

El significado de la evaluación del desempeño docente desde la mirada de los profesores de secundaria.

Haideé Franco Moreno
haideefr@hotmail.com

Universidad Autónoma de Tlaxcala
Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo

Resumen:

La presente ponencia tiene como objetivo, dar cuenta de los avances de tesis doctoral sobre la construcción de los significados que los profesores de educación secundaria le asignan al proceso de evaluación del desempeño. Desde el constructivismo social, se buscará comprender los significados subjetivos de estos actores, a partir de un enfoque fenomenológico trascendental, para comprender cómo vive el magisterio la experiencia de ser evaluado en el desempeño de sus funciones. En ese sentido, escuchar la voz a los maestros, puede constituirse en el comienzo de una discusión sobre los alcances educativos y las implicaciones laborales, de una reforma que desde el principio generó un alto grado de polarización en amplios sectores de la sociedad y la comunidad académica, pues se arriesgaron no solamente la permanencia en el sistema de los maestros que no aprobaran conforme a los criterios establecidos en el Servicio Profesional Docente (SPD), sino además, la pérdida total de todos los derechos adquiridos durante su trayectoria laboral, en caso de obtener resultados insuficientes en dicha evaluación.

Palabras clave:

Significado, evaluación del desempeño, profesores, reforma educativa.

Planteamiento del problema.

Evaluar es tomar posición, es elegir una postura teórico-epistemológica acerca de la concepción del conocimiento y de su modo de construcción, “en la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él” (Álvarez Méndez, 2001). Ese principio “se opone a adjudicar a la evaluación el papel de comprobación, de

constatación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los alumnos [en este caso los profesores] los han incorporado” (Litwin, Camilloni, Celman, & de Maté, 1998).

El argumento central para evaluar a los profesores es que “son el factor clave para asegurar la calidad de la educación que reciben los estudiantes” (INEE, 2015), cabe señalar que dicho enunciado parte de las recomendaciones de la OCDE, particularmente de los resultados de México en el Informe Talis “cuyo objetivo es contar con información válida y comparable que permita a los países participantes analizar sus políticas educativas con el fin de favorecer el desarrollo social y económico para todos sus habitantes” (INEE, 2015). La idea que subyace a esta lógica, también aparece en las modificaciones al texto constitucional, (Artículo Tercero), en el cual se habla de la “idoneidad” de los docentes, y de la relación que guarda ésta con la calidad de la educación. Pero ¿en realidad los procesos de evaluación por sí solos aseguran el incremento (medido en forma cuantitativa) de la calidad educativa?

Desde ese cuestionamiento, la evaluación cuatrienal del desempeño docente, con fines de permanencia en la función, parte del supuesto de que la valoración periódica del desempeño docente mejora los resultados del aprendizaje de los alumnos, sin embargo, no se cuenta con evidencia suficiente para asegurar esta relación (Scott, Posner, Martin, & Guzmán, 2015). La necesidad de evaluar a los profesores tendría que ver con la exigencia de conocer cuáles son las áreas de mejora para emprender acciones de solución, pero hasta el momento los resultados de las evaluaciones no se han usado hasta el momento, para la toma de decisiones que incidan en la mejora del aprendizaje de los alumnos de educación básica (Navarro Weckmann, 2017).

Asimismo, en la investigación con enfoque mixto realizada por Martínez Chairez, Guevara Araiza, & Valles Ornelas (2016) se encontró que no existe una relación entre el desempeño docente y la calidad educativa, pero si se establece que deben contemplarse las condiciones particulares de cada alumno y docente, tales como la ubicación geográfica, las condiciones materiales, el tamaño de los grupos, el origen socioeconómico, entre otras variables al evaluar a los profesores. Finalmente, en un estudio de corte cuantitativo realizado por Vega Ramírez & Galaz Ruiz (2015) donde se relacionan los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje del alumno y el indicador de ser o no sometido a evaluación docente, se concluye que no hay indicios de que un profesor evaluado o no como sobresaliente influya sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes.



ISSN: 2448-6574

A partir de estos referentes, puede advertirse que la evaluación de los profesores, debería ser entendida como un proceso más complejo que la simple medición y constatación del cumplimiento de los estándares oficiales de desempeño (Galaz Ruiz, 2015), dado que la complejidad de la realidad educativa, no puede simplificarse al suponer que un profesor con un resultado de idoneidad obtendrá en la misma proporción resultados de mayor aprendizaje con sus alumnos; sin embargo, éste ha sido el argumento eje para implementar con mayor fuerza un nuevo prototipo de profesionalidad docente, que está buscando adaptarse a “un modelo aplicacionista (haz lo que yo digo y funcionará) y reproductor en la formación permanente” (Imbernón Muñoz, 2006).

Justificación.

En México, la Reforma Educativa ha basado la carrera docente en la idoneidad y el mérito de los profesores, estos dos conceptos tienen como referente el documento sobre los Perfiles, Parámetros e Indicadores, que en su conjunto integran el Marco General de la Calidad de la Educación y contiene la normatividad que debe cumplirse para ingresar al servicio, mantenerse en él, promoverse u obtener algún tipo de reconocimiento, ya sean horas adicionales, responsabilidades al interior de la escuela o estímulos salariales (DOF, 2013). Por primera vez en el sistema educativo mexicano, no se consideran como criterios para la promoción vertical u horizontal la antigüedad, los años de experiencia laboral o la acumulación de constancias o certificaciones. Otra característica esencial de la nueva carrera docente mexicana es el hecho de que el Estado se erige como la única autoridad en la regulación de la carrera docente.

A partir de esta regulación del SPD, se instituye por primera vez en la historia del Sistema Educativo Mexicano, un único documento que integra todos los procesos de su vida profesional (ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento) y al nivel de ley secundaria en la Constitución se promulga la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que establece básicamente que la evaluación del desempeño no sólo está asociada a los cuatro procesos del SPD, sino que es el eje central que los articula a lo largo de la carrera docente. Todos estos procesos son una derivación del modelo de incentivos de Bruns & Luque, (2014) que permite reconocer en la LGSPD tres grandes tipos de consecuencias: a) incentivos económicos, derivados del proceso de promoción en la función, b) recompensas profesionales, establecidas en el proceso de reconocimiento; y c) presión por rendir cuentas, expresada en el proceso de permanencia.

Precisamente, la parte desempeño es el punto más controversial de la LGSPD pues en su capítulo VIII “De la permanencia en el servicio”, establece en el Artículo 52 que: “Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado”. Asimismo, señala que la evaluación es obligatoria y el INEE “determinará su periodicidad, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años y vigilará su cumplimiento”, así las recurrentes evaluaciones decidirán la permanencia de los profesores. Además, en el último párrafo del Artículo 53, que se refiere a los resultados de la evaluación del desempeño, ha sido el más impugnado por los maestros, por sus causas y efectos, pues indica que: “En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda”. Bajo este panorama la terminación del nombramiento implica la pérdida total de los derechos adquiridos por el trabajador y genera fuertes sentimientos de ansiedad y miedo a perder su estabilidad laboral en la mayoría de los profesores.

Desde entonces la atención se ha centrado en el único rostro visible de la reforma: la carrera profesional y la evaluación del desempeño; diversos foros, artículos y notas periodísticas cuestionan el sentido, alcances e implicaciones de esta evaluación y colectivos disidentes de profesores de educación básica han manifestado su desacuerdo con esta medida realizando movilizaciones sociales que intentan abortar el proceso de reforma (Cordero Arroyo & González Barbera, 2016). Diversos académicos e investigadores, han realizado cuestionamientos sobre la naturaleza de esta reforma, calificándola de estrictamente laboral (Gil Antón, 2016), estructural (Ornelas Navarro, 2016; Zebadúa, 2013) o política (Rueda Beltrán, Ordorika, Gil Antón, & Rodríguez, 2016). Una de las críticas más fuertes gira sobre el hecho, de que esta estrategia parece considerar a los profesores, como los únicos responsables de los bajos resultados del Sistema Educativo Mexicano en las evaluaciones internacionales (Gil Antón, 2016). Incluso, la anterior presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Sylvia Schmelkes reconoció que la Reforma Educativa como se aplica, puede no ser la que se requiere para el país y para el magisterio (La Jornada, 2016).

Para Rutherford (1997) la implementación de una reforma, implica necesariamente mucho tiempo y señala que en educación, los arreglos rápidos siempre fallaran por razones fácilmente comprensibles, ya que ésta tiene que ver más con la gente que con políticas, instituciones y

procesos. Y señala que los maestros son el factor clave para hacer realidad la reforma educativa, pero no pueden ser los únicos responsables de ella. Ante esta cuestión, es necesario señalar que si ellos no están convencidos de los cambios propuestos, éstos irremediablemente fracasarán. Viñao (2002, pág. 73) afirma que “el relativo fracaso de las reformas educativas, se suceden una tras otra, arañando sólo superficialmente lo que sucede en los centros docentes y en las aulas, se debe, entre otras causas, a un presentismo ahistórico que ignora la existencia de unas culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico”. Desde esa afirmación, comprender el significado que los profesores le otorgan al proceso de evaluación del desempeño, permitirá conocer el impacto positivo o negativo de esa reforma, así como los efectos de ésta en su carrera docente, ya que al introducir un mecanismo que afecta la permanencia en el servicio, se rompe con la idea de “estabilidad laboral y el valor de la experiencia traducida en años de servicio que aún caracteriza a la mayoría de las carreras docentes latinoamericanas” (Cuenca, 2015, pág. 30). Fullan (2002) afirma que “toda innovación debe ser considerada como parte de un universo de significados y los actores educativos no pueden ser ubicados como meros adoptantes”. Suponer que los docentes están convencidos de las ventajas de la evaluación, sin pensar en los casos de oposición, resistencia o boicot, no sólo es éticamente insostenible sino también empíricamente falso, de acuerdo con Goodson (2003), este es el error más común en todo proyecto de innovación o reforma educativa y lo conceptualiza como “miopía” en el proceso de implementación. El autor sostiene que generalmente los problemas de implementación pasan por la dimensión sociopolítica más que la técnica. Esto comprende, entre otras cosas, el hecho de que los responsables de introducir y mantener estas reformas en el aula no están involucrados en el proceso de diseño. Por esa razón, la implementación, aún de la propuesta de reforma mejor pensada, no tiene ninguna garantía de ser llevada a la práctica tal como fue concebida (Scott, Posner, Martin, & Guzmán, 2015).

Esta observación es particularmente importante para el caso de los esquemas de regulación y evaluación de la carrera docente que, como todo proceso evaluativo de alto impacto, es muy sensible a un análisis en términos de su dimensión sociopolítica. Chile es un ejemplo de los esfuerzos por reconocer tanto la dimensión sociopolítica como técnica, este país tiene uno de los esquemas latinoamericanos más conocidos y reconocidos de evaluación docente, adoptada en 2003 después de un amplio proceso de discusión con los actores educativos involucrados (Cordero Arroyo & González Barbera, 2016).

Fundamentación teórica.

La fenomenología, más precisamente, el interaccionismo simbólico, justifica la mirada o la perspectiva individual de abordaje en este estudio, Berger y Luckmann (1968) afirman que la vida cotidiana implica un mundo ordenado mediante significados compartidos por la comunidad. Su propuesta fenomenológica tiene como objetivo principal, restablecer las construcciones sociales de la realidad; el núcleo de la construcción social de la realidad, se encuentra en la afirmación de que los sujetos crean la sociedad y ésta se convierte en una realidad objetiva que, a la vez, crea a los sujetos, por lo tanto, la subjetividad se comprende como un fenómeno que pone de manifiesto el universo de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción. La propuesta tiene como eje básico el concepto de intersubjetividad, comprendido como el encuentro, por parte del sujeto, con otra conciencia que va constituyendo el mundo en su propia perspectiva. La intersubjetividad no se reduce al encuentro cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social. De ahí que tanto Berger y Luckmann comprendan a la intersubjetividad como un vivir humano en una comunidad social e histórica.

Para Luckmann, el análisis de las realidades sociales debe empezar por la interpretación, pero no termina ahí: debe continuar con la explicación (la interpretación) de las realidades sociales construidas, conectándolas (estableciendo relaciones causales, funcionales) a condiciones anteriores y a consecuencias. Este marco de análisis parte de que “la mayoría (aunque de ningún modo todos) de los procedimientos mediante los cuales se construyen las realidades sociales son procedimientos comunicativos” (Luckmann, 1996, pág. 166). Galtieri (1992) señala que Blumer a quien se debe el término interaccionismo simbólico, trata de explicar su naturaleza desde tres premisas básicas, la *primera* de ellas sostiene que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas, en función de lo que éstas significan para él. La *segunda* premisa sostiene que el significado de estas cosas se deriva de la interacción social que cada individuo mantiene con otro. Esta interacción se da a través de la comunicación, la que es simbólica ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos significativos. La *tercera* avala la idea de que los significados no son estables, sino que se modifican a medida que el individuo va enfrentándose a nuevas experiencias. Esta modificación del significado se produce a través de un proceso de interpretación. El interaccionismo sostiene que el significado de las cosas es producto de la interacción entre los individuos frente a dichas cosas. Las personas se encuentran



ISSN: 2448-6574

en permanente definición y redefinición de los objetos que comparten en la interacción. Éstos les permiten reflexionar, mirarse como un objeto y reorientar sus acciones hacia los otros.

Objetivo.

Conocer cuáles son los significados que los profesores de secundaria le otorgan a la Evaluación del Desempeño Docente en el contexto de la reforma educativa del 2013, para comprender el sentido que esa experiencia marca en el horizonte de su profesión y su actuar docente.

En el entendido de que no existe una interpretación que sea absolutamente mejor que otra, obtener información relevante y de calidad dependerá del grado de pertinencia que provean los actores involucrados y de la situación en que se ubiquen; comprender ese significado permitirá aportar elementos valiosos y constituirse en un punto de partida para la discusión sobre los riesgos, alcances educativos e implicaciones laborales del magisterio.

Metodología.

El objeto de estudio será abordado desde el constructivismo social, dicha elección se sustenta en que desde esta cosmovisión los individuos buscan la comprensión del mundo en el que viven y trabajan, desarrollando significados subjetivos de sus experiencias, dirigidos a ciertos objetos o cosas (Creswell, Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, 2003). Cabe señalar que estos significados subjetivos se negocian social e históricamente. En otras palabras, no se imprimen simplemente en los individuos, sino que se forman a través de la interacción con otros (de ahí el constructivismo social) y a través de normas culturales que operan en las vidas de las personas.

En el constructivismo la visión del mundo se manifiesta en estudios fenomenológicos, en el que los individuos describen sus experiencias (Moustakas, 1994). Por lo tanto, los investigadores hacen una interpretación de lo que encuentran, una interpretación moldeada por sus propias experiencias y antecedentes. La intención en esta investigación es buscar el sentido (o interpretar) los significados que otros tienen sobre el mundo. Esta es la razón por la que investigación cualitativa a menudo se llama investigación "interpretativa" (Creswell, 2007).

Para describir el significado de los profesores sobre sus experiencias vividas sobre el proceso de evaluación del desempeño se empleará el enfoque fenomenológico. Los fenomenólogos se centran en describir lo que todos los participantes tienen en común a medida que experimentan un fenómeno (por ejemplo, el dolor tiene una experiencia universal). El propósito básico de la

fenomenología es reducir las experiencias individuales con un fenómeno a una descripción de la esencia universal. Con este fin, los investigadores cualitativos identifican un fenómeno (un "objeto" de la experiencia humana, (Van Manen, 1990, pág. 163). Estas experiencias humanas pueden ser fenómenos como la exclusión, la ira, el dolor o el agotamiento (1994). Luego, el investigador recopila datos de personas que han experimentado el fenómeno y desarrolla una descripción compuesta de la esencia de la experiencia para todos los individuos. Esta descripción consiste en "qué" experimentaron y "cómo" lo experimentaron (Moustakas, 1994).

Dado que en este momento se presenta un reporte parcial, se prevé entrevistar a los profesores que actualmente se preparan para ser evaluados durante este ciclo escolar 2017-2018 y que laboran en la Escuela Secundaria General No. 6 de la Ciudad de Pachuca en el estado de Hidalgo, México; respecto al tamaño de la muestra no hay criterios ni reglas firmemente establecidas determinándose con base en las necesidades de información, por ello, uno de los principios que guiará el muestreo será la saturación de datos, esto es, hasta el punto en que ya no se obtenga nueva información y ésta comience a ser redundante. Se tiene planeado realizar con la ayuda de herramientas etnográficas, entrevistas semi-estructuradas con los profesores que serán evaluados y proponer un grupo focal con la finalidad de compartir los resultados sobre los significados de las experiencias que en un primer momento fueron compartidas de forma individual por los profesores en las entrevistas como una manera de establecer un proceso de triangulación en la investigación.

Consideraciones finales.

Para comprender el fenómeno de la evaluación del desempeño docente es fundamental considerar el significado que le asignan los profesores, pues éste va más allá de la simple aceptación o del rechazo a una reforma educativa que estableció desde un principio serias repercusiones laborales en cuanto a la permanencia en el servicio. La evaluación tiene múltiples finalidades, algunas de ellas, incluso, contradictorias entre sí al responder a distintos fines e intereses. El para qué de la evaluación a los docentes es una cuestión central que, en un momento dado, ellos deberían formularse. Determinar el significado de ese proceso permitirá establecer que tipo adhesiones, discrepancias y/o tensiones se generan en el horizonte de experiencia de los profesores con la finalidad de reflexionar sobre el sentido de una evaluación cuyos efectos trascienden los límites de la escuela.



Referencias bibliográficas.

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (21a, 2008 ed.). (S. Zuleta, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Grupo del Banco Mundial. Recuperado el 24 de noviembre de 2017, de <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- Cordero Arroyo, G., & González Barbera, C. (2016). Análisis del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en el Marco de la Reforma Educativa Mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-26. Recuperado el 24 de octubre de 2017, de http://www.redalyc.org/pdf/2750/Resumenes/Resumen_275043450025_1.pdf
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2 ed.). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2 ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia Regional Sobre Docentes*. Santiago de Chile: Orealc-Unesco. Recuperado el 12 de julio de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf>
- DOF. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 20 de julio de 2017, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Galaz Ruiz, A. (2015). Evaluación e Identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos? *Revista Andamios*, 12(27), 305-333. Recuperado el 20 de septiembre de 2017, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v12n27/v12n27a15.pdf>
- Galtieri, M. (1992). *Psicología social, modelos de interacción. Estudio preliminar y selección de textos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gil Antón, M. (16 de enero de 2016). *Usted perdone: estamos aprendiendo*. El Universal. Recuperado el 20 de septiembre de 2018, de <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de>
- Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.

opinion/articulo/manuel-gil-anton/nacion/2016/01/16/usted-perdone-estamos-aprendiendo

- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Imbernón Muñoz, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J. M. Escudero, & A. L. Gómez (Edits.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (págs. 231-243). Barcelona: Octaedro.
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE. Recuperado el 16 de julio de 2018, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador-Pub/P1/I/240/P1I240.pdf>
- INEE. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Talis 2013). Resultados de México. Docentes y directivos*. (E. Backhoff, & J. C. Pérez Morán, Edits.) México: INEE. Recuperado el 10 de julio de 2018, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/501/P1D501.pdf>
- La Jornada. (16 de julio de 2016). La reforma educativa, como se aplica, puede no ser la que se requiere, reconoce el INEE. *La Jornada*. Recuperado el 10 de diciembre de 2016, de <https://www.jornada.com.mx/2016/07/16/politica/006n1pol>
- Litwin, E., Camilloni, A. R., Celman, S., & de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Luckmann, T. (1996). Nueva sociología del conocimiento. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (74), 163-172. Recuperado el 18 de junio de 2018, de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_074_09.pdf
- Martínez Chairez, G. I., Guevara Araiza, A., & Valles Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194007>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Navarro Weckmann, M. A. (1 de marzo de 2017). *Evaluar... ¿Para qué?* Blog. Recuperado el 2018 de 03 de 16, de <https://manuelnavarrow.com/2017/03/01/evaluar-para-que/>
- Ornelas Navarro, C. (06 de enero de 2016). *Política educativa: 2016, la disputa prosigue*. Recuperado el 18 de noviembre de 2017, de *Excelsior*: <http://www.excelsior.com.mx/opinion/carlosornelas/2016/01/06/1067113>
- Rueda Beltrán, M., Ordorika, I., Gil Antón, M., & Rodríguez, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles educativos*, 38(151), 190-206. Recuperado el 12
- Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.



ISSN: 2448-6574

de noviembre de 2017, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100190

Rutherford, J. (1997). *Ciencia: conocimiento para todos*. Proyecto 2061. México: SEP y American Association for the Advancement of Science. Recuperado el 16 de septiembre de 2018, de <http://www.project2061.org/esp/Default.htm>

Scott, D., Posner, C., Martin, C., & Guzmán, E. (2015). *Intervention in Education Systems: Reform and Development*. London: Bloomsbury Academic.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.

Vega Ramírez, J. F., & Galaz Ruiz, A. (2015). Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 171-183. Recuperado el 12 de enero de 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Zebadúa, E. (10 de febrero de 2013). *Reforma educativa en México*. Publicado el 10 de febrero de 2013. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2011/556315.html>. La crónica de hoy. Recuperado el 12 de septiembre de 2018, de <http://www.cronica.com.mx/notas/2011/556315.html>