, ya que se amplía su registro para acompañarla de otros vocablos, como *equidad*, *intercultural* y *excelencia*. De esta manera, la educación especial pasó a ser una educación incluyente, que abarca a la educación multicultural y de poblaciones vulnerables, como los migrantes.

En el corto plazo, no es factible la creación de otra reforma educativa, ya que el partido en el poder (Morena), seguro aspira a retener la gobernabilidad del país un sexenio más. Es decir, dado que es probable que la candidata a la presidencia Claudia Sheinbaum gane las elecciones, Morena no apelará a su poder para implementar una evaluación docente de calidad, que ponga en riesgo obtener la victoria en las elecciones de 2030. Esto es lógico, no sólo desde el análisis político, sino desde el planteamiento epistemológico por el cual se canceló la reforma educativa de Peña Nieto: una evaluación como la que instauró la reforma educativa de 2013 también puede implicar el debilitamiento institucional de la educación pública y de sus “escudos”. Este es un tema que queda pendiente para futuras investigaciones.

Fuentes citadas y consultadas:

- ACEVES ESTRADA, Ana María (2016): “Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica”, *La evaluación docente en México*. México, FCE/OEI/INEE, pp. 27-39.
- AGALIOTIS, Ioannis y Efrosini Kalyva (2011): “A survey of Greek general and special education teachers’ perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education”, *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. Orlando, Elsevier, vol. 27, no. 3, pp. 543-551.
- ALBARRÁN MONDRAGÓN, Marisol (2018): “El evaluador del desempeño docente en la experiencia de 2015-2016. Tensiones entre su función para una evaluación formativa y el proceso institucional establecido”, *Debates en evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación: Evaluación*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, disponible en: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/B078.pdf> [consulta: mayo de 2022].
- ARCHER, Margaret S. (2013): *Social origins of educational systems*. Nueva York, Routledge.
- ARISTÓTELES (1998): *Poética*. Venezuela, Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- ARNOVE, Robert F. (2007): “Introduction: Reframing comparative education: The dialectic of the global and the local”, *Comparative education. The dialectic of the global and the local*. Maryland, Rowman & Littlefield Publishers, pp. 1-20.
- ASTIZ, María Fernanda (2011): “Los desafíos de la educación comparada contemporánea para informar el debate político-educativo: Una perspectiva teórico-metodológica”, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Argentina, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, año 2, núm. 2, pp. 63-72.
- ATTORRESI, Horacio Félix, Gabriela Susana Lozzia, Facundo Juan Pablo Abal, María Silvia Galibert y María Ester Aguerri (2009): “Teoría de Respuesta al Ítem. Conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos”, *Revista Argentina de Clínica*

- Psicológica*. Buenos Aires, Fundación Aiglé, vol. 18, no. 2, pp. 179-188, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281921792007.pdf> [consulta: agosto de 2022].
- ÁVALOS, Beatrice y Cristián Bellei (2020): “Reformas educativas recientes en Chile: ¿qué tanto se alejan del mercado y de los nuevos sistemas de gestión pública?”, *Política educativa en América Latina. Reformas, resistencia y persistencia*. México, Siglo XXI, pp. 73-112.
- ÁVILA AYALA, Aidé Teresita (2011): *Subjetividad y evaluación docente en educación especial*. México, UPN, tesis de maestría.
- _____ (2013): “Subjetividad laboral y evaluación al desempeño docente en educación especial”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Centro de Estudios Educativos, vol. XLIII, no. 4, pp. 95-132.
- BAJTÍN, Mijaíl M. (2005): *Problemas de la poética de Dostoienski*. México, FCE.
- BARRETT, Angeline M., Rita Chawla-Duggan, John Lowe, Jutta Nickel y Eugenia Ukpo (2006): *The concept of quality in education: A review of the “International” literature on the concept of quality in education*. Reino Unido, EdQual RPC.
- BARRÓN TIRADO, Concepción y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (2018): “Las políticas de evaluación docente en educación básica de 1993 a 2017”, *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)*. México, UNAM, pp. 227-260.
- BECKER, Gary S. (1993): *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago, The University of Chicago Press / The National Bureau of Economic Research.
- BELL, Lindsay, Susanne Long, Cynthia Garvan y Regina Bussing (2011): “The impact of teacher credentials on ADHD stigma perceptions”, *Psychology in the Schools*. Nueva Jersey, John Wiley & Sons, vol. 48, no. 2, pp. 184-197.
- BERGSTRAND OTHMAN, Lama, Rowand Robinson y Nancy F. Molfenter (2017): “Emerging Issues with Consequential Use of the edTPA: Overall and through a Special Education Lens”, *Teacher education and special education*. California, SAGE Publications, vol. 40, no. 4, pp. 269-277.
- BETTINI, Elizabeth, Amber Benedict, Rachel Thomas, Jenna Kimerling, Nari Choi y James McLeskey (2017): “Cultivating a Community of Effective Special Education Teachers: Local Special Education Administrators’ Roles”, *Remedial and Special Education*. California, SAGE Publications and Hammill Institute on Disabilities, vol. 38, no. 2, pp. 111-126.

- BIESTA, Gert (2010): *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. EE.UU. Routledge.
- BOONE, Michael y Linda Avila (1992): “Wasn’t That a Good Special Education Lesson?”, *NAESP Bulletin*. Vol. 76, no. 544, pp. 88-94.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (2018): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Buenos Aire, Siglo XXI.
- BOWLES, Samuel y Herbert Gintis (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México, Siglo XXI.
- BROOKHART, Susan M. (2009): “Editorial”, *Educational measurement: issues and practice*. Nueva Jersey, National Council on measurement in education, pp. 1-2.
- BROWNELL, Mary T., Dorene D. Ross, Elayne P. Colón y Cynthia L. McCallum (2005): “Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education”, *The journal of special education*. California, Sage Publications, vol. 38, no. 4, pp. 242-252.
- BUENDÍA, Angélica, Susana García, Rocío Grediaga, Monique Landesmann, Roberto Rodríguez, Norma Rondero, Mario Rueda y Héctor Vera (2017): “Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico”, *Perfiles Educativos*. México, UNAM, Vol. 39, Núm. 157, pp. 200-219, disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00200.pdf> [consulta: mayo de 2022].
- BUZICK, Heather M. y Nathan D. Jones (2015): “Using test scores from students with disabilities in teacher evaluation”, *Educational measurement, issues and practice*. Washington, Tomo 34, núm. 3.
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (2013): *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (Reforma a la Constitución publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 17 de febrero de 1917). México, Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013, disponible en: https://oig.cepal.org/sites/default/files/1917_constitucion_politica_de_los_estados_unidos_de_mexico.pdf [consulta: octubre de 2023].
- CÁRDENAS AGUILAR, Teresita de Jesús y Arturo Barraza Macías (2014): *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. México, Instituto Universitario Anglo Español / Universidad Pedagógica de Durango / Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

- de Durango, disponible en: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf> [consulta: febrero de 2023].
- CARNEY, Stephen, Jeremy Rappleye e Iveta Silova (2013): “Entre la fe y la ciencia: la teoría de la cultura mundial y la educación comparada”, *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol. 17, no. 2, enero – abril, pp. 243-267.
- CARNOY, Martin (2000): *La educación como imperialismo cultural*. México, Siglo XXI.
- CARNOY, Martin, Amber K. Gove y Jeffery H. Marshall (2021): *Cuba’s academic advantage. Why students in cuba do better in school*. California, Stanford University Press.
- CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2015): *Lineamientos para la construcción de reactivos de opción múltiple*. México, Ceneval.
- CLARKE, Susan E. (2007): “Context-sensitive policy methods”, *Handbook of public policy analysis. Theory, politics and methods*. Frank Fischer, Gerald J. Miller y Mara S. Sidney, eds. Boca Ratón, CRC Press, pp. 443-461.
- CODY, Kentosha (2015): *Determining expert consensus on evaluating special education teachers: A delphi study*. The University of the Rockies, ProQuest Dissertations Publishing. Tesis de doctorado, disponible en: <https://www.proquest.com/docview/1708665290/4E9A20279CF74A1CPQ/1?accountid=14598> [consulta: julio de 2022].
- COLLINS, Randall (1989): *La sociedad credencialista*. Madrid, Akal.
- COMÍN COMÍN, Francisco (2014): *Historia económica mundial. De los orígenes a la actualidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS (s/f): “Masacre en Nochixtlán, Oaxaca”, *Noticias CNDH México*. México, CNDH, disponible en: <https://www.cndh.org.mx/noticia/masacre-en-nochixtlan-oaxaca> [consulta: julio de 2022].
- CRAWFORD, Angela R., Evelyn S. Johnson, Laura A. Moylan y Yuzhu Zheng (2018): “Sources of Variances in Special Educator Observation Rubrics”, *Grantee Submission*. Idaho, Institute of Education Sciences.
- _____ (2019): “Variance and Reliability in Special Educator Observation Rubrics”, *Assessment for Effective Intervention*. Hammill Institute on Disabilities, vol. 45, no. 1, pp. 27-37.

- CROWE, Christina C., Susan E. Rivers y Michelle C. Bertoli (2015): “Mind the gap: accountability, observation and special education”, *Assesment in education: principles, policy and practice*. Routledge, vol. 24, pp. 21-43.
- CUEVAS CAJIGA, Yazmín Margarita (2017): “Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente”, *Revista de Sociología de la Educación*. Valencia, Universidad de Valencia, vol. 10, no. 3, pp. 486-501, disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/9917/10049> [consulta: agosto de 2022].
- DELGADO, Álvaro (2016): *El amasiato*. México, Proceso.
- DELORS, Jaques, presidente (1996): *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana / UNESCO.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL
- DUBET, François (2005): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.
- DURKHEIM, Émile (1992): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, La Piqueta.
- ESCUDERO ESCORZA, Tomás (2003): “Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. México, Relieve, vol. 9, núm. 1, pp. 11-43.
- ESPINOSA, Carolina (2022a) [@espinosacrim]: “Al final del día, cuando analizamos entrevistas lo que buscamos es explicar cómo se configura lo social”, Publicación de Twitter, 6 de mayo de 2022, disponible en: <https://x.com/espinosacrim/status/1522777043980718080?s=48> [consulta: agosto de 2023].
- _____ (2022b) [@espinosacrim]: “He revisado como 50 entrevistas de tesis en 3 meses. Va un hilo con los 10 errores más comunes que he encontrado. #InvestigaciónCualitativa”, Publicación de Twitter, disponible en: <https://x.com/espinosacrim/status/1539071740164415488?s=48> [consulta: agosto de 2023].
- FAIRCLOUGH, Norman (2004): *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Nueva York, Routledge.
- FAURE, Edgar *et al.* (1973): *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid, Alianza Editorial / UNESCO.

- FERNÁNDEZ, Kandyce (2016): “Politics in program evaluation”, *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*. Suiza, Springer International Publishing Switzerland, pp. 5.
- FERNÁNDEZ, Norberto, María Catalina Nosiglia, Cristian Pérez y Mario Rueda, eds. (2021): *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria*. Argentina, RIIED, disponible en: <http://riied.ens.uabc.mx/index.php/2021/05/20/libro-evaluacion-desarrollo-innovacion-y-futuro-de-la-docencia-universitaria/> [consulta: mayo de 2022].
- FISCHER, Frank, Gerald J. Miller y Mara S. Sidney, eds., (2007): *Handbook of public policy analysis. Theory, politics and methods*. Boca Ratón, CRC Press.
- FOUCAULT, Michel (2016): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2022): *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- GANSLE, Kristin A., George H. Noell, Gerlinde Grandstaff-Beckers, Angelle Stringer, Nancy Roberts y Jeanne M. Burns (2015): “Value-Added Assessment of Teacher Preparation Implications for Special Education”, *Intervention in School and Clinic*. California, Hammill Institute on Disabilities and SAGE Publications, vol. 51, no. 2, pp. 106-111.
- GARCÍA GARDUÑO, José María (2020) “Cómo diseñar un modelo de evaluación docente basado en estándares: lecciones de Australia”, *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones*. Ángel Díaz-Barriga, coord. México, UNAM, pp. 17-61.
- GARVIN, David A. (1984): “What does ‘product quality’ really mean?”, *MIT. Sloan management review*. Cambridge, MIT, pp. 25-43.
- GINSBURG, Mark y Gilberto García Batista (2020): “Educación y formación de profesores en Cuba: revolución y perfeccionamiento”, *Política educativa en América Latina. Reformas, resistencia y persistencia*. México, Siglo XXI, pp. 314-352.
- GIROUX, Henry A. (1986): “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, *Polémicas*. México, Universidad Pedagógica Nacional, no. 17, pp. 1-39, disponible en: <file:///C:/Users/USER/Downloads/Giroux%20Henry%20Resistencia.pdf> [consulta: agosto de 2023].
- GLOWACKI, Heather (2013): *Illinois elementary principals’ perceptions of the teacher evaluation process of special education teachers*. University of Illinois at Urbana-Champaign, ProQuest Dissertations Publishing. Tesis de doctorado.

- GLOWACKI, Heather y Donald G. Hackmann (2016): “The Effectiveness of Special Education Teacher Evaluation Processes: Perspectives from Elementary Principals”, *Planning & Changing*. Vol. 47, no. 3, pp. 191-209.
- GONZÁLEZ ACOSTA, Gerardo (2022): “9 de cada 10 alumnos superdotados en México son medicados, en lugar de educados”, *La Crónica*. México, La Crónica Diaria, 10 de noviembre de 2022, disponible en: <https://www.cronica.com.mx/nacional/9-10-alumnos-superdotados-mexico-son-medicados-lugar-educados.html> [consulta: enero de 2023].
- GUAJARDO, Eliseo (2010): “La desprofesionalización docente en educación especial”, *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 4, no. 1.
- HARVEY, Michael W., Lori G. Boyland y Marilyn M. Quick (2019): “An Investigation of Teacher Evaluation Practice in Indiana: PL 90 Implementation and Issues for Administrators”, *International Journal of Educational Reform*. California, SAGE Publications, vol. 28, no. 1, pp. 24-47.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio (2014): *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.
- HOBBSAWM, Eric (1979): *Las revoluciones burguesas*. Barcelona, Guadarrama.
- _____(2014): *Historia del siglo XX*. Madrid, Crítica.
- HOLDHEIDE, Lynn R., Laura Goe, Andrew Croft y Daniel J. Reschly (2010): *Challenges in evaluating special education teachers and English language learner specialists. Research and policy brief*. Washington, National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- HOLDHEIDE, Lynn, Diane Browder, Sandra Warren, Heather Buzick y Nathan Jones (2012): “Summary of ‘Using Student Growth to Evaluate Educators of Students with Disabilities: Issues, Challenges and Next Steps’: A Forum of State Special Education and Teacher Effectiveness Experts and Researchers. Forum Summary”, *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. Washington, National Comprehensive Center for Teacher Quality, pp. 36.
- HONG, Hyuk (2018): *Teacher evaluation instruments and processes: a special education perspective*. ProQuest LLC, University of Kansas. Tesis de doctorado, disponible en: https://www-proquest-com.pbidi.unam.mx:2443/citedreferences/MSTAR_2116574109/C674B16CE16244F9P_Q/1?accountid=14598 [consulta: junio de 2022].
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2015a): “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2015-2016. LINEE-01-2015”, *Diario Oficial de*

la Federación. México, DOF, 9 de marzo de 2015, disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5384733&fecha=09/03/2015 [consulta: abril de 2022].

____(2015b): *Encuesta de satisfacción de los docentes que participaron en la Evaluación del desempeño*. México, INEE.

____(2015c): “Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los Concursos de Oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en educación básica y educación media superior para el ciclo escolar 2015-2016”, *Diario Oficial de la Federación*. México, DOF, 24 de abril de 2015, disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Crietrios_t%C3%A9cnicos.pdf [consulta: mayo de 2022].

____(2016a): “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2017-2018. LINEE-12-2016”, *Diario Oficial de la Federación*. México, DOF, 23 de diciembre de 2016, disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5466832&fecha=23/12/2016 [consulta: abril de 2022].

____(2016b): “Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación con fines de diagnóstico del personal docente y técnico docente que ingresó en el ciclo escolar 2015-2016 al término de su primer año escolar en Educación Básica (EB) y Educación Media Superior (EMS)”, *Diario Oficial de la Federación*. México, DOF, 5 de septiembre de 2016, disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/CRITE_TEC_PROC_DIAG_PRIM.pdf [consulta: mayo de 2022].

____(2017): “Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente en Educación Básica en el ciclo escolar 2017-2018”, *Diario Oficial de la Federación*. México, DOF, 23 de octubre de 2017, disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/CRIT_DESMP_DOC_EB.pdf [consulta: mayo de 2022].

- _____(2018a): *Encuesta de opinión docente de la Evaluación del desempeño, cuarto grupo, 2018*. México, INEE.
- _____(2018b): *Tasa neta de cobertura*. México, INEE, disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at01b-tasa-cobertura/> [consulta: enero de 2022].
- _____(2018c): *Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2016-2017. Informe de supervisión y observación*. México, INEE.
- _____(2019) “Servicio Profesional Docente del ciclo 2014-2015 al 2018-2019. Básica”, Bases de datos, INEE. Documento en XLSX. México, INEE, disponible en: <https://www.inee.edu.mx/bases-de-datos-inee-2019#spd> [consulta: agosto de 2022].
- JOHNSON, Evelyn S. (2016): “Integrating special education teachers into a statewide teacher evaluation system”, *Journal of special education leadership*. Boise State University, vol. 28, no. 2, pp. 82-88.
- JOHNSON, Evelyn S. y Carrie L. Semmelroth (2012): “Examining Interrater Agreement Analyses of a Pilot Special Education Observation Tool”, *Journal of Special Education Apprenticeship*. California, Journal of Special Education Apprenticeship, vol. 1, no. 2, pp. 19.
- _____(2015): “Validating an observation protocol to measure special education teacher effectiveness”, *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. American Academy of Special Education Professionals, pp. 99-119.
- JOHNSON, Evelyn S., Laura A. Moylan, Angela Crawford y Jeremy W. Ford (2018): “Issues in Evaluating Special Education Teachers: Challenges and Current Perspectives”, *Texas Education Review*. Institute of Education Sciences, vol. 4, no. 1, pp. 71-83.
- JULLIAN, Christian (2008): “Educación especial y ciencias médicas frente a la ceguera en la Ciudad de México, 1870-1928”, *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX*. Claudia Agostini, coord. México, UNAM/BUAP, pp. 43-70.
- _____(2018): “Haciendo ‘hablar’ a una historia muda. Surgimiento y consolidación de la comunidad sorda de Morelia”, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. México, COLMICH, vol. 39, no. 153, pp. 261-291.
- KORETZ, Daniel (2008): *Measuring up. What educational testing really tell us*. Massachusetts, Harvard University Press.

- LATAPÍ SARRE, Pablo (2007): “Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana”, *Perfiles educativos*. México, UNAM, vol. 29, núm. 115, pp. 113-122.
- _____. coord. (1998a): *Un siglo de educación en México I*. México, FCE.
- _____. coord. (1998b): *Un siglo de educación en México II*. México, FCE.
- LAWSON, Janelle E. y Rebecca A. Cruz (2017): “Evaluating special education teachers’ classroom performance: rater reliability at the rubric item level”, *Teacher Education and Special Education*. California, SAGE Publications, vol. 1, no. 14, pp. 14.
- LITTLE, Olivia, Laura Goe, Courtney Bell (2009): *A practical guide to evaluating teacher effectiveness*. Estados Unidos, National Comprehensive Center for Teacher Quality, disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543776.pdf> [consulta: agosto de 2023].
- LITTLER, Jo (2018): *Against Meritocracy. Culture, Power and Myths of Mobility*. Nueva York, Routledge.
- LOYO, Engracia (2006): “En el aula y la parcela. Vida escolar en el medio rural (1921-1940)”, *Historia de la vida cotidiana en México. Siglo XX. Campo y ciudad*. México, FCE/COLMEX, pp. 273-312.
- LUNA, Edna coord. (2013): “La investigación sobre la evaluación educativa”, *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento, 2002-2011*. México, ANUIES/COMIE, pp. 379-467.
- MALAGA, Sergio (2021): “Reforma educativa 2019. Escenarios (im)posibles para la Educación Normal mexicana”, *Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO. ¿Cambio continuidad o regresión?* Pedro Flores y César García, coords. México, ANUIES/AUQ/UABC, pp. 117-138.
- MANKIW, N. Gregory (2012): *Principios de economía*. México, Cengage Learning, 6ª edición.
- MARIAGE, Troy V. (1995): “Why students learn: The nature of teacher talk during reading”, *Learning Disability Quarterly*. California, SAGE Publications, vol. 18, no. 3, pp. 214-234.
- MÁRQUEZ ESCAMILLA, Betzabé (2021): “Etnografía del acto comunicativo: entrevista y narración”, *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje*. Betzabé Márquez Escamilla y Emanuel Rodríguez, coords. México, UNAM, pp. 85-104.
- MÁRQUEZ JIMÉNEZ, Alejandro (2021): “Financiamiento de la educación. El derecho a la educación y la política educativa: promesas y realidades”, *Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO. ¿Cambio, continuidad o regresión?* México, ANUIES/UAQ/UABC, pp. 33-65.

- MARTÍNEZ RIZO, Felipe (2012): “La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, vol. 17, núm. 54, pp. 849-875.
- (2016): *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México, INEE, disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C233.pdf> [consulta: junio de 2022].
- MARÚM ESPINOSA, Elia (1997): “Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana”, *Perfiles educativos*. México, UNAM, vol. XIX, núm. 77, pp. 12, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13207710.pdf> [enero de 2023].
- MATEO ANDRÉS, Joan (2005): La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.
- MATHEWS, Hannah, Kristabel R. Stark, Nathan D. Jones, Mary T. Brownell y Courtney A. Bell (2021): “Danielson’s Framework for Teaching: Convergence and Divergence with Conceptions of Effectiveness in Special Education”, *Journal of Learning Disabilities*. California, SAGE Publications and Hammill Institute on Disabilities, vol. 54, no. 1, pp. 66-78.
- MEDRANO CAMACHO, Verónica, Eduardo Ángeles Méndez y Miguel Ángel Morales Hernández (2017): *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México, INEE.
- MEJOREDUC (2022): *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias. Informe ejecutivo*. México, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- MÉNDEZ MARTÍNEZ, José Luis (2020): *Políticas públicas. Enfoque estratégico para América Latina*. México, Fondo de Cultura Económica.
- MENY, Yves y Jean-Claude Thoenig (1992): “La evaluación”, *Las políticas públicas*. Barcelona, Editorial Ariel.
- MEYER, David, Nancy Whittier y Belinda Robnett, eds. (2002): *Social Movements. Identity, Culture, and the State*. Nueva York, Oxford University Press, pp. 205-207.
- MIMMS, Megan (2011): *Principals’ perceptions of their ability to evaluate special education teachers using the 21st century professional teaching standards*. The University of North Carolina at Greensboro, ProQuest Dissertations Publishing. Tesis de doctorado: <https://www-proquest-com.pbidi.unam.mx:2443/docview/873787721/1743778FC3BC4839PQ/1?accountid=14598> [consulta: julio de 2022].

- MONS, Nathalie (2009): “Effets théoriques et réels des politiques d’évaluation standardisée”, *Revue française de pédagogie*. Francia, Open Edition Journals, pp. 99-140, disponible en: <https://journals.openedition.org/rfp/1531> [consulta: junio de 2022].
- MOORE, Michael, (dir.) (2015): *Where to invade next*. [Documental]. Estados Unidos, Dog Eat Dog Films / IMG Films, 120 minutos.
- MOYA, Sally A. y Glenda Gay (1982): “Evaluation of Special Education Teachers”, *Teacher Education and Special Education*. Vol. 5, no. 1, pp. 37-41.
- MRLA, Tiffany (2016): *Perceived relevance of special education performance indicators: teacher excellence and support system*. ProQuest LLC, University of Kansas.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (2020): *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México, Universidad Iberoamericana.
- NAVA AMAYA, Minerva y Mario Rueda Beltrán (2013): “La evaluación docente en la agenda pública”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México, UABC, vol. 16, no. 1, pp. 1-11.
- NATIONAL CLEARINGHOUSE FOR PROFESSIONS IN SPECIAL EDUCATION (2003): *The Road to Tomorrow’s Teachers: Planning, Implementing and Evaluating a State-Based Special Education Workforce Development Initiative. Lessons Learned from the National Pilot Sites Project for Recruitment and Retention. Developing the Special Education Workforce*. Washington, Special Education Programs.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2008): *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, ONU, disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [consulta: agosto de 2022].
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2009): *Evaluating and rewarding the quality of teachers: international practices*. OCDE.
- ORNELAS, Carlos (2020): “Colinas y valles de la reforma mexicana: política y contención”, *Política educativa en América Latina. Reformas, resistencia y persistencia*. México, Siglo XXI, pp. 353-398.
- PIKETTY, Thomas (2021): *El capital en el siglo XXI*. México, FCE.
- PLÁ, Sebastián (2019): *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México, UNAM.
- POY, Laura y Antonio Heras (2012): “Aplaza el SNTE la aplicación de la evaluación universal de maestros”, *La Jornada*. México, La Jornada en Internet, 22 de abril de 2012, disponible en:

- <https://www.jornada.com.mx/2012/04/22/politica/007n1pol> [consulta: febrero de 2023].
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2019): *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México, DOF, disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0 [consulta: agosto de 2023].
- RAWLS, John (2021): *Teoría de la justicia*. México, FCE.
- RHOADES, Kathleen y George Madaus (2003): *Errors in standardized tests: A systemic problem*. Boston, National Board on Educational Testing and Public Policy.
- ROBERTS, Carly A., Andrea L. Ruppert y Amy J. Olson (2018): “Perceptions Matter: Administrators’ Vision of Instruction for Students with Severe Disabilities”, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. California, SAGE Publications, vol. 43, no. 1, pp. 3-19.
- RODL, Janelle E., Wes Bonifay, Rebecca A. Cruz y Sarah Manchanda (2018): “A Survey of School Administrators’ Training and Support Related to Evaluating Special Education Teachers”, *Journal of School Administration Research and Development*. California, Principal Research Center Inc., vol. 3, no. 1, pp. 19-31, disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1190961.pdf> [consulta: agosto de 2023].
- ROSENBERG, Michael S. y Paul T. Sindelar (2001): “The proliferation of alternative routes to certification in special education: A critical review of the literature”, *Developing the special education workforce series*. Washington, Department of Education, pp. 1-31.
- RUEDA, Mario y Angélica Buendía (2022): *Evaluación institucional de la educación superior. Definiciones, modelos y experiencias*. México, ANUIES.
- RUIZ, Guadalupe, María Pérez, Patricia Langford y Adán García (2015): *Atención a la diversidad en evaluaciones educativas externas. Muestra de prácticas internacionales*. México, INEE.
- SAMUELSON, Paul A. y William D. Nordhaus (2006): *Economía*. México, McGraw-Hill, 18ª edición.
- SANTIAGO, Paulo, Isobel McGregor, Deborah Nusche, Pedro Ravela y Diana Toledo (2012): *Revisión de la OCDE sobre la evaluación en educación. México*. México, INEE, disponible en: <https://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf> [consulta: enero de 2023].

- SCHMELKES DEL VALLE, Sylvia (2018): “Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”, *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México*. México, INEE, año 4, no. 12, disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/definiciones-de-calidad-de-la-educacion-en-el-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion/> [consulta: julio de 2022].
- SCRIVEN, Michael (1967): “The methodology of evaluation”, *Social science education consortium*. Estados Unidos, Department of Health, Education and Welfare, no. 110, pp. 1-61.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002): *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México, SEP.
- _____(2004): *Plan de estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*. México, SEP, disponible en: https://www.enec-oaxaca.edu.mx/pdf/programa_academico/plan_de_estudios.pdf [consulta: julio de 2022].
- _____(2006): *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, SEP.
- _____(2013a): “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación”, *Diario Oficial de la Federación*. México, DOF, 11 de septiembre de 2013, disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013 [consulta: abril de 2022].
- _____(2013b): “Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”, *Diario Oficial de la Federación*. México, DOF, 11 de septiembre de 2013, disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013 [consulta: abril de 2022].
- _____(2013c): “Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente”, *Diario Oficial de la Federación*. México, DOF, 11 de septiembre de 2013, disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013 [consulta: abril de 2022].
- _____(2013d): *Lineamientos. Programa de Estímulos a la Calidad Docente*. México, SEP, disponible en: <https://www.gob.mx/sep/documentos/lineamientos-programa-de-estimulos-a-la-calidad-docente> [consulta: febrero de 2023].

- _____(2013e): *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2012-2013*. México, SEP, disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013.pdf [consulta: enero de 2023].
- _____(2014a): “Convocatoria pública abierta para el ingreso al Servicio Profesional Docente en los planteles de Educación Media Superior del Distrito Federal dependientes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, para el ciclo escolar 2014-2015”, *Diario Oficial de la Federación*. México, SEP.
- _____(2014b): *Principales cifras del sistema educativo nacional 2013-2014*. México, SEP, disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014_bolsillo.pdf [consulta: diciembre de 2022].
- _____(2015): “Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica, ciclo escolar 2015-2016. COIEB-N. Convocatoria Egresados de Escuelas Normales”, *Diario Oficial de la Federación*. México, SEP.
- _____(2016a): “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación”, *Diario Oficial de la Federación*. México, DOF, 11 de septiembre de 2013, disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013 [consulta: abril de 2022].
- _____(2016b): *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. México, SEP.
- _____(2016c): *Principales cifras del sistema educativo nacional 2015-2016*. México, SEP, disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo.pdf [consulta: diciembre de 2022].
- _____(2017a): *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación diagnóstica del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al término de su primer año escolar. Educación básica*. México, SEP.
- _____(2018a): *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente en educación básica*. México, SEP.
- _____(2018b): *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación diagnóstica del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al término de su segundo año escolar en educación básica*. México, SEP.
- _____(2018c): *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. México, SEP.

- _____(2018d): *Principales cifras del sistema educativo nacional 2017-2018*. México, SEP, disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf [consulta: diciembre de 2022].
- _____(2019): *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*. México, SEP, disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf [consulta: diciembre de 2022].
- _____(2020): *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. México, SEP, disponible en: http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Perfiles_profesionales_docentes_EB.pdf [consulta: abril de 2024].
- _____(2022): *Principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022*. México, SEP, disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf [consulta: diciembre de 2022].
- _____(2023): *Principales cifras del sistema educativo nacional 2022-2023*. México, SEP, disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf [consulta: abril de 2024].

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

(2011a): *Acuerdo para la evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica*.

México, SEP / SNTE, 31 de mayo de 2011, disponible en:

<https://www.seg.guanajuato.gob.mx//Normativa/Documents/EDUCATIVO/acuerdos/52%20Acuerdo%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20universal%20de%20docentes%20y%20directivos%20en%20servicio%20de%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.pdf> [consulta: febrero de 2023].

_____(2011b): *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos generales*. México, SEP/SNTE, disponible en:

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf [consulta: agosto de 2023].

SHAVELSON, Richard J. (2018): “Perspectivas metodológicas: evaluación estandarizada

(sumativa) o contextualizada (formativa)”, *Temas clave de la evaluación de la educación básica*.

María de Ibarrola Nicolás, coord. México, FCE/INEE/International Academy of

Education/CINVESTAV, pp. 121-135.

- SLEDGE, Ann y Barbara Pazey (2013): "Measuring Teacher Effectiveness Through Meaningful Evaluation: Can Reform Models Apply to General Education and Special Education Teachers?", *Teacher Education & Special Education*. Vol. 36, no. 3, pp. 231-246.
- STAKE, Robert E. (2018): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, Graó.
- STEINBRECHER, Trisha D., James P. Selig, Joanna Cosbey y Beata I. Thorstensen (2014): "Evaluating special educator effectiveness: addressing issues inherent to value-added modeling", *Exceptional children*. ProQuest One Academic, vol. 80, no. 3, pp. 323-336.
- STEINER-KHAMSI, Gita (2014): "Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation", *Asia Pacific Journal of Education*. Londres, Routledge, vol. 34, núm. 2, pp. 153-167.
- _____(2015): "La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos", *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Barcelona, Octaedro, pp. 55-74.
- STROMQUIST, Nelly P. y Karen Monkman (2014): "Defining globalization and assessing its implications for knowledge and education, revisited", *Globalization and education. Integration and contestation across cultures*. N. Stromquist y K. Monkman, eds. Estados Unidos, Rowman & Littlefield.
- SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN (2017): "Acuerdo General número 9/2014, de seis de mayo de dos mil catorce, del Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, por el que se dispone el aplazamiento del dictado de resolución en los amparos en revisión del conocimiento de los Tribunales Colegiados de Circuito, en los que subsista el problema de constitucionalidad de los decretos por los que, respectivamente, se forman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación; se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, publicados el once de septiembre de dos mil trece; y se ordena a los Juzgados de Distrito el envío de dichos asuntos a los Tribunales Colegiados de Circuito que correspondan y, a éstos, el envío de los asuntos que se indican de su índice, a este Alto Tribunal", *Diario Oficial de la Federación*. México, DOF.
- TAYLOR, S.J. y R. Bogdan (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- TOMASEVSKI, Katarina (2006): "Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación", *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Gas Natural, pp. 21-42.

- TRUJILLO HOLGUÍN, Jesús Adolfo (2015): “Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013)”, *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa*. Chihuahua, Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano R., pp. 77-92.
- _____(2020): “La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo”, *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*. J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords). México, Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano, pp. 15-29, disponible en: <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-01-Trujillo.pdf> [consulta: agosto de 2022].
- TYLER, Ralph W. (2013): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, University of Chicago Press.
- UNESCO (2020): *Educación para el desarrollo sostenible*. Francia, UNESCO.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (s.f): “Solís Quiroga, Roberto”, en BiblioWeb. México, UNAM, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_s/solis_quiroga.htm [consulta: febrero de 2023].
- U.S. DEPARTMENT OF LABOR (2022): “Special Education Teachers”, *Occupational Outlook Handbook*. Bureau of Labor Statistics, disponible en: <https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/special-education-teachers.htm> [consulta: agosto de 2022].
- VARCHER, Pierre (2012): *La “Qualité de l’éducation”. Une analyse du débat actuel et une réflexion prospective pour la période “post-2015”*. Francia, UNESCO / DDC.
- VEGA, Andrea (2018): “Los mejores maestros y recursos para los alumnos con peor desempeño, la exitosa apuesta de la Prepa de Chapingo”, *Educación para todos, la promesa fallida*. México, Animal Político, 8 de noviembre de 2018, disponible en: <https://www.animalpolitico.com/escuelas-educacion-deficientes/recursos-peor-desempeno-prepa-chapingo.php> [consulta: julio de 2022].
- WARGER, Cynthia L. y Loviah E. Aldinger (1987): “Teacher evaluation: The special case of the special educator”, *NASSP Bulletin*. Las Vegas, National Association of Secondary School Principals, vol. 71, no. 500, pp. 54-62.
- WEBER, Max (2019): *Economía y Sociedad*. México, FCE.

- WIDENER, Robert E. (2011): *Evaluating special education teachers: do we get the job done? A regional perspective*. East Tennessee State University. ProQuest Dissertations Publishing. Tesis de doctorado, disponible en: <https://www-proquest-com.pbidi.unam.mx:2443/docview/875798028/A8F756CB6DB44CA5PQ/14?accountid=14598> [consulta: junio de 2022].
- WOOLF, Sara B. (2015): “Special education professional standards: How important are they in the context of teacher performance evaluation?”, *Teacher education and special education*. California, Sage Publications, vol. 38, no. 4, pp. 276-290.
- ZORRILLA, Margarita (2002): “Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, Tensiones y Perspectivas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México, Universidad Autónoma de Baja California, vol. 4, no. 2, pp. 19, disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n2/v4n2a6.pdf> [consulta: enero de 2023].
- _____(2001): “La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación”, *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. México, ITESO, número 18, pp. 11-23, disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/372/365> [consulta: junio de 2022].
- ZORRILLA, Margarita y Bonifacio Barba (2008): “Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores”, *Revista Electrónica Sinéctica*. Jalisco, ITESO, no. 30, pp. 1-30.

Anexo 1

Perfiles, parámetros e indicadores para los instrumentos de medición (2016-2017 y 2017-2018): ingreso y desempeño

Bajo una revisión muy somera, los documentos que se emplearon para la generación de los instrumentos de medición podrían parecer idénticos. Sin contemplar que hubo diversas modificaciones en los parámetros e indicadores a lo largo de la reforma educativa de 2013, existían diferencias sutiles entre estos textos, incluso si eran del mismo periodo de aplicación (o de uno muy cercano). En este apartado se encuentran las dimensiones del perfil, los parámetros y los indicadores de tres documentos contemporáneos. *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica* (conocido popularmente como PPI en el ámbito evaluativo) tuvo tres versiones distintas: 1) *Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica*, 2) *Evaluación del desempeño. Docentes y técnicos docentes* y 3) *Evaluación del desempeño. Docentes y técnicos docentes. Tercer grupo y segunda y tercera oportunidad*.

Como su nombre lo indica, el primero de los documentos enlistados estaba enfocado al ingreso de nuevo personal docente. Por otro lado, el segundo y el tercero se enfocaban en el desempeño docente y su diferencia radica en el grupo y las oportunidades que empleaban los trabajadores evaluados. En otras palabras, el segundo PPI estaba enfocado a los docentes que formaban parte del sistema de educación básica y que era evaluados por primera vez (primer grupo y segundo grupo); en contraparte, el tercer PPI se enfocaba en los docentes que eran evaluados por primera vez, pero en el tercer grupo (normalmente en este bloque se encontraban los docentes que sistemáticamente rechazaban la evaluación), y también abarcaba a aquellos que habían reprobado la evaluación en el primer y segundo grupo, de ahí que requirieran una segunda o tercera oportunidad.

Es importante mencionar dos hechos al respecto de los grupos. La convocatoria de cada evaluación docente durante la reforma educativa de 2013 permitía que los docentes se inscribieran voluntariamente. En este sentido, los primeros dos grupos contenían docentes que habían decidido evaluarse, aunque también incluía a personas que fueron seleccionadas por sus autoridades. Sin embargo, el tercer grupo sí estaba totalmente conformado por el personal docente que debía evaluarse forzosamente. Por otro lado, la diferencia entre el PPI 2 (*Evaluación del desempeño. Docentes y técnicos docentes*) y el PPI 3 (*Evaluación del desempeño. Docentes y técnicos docentes*).

Tercer grupo y segunda y tercera oportunidad) es sustancial con respecto a los indicadores, ya que el PPI 3 contiene indicadores más generales y también menos indicadores en total, esto permitía la constitución de evaluaciones cualitativamente más sencillas porque un mismo indicador podía disgregarse en más elementos y, de cualquier manera, la evaluación abarcaría los requerimientos legales que impulsaba el INEE. En otras palabras, se aplicaba una evaluación más fácil para el tercer grupo de docentes evaluados y los docentes que habían reprobado los exámenes una o dos veces.

El PPI 1 y el PP3 tienen diferencias sustanciales de contenido. Entre las dos dosificaciones, el PPI 1 es el documento que contiene los indicadores más sencillos. Buena parte de la respuesta del porqué esto es así va más allá de la diferencia de la población que presentaba los exámenes. El PPI 1 era para la población que buscaba formar parte del Servicio Profesional Docente, en contraste con la del PPI 3 (la cual ya era parte). Una revisión más minuciosa de la condición de los indicadores que contiene el PPI 1 revela que para la evaluación docente de la reforma educativa de 2013 era esencial la adquisición del *habitus* que regía a la institución educativa, incluyendo el capital cultural que implica su coexistencia con el snte. Este es un aspecto que requiere más investigación porque es necesario conocer hasta qué punto el “código” institucional afecta en la constitución de los indicadores que tuvo el examen.

Perfil, parámetros e indicadores 1 (ingreso)

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender</p>	<p>1.1 Reconoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes.</p>	<p>1.1.1 Identifica los aspectos fundamentales de los procesos de desarrollo físico, cognoscitivo, lingüístico y afectivo social y de aprendizaje de los alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes.</p> <p>1.1.2 Reconoce la influencia del entorno familiar, social y cultural en los procesos de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>1.1.3 Reconoce que la atención a las necesidades e intereses de los alumnos favorecen el aprendizaje.</p>
	<p>1.2 Identifica los propósitos educativos y enfoques didácticos de la educación básica.</p>	<p>1.2.1 Identifica el sentido formativo de los propósitos educativos de la educación básica.</p> <p>1.2.2 Identifica los aspectos esenciales del enfoque didáctico para la enseñanza de cada asignatura.</p> <p>1.2.3 Reconoce formas de intervención docente acordes con el enfoque didáctico, como partir de lo que saben los alumnos, la discusión colectiva y la interacción entre ellos para favorecer el aprendizaje.</p> <p>1.2.4 Identifica formas de interacción que favorecen el aprendizaje de los alumnos.</p>
	<p>1.3 Reconoce los contenidos básicos del currículo vigente para hacer adecuaciones a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.</p>	<p>1.3.1 Identifica los contenidos del currículo vigente de la educación básica, así como estrategias diversificadas de intervención educativa, para atender a los alumnos con discapacidad, dificultades severas de comunicación, conducta o aprendizaje, así como aptitudes sobresalientes.</p> <p>1.3.2 Identifica aspectos esenciales de los campos del conocimiento en que se inscriben los contenidos educativos.</p>
	<p>2.1 Define formas de organizar la intervención docente para el diseño y el desarrollo de situaciones de aprendizaje, incluyendo las adecuaciones curriculares.</p>	<p>2.1.1 Identifica situaciones didáctica para el aprendizaje de los contenidos, de acuerdo con el enfoque del currículo vigente y las características de los alumnos, incluyendo las relacionadas con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales.</p> <p>2.1.2 Identifica diversas formas de organizar a los alumnos de acuerdo con la intencionalidad de las actividades y sus necesidades de aprendizaje.</p>

<p style="text-align: center;">2</p> <p>Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente</p>		<p>2.1.3 Identifica actividades que impliquen para los alumnos desarrollar habilidades cognitivas, como pensar, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar.</p> <p>2.1.4 Selecciona los materiales y recursos adecuados para el logro de los aprendizajes, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.</p>
	<p>2.2 Determina cuándo y cómo diversificar estrategias didácticas que den respuesta a las necesidades de los alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes.</p>	<p>2.2.1 Distingue estrategias para lograr que los alumnos se involucren en las situaciones de aprendizaje.</p> <p>2.2.2 Determina cuándo y cómo utilizar alternativas didácticas variadas para brindar a todos los alumnos una atención diferenciada.</p>
	<p>2.3 Determina estrategias de evaluación del proceso educativo con fines de mejora.</p>	<p>2.3.1 Reconoce el sentido formativo de la evaluación.</p> <p>2.3.2 Identifica el tipo de instrumentos que requiere para recabar información sobre el desempeño de los alumnos con discapacidad, dificultades severas de comunicación, conducta o aprendizaje, así como con aptitudes sobresalientes.</p> <p>2.3.3 Valora los aprendizajes de los alumnos, a partir del análisis de sus producciones, para definir una intervención didáctica pertinente.</p> <p>2.3.4 Identifica diferentes estrategias de evaluación para los alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes que lleven a la toma de decisiones que reorienten su intervención didáctica.</p>
	<p>2.4 Determina acciones para la creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela.</p>	<p>2.4.1 Distingue acciones e interacciones para impulsar en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorecen el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión.</p> <p>2.4.2 Determina formas de organizar los espacios del aula y la escuela para que sean lugares seguros y con condiciones propicias para el aprendizaje de todos los alumnos.</p> <p>2.4.3 Identifica acciones para establecer una relación afectiva y respetuosa con los alumnos, como el interés por lo que piensan, expresan y hacen, el fomento de la solidaridad y la participación de todos.</p> <p>2.4.4 Determina formas de utilizar el tiempo escolar en actividades con sentido formativo para todo el alumnado.</p>

<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente en su aprendizaje</p>	<p>3.1 Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.</p>	<p>3.1.1 Identifica que la reflexión sistemática sobre la práctica implica el análisis del desempeño docente y la revisión de creencias y saberes sobre el trabajo educativo.</p> <p>3.1.2 Reconoce que la reflexión sistemática sobre la práctica contribuye a la toma de decisiones para la mejora del trabajo cotidiano.</p> <p>3.1.3 Reconoce que el análisis de la práctica docente con fines de mejora se favorece mediante el trabajo entre pares.</p> <p>3.1.4 Identifica referentes teóricos para el análisis de su práctica docente con el fin de mejorarla.</p>
	<p>3.2 Considera al estudio y al aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa.</p>	<p>3.2.1 Reconoce que requiere de formación continua para mejorar su práctica docente.</p> <p>3.2.2 Identifica acciones para incorporar nuevos conocimientos y experiencias a la práctica docente.</p> <p>3.2.3 Reconoce la importancia de promover y participar en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.2.4 Identifica estrategias para la búsqueda de información que oriente su aprendizaje profesional.</p> <p>3.2.5 Utiliza diferentes tipos de textos para orientar su práctica educativa.</p> <p>3.2.6 Reconoce el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un medio para su profesionalización.</p>
	<p>3.3 Se comunica eficazmente con sus colegas, los alumnos y sus familias.</p>	<p>3.3.1 Se comunica oralmente con todos los actores educativos (dialoga, argumenta, explica, narra, describe de manera clara y coherente).</p> <p>3.3.2 Se comunica por escrito con todos los actores educativos (dialoga, argumenta, explica, narra, describe de manera clara y coherente).</p> <p>3.3.3 Reconoce cuándo es necesario acudir a otros profesionales de la educación para asegurar el bienestar de los alumnos y su aprendizaje.</p> <p>3.3.4 Comunica información pertinente para su práctica educativa mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.</p>
	<p>4.1 Reconoce que la función docente debe ser ejercida con apego a los fundamentos</p>	<p>4.1.1 Relaciona los principios filosóficos de la educación en México con el trabajo cotidiano del aula y de la escuela.</p> <p>4.1.2 Identifica características de la organización del sistema educativo mexicano.</p>

<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos</p>	<p>legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana.</p>	<p>4.1.3 Reconoce cómo hacer efectivo, en el trabajo cotidiano del aula y de la escuela, el derecho de toda persona para acceder a una educación de calidad y para permanecer en la escuela y concluir oportunamente sus estudios.</p> <p>4.1.4 Identifica como uno de los principios de la función docente el respeto a los derechos humanos y los derechos de la niñas, niñas y adolescentes.</p> <p>4.1.5 Reconoce las implicaciones en la labor docente de las principales disposiciones legales que dan sustento a la educación especial.</p>
	<p>4.2 Determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender.</p>	<p>4.2.1 Reconoce como una responsabilidad ética y profesional que todos los alumnos aprendan.</p> <p>4.2.2 Reconoce las características de una intervención docente que contribuye a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos.</p> <p>4.2.3 Distingue acciones que promueven, entre los integrantes de la comunidad escolar, actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género.</p> <p>4.2.4 Determina acciones para establecer, en conjunto con los alumnos, reglas claras y justas en el aula y en la escuela, acordes con la edad y las características de los alumnos, que incluyan la perspectiva de género y de no discriminación.</p> <p>4.2.5 Identifica acciones para favorecer la inclusión y la equidad, y evitar la reproducción de estereotipos en el aula y en la escuela.</p>
	<p>4.3 Reconoce la importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos los alumnos.</p>	<p>4.3.1 Identifica de qué modo las expectativas del docente sobre el aprendizaje de los alumnos influyen en los resultados educativos.</p> <p>4.3.2 Reconoce que todos los alumnos tienen capacidades para aprender al apreciar sus conocimientos, estrategias y ritmos de aprendizaje.</p> <p>4.3.3 Identifica situaciones que fomentan altas expectativas de aprendizaje en los alumnos.</p>
	<p>4.4 Reconoce el sentido de la intervención docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula y en la</p>	<p>4.4.1 Identifica formas de intervención y de interacción que deben estar presentes en el trabajo cotidiano del docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula y en la escuela.</p> <p>4.4.2 Distingue formas de dirigirse a las niñas, los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales para propiciar una comunicación cordial, respetuosa y eficaz con ellos, así como para mantener la disciplina.</p>

	<p>escuela, y un trato adecuado a su edad.</p>	<p>4.4.3 Reconoce las implicaciones que tiene el comportamiento del docente en la integridad y el desarrollo de los alumnos.</p> <p>4.4.4 Distingue las conductas específicas que indican que un alumno se encuentra en situación de abuso o maltrato infantil.</p> <p>4.4.5 Reconoce cómo intervenir en casos de abuso o maltrato infantil.</p>
<p>5</p> <p>Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad</p>	<p>5.1 Distingue los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos.</p>	<p>5.1.1 Identifica la influencia de la organización y el funcionamiento de la escuela en la calidad de los resultados educativos.</p> <p>5.1.2 Identifica los elementos básicos para realizar diagnósticos de los problemas que afectan los resultados educativos: el trabajo de aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias.</p> <p>5.1.3 Identifica habilidades y actitudes docentes para superar, con la comunidad educativa, los problemas de la escuela que afectan los resultados en el aprendizaje.</p> <p>5.1.4 Reconoce la importancia del cuidado de los espacios escolares y de su accesibilidad para alumnos con discapacidad visual, motriz y auditiva, así como su influencia en la formación de los alumnos.</p> <p>5.1.5 Identifica los elementos de la Ruta de Mejora Escolar.</p> <p>5.1.6 Reconoce la contribución de la Ruta de Mejora Escolar al logro de la calidad educativa.</p>
	<p>5.2 Reconoce acciones para aprovechar los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes.</p>	<p>5.2.1 Reconoce las ventajas de trabajar con diversas instituciones para propiciar mejores aprendizajes en los alumnos.</p> <p>5.2.2 Identifica acciones para establecer una relación de colaboración y diálogo con las familias de los alumnos mediante acuerdos y compromisos que las involucren en la tarea educativa de la escuela.</p>
	<p>5.3 Reconoce las características culturales y lingüística de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.</p>	<p>5.3.1 Distingue acciones que pueden realizarse desde el aula y desde la escuela para fomentar la identidad cultural de los alumnos.</p> <p>5.3.2 Identifica los rasgos socioculturales y lingüísticos de la comunidad para mejorar su trabajo en el aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias.</p>

		5.3.3 Identifica formas de expresión cultural con las que interactúan los alumnos para orientar el trabajo educativo.
--	--	---

Perfil, parámetros e indicadores 2 (desempeño: primera oportunidad)

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
1 Un docentes que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	1.1 Describe las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes para su práctica docente.	1.1.1 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes para organizar su intervención docente. 1.1.2 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes para poner en práctica su intervención docente. 1.1.3 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes para organizar su intervención docente. 1.1.4 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación para poner en práctica su intervención docente.
	1.2 Analiza los propósitos educativos y los enfoques didácticos de Educación Básica y sus implicaciones para su práctica como docente de Educación Especial.	1.2.1 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para organizar su intervención como docente de Educación Especial. 1.2.2 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente. 1.2.3 Explica las características de las situaciones de aprendizaje que plantea a sus alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes a partir de los enfoques didácticos de los campos de formación y de las asignaturas de Educación Básica.
	1.3 Analiza los contenidos de aprendizaje del currículo vigente	1.3.1 Identifica los campos de formación en que se inscriben los contenidos de aprendizaje de la Educación Básica para su práctica docente.

	para su práctica como docente de Educación Especial.	1.3.2 Explica la elección de los contenidos de aprendizaje a desarrollar en su intervención docente, en Educación Especial, para el logro de los propósitos educativos de la Educación Básica.
2 Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente	2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.	2.1.1 Diseña situaciones didácticas acordes con los aprendizajes esperados de sus alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes, y con los enfoques de los campos de formación de Educación Básica. 2.1.2 Organiza a los alumnos, el tiempo, los espacios y los materiales necesarios para su intervención docente.
	2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.	2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente. 2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos. 2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados de sus alumnos, con las necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes. 2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias. 2.2.5 Utiliza diversos materiales para el logro de los propósitos educativos, considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto. 2.2.6 Utiliza estrategias didácticas en el trabajo regular del aula para la atención de todos los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes. 2.2.7 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad lingüística y cultural presente en el aula.
	2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.	2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos. 2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.
	2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje.	2.4.1 Organiza los espacios del aula para que sean lugares con condiciones propicias para el aprendizaje de todos los alumnos, considerando el contexto escolar. 2.4.2 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre sus alumnos.

		<p>2.4.3 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre docente y alumnos.</p> <p>2.4.4 Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos.</p>
<p>3</p> <p>Un docente que reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje</p>	<p>3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.</p>	<p>3.1.1 Determina a partir del análisis de las evidencias de su práctica profesional aspectos a mejorar en su función docente.</p> <p>3.1.2 Utiliza referentes teóricos para el análisis de su práctica profesional con el fin de tomar decisiones que permitan mejorarla.</p> <p>3.1.3 Participa con sus pares en el análisis de su práctica profesional con la finalidad de identificar aspectos a mejorar.</p>
	<p>3.2 Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.</p>	<p>3.2.1 Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional.</p> <p>3.2.2 Emplea estrategias para integrar nuevos conocimientos y experiencias que incorporen innovaciones en su práctica profesional.</p> <p>3.2.3 Utiliza la lectura de diferentes tipos de textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.2.4 Produce textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional como una estrategia de aprendizaje.</p>
	<p>3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.</p>	<p>3.3.1 Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.3.2 Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional.</p> <p>3.3.3 Utiliza medios impresos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto para fortalecer su desarrollo profesional.</p>
	<p>4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y la finalidades de la educación pública mexicana en</p>	<p>4.1.1 Identifica los principios filosóficos planteados en los fundamentos legales de la educación en México.</p> <p>4.1.2 Implementa formas de interacción democrática en el aula y en la escuela como uno de los principios filosóficos de la educación en México.</p>

	<p>el ejercicio de su función docente.</p>	<p>4.1.3 Explica las actividades que realiza en el aula y en la escuela para fortalecer la identidad nacional de sus alumnos como uno de los principios filosóficos de la educación en México.</p> <p>4.1.4 Explica las actividades que realiza en el aula y en la escuela para promover el carácter laico de la educación como uno de los principios filosóficos de la educación en México.</p> <p>4.1.5 Identifica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor como docente de Educación Especial.</p> <p>4.1.6 Desarrolla actividades que promuevan el respeto a los derechos humanos y los derechos de niñas y niños en su práctica docente cotidiana.</p> <p>4.1.7 Aplica la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica docente cotidiana.</p> <p>4.1.8 Desarrolla actividades que promuevan el derecho de niñas y niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir oportunamente su Educación Básica.</p>
<p>4</p> <p>Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos</p>	<p>4.2 Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.</p>	<p>4.2.1 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar acordes con la edad y las características de los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes.</p> <p>4.2.2 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar que incluyan la perspectiva de género y la no discriminación.</p> <p>4.2.3 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia.</p> <p>4.2.4 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas) para la inclusión y equidad educativa.</p> <p>4.2.5 Establece comunicación con los alumnos para propiciar una sana convivencia en el aula y en la escuela.</p> <p>4.2.6 Implementa estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes.</p>
	<p>4.3 Considera la integridad de los alumnos en el aula y en la escuela en su práctica docente.</p>	<p>4.3.1 Reconoce las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en relación a la integridad y el sano desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes.</p>

		<p>4.3.2 Identifica las conductas que permiten detectar que un alumno con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes sufre abuso o maltrato para prevenir daños y perjuicios.</p> <p>4.3.3 Establece acciones con la autoridad educativa inmediata para la atención a casos de abuso o maltrato en el ámbito de su competencia.</p> <p>4.3.4 Establece acciones con la autoridad educativa inmediata para el seguimiento a casos de abuso o maltrato en el ámbito de su competencia.</p> <p>4.3.5 Aplica medidas preventivas para evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela desde su ámbito de competencia.</p> <p>4.3.6 Reconoce procedimientos para atender casos de emergencia que afectan la integridad y seguridad de los alumnos, como accidentes, lesiones, desastres naturales o violencia.</p>
	4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.	<p>4.4.1 Reconoce la relación entre las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos y sus logros educativos para fortalecer el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>4.4.2 Comunica a sus alumnos altas expectativas acerca de su aprendizaje a partir de sus potencialidades y capacidades.</p> <p>4.4.3 Comunica a las familias de los alumnos las potencialidades y capacidades de los alumnos para generar altas expectativas sobre los aprendizajes de sus hijos.</p>
<p>5</p> <p>Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que</p>	5.1 Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.	<p>5.1.1 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para dar cumplimiento a la Normalidad Mínima de Operación Escolar.</p> <p>5.1.2 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para abatir el rezago educativo y fortalecer el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes.</p>
	5.2 Propicia la colaboración de los padres de familia y distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela.	<p>5.2.1 Establece acuerdos y compromisos con las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela.</p> <p>5.2.2 Realiza con el colectivo docente acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen en la tarea educativa de la escuela, particularmente en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes.</p>

todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela.	5.3.1 Realiza acciones de gestión escolar para fortalecer la identidad cultural de los alumnos, con apego a los propósitos educativos. 5.3.2 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos con la comunidad para desarrollar acciones que favorezcan los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y aptitudes sobresalientes.
---	---	---

Perfil, parámetros e indicadores 3 (desempeño: segunda y tercera oportunidad; Tercer grupo)

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
1 Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	1.1 Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantil o del adolescente.	1.1.1 Identifica los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil o del adolescente como referentes para conocer a los alumnos. 1.1.2 Reconoce que en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil o del adolescente influyen las condiciones personales, así como factores familiares, sociales y culturales.
	1.2 Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares del nivel educativo en el que labora.	1.2.1 Explica el carácter formativo de los propósitos educativos del currículo vigente. 1.2.2 Domina los contenidos de los campos formativos o de las asignaturas, según el nivel educativo en el que labora. 1.2.3 Describe la progresión de los contenidos educativos para favorecer el aprendizaje de los alumnos. 1.2.4 Relaciona los contenidos de los campos formativos o de las asignaturas, según el nivel educativo en el que labora, para el logro de los propósitos educativos.
	1.3 Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente.	1.3.1 Explica los principios pedagógicos que orientan la práctica docente en Educación Básica. 1.3.2 Identifica las características de los enfoques didácticos de los campos formativos o de las asignaturas, según el nivel educativo en el que labora, en actividades de aprendizaje.

<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente</p>	<p>2.1 Organiza su intervención para el aprendizaje de sus alumnos.</p>	<p>2.1.1 Identifica las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos presentes en los contextos de aula, escuela y sociofamiliar, para organizar su intervención.</p> <p>2.1.2 Identifica las características y necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como con aptitudes sobresalientes, para organizar su intervención.</p> <p>2.1.3 Selecciona las estrategias y los apoyos específicos acordes con las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como con aptitudes sobresalientes, los enfoques y los aprendizajes esperados de la Educación Básica.</p>
	<p>2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.</p>	<p>2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente.</p> <p>2.2.2 Realiza una intervención para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, acorde con los enfoques y aprendizajes esperados de la Educación Básica.</p> <p>2.2.3 Emplea estrategias didácticas para que los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como con aptitudes sobresalientes, aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos.</p> <p>2.2.4 Emplea estrategias didácticas que impliquen a los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como con aptitudes sobresalientes, desarrollar habilidades cognitivas como observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.</p> <p>2.2.5 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad asociada a condiciones personales, lingüísticas y culturales de los alumnos.</p> <p>2.2.6 Utiliza materiales específicos, ayudas técnicas o las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto para que los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como con aptitudes sobresalientes aprendan.</p>
	<p>2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.</p>	<p>2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación para identificar el nivel de desempeño de cada uno de los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como con aptitudes sobresalientes.</p>

		2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como con aptitudes sobresalientes, para mejorar su intervención.
	2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje.	2.4.1 Identifica formas de organizar los espacios del aula como lugares propicios para el aprendizaje y la participación de los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como con aptitudes sobresalientes. 2.4.2 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza en el aula, entre el docente y los alumnos, y entre los alumnos. 2.4.3 Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como con aptitudes sobresalientes.
3 Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su intervención como medio para mejorarla.	3.1.1 Identifica los aspectos a mejorar en su desempeño profesional como resultado del análisis de las evidencias de su intervención. 3.1.2 Utiliza referentes teóricos en el análisis de su intervención con el fin de mejorarla. 3.1.3 Participa con sus pares en el análisis de su intervención con la finalidad de mejorarla.
	3.2 Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.	3.2.1 Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional. 3.2.2 Utiliza la lectura de diferentes tipos de textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional. 3.2.3 Elabora textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional.
	3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.	3.3.1 Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional. 3.3.2 Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional. 3.3.3 Utiliza materiales impresos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto como medios para fortalecer su desarrollo profesional. 3.3.4 Utiliza los espacios académicos como un medio para fortalecer su desarrollo profesional.

<p style="text-align: center;">4</p> <p>Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.</p>	<p>4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su intervención educativa.</p>	<p>4.1.1 Desarrolla su intervención docente con apego a los principios filosóficos establecidos en el artículo tercero constitucional.</p> <p>4.1.2 Aplica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor como docente de Educación Básica.</p> <p>4.1.3 Aplica la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica profesional cotidiana.</p>
	<p>4.2 Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica profesional.</p>	<p>4.2.1 Define con sus alumnos reglas de convivencia acordes con la edad, las características de los alumnos y la perspectiva de género, para la no discriminación.</p> <p>4.2.2 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia.</p> <p>4.2.3 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales asociadas a las condiciones personales, lingüísticas y culturales para favorecer la inclusión y la equidad educativa.</p> <p>4.2.4 Establece comunicación con los integrantes de la comunidad escolar para propiciar una sana convivencia en la escuela.</p> <p>4.2.5 Implementa estrategias que contribuyan a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos.</p>
	<p>4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela.</p>	<p>4.3.1 Reconoce las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en relación con la integridad y el sano desarrollo de los alumnos.</p> <p>4.3.2 Realiza acciones para la detección, canalización y seguimiento de casos de abuso o maltrato infantil o del adolescente en el ámbito de su competencia.</p> <p>4.3.3 Aplica medidas preventivas para evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela en el ámbito de su competencia.</p> <p>4.3.4 Identifica procedimientos para atender casos de emergencia que afectan la integridad y seguridad de los alumnos, como accidentes, lesiones, desastres naturales o violencia.</p>

	<p>4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de sus alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, así como con aptitudes sobresalientes.</p>	<p>4.4.1 Reconoce la relación entre las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, así como con aptitudes sobresalientes, y sus logros educativos.</p> <p>4.4.2 Comunica a sus alumnos y a sus familias las altas expectativas que tiene acerca de sus aprendizajes, considerando las capacidades que poseen.</p>
<p>5</p> <p>Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad</p>	<p>5.1 Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.</p>	<p>5.1.1 Participa con el colectivo en la elaboración del diagnóstico escolar para diseñar estrategias que permitan eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos y cumplir con los propósitos educativos.</p> <p>5.1.2 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas que atiendan la mejora de los aprendizajes, el abandono escolar, la convivencia en la escuela y el cumplimiento de la Normalidad Mínima de Operación Escolar.</p> <p>5.1.3 Realizar acciones con la comunidad escolar que permitan eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos con el fin de alcanzar las metas educativas.</p> <p>5.1.4 Realiza acciones con la comunidad escolar para implementar ajustes razonables en los espacios, el mobiliario y los materiales escolares acordes a las necesidades de los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como con aptitudes sobresalientes.</p>
	<p>5.2 Propicia la colaboración de los padres de familia y de distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela.</p>	<p>5.2.1 Establece acuerdos y compromisos con las familias de sus alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como con aptitudes sobresalientes, para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela.</p> <p>5.2.2 Realiza con el colectivo docente acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen la tarea educativa de la escuela.</p>
	<p>5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la</p>	<p>5.3.1 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones en la escuela que favorezcan el aprecio por la diversidad.</p>

	comunidad en el trabajo de la escuela.	5.3.2 Realiza acciones con la comunidad escolar para fortalecer la identidad cultural y lingüística de los alumnos con apego a los propósitos educativos.
--	--	---

Anexo 2

Guías de entrevista

Observaciones

Las guías de entrevista tienen una estructura similar: en primer lugar se encuentran los objetivos del instrumento para que yo sostuviera constantemente la búsqueda por la cual se aplicaban. Como segundo punto, existe un recuadro de datos generales en los que se especificaba el puesto y la unidad de adscripción. Después, se incluyen las preguntas de cada una de las cinco categorías de investigación (*experiencia laboral, especialización, calidad de la educación, formación docente y condiciones laborales*). También existe una sección con preguntas que se aplicaron en caso de que el informante tuviera más experiencia con evaluaciones docentes de gran escala. Finalmente, se incluyó una pregunta para otorgarle la oportunidad al informante de expresar lo que deseara.

Durante la aplicación de las entrevistas no se pudo concretar la estrategia de “bola de nieve”, misma que sugieren algunos documentos sobre metodología de la investigación. Probablemente la razón esencial a la cual se debe esto es que no existe mucha gente dispuesta a ser entrevistada con respecto a esta experiencia y menos a ser grabada por las implicaciones que tuvo en su vida (es decir, existen conflictos en los actores que todavía despiertan ciertas emociones en ellos). Además, la mayoría de las entrevistas duraron una hora con treinta minutos y es posible que, para varios informantes, haya sido demasiado tiempo.

Existen algunos temas que se unieron durante el proceso y que requirieron ser incluidos durante el proceso de aplicación o que fueron tratados con mayor cuidado. Por ejemplo, el poder de las instituciones internacionales como la Unicef o el Banco Mundial. Por otro lado, es necesario señalar que las entrevistas se fueron moldeando con el paso de las entrevistas. La última entrevista se llevó a cabo con la misma guía utilizada para la penúltima informante. Por último, las observaciones incluidas entre paréntesis eran ideas que a mí me ayudaban a dirigir mejor la entrevista, es decir, no se leían a las personas entrevistadas.

Es necesario mencionar que las preguntas “rompe hielo” no están incluidas en estas guías porque eran muy generales y no coincidían con mis objetivos de estudio, por ejemplo: “¿qué tal estuvo su día?” o “¿ya comió algo?”, incluso hubo algunas conversaciones sobre la pandemia y su experiencia personal. De tal manera que, cuando empezaba a hacer las preguntas de datos generales (nombre completo, edad, sexo, etcétera), los informantes ya no poseían las mismas

barreras comunicativas que al inicio. También es importante considerar que la guía sólo funcionó como un documento que orientaba mis preguntas, ya que muchas veces no se desarrolló con el mismo orden y algunas respuestas terminaban por abarcar otras preguntas de la entrevista; incluso podían generar preguntas nuevas que no se incluyeron en estas guías porque cada informante fue distinto. La única pregunta que sí se aplicó en “orden” fue la última (sólo se hacía una de las dos o se leía de manera seguida una de la otra con el objetivo de fortalecer la idea en términos retóricos): “¿Le gustaría profundizar en algún aspecto o rubro que no haya sido tratado en esta entrevista?, ¿hay algo que le gustaría opinar?”.

Guía de entrevista para docentes de educación especial

Tensiones y desafíos de la evaluación del servicio docente de educación especial en la reforma educativa de 2013

Estudiante: Ulises Gómez Hernández
Asesora: Dra. Angélica Buendía

Guía de entrevista para docentes de educación especial

Objetivos

1. Explorar e identificar aspectos vinculados con la experiencia laboral y su presencia y desarrollo en la evaluación que presentaron los docentes de educación especial durante la reforma educativa de 2013.
2. Explorar e identificar aspectos vinculados con la especialización docente de educación especial y su presencia y desarrollo en la evaluación que presentaron los docentes de este sector durante la reforma educativa de 2013.
3. Explorar las consideraciones personales de los entrevistados en torno a la incidencia de la evaluación en la formación docente y en las condiciones laborales.
4. Explorar el concepto de calidad de la educación a nivel micro a partir de la experiencia laboral.

Datos generales	
Nombre: Elizabeth Hernandez Vazquez	
Edad:32	
Género	Femenino <input checked="" type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>
Puesto:	
Dependencia de adscripción: Supervisión no. 24 Nuevo Leon	

Experiencia laboral

1. ¿Cuántos años lleva dando clases? 5
2. ¿Cuál es su especialidad dentro de la educación especial?
3. ¿Cuál es la población estudiantil con la que más tiene contacto? (*Preescolar, Primaria, Secundaria...*)

4. ¿Me puede platicar sobre cómo vivió la evaluación docente? *(¿cuál fue su proceso vivencial?, ¿cómo fue notificado de que iba a ser evaluado?, ¿cómo vivió los resultados?, ¿los resultados lo llevaron a ganar una plaza o a obtener algún otro beneficio?)*⁷²
5. ¿Cuáles fueron las etapas de la evaluación? *(¿me podría enunciar cada una de ellas y en qué consistían?)*
6. En su opinión ¿qué otras actividades debió considerar la evaluación? *(Actividades frente a grupo, portafolios, retroalimentaciones)*
7. En general ¿considera que la evaluación abarcaba la experiencia laboral de los docentes de educación especial?, ¿por qué? *(que los instrumentos abarcaban la experiencia que se requiere para determinados sectores estudiantiles).*
8. En la evaluación que usted presentó ¿considera que los reactivos del examen estandarizado se relacionaban con un contenido específico para la población estudiantil con la que usted tenía más contacto en ese momento? *(¿por qué?)*

Especialización

9. ¿Considera que la evaluación contemplaba el rubro de su especialidad? *(Sí, no, ¿por qué?)*
10. ¿Usted considera que las responsabilidades de un docente de educación especial son diferentes a las de un docente de educación regular?

Calidad de la educación

11. ¿Cómo definiría una educación especial de calidad?
12. En su opinión, ¿cuáles fueron los efectos de la evaluación en la calidad de su trabajo como docente de educación especial?
13. ¿Considera que la evaluación contribuyó a mejorar la calidad de la educación especial?
14. ¿Usted recibió una retroalimentación de cada una de las evaluaciones que presentó? *(Sí/no/question)*
15. ¿Cuál fue la evaluación que usted consideró más cercana a la calidad de la educación que era necesaria?

⁷² Es importante resaltar que, para fines de la entrevista y de la obtención de información por parte de los informantes, se intentará que el término “experiencia” sea exclusivo de la “experiencia laboral” y, por lo tanto, se deberán emplear términos como “proceso vivencial”, por ejemplo.

Formación docente

16. ¿Considera que la evaluación contribuyó a la formación docente de educación especial?
17. ¿La formación docente que se ofreció correspondía con las necesidades de las docentes de educación especial?

Condiciones laborales

18. ¿Cuál es su opinión sobre el vínculo entre la evaluación y las condiciones laborales?
Deber ser y disonancias
19. Hubo algún aspecto de infraestructura que reflejaba
20. ¿Cómo fue el proceso que usted vivió en torno a la afectación que creó la evaluación sobre las condiciones laborales?

-
21. ¿Ha participado en otras evaluaciones docentes?, ¿cuáles han sido?
 22. En comparación con la evaluación de la reforma educativa de 2013, ¿cuál es la evaluación más completa en su opinión? (*¿por qué?*)
 23. Si nos enfocamos exclusivamente en la experiencia laboral y la especialización, ¿cuál evaluación considera que tiene más cercanía con estos temas?, ¿por qué?

-
24. ¿Le gustaría profundizar en algún aspecto o rubro que no haya sido tratado en esta entrevista?, ¿hay algo que le gustaría opinar?

Guía de entrevista para directoras de educación especial

Tensiones y desafíos de la evaluación del servicio docente de educación especial en la reforma educativa de 2013

Estudiante: Ulises Gómez Hernández
Asesora: Dra. Angélica Buendía

Guía de entrevista para directoras de educación especial

Objetivos

1. Explorar la influencia de la evaluación docente en el centro de trabajo durante la evaluación docente de educación especial de la reforma educativa de 2013.
2. Explorar el concepto de calidad de la educación a nivel meso y micro durante la reforma educativa de 2013.
3. Explorar la experiencia laboral de las directoras de CAM durante la aplicación de la evaluación docente de educación especial durante la reforma de 2013.
4. Explorar la incidencia de la evaluación a la formación docente de educación especial.

Datos generales		
Nombre:		
Edad:		
Género	Femenino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>
Puesto:		
Dependencia de adscripción:		

Experiencia laboral y especialidad

1. ¿Antes de fungir como directora ¿cuánto tiempo dio clases?
2. ¿Cuál es su especialidad dentro de la educación especial?
3. ¿Cuál es la población estudiantil con la que ha tenido más contacto? (de todos los sectores a los que atiende la educación especial)
4. ¿Cuál es el perfil docente de educación especial con el que ha tenido más contacto? (su edad, años de experiencia laboral, antigüedad en el CAM, especialidad del docente)

5. ¿Cuál fue su experiencia con la implementación de las evaluaciones docentes de educación especial durante la reforma educativa de 2013? (ideas, impresiones, críticas, emociones, sensaciones)
6. ¿Cómo contribuyó la evaluación docente de educación especial?
7. ¿Qué aspectos no contempló la evaluación para la educación especial?, y ¿cuáles fueron sus efectos?

Calidad de la educación

8. ¿Considera que la calidad de la educación del CAM donde usted era directora mejoró con la evaluación docente? (¿por qué?, ¿en qué aspectos?, ¿los alumnos obtenían –desarrollaban– mejores resultados?, ¿las autoridades escolares registraron una mejora?, si fue así, ¿en qué aspecto? y ¿por qué?)
9. ¿Considera que la evaluación contempló el rol de los padres en la educación especial?
10. Considera que la evaluación afectó el ambiente de trabajo del CAM.
11. ¿Modificaría algún aspecto de esa evaluación docente? (¿por qué?)
12. ¿Hubo algún aspecto con lo que no estuvo de acuerdo con la evaluación docente? (¿cuál? y ¿por qué?)

Formación docente

13. ¿Considera que la evaluación contribuyó a la formación docente de educación especial?
14. ¿La formación docente que se ofreció correspondía con las necesidades de las docentes de educación especial?

Condiciones laborales

15. ¿Cuál es su opinión sobre el vínculo entre la evaluación y las condiciones laborales?

16. ¿Le gustaría profundizar en algún aspecto o rubro que no haya sido tratado en esta entrevista?, ¿hay algo que le gustaría opinar?

Anexo 3

Convocatoria para la aplicación de las entrevistas

¿Fuiste docente de educación especial durante la reforma educativa de 2013?

Me gustaría entrevistarte.



Soy Ulises Gómez, estudiante de maestría en la UAM-Xochimilco y estoy realizando una investigación sobre la evaluación docente de educación especial de nivel básico durante la reforma educativa de 2013.

Estoy buscando a docentes de educación especial que hayan sido evaluados mientras estuvo vigente la reforma.

Me gustaría entrevistarte para recuperar las experiencias que tuviste y conocer tu perspectiva sobre la evaluación.

Contacto

Facebook: **Ulises Gómez**
WhatsApp: **55 7082 0040**
Correo: **ulisismo@gmail.com**

Te puedo compartir los objetivos de mi investigación y si tienes alguna duda, con gusto la podemos tratar.

Anexo 4

Bibliografía del Estado de la Cuestión

1. AGALLOTIS, Ioannis y Efrosini Kalyva (2011): “A survey of Greek general and special education teachers’ perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education”, *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. Orlando, Elsevier, vol. 27, no. 3, pp543-551.
2. ÁVILA AYALA, Aidé Teresita (2011): *Subjetividad y evaluación docente en educación especial*. México, UPN, tesis de maestría.
3. _____ (2013): “Subjetividad laboral y evaluación al desempeño docente en educación especial”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Centro de Estudios Educativos, vol. XLIII, no. 4, pp. 95-132.
4. BARRETT, Angeline M., Rita Chawla-Duggan, John Lowe, Jutta Nickel y Eugenia Ukpo (2006): *The concept of quality in education: A review of the “International” literature on the concept of quality in education*. Reino Unido, EdQual RPC.
5. BARRÓN TIRADO, Concepción y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (2018): “Las políticas de evaluación docente en educación básica de 1993 a 2017”, *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)*. México, UNAM, pp. 227-260.
6. BECKER, Gary S. (1993): *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago, The University of Chicago Press / The National Bureau of Economic Research.
7. BELL, Lindsay, Susanne Long, Cynthia Garvan y Regina Bussing (2011): “The impact of teacher credentials on ADHD stigma perceptions”, *Psychology in the Schools*. Nueva Jersey, John Wiley & Sons, vol. 48, no. 2, pp. 184-197.
8. BERGSTRAND OTHMAN, Lama, Rowand Robinson y Nancy F. Molfenter (2017): “Emerging Issues with Consequential Use of the edTPA: Overall and through a Special Education Lens”, *Teacher education and special education*. California, SAGE Publications, vol. 40, no. 4, pp. 269-277.
9. BETTINI, Elizabeth, Amber Benedict, Rachel Thomas, Jenna Kimerling, Nari Choi y James McLeskey (2017): “Cultivating a Community of Effective Special Education

- Teachers: Local Special Education Administrators' Roles”, *Remedial and Special Education*. California, SAGE Publications and Hammill Institute on Disabilities, vol. 38, no. 2, pp. 111-126.
10. BIESTA, Gert (2010): *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. EE.UU. Routledge.
 11. BOONE, Michael y Linda Avila (1992): “Wasn’t That a Good Special Education Lesson?”, *NASSP Bulletin*. Vol. 76, no. 544, pp. 88-94.
 12. BROOKHART, Susan M. (2009): “Editorial”, *Educational measurement: issues and practice*. Nueva Jersey, National Council on measurement in education, pp. 1-2.
 13. BROWNELL, Mary T., Dorene D. Ross, Elayne P. Colón y Cynthia L. McCallum (2005): “Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education”, *The journal of special education*. California, Sage Publications, vol. 38, no. 4, pp. 242-252.
 14. BUZICK, Heather M. y Nathan D. Jones (2015): “Using test scores from students with disabilities in teacher evaluation”, *Educational measurement, issues and practice*. Washington, Tomo 34, núm. 3.
 15. CÁRDENAS AGUILAR, Teresita de Jesús y Arturo Barraza Macías (2014): *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. México, Instituto Universitario Anglo Español / Universidad Pedagógica de Durango / Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, disponible en: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf> [consulta: febrero de 2023].
 16. CODY, Kentosha (2015): *Determining expert consensus on evaluating special education teachers: A delphi study*. The University of the Rockies, ProQuest Dissertations Publishing. Tesis de doctorado, disponible en: <https://www.proquest.com/docview/1708665290/4E9A20279CF74A1CPQ/1?accountid=14598> [consulta: julio de 2022].
 17. CRAWFORD, Angela R., Evelyn S. Johnson, Laura A. Moylan y Yuzhu Zheng (2018): “Sources of Variances in Special Educator Observation Rubrics”, *Grantee Submission*. Idaho, Institute of Education Sciences.

18. _____ (2019): “Variance and Reliability in Special Educator Observation Rubrics”, *Assessment for Effective Intervention*. Hammill Institute on Disabilities, vol. 45, no. 1, pp. 27-37.
19. CROWE, Christina C., Susan E. Rivers y Michelle C. Bertoli (2015): “Mind the gap: accountability, observation and special education”, *Assesment in education: principles, policy and practice*. Routledge, vol. 24, pp. 21-43.
20. GANSLE, Kristin A., George H. Noell, Gerlinde Grandstaff-Beckers, Angelle Stringer, Nancy Roberts y Jeanne M. Burns (2015): “Value-Added Assessment of Teacher Preparation Implications for Special Education”, *Intervention in School and Clinic*. California, Hammill Institute on Disabilities and SAGE Publications, vol. 51, no. 2, pp. 106-111.
21. GLOWACKI, Heather (2013): *Illinois elementary principals’ perceptions of the teacher evaluation process of special education teachers*. University of Illinois at Urbana-Champaign, ProQuest Dissertations Publishing. Tesis de doctorado.
22. GLOWACKI, Heather y Donald G. Hackmann (2016): “The Effectiveness of Special Education Teacher Evaluation Processes: Perspectives from Elementary Principals”, *Planning & Changing*. Vol. 47, no. 3, pp. 191-209.
23. GONZÁLEZ ACOSTA, Gerardo (2022): “9 de cada 10 alumnos superdotados en México son medicados, en lugar de educados”, *La Crónica*. México, La Crónica Diaria, 10 de noviembre de 2022, disponible en: <https://www.cronica.com.mx/nacional/9-10-alumnos-superdotados-mexico-son-medicados-lugar-educados.html> [consulta: enero de 2023].
24. GUAJARDO, Eliseo (2010): “La desprofesionalización docente en educación especial”, *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 4, no. 1.
25. HARVEY, Michael W., Lori G. Boyland y Marilyn M. Quick (2019): “An Investigation of Teacher Evaluation Practice in Indiana: PL 90 Implementation and Issues for Administrators”, *International Journal of Educational Reform*. California, SAGE Publications, vol. 28, no. 1, pp. 24-47.
26. HOLDHEIDE, Lynn R., Laura Goe, Andrew Croft y Daniel J. Reschly (2010): *Challenges in evaluating special education teachers and English language learner specialists. Research and policy brief*. Washington, National Comprehensive Center for Teacher Quality.

27. HOLDHEIDE, Lynn, Diane Browder, Sandra Warren, Heather Buzick y Nathan Jones (2012): “Summary of ‘Using Student Growth to Evaluate Educators of Students with Disabilities: Issues, Challenges and Next Steps’: A Forum of State Special Education and Teacher Effectiveness Experts and Researchers. Forum Summary”, *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. Washington, National Comprehensive Center for Teacher Quality, pp. 36.
28. HONG, Hyuk (2018): *Teacher evaluation instruments and processes: a special education perspective*. ProQuest LLC, University of Kansas. Tesis de doctorado, disponible en: https://www-proquest-com.pbidi.unam.mx:2443/citedreferences/MSTAR_2116574109/C674B16CE16244F9PQ/1?accountid=14598 [consulta: junio de 2022].
29. JOHNSON, Evelyn S. (2016): “Integrating special education teachers into a statewide teacher evaluation system”, *Journal of special education leadership*. Boise State University, vol. 28, no. 2, pp. 82-88.
30. JOHNSON, Evelyn S. y Carrie L. Semmelroth (2012): “Examining Interrater Agreement Analyses of a Pilot Special Education Observation Tool”, *Journal of Special Education Apprenticeship*. California, Journal of Special Education Apprenticeship, vol. 1, no. 2, pp. 19.
31. _____ (2014a): “Special Education Teacher Evaluation: Why It Matters, What Makes It Challenging and How to Address These Challenges”, *Assessment for Effective Intervention*. California, SAGE Publications and Hammill Institute on Disabilities, vol. 39, no. 2, pp. 71-82.
32. _____(2014b): “Introduction to AEI’s Special Issue on Special Education Teacher Evaluations”, *Assessment for Effective Intervention*. Vol. 39, no. 2, pp. 67-70.
33. _____(2015): “Validating an observation protocol to measure special education teacher effectiveness”, *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. American Academy of Special Education Professionals, pp. 99-119. JOHNSON, Evelyn S., Laura A. Moylan, Angela Crawford y Jeremy W. Ford (2018): “Issues in Evaluating Special Education Teachers: Challenges and Current Perspectives”, *Texas Education Review*. Institute of Education Sciences, vol. 4, no. 1, pp. 71-83.

34. JULLIAN, Christian (2008): “Educación especial y ciencias médicas frente a la ceguera en la Ciudad de México, 1870-1928”, *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX*. Claudia Agostini, coord. México, UNAM/BUAP, pp. 43-70.
35. _____(2018): “Haciendo ‘hablar’ a una historia muda. Surgimiento y consolidación de la comunidad sorda de Morelia”, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. México, COLMICH, vol. 39, no. 153, pp. 261-291.
36. KORETZ, Daniel (2008): *Measuring up. What educational testing really tell us*. Massachusetts, Harvard University Press.
37. LAWSON, Janelle E. y Rebecca A. Cruz (2017): “Evaluating special education teachers’ classroom performance: rater reliability at the rubric item level”, *Teacher Education and Special Education*. California, SAGE Publications, vol. 1, no. 14, pp. 14.
38. LITTLE, Olivia, Laura Goe, Courtney Bell (2009): *A practical guide to evaluating teacher effectiveness*. Estados Unidos, National Comprehensive Center for Teacher Quality, disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543776.pdf> [consulta: agosto de 2023].
39. LUNA, Edna coord. (2013): “La investigación sobre la evaluación educativa”, *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento, 2002-2011*. México, ANUIES/COMIE, pp. 379-467.
40. MARIAGE, Troy V. (1995): “Why students learn: The nature of teacher talk during reading”, *Learning Disability Quarterly*. California, SAGE Publications, vol. 18, no. 3, pp. 214-234.
41. MATHEWS, Hannah, Kristabel R. Stark, Nathan D. Jones, Mary T. Brownell y Courtney A. Bell (2021): “Danielson’s Framework for Teaching: Convergence and Divergence with Conceptions of Effectiveness in Special Education”, *Journal of Learning Disabilities*. California, SAGE Publications and Hammill Institute on Disabilities, vol. 54, no. 1, pp. 66-78.
42. MEJOREDUDU (2022): *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias. Informe ejecutivo*. México, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
43. MIMMS, Megan (2011): *Principals’ perceptions of their ability to evaluate special education teachers using the 21st century professional teaching standards*. The University of North Carolina at Greensboro, ProQuest Dissertations Publishing. Tesis de doctorado: <https://www->

proquest-com.pbidi.unam.mx:2443/docview/873787721/1743778FC3BC4839PQ/1?accountid=14598 [consulta: julio de 2022].

44. MOYA, Sally A. y Glenda Gay (1982): “Evaluation of Special Education Teachers”, *Teacher Education and Special Education*. Vol. 5, no. 1, pp. 37-41.
45. MRLA, Tiffany (2016): *Perceived relevance of special education performance indicators: teacher excellence and support system*. ProQuest LLC, University of Kansas.
46. NAVA AMAYA, Minerva y Mario Rueda Beltrán (2013): “La evaluación docente en la agenda pública”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México, UABC, vol. 16, no. 1, pp. 1-11.
47. NATIONAL CLEARINGHOUSE FOR PROFESSIONS IN SPECIAL EDUCATION (2003): *The Road to Tomorrow’s Teachers: Planning, Implementing and Evaluating a State-Based Special Education Workforce Development Initiative. Lessons Learned from the National Pilot Sites Project for Recruitment and Retention. Developing the Special Education Workforce*. Washington, Special Education Programs.
48. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2008): *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, ONU, disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [consulta: agosto de 2022].
49. ROBERTS, Carly A., Andrea L. Ruppert y Amy J. Olson (2018): “Perceptions Matter: Administrators’ Vision of Instruction for Students with Severe Disabilities”, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. California, SAGE Publications, vol. 43, no. 1, pp. 3-19.
50. RODI, Janelle E., Wes Bonifay, Rebecca A. Cruz y Sarah Manchanda (2018): “A Survey of School Administrators’ Training and Support Related to Evaluating Special Education Teachers”, *Journal of School Administration Research and Development*. California, Principal Research Center Inc., vol. 3, no. 1, pp. 19-31, disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1190961.pdf> [consulta: agosto de 2023].
51. ROSENBERG, Michael S. y Paul T. Sindelar (2001): “The proliferation of alternative routes to certification in special education: A critical review of the literature”, *Developing the special education workforce series*. Washington, Department of Education, pp. 1-31.

52. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002): *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México, SEP.
53. ____ (2004): *Plan de estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*. México, SEP, disponible en: https://www.enee-oaxaca.edu.mx/pdf/programa_academico/plan_de_estudios.pdf [consulta: julio de 2022].
54. ____ (2006): *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, SEP.
55. SLEDGE, Ann y Barbara Pazez (2013): “Measuring Teacher Effectiveness Through Meaningful Evaluation: Can Reform Models Apply to General Education and Special Education Teachers?”, *Teacher Education & Special Education*. Vol. 36, no. 3, pp. 231-246.
56. STEINBRECHER, Trisha D., James P. Selig, Joanna Cosbey y Beata I. Thorstensen (2014): “Evaluating special educator effectiveness: addressing issues inherent to value-added modeling”, *Exceptional children*. ProQuest One Academic, vol. 80, no. 3, pp. 323-336.
57. STROMQUIST, Nelly P. y Karen Monkman (2014): “Defining globalization and assessing its implications for knowledge and education, revisited”, *Globalization and education. Integration and contestation across cultures*. N. Stromquist y K. Monkman, eds. Estados Unidos, Rowman & Littlefield.
58. TRUJILLO HOLGUÍN, Jesús Adolfo (2015): “Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013)”, *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa*. Chihuahua, Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano R., pp. 77-92.
59. ____ (2020): “La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo”, *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*. J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords). México, Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano, pp. 15-29, disponible en: <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-01-Trujillo.pdf> [consulta: agosto de 2022].
60. U.S. DEPARTMENT OF LABOR (2022): “Special Education Teachers”, *Occupational Outlook Handbook*. Bureau of Labor Statistics, disponible en: <https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/special-education-teachers.htm> [consulta: agosto de 2022].

61. WARGER, Cynthia L. y Loviah E. Aldinger (1987): "Teacher evaluation: The special case of the special educator", *NASSP Bulletin*. Las Vegas, National Association of Secondary School Principals, vol. 71, no. 500, pp. 54-62.
62. WIDENER, Robert E. (2011): *Evaluating special education teachers: do we get the job done? A regional perspective*. East Tennessee State University. ProQuest Dissertations Publishing. Tesis de doctorado, disponible en: <https://www-proquest-com.pbidi.unam.mx:2443/docview/875798028/A8F756CB6DB44CA5PQ/14?accountid=14598> [consulta: junio de 2022].
63. WOOLF, Sara B. (2015): "Special education professional standards: How important are they in the context of teacher performance evaluation?", *Teacher education and special education*. California, Sage Publications, vol. 38, no. 4, pp. 276-290.