



Noveno Informe Estado de la Educación (2023)

Investigación

Aspectos claves a considerar en el desarrollo de un sistema nacional público de macroevaluación de los aprendizajes de los estudiantes: recomendaciones desde el caso mexicano

Investigadores:

Deborah Monroy Magaldi

Francisco Miranda López

San José | 2023



370.7286
M753a

Monroy Magaldi, Deborah

Aspectos claves a considerar en el desarrollo de un sistema nacional público de macroevaluación de los aprendizajes de los estudiantes : recomendaciones desde el caso mexicano / Deborah Monroy Magaldi, Francisco Miranda López -- Datos electrónicos (1 archivo : 438 kb). -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2023.

ISBN 978-9930-618-72-1

Formato PDF, 38 páginas.

Investigación para el Noveno Informe Estado de la Educación 2023

1. EDUCACIÓN. 2. ESTUDIANTES. 3. APRENDIZAJE. 4. SISTEMA EDUCATIVO. 5. EVALUACIÓN EDUCATIVA. 6. POLÍTICA EDUCATIVA. I. Miranda López, Francisco. II. Título.



Índice

Descargo de responsabilidad	3
Introducción.....	3
Gobernanza y organización institucional.....	4
Equipos técnicos e instrumentos de medición	9
La lógica de la transición	9
Evaluación de los aprendizajes	10
Características de los equipos técnicos y el acoplamiento institucional en la transición....	11
El control de la autonomía técnica del proceso.....	13
Evaluación de la práctica docente	14
Evaluación de los centros escolares.....	15
Financiamiento.....	17
Difusión de resultados	19
Uso de los resultados.....	20
Retroalimentación a las políticas de evaluación.....	22
Conclusiones y recomendaciones de política	24
Referencias Bibliográficas	29
Anexos.....	31

Descargo de responsabilidad

Esta Investigación se realizó para el *Noveno Informe Estado de la Educación (2023)*, con financiamiento de la Fundación Yamuni Tabush. El contenido de la ponencia es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el *Noveno Informe Estado de la educación (2023)* en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Formato aplicado por: Karol Arroyo Mora y revisado por: Giselle Rojas Arias.

Introducción

El presente documento es resultado del interés que tiene el Programa Estado de la Nación de Costa Rica, por obtener algunas recomendaciones y conocer las lecciones aprendidas sobre evaluación de los aprendizajes, docentes, condiciones y procesos escolares, políticas y programas que se han llevado a cabo en los últimos años y en la actualidad en México.

Con la información presentada se responde al cuestionamiento acerca de los aspectos clave que deben considerarse para establecer, en un plazo de un quinquenio, un sistema nacional público de macro-evaluación, que sea robusto, transparente y efectivo. Lo anterior desde el contexto mexicano, que si bien tiene condiciones y determinantes que varían del sistema costarricense, presenta elementos similares que pueden ser de utilidad para una eficiente instauración institucional y con características de una gobernanza funcional para un sistema de evaluación.

Los cambios institucionales, normativos y políticos que se exponen a lo largo del documento permiten identificar elementos que son clave en la institucionalización y permanencia de las organizaciones que sirven en la construcción de sistemas nacionales de evaluación con distintos grados de autonomía respecto de las autoridades centrales de educación mismas que han sido cuestionadas respecto de su eficiencia, gasto y beneficio. Por ejemplo, respecto a las condiciones prevalecientes desde las distintas aristas de política educativa las cuales son definitorias para emprender una apuesta por la evaluación, sus tipos, ámbitos y usos. Las condiciones políticas de México para 2019 favorecieron un cambio en el paradigma evaluativo que consistió en el tránsito de una evaluación sumativa estandarizada a una evaluación diagnóstica, formativa e integral.

Tomando como punto de partida las lecciones aprendidas y el desarrollo de un nuevo sistema de evaluaciones en México, en el primer apartado se expone la gobernanza y la organización institucional como recapitulación de las condiciones presentes durante la conformación del Instituto Nacional para Evaluación de la Educación (INEE) y el recambio hacia la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). Aquí se incluyen las actividades y elementos a considerar para conformar un organismo que arrobe un sistema nacional de evaluación y en el cual será necesario definir la estructura institucional y la interacción entre actores.

En el siguiente apartado se exponen las características técnicas e instrumentales que generan el valor de la información a entregar, con ello es posible exponer cómo se han realizado las evaluaciones a lo largo de los cambios institucionales, tanto de los aprendizajes, como de la práctica docente y de los centros escolares, así como de las políticas y programas.

Mas adelante, se integra un apartado de financiamiento, que explora el cargo al erario que puede representar este tipo de instituciones, y la forma de integrar esquemas que coadyuven a visualizarse como inversión para las generaciones futuras.

Otro apartado que resulta de interés para el presente documento responde a la difusión de resultados de las evaluaciones, que presenta relación directa con la retroalimentación a las políticas de evaluación, así como su uso. Esto, por ser una de las mayores debilidades identificadas en las instituciones evaluativas de educación en México y una tarea aún pendiente, para generar una política aceptada y de visión compartida respecto de la necesidad de generar información para la toma de decisiones públicas.

Enseguida se habla del uso de los resultados de las evaluaciones y éste varía dependiendo de los tipos de evaluación y los instrumentos de medición que se hayan determinado utilizar. Posteriormente se describe la retroalimentación a las políticas de evaluación a partir de los resultados de la valoración.

Finalmente se integran las conclusiones y recomendaciones generales de política, que se consideran aspectos claves para el diseño y puesta en marcha de un sistema nacional público de macro evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Gobernanza y organización institucional

En las últimas décadas, la política educativa en México ha pasado por una serie de reformas y transformaciones, específicamente en materia de evaluación, que se han llevado a cabo con diferentes grados de alcance transitando de esquemas centralizados a esquemas descentralizados. Por ello, se ha establecido la necesidad de contar con instituciones públicas con ciertas autonomías capaces de otorgar información sobre las condiciones del sistema educativo y con ello poder incidir en procesos de mejora que impacten en la educación nacional. Como fue el caso del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que se creó por decreto presidencial en 2002 y a través del cual se estableció como una de sus atribuciones que éste debía definir e instrumentar, de manera conjunta con la SEP, una política nacional de evaluación que contribuyera a elevar la calidad de la educación.

Como parte de las reformas estructurales y constitucionales que fueron planteadas en 2012, para febrero de 2013, el INEE se constituyó como un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, es decir con atribuciones y facultades propias para llevar a cabo las evaluaciones del sistema educativo, lo que implicó que tuviese un amplio margen de actuación para la evaluación educativa. En México, los organismos autónomos se establecen por ley y son creados por la decisión de autoridades legítimas (legislativo y ejecutivo), las cuales determinan su intencionalidad, composición, estructura organizativa y de dirección con mayor o menor pormenorización, establecen las atribuciones, facultades y fuentes de

recursos del sistema y el nivel y la materia de la autonomía decisional y operativa del sistema (MEJOREDU, 2020).

Una de las tareas prioritarias del INEE en su momento, fue la coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), así como el seguimiento y definición de la política nacional de evaluación educativa (PNEE) en conjunto con las autoridades educativas federal y estatales, lo cual derivó en un trabajo coordinado. Esto se llevó a cabo a través de diversos espacios de conversación de alto nivel entre los integrantes de la Junta de Gobierno del INEE y las autoridades educativas en torno a la implementación de la Reforma Educativa y los desafíos que enfrentaba la evaluación del Sistema Educativo Nacional (SEN), su objetivo central fue contribuir explícitamente a la construcción articulada de una agenda común de la PNEE (INEE, 2015).

Sin embargo, en estos esfuerzos de coordinación interinstitucional, la comunidad escolar quedó rezagada en el diseño y conocimiento del alcance de la institución, por lo que las problemáticas, inquietudes y contexto de los centros escolares quedaron ensombrecidos por una política que estuvo marcada desde las macroestructuras del sistema educativo. A pesar de que hubo espacios para el intercambio de experiencias en materia de evaluación mediante órganos colegiados, como la Conferencia del SNEE, el Consejo Ciudadano y el Consejo de Vinculación con las Entidades Federativas (CONVIE) la mirada se mantuvo de arriba hacia abajo (top-down), en la construcción de la PNEE.

Si bien el INEE ya hacía evaluación de los aprendizajes, con las nuevas atribuciones conferidas a partir de 2012, se fortalecieron las formas de realizar las evaluaciones ya existentes y entre las nuevas tareas estuvo la emisión de los lineamientos para la aplicación de la evaluación docente y de las funciones de dirección y supervisión escolar, aunque su implementación siempre correspondió a la autoridad educativa federal. Sin embargo, la complejidad y la resistencia de los docentes condujo a que la función normativa y supervisora de la evaluación docente que le correspondió al INEE acaparara la atención de la sociedad respecto de sus funciones y ocasionara que se asociara al INEE con un carácter punitivo de la evaluación de los docentes (Schmelkes, 2021).

Lo anterior, dio pie a la desacreditación de las evaluaciones, principalmente a la evaluación docente. La inconformidad de los docentes, directivos y sindicatos ocasionó diversas manifestaciones en todo el país. El modelo educativo se había supeditado a ejercer mayor control sobre los docentes especialmente por la historia de la que devenían las prácticas magisteriales. Lo anterior concluyó, después de un pesado debate político, con la desaparición del INEE por mandato constitucional en 2019 y bajo una concepción basada en la revalorización docente, nació Mejoredu como un organismo público, descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propio que tiene por objeto coordinar el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE). Entre sus atribuciones se confirieron: realizar evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales sobre las cualidades de los actores, las instituciones y los procesos del Sistema Educativo Nacional (SEN). Si bien se sostuvo en el centro del modelo educativo al docente y la relación de este con el estudiante, ahora la mirada se direccionó desde la revalorización del magisterio. El segundo gran cambio fue la migración de evaluaciones estandarizadas sumativas por evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales.

El Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación coloca al centro a la mejora continua entendida como: “un proceso progresivo, gradual, sistemático, diferenciado, contextualizado, y participativo orientado a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación para todas las personas que habitan en México”. Es dentro de este proceso de mejora continua donde se inscribe la evaluación: no como un fin en sí mismo sino como un medio para coadyuvar y acompañar a los procesos de mejora continua (MEJOREDUE, 2022). Esto ha significado un cambio de paradigma en la manera de llevar a cabo las evaluaciones.

Conviene señalar que a Mejoredu, además de conservar funciones de evaluación, se le asignaron otras tareas adicionales, como las de generación de criterios, lineamientos y programas de formación continua de docentes, sugerencias y lineamientos para la mejora escolar, planes y programas de estudio e innovación de materiales educativos, así como la realización de estudios e investigaciones especializadas. Así, Mejoredu representó la transición de una institución dedicada fundamentalmente a la evaluación (INEE), a otra con una gran cantidad de tareas, si bien vinculadas con la evaluación, distintas respecto a sus propósitos y resultados. Esto significó, asimismo, una reducción significativa de los presupuestos destinados a las evaluaciones viéndose afectado, tanto el diseño como los levantamientos de información de las evaluaciones de gran escala que habían venido desarrollándose en el país.

La estructura y la dirección del SNMCE marca las intencionalidades y objetivos del sistema de evaluación, el cual contiene elementos como: gobernanza, financiamiento, herramientas e instrumentos, periodicidad, uso de resultados y retroalimentación a la política educativa.

El Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación es un conjunto de actores, instituciones y procesos estructurados y coordinados, que contribuyen a la mejora continua de la educación, para dar cumplimiento a los principios, fines y criterios establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación, tiene por objeto contribuir a garantizar la excelencia y la equidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, para contribuir al desarrollo integral del educando (art. 4 y 5).

El Sistema cuenta con un Comité consultivo y deliberativo integrado por:

- La persona titular de la Secretaría de Educación Pública, quien lo presidirá;
- La Junta, cuya persona que la presida coordinará las actividades del Sistema;
- Las personas titulares de las subsecretarías que formen parte de la Secretaría;
- La persona titular de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros;
- Las Presidencias de las Comisiones de Educación del H. Congreso de la Unión;
- Un representante de las instituciones de formación inicial docente;
- Un representante del Consejo Técnico, diferente a la persona que presida la Junta;
- Un representante del consejo ciudadano;
- Un representante de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, de la Secretaría de la Función Pública y del Instituto Nacional de las Mujeres;
- Representantes de instituciones públicas, de organismos públicos autónomos, así como a docentes, especialistas, y demás actores sociales involucrados en el proceso educativo que puedan contribuir al logro de los fines del Sistema (Art. 9).

En materia de gobernanza, el sistema esta conceptualizado con las siguientes actividades:

- La definición y/o la preservación de los valores, los fines, objetivos, futuros y funciones del sistema, que determinan y aseguran su validez y significación social.
- La definición y/o la preservación de las acciones y los procesos idóneos para realizar los valores, funciones, fines, objetivos y futuros del sistema, que determinan y aseguran su funcionalidad y efectividad.
- La definición y/o la preservación de las normas comportamentales y de los estándares cognoscitivos y técnicos que los actores del sistema deben seguir en sus acciones y relaciones, a fin de asegurar la validez y efectividad social del sistema.
- La coordinación de las acciones y los actores del sistema a través de diversos procedimientos, a fin de asegurar su unidad, estabilidad, funcionalidad y sustentabilidad.
- La rendición de cuentas a los miembros del sistema y a sus destinatarios e interesados sobre el desempeño del sistema.
- La decisión de innovaciones y reformas, para mejorar el desempeño del sistema (Aguilar, 2020).

Punto central es la coordinación con las autoridades educativas federales y estatales. Con las primeras fue necesario socializar y consensuar el modelo de evaluación que arroja los distintos instrumentos que se aplican por cada uno de los objetos a evaluar (aprendizaje, docentes o centros escolares), con ellas mismas se trabaja para que de manera unívoca se contacte con las autoridades estatales y escolares (supervisores de zona escolar y directores de escuela), cuyo papel es fundamental para la aplicación de las evaluaciones al ser el puente para acceder a las escuelas.

Derivado de las lecciones aprendidas, la Comisión consideró trabajar de cerca con los actores educativos con la idea de construir un ambiente de confianza con los actores, para que la evaluación sea asumida por los distintos participantes en sus propios procesos, con miradas de abajo hacia arriba (bottom – up), considerando las problemáticas, inquietudes y contexto. En ese sentido, cuando se aplica la evaluación de esa manera, el docente, el director y las propias autoridades educativas locales tienen los resultados casi de manera inmediata lo que les permite empezar a tomar decisiones de mejora.

Es importante señalar que, de conformidad con las nuevas disposiciones normativas, la evaluación con fines diagnósticos, formativos e integrales tienen un carácter voluntario y no deben tener ningún impacto laboral en la carrera docente ni tampoco ninguna repercusión en la acreditación de los cursos escolares para los estudiantes o para el reconocimiento de las escuelas.

As, MEJOREDU trabaja a través de dos brazos operativos; uno técnico y otro político, el primero es necesario para dar certidumbre a todos los procesos de medición, evaluación y emisión de resultados de las evaluaciones y que, al haber recuperado buena parte de la plantilla de técnicos expertos del extinto INEE, se conserva la fiabilidad y confiabilidad de los datos. El segundo, es necesaria ya que se encarga del consenso con las autoridades educativas, las autoridades escolares, los docentes y otros actores sociales interesados en la educación.

El beneplácito de las autoridades y los actores educativos es la condición determinante de la efectividad del trabajo de la Comisión y la aceptación va a depender del juicio que los actores educativos hagan sobre el valor y la utilidad de la información, que los ayude o no a entender mejor sus problemas y resolverlos, a desarrollar mejores prácticas educativas, a superar limitaciones, satisfacer sus expectativas y realizar sus proyectos, la cual deberá llevarse a cabo mediante la consulta, el diálogo, la discusión y la concertación.

Elementos para considerar dentro del diseño institucional y gobernanza de un sistema nacional de evaluación:

- El diseño institucional debe ser adecuado y suficiente al tamaño del sistema educativo que se desea evaluar. Debe ser legal, legítimo y eficiente y se deben definir con claridad a los actores que lo integraran, las funciones de cada uno de ellos, así como las interacciones entre estos.
- Para el funcionamiento ordenado y coherente de un sistema nacional de evaluación es necesaria la definición clara y precisa de las atribuciones y los alcances de papel que desempeñaran los actores y que puedan regular la relación entre estos mediante normas y procedimientos.
- El organismo encargado de diseñar [y aplicar, en su caso] las evaluaciones deberán contar con las siguientes cualidades para que pueda desempeñar su función sin tantas restricciones: autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión.
- Trabajar de manera horizontal con las autoridades educativas locales u homólogos, lo cual significa que no solo se le considere para cuando se necesite si no que se haga participe de todos los procesos a través de recomendaciones, sugerencias o necesidades. Es decir, la toma de decisiones no se deberá concentrar en un solo actor.
- Caminar hacia la evaluación formativa implica considerar los contextos escolares y reconocer su complejidad y heterogeneidad del sistema educativo, particularmente el mexicano. Considerar las necesidades de los actores del micro nivel (directores, docentes, supervisores), así como darle el reconocimiento, llegando al último tramo que es la escuela.
- Durante la implementación de las evaluaciones será necesario dialogar y llegar a acuerdos con las autoridades educativas, escolares y docentes respecto de las formas, costos, tiempos, los actores que participaran, los usos de los resultados de las evaluaciones, así como su involucramiento y corresponsabilidad en la implementación a fin de evitar la indiferencia u oposición considerándolos inútiles o inapropiados.

En suma, en el marco del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación se avanza en la consolidación de un modelo de mejora continua que supone como elemento vertebrador la coordinación interinstitucional entre las autoridades educativas, tanto del orden federal como local, y MEJOREDU en el desarrollo de tareas fundamentales asociadas a: 1) el desarrollo de diagnósticos a partir de evaluaciones, estudios o investigaciones; 2) la emisión de recomendaciones de mejora derivados de los resultados de dichos diagnósticos; 3) la definición de decisiones e intervenciones de política educativa que recuperen las recomendaciones planteadas; 4) la realización de ejercicios de seguimiento y retroalimentación de dichas intervenciones; y 5) el desarrollo de balances estratégicos para determinar el grado de avance en la mejora, su sostenibilidad en el tiempo y la definición de escenarios futuros. Se trata de un modelo de gobernanza distribuida en la que se plantea la participación de los actores técnicos

como políticos en esas actividades, aun cuando algunas de ellas son esencialmente técnicas y corresponden al ámbito propio de MEJOREDU, como el desarrollo de las evaluaciones (actividades 1,2 y 4); y otras son de naturaleza política, más propias de las autoridades educativas (actividades 3, 4 y 5). En todo caso, en este modelo de gobernanza, se plantea la necesidad de articular esfuerzos y atribuciones para coadyuvar en la concreción de los procesos de mejora continua de la educación.

Equipos técnicos e instrumentos de medición

La lógica de la transición

Desde su creación en el año 2002, el INEE pudo reclutar a diversos especialistas en las áreas de psicometría, estadística y matemática aplicada provenientes de distintas universidades e instituciones de educación superior del país y, algunos de ellos, provenientes de otros países. Esta masa crítica se fue consolidando con el tiempo y ya para el 2012, año en el que fortalece la definición de sus funciones como órgano descentralizado, disponía del personal suficiente para hacerse cargo de las evaluaciones nacionales del aprendizaje de estudiantes, así como algunos estudios específicos sobre evaluación de docentes y escuelas, así como de la elaboración de diversos indicadores sobre el desempeño del sistema educativo nacional.

Conviene señalar que el personal técnico del INEE siempre contó con el apoyo de diversos comités académicos y técnicos en el desarrollo de sus tareas, conformados por docentes y especialistas en distintas áreas curriculares y campos formativos. Se sumó a ello la presencia de equipos de asesores internacionales que participaban en los diversos procesos de diseño y desarrollo de las distintas evaluaciones. El INEE siempre dispuso de presupuesto para sufragar los costos de estas participaciones y asesorías.

Hacia el 2013, momento en que el INEE se convierte en un órgano constitucional autónomo, además de ampliar el espectro de evaluación con las nuevas funciones que se le atribuyeron en el diseño de los instrumentos de las evaluaciones para ingreso, permanencia y promoción de maestras y maestros en el marco del Servicio Profesional Docente, se le asignaron otras atribuciones relativas a regular los procesos de evaluación a través de lineamientos, realizar evaluaciones de política educativa y emitir directrices de mejora. Asimismo, se ampliaron las áreas dedicadas a la difusión de las evaluaciones y los departamentos relacionados con la producción de indicadores, sistemas de información y uso de resultados de las evaluaciones. Con ello se amplió el perfil de del personal profesional y de investigación del Instituto: a los perfiles en psicometría, estadística y matemática aplicada se sumaron abogados, sociólogos, especialistas en política pública y difusión de la cultura.

La extinción del INEE y su reconversión en MEJOREDU trajo consigo un ajuste en presupuesto y personal, pero al mismo tiempo una diversificación de perfiles derivados de las nuevas atribuciones que se le asignaron además del desarrollo de las evaluaciones¹. La unidad de evaluación se ajustó de 5 a 3 direcciones generales: una dedicada a evaluación diagnóstica específicamente; otra al desarrollo de investigaciones y estudios especializados (una nueva

¹ La magnitud del recorte presupuestal que significó la extinción del INEE fue de casi el 50% en términos globales, siendo las áreas de evaluación las que mayormente resintieron el recorte.

atribución planteada por ley a MEJOREDU) y una de levantamiento, procesamiento y análisis de información que daría apoyo a las tareas de las otras dos direcciones generales. Por otra parte, dentro de la estructura general del nuevo organismo, dos nuevas unidades fueron abiertas, dedicadas, no ya a evaluación, sino a la elaboración de propuestas y programas de mejora, una en el ámbito de la formación continua de docentes y otra en el ámbito del currículum y el desempeño escolar. Cada una de estas unidades se conformó de tres direcciones generales.

Sin embargo, pese a estos ajustes presupuestarios y de personal, fue posible conservar a una parte de los especialistas en evaluación de aprendizajes, de docentes y centros escolares. La plantilla de la Dirección General de Evaluación Diagnóstica se conformó por 4 direcciones de área: evaluación de aprendizaje, práctica docente; condiciones y procesos escolares y de política y programas educativos. Cada una de estas direcciones fue conformada por entre 10 a 13 especialistas.

Conviene señalar que la restricción presupuestal mayor se tuvo en los capítulos de asesoría y levantamiento de campo, lo que prácticamente llevo a cancelar los levantamientos presenciales a gran escala. Ante estas restricciones, estos levantamientos se hacen en modalidades en línea y, para los levantamientos presenciales, se cuenta con el apoyo de las autoridades educativas locales de todo el territorio del país.

Evaluación de los aprendizajes

Los instrumentos construidos para las evaluaciones diagnósticas y formativas del aprendizaje constituyen una nueva generación de instrumentos orientados a ofrecer información al inicio de los ciclos escolares a las y los docentes sobre la situación del aprendizaje de sus alumnos. Se construyeron sobre el análisis curricular Intra e Inter grado de 2º a 6º grados de educación primaria y de 1º a 3º grados de educación secundaria. Se buscaron identificar los aprendizajes fundamentales y prioritarios en cada grado escolar, así como la relación que guarda con otros aprendizajes de los grados precedentes y consecuentes. Los instrumentos abordan las áreas de lectura, matemáticas y formación cívica y ética, consideran a su interior distintas unidades de análisis y son aplicados por los propios docentes. Los instrumentos se acompañan de tablas descriptivas en las que se detallan aspectos relevantes sobre las respuestas correctas, pero también incluyen distintas consideraciones sobre los errores más frecuentes que cometen los estudiantes cuando se enfrentan a este tipo de instrumentos.

Para la aplicación de las evaluaciones existen lineamientos específicos y un curso autogestivo dirigido a docentes y personal directivo y de supervisión, en el que se detallan las características de los instrumentos, el procedimiento de aplicación y los mecanismos para la obtención, interpretación y uso de los resultados. Asimismo, MEJOREDU instala mesas técnicas de ayuda para atender las dudas e inquietudes del personal docente y directivo durante el periodo de aplicación.

Adicionalmente, los instrumentos se acompañan de orientaciones didácticas que se componen de diversos recursos de apoyo para fortalecer los aprendizajes que se evalúan con los instrumentos. Estas orientaciones constituyen materiales para apoyar las diversas acciones que realizan las y los docentes para fortalecer los aprendizajes de sus alumnos. Se han desarrollado

diferentes cursos y conferencias sobre las características de estas evaluaciones, así como el uso de las orientaciones didácticas.

Los instrumentos se aplican en diversas modalidades. Una de ellas se realiza en línea, y las otras a través de mecanismos convencionales (lápiz y papel, con sistemas locales de cómputo o a través de proyecciones en pantalla). Los resultados de la aplicación en línea se obtienen de manera inmediata, en tanto que los resultados de las otras modalidades tardan entre 3 y 5 en su devolución.

Los resultados de las evaluaciones se generan por alumno, grupo escolar y escuela, y se acompañan de un sistema que permite el procesamiento y la emisión automática de reportes. Paralelamente se desarrolló la misma aplicación de instrumentos en una muestra controlada que tiene representatividad en ella ámbito nacional y por entidad federativa, nivel y modalidad educativa.

MEJOREDU realiza el análisis y procesamiento de la información muestral y emite el informe de resultados del sistema educativo nacional y de los 32 sistemas educativos estatales. Asimismo, se entregan los Mapas de Atención Prioritaria (MAP) en los que se describen los aprendizajes que requieren atención prioritaria, aquellos que se dominan de forma regular y los que se denominan de manera satisfactoria; todo ello con la finalidad de orientar a las autoridades educativas para desarrollar intervenciones para fortalecer la recuperación y fortalecimiento de los aprendizajes en las zonas o áreas más críticas del sistema educativo.

Las evaluaciones diagnósticas del aprendizaje se insertan en las tareas cotidianas que realizan las y los docentes al inicio del ciclo escolar. Por ello, se asumen como una herramienta de apoyo a la valoración diagnóstica que de manera ordinaria realizan las y los docentes, con lo cual se evita que estas se conviertan en una sobrecarga administrativa adicional, y en su lugar buscan convertirse en herramientas útiles de apoyo en el flujo cotidiano de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Características de los equipos técnicos y el acoplamiento institucional en la transición

El desarrollo del INEE había logrado consolidar una serie de equipos técnicos e instrumentos de medición enfocados específicamente al diseño de pruebas estandarizadas. Se tenían grupos de expertos de los siguientes campos:

Para el diseño de los modelos de observación y medición (instrumentos):

- Expertos en el contenido de la materia de los dominios a evaluar
- Diseñadores de reactivos
- Comités de expertos para la revisión y validación conceptual de los ítems

Para el levantamiento de datos (pilotos y definitivos):

- Diseñadores de muestras complejas
- Personal especialista en operaciones de campo

Para el procesamiento de la información (pilotos y definitivos)

- Especialistas en el diseño de bases de datos
- Programadores
- Diseñadores gráficos

Para el análisis de información (pilotos y definitivos)

- Especialistas en estadística multivariada
- Especialistas en psicometría aplicada

Dado que el INEE contaba con un amplio financiamiento, era posible contar con equipos especializados que realizaban tareas de supervisión durante la administración de los instrumentos en campo, prácticamente todos los cuestionarios se llevaban a campo y se aplicaban bajo la supervisión de una persona certificada por el INEE.

Sin embargo, este modelo de evaluación requería de un alto nivel de dominio de los métodos de medición empleados ya que el procesamiento de la información involucraba dos grandes etapas, en primera instancia, había que integrar la base de datos e imputar los datos perdidos generados por el diseño matricial, es decir, estimar las puntuaciones obtenidas por los examinados que resolvieron solo una parte muy pequeña del currículum, pero el resto no. Una vez teniendo esta imputación de datos perdidos, se procedía a generar los estimadores del diseño muestral, que consistía en una muestra polietápica estratificada y por conglomerados. Toda esta sofisticación, en efecto, permitía tener estimaciones muy precisas a nivel nacional, estatal y por algunos estratos (urbano, rural, indígena, privado), sin embargo, no permitía obtener resultados a nivel de escuela. Otra gran limitante era que estos resultados se emitían en una escala estandarizada que solo devolvía un valor numérico y que, para los actores educativos del microsistema, carecía complementemente de utilidad.

Con el cambio normativo en el sistema educativo, con las restricciones de movilidad ocasionadas por la pandemia de COVID-19 y con el cambio paradigmático en el modelo de evaluación, se tuvieron que crear nuevos equipos técnicos, nuevos instrumentos y un esquema organizacional diferente.

Si bien los equipos técnicos tenían experiencia en el diseño, procesamiento y análisis de evaluaciones sumativas estandarizadas, se reconfiguraron para diseñar evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales. De esta manera, los equipos técnicos tuvieron que adaptarse al nuevo esquema de evaluación.

Los cambios sustanciales en los dos modelos de evaluación se describen a continuación:

- El tipo de instrumento de medición y su diseño conceptual y metodológico. Se transformó de un diseño matricial a una forma lineal, ahora la prioridad es devolver resultados inmediatos a los usuarios finales de la información que son los actores educativos del microsistema para que puedan tomar decisiones de mejora en los aprendizajes.
- La calificación de la prueba. Antes se realizaban procedimientos sofisticados para obtener una métrica que permitiera comparar entre sistemas educativos y estratos, sin embargo, el resultado numérico no tenía gran valor para los actores educativos. En contraste, el esquema de devolución de resultados actual favorece a la comprensión de los actores educativos por

medio de la identificación de los contenidos académicos y curriculares de difícil adquisición para los estudiantes, de esta manera, los docentes y directivos pueden tomar medidas encaminadas a atender los problemas identificados.

- La administración de las pruebas trascendió de las operaciones de campo a un esquema semi-digital que permite la reducción de costos de impresión, distribución, recolección, pero sobre todo tiempo. Es decir, la emisión de resultados, para los actores del microsistema, es inmediata lo que les permite tener la información con la oportunidad suficiente para la toma de decisiones.

El control de la autonomía técnica del proceso

El diseño y desarrollo de la nueva generación de instrumentos de evaluación con fines diagnósticos y formativos ha corrido a cargo de la Unidad de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu, lo que ha permitido garantizar los estándares técnicos en su realización. Las autoridades educativas, tanto en el ámbito federal como local, solo participan en los procesos operativos de levantamiento de datos y acopio de información. Posteriormente, MEJOREDU concentra las bases de datos y realiza las pruebas psicométricas correspondientes para determinar los niveles de validez y confiabilidad de los instrumentos y sus resultados, y determina las tasas de participación obtenidas por las poblaciones objetivo para determinar la existencia o no de representatividad estadística de las muestras seleccionadas.

Las características técnicas de las evaluaciones, así como las formas en que deben de llevarse los procesos de aplicación, registro y acopio de información se determinan en lineamientos publicados en el Diario Oficial de la Federación. Asimismo, se establece con claridad lo que corresponde tanto a la Autoridad Educativa Federal, como a las Autoridades educativas estatales y a la propia Mejoredu por lo que hace a los procesos técnicos y operativos involucrados en el desarrollo de las evaluaciones.

Es importante mencionar que este proceso de transformación ha requerido al menos 3 años para su consolidación, algunos de los retos a los que se ha enfrentado la Comisión son, entre otros:

- La reducción de los recursos humanos que conforman los equipos técnicos.
- La reducción de los recursos financieros disponibles para el diseño, levantamiento de información, análisis y emisión de resultados.
- La reducción del tiempo disponible para diseñar las evaluaciones, considerando que en el INEE se hacían pruebas solo para grados terminales, mientras que en el Mejoredu se hacen pruebas para cada grado escolar.

Ante estos retos, los equipos técnicos se reconfiguraron, como se ha indicado anteriormente, pero también se ha optado por trabajar internamente los procesos de diseño, levantamiento, procesamiento y análisis de la información, privilegiando la formación y transversalización del conocimiento entre los equipos de la Comisión. Es decir, las áreas colaboran y se articulan para subsanar las áreas de oportunidad, de esta manera se ha logrado aplicar, procesar y producir los resultados de dos ciclos escolares de manera satisfactoria.

La autonomía técnica del proceso de diseño de instrumentos ha quedado bajo el resguardo interno de la Comisión, mientras que el proceso de levantamiento de información, su

procesamiento y generación de resultados se realiza por medio de la responsabilidad compartida entre la SEP, Mejoredu, las Autoridades Educativas de los estados y los centros escolares, es decir, cada uno de estos actores, de generar sus propios resultados y de utilizarlos estratégicamente para orientarse a la mejora continua de la educación. Sin embargo, ya que se tiene una muestra controlada que se utiliza para generar información agregada del Sistema Educativo Nacional, la SEP y Mejoredu, en coordinación con las Autoridades Educativas de los estados, trabajan conjuntamente para asegurar la participación y recuperación de la información de las escuelas en la muestra.

En el caso de las evaluaciones del aprendizaje, se ha cuantificado el efecto de que la evaluación diagnóstica sea voluntaria, en términos de las tasas de cobertura, los resultados han mostrado que la participación en zonas urbanas supera las expectativas para el caso de la muestra controlada, mientras que en las zonas de alta marginación las tasas de cobertura tienden a disminuir, de aquí la importancia de contar con un sistema de monitoreo que permita brindar información en tiempo real de la cobertura y así tomar decisiones orientadas a invitar a las entidades federativas a participar en la evaluación y particularmente a las escuelas que forman parte de la muestra.

Evaluación de la práctica docente

La evaluación docente fue, sin duda, el proceso más controvertido dentro de la opinión pública bajo el modelo pasado debido a que la reforma constitucional establecía una evaluación de alto impacto que serviría para tomar decisiones sobre la admisión, el reconocimiento, la promoción y la permanencia en la función docente y directiva. Esta política de evaluación se diseñó e implementó con la finalidad de mitigar diversos “vicios” que habían prevalecido en el servicio docente en México durante décadas, por ejemplo, corrupción en los procesos de asignación de plazas o en la asignación de los estímulos económicos, así como la posibilidad de que los docentes heredaran las plazas a sus familiares. Sin embargo, uno de los errores más graves y que determinó el fracaso de esta política, fue el condicionar la permanencia de los docentes a los resultados de la evaluación.

La política de evaluación docente establecía la creación de un organismo descentralizado de la Secretaría [Ministerio] de Educación para diseñar los instrumentos de evaluación para docentes y directivos y, procesar los resultados, así como emitir los criterios y lineamientos con los que se debían diseñar e implementar dichas evaluaciones, sin embargo, el colectivo docente, las asociaciones sindicales, y el público en general pensaba que el INEE era quien debía, además de diseñar el instrumento, aplicar las evaluaciones. Esta confusión derivó en diversas manifestaciones que buscaban eliminar al INEE. Por su parte, el Instituto, realizó diversas campañas de difusión para informar a los interesados las funciones que cada dependencia debía realizar, sin embargo, estos esfuerzos fueron insuficientes, por lo que eventualmente se logró la extinción del INEE y de las políticas de evaluación que tenían implicaciones sobre la permanencia.

Aunque se reconocía que la evaluación de las figuras docentes y directivas era necesaria y útil para la toma de decisiones, se tuvo que dar un giro radical y establecer un nuevo sistema de evaluaciones que tiene como principios rectores los siguientes:

- Diversificada, porque se proponen instrumentos de recolección de información de distinta naturaleza, por ejemplo:
 - Análisis de casos: en los docentes: análisis de videos de experiencias en el aula; en los directivos: análisis de casos.
 - Cuestionarios de contexto: valoración del contexto en el que laboran los docentes, esto con la finalidad de contextualizar la práctica docente y directiva.
 - Cuestionarios de actitudes: valoración de intereses y expectativas de formación continua y desarrollo profesional.
 - Autovaloración: los docentes valoran su propia práctica a través de la autorreflexión.
- Progresiva, porque es factible adaptar la propuesta inicial con base en los resultados e ir incorporando más elementos de manera gradual.
- Flexible, porque el proceso permite que las escuelas seleccionen los aspectos de la práctica en los que se considera necesario mejorar.
- Voluntaria, porque cada docente es libre de elegir si desea evaluarse.
- Sin consecuencias laborales asociadas, porque el único incentivo para participar es la mejora de la práctica docente y directiva, a nivel individual y colectivo.
- Promotora de la autoevaluación y coevaluación, ya que durante el proceso se favorece que el personal que desarrolla funciones docentes y directivas reflexionen individual y colectivamente sobre sus propias prácticas y que realicen los ajustes necesarios para mejorarlas.

La evaluación diagnóstica de la práctica docente si bien tiene un carácter voluntario, se tiene prevista su aplicación en una muestra controlada de escuelas, misma que se realiza con el apoyo de las áreas estatales de evaluación y de la autoridad educativa central. Esto con la finalidad de disponer de información que permita retroalimentar al Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación profesional de maestras y maestros (SIFAC), como lo establece la ley reglamentaria en la materia.

Evaluación de los centros escolares

Las primeras evaluaciones que se aplicaron a los centros escolares bajo el modelo pasado estuvieron muy enfocadas a la infraestructura física educativa y equipamiento de las escuelas, en este sentido, es claro que las autoridades escolares carecían de los recursos para resolver dichas problemáticas, incluso algunas de éstas tenían que ver con el acceso a los servicios básicos como agua, drenaje, luz, etc. Así, la información obtenida se podía resumir en un catálogo de las necesidades más apremiantes de las escuelas en donde los únicos que podían resolverlas eran las autoridades educativas, municipales o incluso estatales con recursos financieros. Aunque la información era relevante para los tomadores de decisiones de alto nivel, esta misma información no aportaba algún elemento más allá que el listado de elementos carentes.

Este tipo de evaluaciones contribuyeron a posicionar al INEE como una instancia que se dedicaba a “extraer” información de las escuelas sin llegar a tener realmente una contribución sustantiva en la formación del estudiantado o de los procesos escolares.

Asimismo, este tipo de evaluaciones estaban completamente desarticuladas con la dinámica escolar, por ejemplo, para su ejecución era necesario que el o la directora del plantel acompañaran al aplicador durante toda la jornada escolar para realizar el llenado de los cuestionarios y guías de observación, lo que interfería con la dinámica cotidiana del plantel escolar.

Por lo anterior, también fue necesario repensar las evaluaciones de los centros escolares conceptualizándola como un mecanismo que busca fortalecer las condiciones, recursos y procesos escolares para el desarrollo de las tareas de los diferentes actores educativos; que permitan el desarrollo de ambientes educativos, la cooperación y una convivencia positiva.

Bajo estas consideraciones, el diseño de esta nueva generación de evaluaciones sobre los centros escolares debía mantener el potencial de devolución de información agregada al sistema educativo nacional para que las autoridades educativas y los decisores de alto nivel pudiesen proveer los recursos financieros suficientes para el equipamiento de las escuelas; y a su vez, lograr que estas evaluaciones se integrasen a la dinámica escolar. La forma en la que se resolvió fue a través de los Planes Escolares de Mejora Continua, lo que minimizó que se visualizarán como una carga administrativa adicional, y apoyar a los colectivos a realizar el diagnóstico escolar que hacen cotidianamente.

Tal como ocurre con las evaluaciones de los aprendizajes y con la de docentes y directivos, esta evaluación de centros escolares también es voluntaria, por lo que se proveen todos los insumos, documentos y herramientas necesarias para que las escuelas, de manera libre e informada, elijan sí desean participar o no en estos ejercicios de evaluación diagnóstica y formativa.

Asimismo, dado que se tratan de autoevaluaciones realizadas por los miembros de la comunidad escolar, se encuentran completamente contextualizadas, de tal manera que los diagnósticos obtenidos son pertinentes y orientados a la definición de estrategias de mejora.

En la autoevaluación de los centros escolares (referida a las condiciones y procesos escolares) existen claros referentes de mejora en las dimensiones establecidas (ambientes pedagógicos, convivencia escolar, relación con la comunidad y contexto sociodemográfico e institucional). En la estrategia de autoevaluación se tienen diversos mecanismos de sensibilización y apoyo para que los supervisores escolares puedan promover la evaluación, así como diferentes materiales de apoyo (caja de herramientas) para el uso de los resultados de la evaluación con fines de mejora continua. Entre estos materiales se encuentran recursos de apoyo para promover la autorreflexión colectiva a través de rúbricas.

Estas temáticas se evalúan por medio de cuestionarios estructurados dirigidos a docentes, directivos, supervisores, padres de familia y estudiantes, así como con herramientas de autoevaluación y coevaluación. Por ejemplo, guías para llevar a cabo el diagnóstico escolar o rúbricas para favorecer la autorreflexión individual y colectiva. Los resultados de esta primera evaluación diagnóstica, al inicio del ciclo escolar, puede servir de insumo para la elaboración del Plan Escolar de Mejora Continua.

Específicamente la Comisión provee los siguientes insumos:

- Cuadernillos para los colectivos escolares: Que están dirigidos a docentes y directivos de comunidades escolares y describen paso a paso la evaluación, explicando su objetivo, los requerimientos generales y actividades que se tienen que realizar en cada momento.
- Cuestionarios sobre el estado de las escuelas: Instrumentos autoadministrables dirigidos a los directivos, docentes y estudiantes. Estos cuestionarios se aplicarán a muestras representativas con la finalidad de monitorear el estado del Sistema Educativo Nacional.
- Cuestionarios para padres de familia: Que se utilizan para conocer la participación de las familias en la dinámica escolar, principalmente la forma en la que cooperan en la tarea educativa y apoyan al proceso educativo de sus hijos.
- Rúbricas individuales: Dirigidas a docentes y directivos con la finalidad de que ellos valoren algunos procesos escolares
- Rúbricas colectivas: Dirigidas a los colectivos de docentes y directivos, considerando que estas figuras conocen mejor la realidad de su escuela y su contexto. La información derivada de estas rúbricas complementará el diagnóstico escolar.

Estos instrumentos se utilizan en diferentes momentos durante el proceso de promoción de la mejora del centro escolar que considera cuatro fases:

- Recolección de información (Nivel escolar)
 - Resolución de los cuestionarios y rúbricas individuales
- Entrega de resultados (Mejoredu)
- Co-reflexión (Nivel escolar)
 - Reflexión colectiva y participativa para el diagnóstico institucional
- Recolección de información (Nivel escolar)
 - Resolución de rúbricas colectivas
- Entrega de resultados (Mejoredu)
 - Generación de un reporte integral por escuela
- Co-reflexión (Nivel escolar)
 - Reflexión colectiva y participativa para la toma de decisiones de mejora escolar
- Desarrollo del Plan de Mejora Continua (Nivel Escolar)
 - Implementación y seguimiento de estrategias de mejora.

Financiamiento

En el modelo de evaluación que el INEE implementó se tenía financiamiento suficiente para realizar entre seis y ocho levantamientos de datos a gran escala por sexenio, esto representaba una gran cantidad de recursos públicos invertidos en procesos de evaluación que poco servían para tomar decisiones que derivarán en el mejoramiento de la educación.

En el caso de las evaluaciones sobre los centros escolares, estas devolvían información sobre el grado de cumplimiento del derecho a la educación, es decir, estaban claramente alineadas con los objetivos del desarrollo sostenible y con los objetivos de la OCDE, sin embargo, el hecho de cuantificar cuántos baños y de qué tipo, de saber el número de escuelas con agua o sin ella, o el número de escuelas con rampa, no brindaba a la escuela información que fuera útil para que

ellos se enfocarán en cambiar, modificar o mejorar algo. Esa información correspondía a las autoridades educativas.

En este mismo sentido, se invirtieron muchos recursos en diseñar pruebas y ejercicios de observación y supervisión de los concursos de admisión, promoción, reconocimiento y permanencia en el Servicio Profesional Docente, sin embargo, todos estos recursos no lograron consolidar un sistema de evaluaciones legítimo dentro de los colectivos docentes. Las evaluaciones de los aprendizajes no escaparon a estas mismas lógicas.

Se puede observar que la distribución del financiamiento público estuvo altamente orientado al diseño de evaluaciones que tenían como principal objetivo la generación de información agregada que servía centralmente para los decisores de alto nivel. Sin embargo, el financiamiento para otras áreas sustantivas del INEE era mucho menor, por ejemplo, para aquellas que tenían por objeto la construcción y difusión de la cultura de la evaluación, o aquella que tenía por objeto la creación de un sistema integral de información de resultados educativos, es decir, áreas que estaban encargadas de la difusión, legitimización y uso de resultados educativos.

De igual manera, era necesario destinar recursos financieros para promover el uso de los resultados educativos ya que, al ser un organismo extremadamente técnico, su uso era complicado, incluso para los cuerpos académicos e investigadores de las universidades públicas y privadas, ni qué decir de los actores del sistema educativo nacional. De manera adicional, el INEE diseñó directrices para la mejora educativa, como una propuesta de intervención y mejora a nivel de política educativa, sin embargo y dadas las atribuciones normativas del Instituto, es decir al no ser vinculantes, éstas solamente pudieron alcanzar consenso y difusión con las Autoridades Educativas Locales.

Para el caso de las evaluaciones diagnósticas formativas e integrales que actualmente promueve MEJOREDUC, los costos financieros se han reducido considerablemente y estos, se han transferido en buena medida a las Autoridades Educativas. Bajo las cuatro modalidades de aplicación se dan alternativas para que cada escuela pueda jugar con la combinación de recursos y experiencia técnica que más le convenga. No podemos dejar de mencionar que la pandemia por COVID19 dejó lecciones importantes al respecto de llevar a cabo el diseño y aplicación de las evaluaciones mitigando en gran medida costos.

Por ejemplo, el diseño de las pruebas de lectura, matemáticas y formación cívica y ética, implicaban gastos de operación en cada comité, incluso dentro de los conceptos financieros se encontraban productos y servicios asociados a cada comité y etapa del diseño de pruebas, sin embargo, con los cambios institucionales, estos procesos dejaron de ser contratados de manera externa y comenzaron a realizarse por personal adscrito a la Comisión así; se generaron economías en los procesos operativos dentro del diseño de pruebas. De igual manera, los costos operativos del levantamiento de información prácticamente desaparecieron.

A continuación, algunas recomendaciones en torno al financiamiento:

- Resulta indispensable realizar un análisis y balance en torno a la distribución, priorización y ejercicio del presupuesto. El INEE se enfocó en inyectar recursos públicos en las áreas técnico-operativos que hacen posible la evaluación de todos los componentes y MEJOREDUC

se ha centrado en mitigar costos, un tanto por el nuevo modelo de evaluaciones y otro tanto porque se atravesó por la pandemia por COVID19. Sin embargo, es importante considerar financieramente hablando, las áreas de difusión y uso de los obtenidos para estar en condiciones de posibilitar un verdadero ciclo de mejora continua.

- El diseño institucional tiene que considerar recursos, también, para un área de comunicación social que este enfocada a la difusión de una cultura de la evaluación, que contribuya a colocar en el imaginario social la necesidad e importancia de realizar ejercicios de evaluación periódicos con finalidades diagnósticas y formativas.
- Es necesario destinar presupuesto para campañas de difusión de resultados para los diferentes actores y destinatarios de la información, así como para los medios de comunicación y la opinión pública. resultados
- Se debe destinar presupuesto para el diseño de materiales didácticos que se puedan poner a disposición de la comunidad educativa para atender los contenidos curriculares de difícil adquisición o bien aquellos en los que los estudiantes estén obteniendo menos aciertos para apoyar a docentes y directivos con el diagnóstico que les arrojan las evaluaciones.

Difusión de resultados

Uno de los grandes talentos del INEE fue justamente la falta de difusión de los resultados obtenidos por medio de las evaluaciones. La tarea no era fácil ya que se trataba de traducir información altamente técnica en términos simples para que diversas audiencias accedieran a esta, la comprendieran y la utilizaran.

A la luz de las lecciones aprendidas, se considera que una buena estrategia de difusión de resultados debería de considerar los siguientes elementos:

- **Objetivos de la comunicación.** Es importante que se delimiten los objetivos de los mensajes, spots publicitarios, materiales, publicaciones, etc. Algunos temas que resultan relevantes son los siguientes:
 - Fomentar una cultura de la evaluación, con la finalidad de favorecer socialmente la legitimidad del sistema de evaluaciones, que sean reconocidas y que los usuarios reconozcan su importancia y el valor de la evaluación como un mecanismo que puede contribuir a la mejora de la educación.
 - Delimitar los usos de las evaluaciones, es decir, que hacen y que no hacen las evaluaciones con la finalidad de que cada actor reconozca para que le puede ser útil la evaluación y no recargar con mayores expectativas al sistema.
 - Socializar los resultados de las evaluaciones, evitando hacer comparaciones entre regiones al interior del país, entre estratos o cualquier otro tipo de comparación. Las comunicaciones que muestren resultados deben enfatizar lo que las y los estudiantes dominan, aquello que están desarrollando y, finalmente, aquello que les falta por aprender. De esta manera se proporciona una devolución de resultados que es capaz de posicionar las necesidades del sistema educativo en términos pedagógicos que pueden desencadenar acciones de mejora.
 - Socializar alternativas pedagógicas orientadas a promover la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de difícil adquisición, entre otros.

- Población objetivo. Las comunicaciones que se difundan deben tener siempre en cuenta la población a la cuál van dirigidas, es diferente generar un material de difusión para un decisor de la gran política educativa que un material de difusión para un docente o directivo. Se debe contemplar una estrategia de difusión que considere a todos los actores educativos, desde el macrosistema hasta el micro:
 - Comunidad escolar (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos)
 - Supervisión escolar
 - Autoridades Educativas Locales
 - Autoridades Educativas Federales
- Medios de difusión. Así como existen diferencias en los mensajes de difusión por tipo de población, también las hay por los medios en que se difunden, en este caso por las clases sociales o niveles socioeconómicos a los que pertenecen los actores clave del sistema educativo. Considerar una estrategia de difusión que utilice las redes sociales impactará a cierto grupo de la sociedad (generalmente estratos socioeconómicos medios – altos), sin embargo, dichos mensajes tendrán muy poca probabilidad de que cumplan con su finalidad informativa en los niveles socioeconómicos bajos, donde en muchas ocasiones, no se cuenta con servicio de internet, acceso a equipos de cómputo o dispositivos móviles. En este sentido, los medios de difusión deben ser diversos y tener la capacidad de impactar a las poblaciones objetivo, se deben considerar los siguientes al menos:
 - Materiales impresos con potencial para distribuirse en todo el territorio nacional
 - Radio
 - Televisión
 - Redes sociales institucionales (Twitter, Facebook, etc.)
 - Página web institucional

En la medida en la que se otorgue financiamiento para la ejecución de una estrategia de comunicación social cuidadosamente diseñada, se contribuirá a posicionar a la Institución y el propio proceso de la evaluación dentro de la sociedad, los actores educativos comenzarán a reconocerla como una entidad o dependencia pública con objetivos específicos, con un fuerte componente técnico y, sobre todo, con una contribución social orientada a la mejora de los procesos educativos.

Uso de los resultados

Sin duda el uso de resultados es uno de los elementos más desafiantes dentro del ciclo de mejoramiento educativo. El uso de resultados está vinculado directamente con el modelo de evaluación y con los instrumentos de medición que se hayan determinado utilizar. En sentido estricto cuando se opta por utilizar, por ejemplo, pruebas de opción múltiple, los estudiantes ponen a prueba sus habilidades para identificar, reconocer, discriminar y seleccionar información con base en un criterio, sin embargo, en este tipo de ítems también se suma la probabilidad de que los estudiantes respondan al azar, por tanto, este tipo de instrumentos lo único que nos provee es información sobre lo que los estudiantes conocen y lo que no, con cierta probabilidad de que algunos de esos conocimientos hayan sido seleccionados al azar. En contraste, el uso de ítems de respuesta construida requiere que los estudiantes utilicen más recursos cognitivos y metacognitivos para su resolución, como la autorregulación, la

corregulación con los materiales de evaluación, así como el procesamiento convergente y divergente. En este sentido, la resolución de una tarea evaluativa no solo nos proporciona información sobre lo que el estudiante conoce o no, sino también sobre las habilidades cognitivas y metacognitivas que se utilizan para su resolución. Así, el uso de resultados debe estar orientado, primero, a informar a los docentes y directivos sobre lo que sus estudiantes dominan y no dominan, sobre las habilidades cognitivas, metacognitivas y autorregulatorias que tienen y aquellas que están aún en desarrollo. En un segundo momento, es necesario diseñar planes de acción que estén orientados a atender, mitigar o resolver aquellas áreas en las que se haya identificado que el estudiantado necesita mejorar.

Se entiende pues que, los resultados de la evaluación sirven para informar, pero también para establecer estrategias de solución. Estas estrategias prioritariamente deben surgir desde los mismos centros escolares, ya que los actores son quienes tienen la información y el conocimiento del contexto en el que opera el centro escolar, por lo que pueden crear soluciones diseñadas a la medida de sus necesidades. En el caso mexicano, se considera que las Autoridades Educativas Federales y Locales necesitan favorecer la creación de espacios institucionalizados para que los docentes y directivos trabajen colaborativamente en el análisis de los resultados de la evaluación y en establecimiento de planes de acción orientados a mejorar la educación que se imparte en el plantel. De esta manera, se logra armonizar la gran política educativa con la micropolítica al interior del plantel escolar.

Con estos preceptos se evita caer en recomendaciones desde la gran política nacional tan genérica en ocasiones que termina siendo poco viable de aplicarse al interior de los centros escolares, y se busca hacer corresponsables del proceso educativo a todos aquellos que están implicados en la comunidad escolar, buscando que se apropien de las problemáticas y de sus posibles soluciones.

Como ya se ha argumentado, los resultados de las evaluaciones deben servir para retroalimentar a la dinámica de las instituciones, para el diseño de estrategias de intervención, para la implementación de los planes de acción y, finalmente, para concluir con el ciclo de mejora educativa. Una vez que se realice una nueva medición que contribuya a valorar si han funcionado las intervenciones será posible realizar comparaciones, pero no entre escuelas, estratos o regiones, sino con la escuela misma, es decir, la escuela sirve como grupo control. Así, las evaluaciones se comparan antes y después de la intervención, se valora el funcionamiento de las estrategias de intervención y se informa nuevamente a la comunidad escolar de los resultados obtenidos.

De manera similar, la implementación de un sistema de evaluación de las prácticas docentes y de las funciones directivas, basado en la autoevaluación y la coevaluación, servirá para promover la reflexión individual y colectiva de los docentes y directivos de los planteles. Estos resultados pueden ser utilizados por los miembros de la comunidad escolar para capitalizar el conocimiento y experiencia que existe al interior de la comunidad y derivar opciones de formación que contribuya a diferentes propósitos, por ejemplo:

- Homologar prácticas de enseñanza.
- Transversalizar el currículo escolar.
- Establecer planes internos de tutoría o acompañamiento docente.

- Formalizar el trabajo colegiado para la resolución de problemáticas al interior del plantel.
- Crear espacios de trabajo colaborativo para diseñar soluciones de enseñanza – aprendizaje.

Alternativamente, esta información puede servir para diseñar una oferta formativa centralizada orientada fortalecer las áreas de mejora que sean relativamente constantes a través de todo el país. En este caso en particular, hace sentido el diseño e implementación de una política de formación continua que este orientada a atender las problemáticas identificadas.

Con respecto al uso de resultados que se obtienen por medio de las evaluaciones de los centros escolares, es posible obtener información sobre los ambientes pedagógicos, la convivencia y la comunidad escolares. En tal sentido es posible visualizar que la escuela es el lugar donde convergen docentes que tienen determinadas características (evaluación docente) y estudiantes que tienen diferentes capacidades para el aprendizaje (evaluación de los aprendizajes), pero estas interacciones entre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes están condicionadas de manera importante por las características de los planteles.

Es así como las variables del plantel escolar tienen un impacto importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje y, a partir de esto, es que los resultados de la evaluación del centro escolar pueden ayudar a detectar problemáticas en los ambientes pedagógicos, de convivencia o al interior de las comunidades en las que se localicen las escuelas. En este sentido, uno de los posibles usos sería la visibilización de las problemáticas que aquejan al plantel escolar, así como la posibilidad de solicitar ayuda externa a otras instancias fuera del plantel escolar que puedan contribuir a la solución o mitigación de los problemas identificados.

En este mismo orden de ideas, desde la gran política educativa, es posible que sea necesario establecer acuerdos, normativas o convenios que estén orientados a fortalecer la intersectorialidad, por ejemplo, que el sector educativo y el de salud trabajen de manera coordinada para atender problemáticas que se comparten dentro de las escuelas que conforman el sistema.

Retroalimentación a las políticas de evaluación

La creación de todo un sistema nacional de evaluación decanta de manera fundamental en las decisiones que se tomarán con los resultados del sistema de evaluaciones, ya que es un elemento clave que puede determinar el éxito o fracaso del propio sistema. Las decisiones que se tomen con los resultados obtenidos del proceso de evaluación deben tener la propiedad de capitalizarse para retroalimentar al Sistema Educativo, indicar las áreas que necesitan atención prioritaria y aquellas que se encuentran aún en desarrollo. Los resultados deben servir a los diferentes destinatarios y que ellos tengan la posibilidad de comprenderlos para tomar las decisiones en su tramo de control (desde la macro hasta la microestructura). En contraste, la experiencia en México nos ha demostrado que cuando los resultados de las evaluaciones se utilizan con fines de “ranqueo” entre las escuelas o para establecer un sistema de recompensas o castigos para el personal docente, el sistema de evaluación tiende a perder legitimidad, confiabilidad y validez. También se entiende que los resultados en sí mismo no generan información suficiente o necesaria respecto de las estrategias para lograr cambios en el aprendizaje.

En la actualidad, los resultados que se deriven de las evaluaciones de los aprendizajes, de la práctica docente, de las condiciones y procesos escolares, a partir de su aplicación en muestras representativas, ayudarán a valorar los avances de las políticas educativas en los ámbitos federal y estatal. Además, dado que se dispondrá de la información a nivel de escuelas, se obtendrá evidencia para ponderar las responsabilidades de las autoridades educativas sobre la atención a sus problemáticas (MEJOREDU, 2022).

Aunado a ello, también se está desarrollando la valoración de políticas y programas, así como un sistema de monitoreo de la implementación de políticas y programas educativos en las escuelas, que sirva como base del seguimiento de programas educativos federales, bajo una metodología que recolecta información de los actores clave con la finalidad de disponer de indicadores y mecanismos de retroalimentación dirigidos a las autoridades educativas, tanto del ámbito federal como estatal, para mejorar su diseño, ejecución y resultados. Esta información permitirá generar distintos mecanismos de devolución formativa a las autoridades en los temas o áreas críticas que la política educativa o los programas específicos requieran atender con mayor prioridad.

El monitoreo de programas que Mejoredu concibe, permite la recopilación, análisis y sistematización de información sobre la implementación de una política y programa. Se busca conocer su desempeño, áreas de mejora, retroalimentación y aprendizaje sobre las experiencias implementadoras y el funcionamiento instrumental. Como mecanismo de transparencia y rendición de cuentas, permite contrastar el cumplimiento y alineación con sus metas iniciales y el logro de resultados.

Así, se busca recopilar evidencia que permita corregir oportunamente, que tome en cuenta el seguimiento de los procesos, productos y resultados, para lograr una visión integral de la implementación. Lo anterior se consolida mediante la generación de informes periódicos, supervisión en el terreno y evaluación de los impactos.

Este tipo de información ayudará a generar procesos de devolución formativa a las autoridades educativas sobre los temas o áreas críticas de la política educativa o sobre los programas específicos que requieran atender con prioridad.

Los resultados de las evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales se deberán comparar antes y después de la intervención, para valorar el funcionamiento de las acciones y estrategias de intervención, dichos resultados serán insumos claves para los tomadores de decisiones.

Si nos centramos en los aprendizajes, y estos tienen como premisa su mejora continua apoyados en la política, entonces los aprendizajes van variando, dependiendo de la temporalidad de los levantamientos de información, ya que la lógica base de la educación implica la transformación constante de los individuos. Por lo anterior, la mirada sistémica permite mantener procesos circulares, que alimentan y entregan información constantemente, apoyados en esquemas de gobernanza donde la horizontalidad en la toma de decisiones ayude a robustecer la calidad y uso de la información.

La formación de sistemas educativos nacionales atiende a problemas sociales que por su complejidad requieren de acciones conjuntas, donde se incluye al gobierno federal los gobiernos territoriales de las entidades federativas y de los municipios por ser actores autónomos con

atribuciones y facultades propias. Además, los sistemas pueden monitorear distintos elementos, desde obtener datos hasta generar el análisis de estos, y suelen establecerse gracias a políticas incrementales que van mejorando y especificando su actuación.

Conclusiones y recomendaciones de política

El recambio en la conceptualización de la evaluación educativa en México incluyó la idea de que ésta no es un asunto meramente técnico sino, además, es un espacio de diálogo y comprensión entre involucrados.

El nuevo modelo de evaluación considera una secuencia de reflexión acción para la mejora continua de la educación, el cual busca ofrecer información a los diferentes agentes educativos (docentes, estudiantes y sus familias, personal con funciones de dirección y supervisión escolar, y autoridades educativas) para que realicen valoraciones razonadas con fines diagnósticos y formativos, que impacte en la construcción de un clima de confianza para involucrarse en procesos colaborativos orientados a la mejora continua de la educación con un enfoque integral, progresivo, responsable y participativo

Se busca promover procesos participativos de los distintos agentes de las comunidades escolares en el diseño y desarrollo de las evaluaciones. Desarrollar evaluaciones integradas en las tareas y actividades cotidianas de las escuelas, los docentes y los estudiantes. Asimismo, impulsar procesos de autoevaluación y coevaluación con apoyos de evaluación externa y promover evaluaciones diagnósticas con fines formativos, que permitan a las autoridades educativas y a las comunidades escolares valorar sus avances y construir procesos de retroalimentación orientados a la mejora educativa.

A este modelo lo acompaña una institución que se ha posicionada como promotora, generadora de información y apoyo, y garante institucional para que la evaluación cumpla sus nuevas finalidades, se desarrolló con pertinencia y apoye a las y los agentes educativos de las escuelas y del sistema educativo nacional en la mejora continua de la educación.

Dicha institución cuenta con una serie de elementos clave para su funcionamiento y ordenamiento, así como para la coordinación del sistema nacional de mejora continua. La experiencia del INEE sirvió para dar cuenta de que una visión centralizada de las evaluaciones no ayuda en la consolidación de una institución, sino que es necesario la participación de actores de los diferentes ámbitos del sector educativo.

Para lograr lo anterior se necesita un entramado institucional que lo sostenga y con las reglas de juego claras que determinan las condiciones de dichos intercambios. De allí la importancia de reparar en la función de esas reglas y de las instituciones que conforman en el proceso de las evaluaciones.

El empoderamiento de los centros escolares abre una ventana de posibilidades de innovación, adaptación y retroalimentación de las propuestas en el nivel central, en el que se genera la participación e intervención de directores, colectivos docentes y padres de familias.

La experiencia mexicana demuestra que los avances mostrados en materia de evaluación han dependido en alta medida de la existencia de un organismo especializado, robusto y con autonomía técnica y de gestión. Esto pareciera ser una condición necesaria para el desarrollo de procesos de evaluación objetivos, transparentes, creíbles para las comunidades educativas y la sociedad en general, y con la legitimidad adecuada para lograr que la política educativa sea orientada hacia rutas consistentes de mejora continua.

En la transición que ha vivido México, del INEE a MEJOREDU, aun con diferencias de intensidad, la decisión ha sido clara de mantener al órgano evaluador fuera del Ministerio de Educación. EL INEE era constitucionalmente autónomo, en tanto MEJOREDU, sin tener este carácter, adquirió el rango de organismo descentralizado y no sectorizado, con lo cual se ha mantenido al margen de la lógica administrativa y burocrática del ministerio de educación. Sin embargo, esto no ha impedido que MEJOREDU forme parte de los espacios colegiados que existen en el ámbito de la política educativa. MEJOREDU es invitado permanente del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) que aglutina al ministerio central y a los 32 titulares de los ministerios educativos locales. Asimismo, es el organismo coordinador del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación en el que participan las autoridades educativas del país y otros representantes del congreso y del poder ejecutivo nacional.

Tomando como referencia el caso mexicano, se pueden colegir algunas lecciones aprendidas y recomendaciones de política:

- La experiencia mexicana respecto a los avances en la conformación de un macrosistema nacional de evaluación o de mejora continua de la educación, permite colegir como recomendación para el proceso actual de Costa Rica en esta materia, la constitución de un organismo con autonomía técnica y de gestión, preferentemente fuera del ministerio de educación, pero al mismo tiempo con la condición de poder desarrollar mecanismos adecuados de gobernanza y coordinación interinstitucional con las autoridades educativas. Un sistema de evaluación o de mejora continua no se puede constituir al margen de la relación con las autoridades educativas, por lo que, respetando estas condiciones, pareciera pertinente que este organismo pudiera formar parte del Consejo Superior de Educación, siempre que se respete su condición de autonomía técnica y de gestión;
- Es necesario apuntar que dicha autonomía vendrá acompañada de tensiones con el Ministerio de Educación y con las Instituciones de Gobierno que tienen por encomienda el mejoramiento de la educación, sin embargo, el establecimiento de un buen sistema de gobernanza y diseño institucional coadyuvará a reducirlas y a delimitar atribuciones y responsabilidades de cada una de las instituciones involucradas. En contraste, subordinar este ente técnico al Ministerio de Educación sin duda podría facilitar su relación con las autoridades educativas de las provincias y contribuiría a la implementación, sin embargo, también se corre el riesgo de caer en actos de corrupción, por ejemplo, de modificar deliberadamente las cifras con finalidades políticas o partidistas. Asimismo, colocar este ente como parte del organismo que se encarga de definir la política educativa en el país puede reducir las dificultades de su implementación, sin embargo, esto también podría alejar la evaluación de donde realmente se requiere, es decir, de las escuelas, haciéndola menos

sensible a las condiciones contextuales y generando, nuevamente, un sistema exclusivo de retroalimentación del macrosistema. Por ello, si este ente técnico es autónomo, entonces tiene la posibilidad de definir sus propias líneas de actuación, incluso articular la información que se requiere en los diferentes niveles de la administración pública.

- La experiencia mexicana permite entrever cinco mecanismos fundamentales de fortalecimiento técnico: 1) el reclutamiento riguroso de personal especializado; 2) la actualización permanente del personal en servicio; 3) la participación activa de actores del sistema educativo en diversas modalidades de comités académicos; 4) el desarrollo de mecanismos de asesoría especializada nacional e internacional; y 5) la vinculación con instituciones de educación superior y centros de investigación nacionales y extranjeros. Estos mecanismos se fueron consolidando gradualmente hasta llegar a conformar un ecosistema de profesionalización muy importante. Para todo ello se ha requerido el soporte presupuestal adecuado, así como pautas de administración no burocráticas que permita la gestión operativa pertinente y oportuna, estableciendo los mecanismos de rendición de cuentas que corresponda a su naturaleza, procesos y resultados. Es factible que en las condiciones actuales de Costa Rica se pueda avanzar en paralelo en cada uno de esos mecanismos, sin que necesariamente exista una secuencia entre los mismos. Podría, incluso pensarse en un mecanismo de cooperación regional que permita el apoyo de instituciones y especialistas en la región que puedan coadyuvar a la consolidación de la masa crítica especializada que se necesita para iniciar y fortalecer los procesos de evaluación.
- Uno de los principales retos para el establecimiento de un nuevo sistema nacional de macroevaluaciones consiste en identificar, en primera instancia, los cambios sustantivos entre las evaluaciones que se venían haciendo y la nueva generación de evaluaciones que se desean implementar, tomando esto en consideración, se deben valorar los siguientes puntos para el fortalecimiento de los equipos técnicos:
 - Recuperar el conocimiento técnico y experiencia de los equipos en el diseño de pruebas e instrumentos de medición que contribuyan a dar cuenta del mejoramiento de la educación, así como los factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje.
 - Reorganizar y reestructurar las áreas técnicas en función de su experiencia y fortalezas, procurando identificar las áreas o puntos débiles de cada equipo de trabajo y teniendo en cuenta los nuevos desafíos que enfrentarán, por ejemplo, es necesario considerar que estos equipos técnicos deben contar con experiencia en la digitalización de pruebas estandarizadas en el corto plazo, sin embargo a mediano y largo plazo tienen que tener la capacidad de elaborar nuevos y mejores ítems, no solo pasar los ítems de lápiz y papel a una versión digital, sino para diseñar y construir ítems que exploten todas las capacidades de los sistemas informatizados, por ejemplo, ítems que involucren simulaciones, ítems de respuesta construida que puedan ser calificados de manera automática por algoritmos de inteligencia artificial, entre otros desarrollos contemporáneos.
 - En el caso específico del INEE y de Mejoredu, estos organismos fueron y han sido capaces de captar y mantener equipos técnicos muy robustos, incluso muchos especialistas de universidades, en su momento, han colaborado con estas instituciones. Este tipo de intercambios constantes con las universidades han

contribuido a fortalecer a los equipos técnicos internos, dotándolos de herramientas y conocimientos altamente especializados, por lo que es menester que este nuevo ente técnico mantenga vínculos con las universidades y especialistas, principalmente en los siguientes rubros:

- Diseño curricular
 - Evaluación educativa
 - Psicometría y estadística
 - Tecnología e Inteligencia Artificial
 - Con las autoridades educativas y la comunidad escolar
- La experiencia mexicana muestra que un diseño institucional colegiado es el más apropiado para responder a las exigencias de especialización técnica, pluralidad científico-técnica, flexibilización administrativa, operativa y de gestión que se requiere para impulsar procesos de evaluación en gran escala, así como los mecanismos de apoyo y acompañamiento necesarios para su desarrollo y usos para orientar decisiones e intervenciones de mejora educativa en el ámbito de las comunidades escolares y del sistema educativo en su conjunto.
 - La estructura organizacional está estrechamente vinculada con la asignación presupuestaria, sin embargo, a manera de guía es posible recomendar las siguientes áreas sustantivas y de soporte:
 - Sustantivas:
 - Junta de Gobierno: Conformada con al menos 5 integrantes, este órgano de gobierno se encargará de diseñar, dirigir, implementar y evaluar las políticas en materia de evaluación educativa.
 - Área de Comunicación Social: Encargada fomentar una cultura de la evaluación en todo el territorio nacional, así como de difundir todo lo que esté relacionado con los ejercicios y tareas evaluativas, también se encargará de monitorear todos los comentarios que se realicen desde la opinión pública del ente técnico.
 - Área de Evaluación: Encargada de diseñar, construir, implementar, procesar y emitir resultados de las evaluaciones diagnósticas y, en su caso, formativas que den cuenta del estado actual que guarda la educación en el país. Está área debe considerar la evaluación de los distintos componentes del Sistema Educativo: aprendizajes, escuelas, docentes y directivos, políticas.
 - Área de tecnología o informática: Encargada de diseñar, construir, implementar y evaluar soluciones informáticas apropiadas para la entrega y recuperación de las evaluaciones digitales con confiabilidad y validez, procurando tener altos estándares para evitar corrupción en la información.
 - Área de Mejora Educativa: Encargada de fomentar en la comunidad educativa y en los tomadores de decisiones de alto nivel el uso racional y apropiado de los resultados obtenidos por medio de las evaluaciones educativas. Además, se encargará de delimitar y promover usos específicos orientados a mejorar la educación, ya sea por medio de eventos formativos, la producción de materiales escritos o didácticos que contribuyan a reducir las brechas de aprendizaje identificadas.
 - Áreas de soporte:
 - Administrativa: Encargada de la administración de los recursos institucionales: financieros, bienes muebles e inmuebles, recursos humanos y materiales.

- Planeación: Encargada de llevar el seguimiento y control del programa institucional, así como de los productos que se generen.
- Para iniciar este proceso es necesario establecer una base mínima para el funcionamiento de un nuevo sistema nacional de macro-evaluaciones, en primer lugar, se requiere que todas las instancias vinculadas directamente con la educación, con su mejoramiento y su evaluación compartan la misma finalidad y tengan objetivos comunes, de esta manera se evita el riesgo de que, en el nivel escolar, lleguen mensajes y acciones contradictorias que denotarán la falta de articulación entre los tomadores de decisiones. Al compartir las metas y finalidades específicas se facilitará la coordinación y articulación entre todas las instancias involucradas, de manera tal que habrá consenso sobre las acciones a seguir para el diseño e implementación de una política de evaluación. Eventualmente, será necesario incorporar a las autoridades educativas locales, así como a representaciones específicas de las autoridades escolares con la finalidad de hacerlos copartícipes en el proceso de diseño e implementación de la política de evaluación en el país. Como se ha indicado anteriormente, esta recomendación tiene que ver directamente con el modelo de gobernanza y con los mecanismos de articulación, coordinación y nivel de involucramiento que tendrán cada uno de los actores educativos en el diseño e implementación de esta nueva política de evaluación, sin embargo, es claro que esta política, al menos, debe considerar los siguientes puntos:
 - Aquello que se busque evaluar debe prioritariamente retroalimentar directamente a los sujetos de evaluación y en segundo lugar a los administradores y tomadores de decisión.
 - Las evaluaciones deben servir prioritariamente para tomar acciones directamente en el microsistema y posteriormente retroalimentar al diseño de las políticas educativas.
 - La información derivada de las evaluaciones debe servir para informar, retroalimentar y establecer un sistema de mejora continua, en ningún caso se deben utilizar como mecanismos de control, de asignación de reconocimientos o recompensas o condicionar la permanencia laboral de los actores educativos involucrados.
 - La inclusión de más componentes en la política de evaluación debe venir acompañada de un modelo que articule los componentes y que contribuya a delimitar aquello que servirá al microsistema para operar con mayor efectividad.
- Las condiciones mínimas para avanzar en este proceso pasan por tres ámbitos centrales. El primero, atañe a un ejercicio profundo de reconceptualización de la evaluación que permita problematizar y discutir los alcances y limitaciones de las evaluaciones estandarizadas con fines sumativos y de rendición de cuentas, en contrapunto a un sistema de macro evaluaciones con fines diagnósticos y formativos. El segundo alude a un tema de diseño institucional y normativo del organismo responsable de este sistema de macro-evaluaciones, que tendrá que subrayar su autonomía técnica y de gestión, pero al mismo tiempo el modelo de gobernanza distribuida que deberá respaldar su relación con las autoridades educativas y los diferentes actores escolares. Y el tercero, alude a la construcción de relaciones de proximidad de la evaluación con los procesos educativos, en línea de buscar procesos de integración a los flujos cotidianos de los problemas y acciones que realizan las comunidades escolares, con la finalidad de que los procesos de evaluación se incrusten, sean reguladores

y retroalimenten los procesos educativos y que se conviertan en herramientas útiles, buscando que la evaluación dialogue permanentemente con los procesos pedagógicos y también aprenda de ellos, es decir, que la evaluación también permita documentar y visibilizar lo que las comunidades educativas hacen en sus contextos y de acuerdo a sus capacidades para impulsar procesos de mejora continua de la educación.

- Tomando en consideración lo anterior, es necesario establecer un plan de evaluaciones en el corto, mediano y largo plazo. El plan a corto plazo es necesario, en primera instancia, para solventar el vacío institucional y operativo que ha dejado la suspensión de las pruebas FARO y particularmente porque es necesario que el día de hoy Costa Rica este en la posibilidad de conocer los efectos que la pandemia por COVID-19 generó en el aprendizaje de los estudiantes. En segunda instancia es necesario visualizar el horizonte de evaluaciones en función de los componentes que se incorporarán gradualmente, por ejemplo, la evaluación de los docentes y directivos o de los centros escolares. En este sentido, elaborar un plan de mediano plazo otorgaría el tiempo suficiente para diseñar conceptualmente las evaluaciones dirigidas a valorar la práctica docente y de la función directiva, determinar las características, los instrumentos de medición más apropiados y comenzar a instalar en los docentes y directivos la necesidad y utilidad de invertir en ejercicios de evaluación; además de que este proceso puede realizarse en conjunto con los docentes y directivos, más que realizar el diseño y la evaluación desde una perspectiva “top-down”. Finalmente, en un tercer momento, en el largo plazo, se puede visualizar la creación de un sistema de evaluación de la política de evaluación con la finalidad de que la información que se derive sirva para retroalimentar el diseño y así concluir con el ciclo de mejora educativa.
- Sería recomendable, por su complejidad técnica y sensibilidad política y educativa, que la evaluación docente se dejara para un momento posterior, una vez que las bases del sistema de macro-evaluaciones se hayan desarrollado es sus aspectos sustanciales. Será conveniente iniciar con las evaluaciones del aprendizaje y una vez consolidado el proceso, continuar con la evaluación docente.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, Luis. (2020). Integración y Alcances del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. Documento interno.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). Integración y Alcances del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. Documento de trabajo, MEJOREDU.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. Ciudad de México: autor.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación. Ciudad de México: autor.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). Preguntas y respuestas sobre la Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica. Ciudad de México: autor.

DOF (2019). Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación. Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf

DOF (2022). LINEAMIENTOS Específicos para la realización de las evaluaciones diagnósticas de los aprendizajes de las y los alumnos de educación básica correspondientes al ciclo escolar 2022-2023. LEEDAEB-MEJOREDU-01-2022. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662858&fecha=30/08/2022#gsc.tab=0

INEE (2015). Política Nacional de Evaluación de la Educación. Documento rector. Ciudad de México.

Schmelkes, S. (2021). La extinción del INEE autónomo. Ibero. Ciudad de México.

Anexos

Preguntas derivadas del documento “Aspectos claves a considerar en el desarrollo de un sistema nacional público de macro-evaluación de los aprendizajes de los estudiantes: recomendaciones desde el caso mexicano” y la atención a estas

- Se habla de mejora educativa continua en todo el texto lo cual es clave, pero nos ayudaría mucho una definición más precisa de que entiende por la misma.

Por otro lado, en el marco del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación se avanza en la consolidación de un modelo de mejora continua que supone como elemento vertebrador la coordinación interinstitucional entre las autoridades educativas, tanto del orden federal como local, y MEJOREDU en el desarrollo de tareas fundamentales asociadas a: 1) el desarrollo de diagnósticos a partir de evaluaciones, estudios o investigaciones; 2) la emisión de recomendaciones de mejora derivados de los resultados de dichos diagnósticos; 3) la definición de decisiones e intervenciones de política educativa que recuperen las recomendaciones planteadas; 4) la realización de ejercicios de seguimiento y retroalimentación de dichas intervenciones; y 5) el desarrollo de balances estratégicos para determinar el grado de avance en la mejora, su sostenibilidad en el tiempo y la definición de escenarios futuros. Se trata de un modelo de gobernanza distribuida en la que se plantea la participación de los actores técnicos como políticos en esas actividades, aun cuando algunas de ellas son esencialmente técnicas y corresponden al ámbito propio de MEJOREDU, como el desarrollo de las evaluaciones (actividades 1,2 y 4); y otras son de naturaleza política, más propias de las autoridades educativas (actividades 3, 4 y 5). En todo caso, en este modelo de gobernanza, se plantea la necesidad de articular esfuerzos y atribuciones para coadyuvar en la concreción de los procesos de mejora continua de la educación.

- ¿Cuáles fueron las principales fortalezas del antiguo INEE que se conservaron en el nuevo modelo? Podría detallarse más la conformación de ese equipo técnico y su consolidación (cómo se formó, apoyos recibidos, tiempo para su consolidación).
- Se menciona en la pág. 8 que para el MEJORUDE se crearon nuevos equipos técnicos, pero luego en el párrafo siguiente se dice que se ajustaron, ¿fueron ambas cosas o solo la segunda?

Desde su creación en el año 2002, el INEE pudo reclutar a diversos especialistas en las áreas de psicometría, estadística y matemática aplicada provenientes de distintas universidades e instituciones de educación superior del país y, algunos de ellos, provenientes de otros países. Esta masa crítica se fue consolidando con el tiempo y ya para el 2012, año en el que fortalece la definición de sus funciones como órgano descentralizado, disponía del personal suficiente para hacerse cargo de las evaluaciones nacionales del aprendizaje de estudiantes, así como algunos estudios específicos sobre evaluación de docentes y escuelas, así como de la elaboración de diversos indicadores sobre el desempeño del sistema educativo nacional.

Conviene señalar que el personal técnico del INEE siempre contó con el apoyo de diversos comités académicos y técnicos en el desarrollo de sus tareas, conformados por docentes y especialistas en distintas áreas curriculares y campos formativos. Se sumó a ello la presencia de equipos de asesores internacionales que participaban en los diversos procesos de diseño y desarrollo de las distintas evaluaciones. El INEE siempre dispuso de presupuesto para sufragar los costos de estas participaciones y asesorías.

Hacia el 2013, momento en que el INEE se convierte en un órgano constitucional autónomo, además de ampliar el espectro de evaluación con las nuevas funciones que se le atribuyeron en el diseño de los instrumentos de las evaluaciones para ingreso, permanencia y promoción de maestras y maestros en el marco del Servicio Profesional Docente, se le asignaron otras atribuciones relativas a regular los procesos de evaluación a través de lineamientos, realizar evaluaciones de política educativa y emitir directrices de mejora. Asimismo, se ampliaron las áreas dedicadas a la difusión de las evaluaciones y los departamentos relacionados con la producción de indicadores, sistemas de información y uso de resultados de las evaluaciones. Con ello se amplió el perfil de del personal profesional y de investigación del Instituto: a los perfiles en psicometría, estadística y matemática aplicada se sumaron abogados, sociólogos, especialistas en política pública y difusión de la cultura.

La extinción del INEE y su reconversión en MEJOREDU trajo consigo un ajuste en presupuesto y personal, pero al mismo tiempo una diversificación de perfiles derivados de las nuevas atribuciones que se le asignaron además del desarrollo de las evaluaciones². La unidad de evaluación se ajustó de 5 a 3 direcciones generales: una dedicada a evaluación diagnóstica específicamente; otra al desarrollo de investigaciones y estudios especializados (una nueva atribución planteada por ley a MEJOREDU) y una de levantamiento, procesamiento y análisis de información que daría apoyo a las tareas de las otras dos direcciones generales. Por otra parte, dentro de la estructura general del nuevo organismo, dos nuevas unidades fueron abiertas, dedicadas, no ya a evaluación, sino a la elaboración de propuestas y programas de mejora, una en el ámbito de la formación continua de docentes y otra en el ámbito del currículum y el desempeño escolar. Cada una de estas unidades se conformó de tres direcciones generales.

Sin embargo, pese a estos ajustes presupuestarios y de personal, fue posible conservar a una parte de los especialistas en evaluación de aprendizajes, de docentes y centros escolares. La plantilla de la Dirección General de Evaluación Diagnóstica se conformó por 4 direcciones de área: evaluación de aprendizaje, práctica docente; condiciones y procesos escolares y de política y programas educativos. Cada una de estas direcciones fue conformada por entre 10 a 13 especialistas.

Conviene señalar que la restricción presupuestal mayor se tuvo en los capítulos de asesoría y levantamiento de campo, lo que prácticamente llevó a cancelar los levantamientos presenciales a gran escala. Ante estas restricciones, estos levantamientos se hacen en modalidades en línea y, para los levantamientos presenciales, se cuenta con el apoyo de las autoridades educativas locales de todo el territorio del país.

² La magnitud del recorte presupuestal que significó la extinción del INEE fue de casi el 50% en términos globales, siendo las áreas de evaluación las que mayormente resintieron el recorte.

- Cómo se resguarda en el MEJOREDU la autonomía técnica del proceso (¿solo con calidad y sostenibilidad del equipo técnico?)

El diseño y desarrollo de la nueva generación de instrumentos de evaluación con fines diagnósticos y formativos ha corrido a cargo de la Unidad de Evaluación Diagnóstica de Mejoredu, lo que ha permitido garantizar los estándares técnicos en su realización. Las autoridades educativas, tanto en el ámbito federal como local, solo participan en los procesos operativos de levantamiento de datos y acopio de información. Posteriormente, MEJOREDU concentra las bases de datos y realiza las pruebas psicométricas correspondientes para determinar los niveles de validez y confiabilidad de los instrumentos y sus resultados, y determina las tasas de participación obtenidas por las poblaciones objetivo para determinar la existencia o no de representatividad estadística de las muestras seleccionadas.

Las características técnicas de las evaluaciones, así como las formas en que deben de llevarse los procesos de aplicación, registro y acopio de información se determinan en lineamientos publicados en el Diario Oficial de la Federación. Asimismo, se establece con claridad lo que corresponde tanto a la Autoridad Educativa Federal, como a las Autoridades educativas estatales y a la propia Mejoredu por lo que hace a los procesos técnicos y operativos involucrados en el desarrollo de las evaluaciones.

- ¿Cómo funciona ahora el proceso de aplicación de las pruebas estandarizadas formativas de los estudiantes? (podrían ampliar un poco más acerca del diseño de instrumentos, alcance, aplicación, divulgación y uso de los resultados).
- ¿Para la aplicación de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes y directivos se realiza procesos de capacitación y acompañamiento? ¿Hay un equipo especial para esto? ¿Cómo evitan que estos procesos no se asuman como un recargo o sobrecarga de trabajo por parte de estos actores docentes y directivos?

Los instrumentos contruidos para las evaluaciones diagnósticas y formativas del aprendizaje constituyen una nueva generación de instrumentos orientados a ofrecer información al inicio de los ciclos escolares a las y los docentes sobre la situación del aprendizaje de sus alumnos. Se construyeron sobre el análisis curricular Inter e Inter grado de 2º a 6º grados de educación primaria y de 1º a 3º grados de educación secundaria. Se buscaron identificar los aprendizajes fundamentales y prioritarios en cada grado escolar, así como la relación que guarda con otros aprendizajes de los grados precedentes y consecuentes. Los instrumentos abordan las áreas de lectura, matemáticas y formación cívica y ética, consideran a su interior distintas unidades de análisis y son aplicados por los propios docentes. Los instrumentos se acompañan de tablas descriptivas en las que se detallan aspectos relevantes sobre las respuestas correctas, pero también incluyen distintas consideraciones sobre los errores más frecuentes que cometen los estudiantes cuando se enfrentan a este tipo de instrumentos. Para la aplicación de las evaluaciones existen lineamientos específicos y un curso autogestivo dirigido a docentes y personal directivo y de supervisión, en el que se detallan las características de los instrumentos, el procedimiento de aplicación y los mecanismos

para la obtención, interpretación y uso de los resultados. Asimismo, MEJOREDU instala mesas técnicas de ayuda para atender las dudas e inquietudes del personal docente y directivo durante el periodo de aplicación.

Adicionalmente, los instrumentos se acompañan de orientaciones didácticas que se componen de diversos recursos de apoyo para fortalecer los aprendizajes que se evalúan con los instrumentos. Estas orientaciones constituyen materiales para apoyar las diversas acciones que realizan las y los docentes para fortalecer los aprendizajes de sus alumnos. Se han desarrollado diferentes cursos y conferencias sobre las características de estas evaluaciones, así como el uso de las orientaciones didácticas.

Los instrumentos se aplican en diversas modalidades. Una de ellas se realiza en línea, y las otras a través de mecanismos convencionales (lápiz y papel, con sistemas locales de cómputo o a través de proyecciones en pantalla). Los resultados de la aplicación en línea se obtienen de manera inmediata, en tanto que los resultados de las otras modalidades tardan entre 3 y 5 en su devolución.

Los resultados de las evaluaciones se generan por alumno, grupo escolar y escuela, y se acompañan de un sistema que permite el procesamiento y la emisión automática de reportes. Paralelamente se desarrolló la misma aplicación de instrumentos en una muestra controlada que tiene representatividad en ella ámbito nacional y por entidad federativa, nivel y modalidad educativa.

MEJOREDU realiza el análisis y procesamiento de la información muestral y emite el informe de resultados del sistema educativo nacional y de los 32 sistemas educativos estatales. Asimismo, se entregan los Mapas de Atención Prioritaria (MAP) en los que se describen los aprendizajes que requieren atención prioritaria, aquellos que se dominan de forma regular y los que se denominan de manera satisfactoria; todo ello con la finalidad de orientar a las autoridades educativas para desarrollar intervenciones para fortalecer la recuperación y fortalecimiento de los aprendizajes en las zonas o áreas más críticas del sistema educativo.

Las evaluaciones diagnósticas del aprendizaje se insertan en las tareas cotidianas que realizan las y los docentes al inicio del ciclo escolar. Por ello, se asumen como una herramienta de apoyo a la valoración diagnóstica que de manera ordinaria realizan las y los docentes, con lo cual se evita que estas se conviertan en una sobrecarga administrativa adicional, y en su lugar buscan convertirse en herramientas útiles de apoyo en el flujo cotidiano de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- ¿Para la autoevaluación de los centros educativos, aporta el ente técnico estándares e instrumentos de autoevaluación? ¿Cómo se relacionan estos con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes? ¿Hay participación de las comunidades?

Mejoredu impulsa actualmente la estrategia de evaluación de las condiciones y procesos escolares, estrategia basada en un ejercicio de autoevaluación diagnóstica realizada por las propias comunidades escolares. Esta evaluación se desarrolla en torno a tres ámbitos centrales: ambientes pedagógicos; convivencia escolar y relación con la comunidad. En cada ámbito existen subdimensiones y aspectos a evaluar, a través de instrumentos estandarizados dirigidos a docentes, directores, supervisores, estudiantes y madres y padres de familia. Aunque esta evaluación también es voluntaria, se tiene previsto la aplicación a una muestra controlada que tendrá representatividad nacional y por entidad federativa en cada nivel y modalidad de educación básica, a efecto de disponer de información que permita retroalimentar al sistema educativo en su conjunto. Esta información se integrará a los resultados de las evaluaciones del aprendizaje y de la práctica docente y se devolverá a las comunidades escolares con la finalidad de apoyar los programas escolares de mejora continua.

- ¿En el caso de los docentes, el carácter voluntario de las pruebas en cuánto afecta el alcance de estas?

La evaluación diagnóstica de la práctica docente si bien tiene un carácter voluntario, se tiene prevista su aplicación en una muestra controlada de escuelas, misma que se realiza con el apoyo de las áreas estatales de evaluación y de la autoridad educativa central. Esto con la finalidad de disponer de información que permita retroalimentar al Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación profesional de maestras y maestros (SIFAC), como lo establece la ley reglamentaria en la materia.

- ¿Cómo se articula las políticas de supervisión con los procesos de autoevaluación de los centros? ¿Hay definición de estándares esperados?

En la autoevaluación de los centros escolares (referida a las condiciones y procesos escolares) existen claros referentes de mejora en los ámbitos establecidos (ambientes pedagógicos, convivencia escolar y relación con la comunidad). En la estrategia de autoevaluación se tienen diversos mecanismos de sensibilización y apoyo para que los supervisores escolares puedan promover la evaluación, así como diferentes materiales de apoyo (caja de herramientas) para el uso de los resultados de la evaluación con fines de mejora continua. Entre estos materiales se encuentran recursos de apoyo para promover la autorreflexión colectiva a través de rúbricas.

Recomendaciones específicas para el caso de CR

No gustaría que al final del documento pudieran incluir un apartado con un conjunto de recomendaciones más específicas para el caso de Costa Rica sobre algunos aspectos que ustedes como expertos consideren claves a considerar teniendo en cuenta que el país después de lo de FARO tiene que comenzar a sentar las bases para avanzar en los próximos años hacia un sistema más integral, con mayor fortaleza técnica y garantizando, desde el inicio, una estructura capaz de construir un diálogo político fructífero entre los actores educativos. Acá algunos temas específicos donde el criterio de experto de ambos nos ayudaría mucho:

- ¿Después de los problemas técnicos de aplicación con las pruebas FARO ven necesario y urgente avanzar hacia la creación de un ente técnico más robusto y autónomo?

La experiencia mexicana demuestra que los avances mostrados en materia de evaluación han dependido en alta medida de la existencia de un organismo especializado, robusto y con autonomía técnica y de gestión. Esto pareciera ser una condición necesaria para el desarrollo de procesos de evaluación objetivos, transparentes, creíbles para las comunidades educativas y la sociedad en general, y con la legitimidad adecuada para lograr que la política educativa se orientada hacia rutas consistentes de mejora continua.

- ¿En su criterio dónde es mejor que esté dicho centro? dentro o fuera del Ministerio o adscrito al Consejo Superior de Educación que es el órgano que por Ley define la política educativa en el país? ¿Ventajas y desventajas?

En la transición que ha vivido México, del INEE a MEJOREDU, aun con diferencias de intensidad, la decisión ha sido clara de mantener al órgano evaluador fuera del Ministerio de Educación. EL INEE era constitucionalmente autónomo, en tanto MEJOREDU, sin tener este carácter, adquirió el rango de organismo descentralizado y no sectorizado, con lo cual se ha mantenido al margen de la lógica administrativa y burocrática del ministerio de educación. Sin embargo, esto no ha impedido que MEJOREDU forme parte de los espacios colegiados que existen en el ámbito de la política educativa. MEJOREDU es invitado permanente del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) que aglutina al ministerio central y a los 32 titulares de los ministerios educativos locales. Asimismo, es el organismo coordinador del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación en el que participan las autoridades educativas del país y otros representantes del congreso y del poder ejecutivo nacional.

La experiencia mexicana respecto a los avances en la conformación de un macrosistema nacional de evaluación o de mejora continua de la educación, permite colegir como recomendación para el proceso actual de Costa Rica en esta materia la constitución de un organismo con autonomía técnica y de gestión, preferentemente fuera del ministerio de educación, pero al mismo tiempo con la condición de poder desarrollar mecanismos adecuados de gobernanza y coordinación interinstitucional con las autoridades educativas. Un sistema de evaluación o de mejora continua no se puede constituir al margen de la relación con las

autoridades educativas, por lo que, respetando estas condiciones, pareciera pertinente que este organismo pudiera formar parte del Consejo Superior de Educación, siempre que se respete su condición de autonomía técnica y de gestión.

- ¿Qué pasos mínimos recomendarían para fortalecer equipos técnicos robustos, según la experiencia en el antiguo INEE y ahora del MEJORUDE? (papel de las universidades, redes especializadas en evaluación)

La experiencia mexicana permite entrever cinco mecanismos fundamentales de fortalecimiento técnico: 1) el reclutamiento riguroso de personal especializado; 2) la actualización permanente del personal en servicios; 3) la participación activa de actores del sistema educativo en diversas modalidades de comités académicos; 4) el desarrollo de mecanismos de asesoría especializada nacional e internacional; y 5) la vinculación con instituciones de educación superior y centros de investigación nacionales y extranjeros. Estos mecanismos se fueron consolidando gradualmente hasta llegar a conformar un ecosistema de profesionalización muy importante. Para todo ello se ha requerido el soporte presupuestal adecuado, así como pautas de administración no burocráticas que permita la gestión operativa pertinente y oportuna, estableciendo los mecanismos de rendición de cuentas que corresponda a su naturaleza, procesos y resultados. Es factible que en las condiciones actuales de Costa Rica se pueda avanzar en paralelo en cada uno de esos mecanismos, sin que necesariamente exista una secuencia entre los mismos. Podría, incluso pensarse en un mecanismo de cooperación regional que permita el apoyo de instituciones y especialistas en la región que puedan coadyuvar a la consolidación de la masa crítica especializada que se necesita para iniciar y fortalecer los procesos de evaluación.

- ¿Cuál es la estructura más funcional que puede tener ese organismo técnico, según su experiencia?

La experiencia mexicana muestra que un diseño institucional colegiado es el más apropiado para responder a las exigencias de especialización técnica, pluralidad científico-técnica, flexibilización administrativa, operativa y de gestión que se requiere para impulsar procesos de evaluación en gran escala, así como los mecanismos de apoyo y acompañamiento necesarios para su desarrollo y usos para orientar decisiones e intervenciones de mejora educativa en el ámbito de las comunidades escolares y del sistema educativo en su conjunto.

- ¿Qué condiciones mínimas deberían empezarse a generar en el corto plazo (4 años) para avanzar en la conformación de un sistema de evaluación más participativo que mire de abajo hacia arriba?

Las condiciones mínimas para avanzar en este proceso pasan por tres ámbitos centrales. El primero, atañe a un ejercicio profundo de reconceptualización de la evaluación que permita problematizar y discutir los alcances y limitaciones de las evaluaciones estandarizadas con fines sumativos y de rendición de cuentas, en contrapunto a un sistema de macro evaluaciones con fines diagnósticos y formativos. El segundo alude al un tema de diseño institucional y normativo del organismo responsable de este sistema de macroevaluaciones, que tendrá que subrayar su autonomía técnica y de gestión, pero al mismo tiempo el modelo de gobernanza distribuida que

deberá respaldar su relación con las autoridades educativas y los diferentes actores escolares. Y el tercero, alude a la construcción de relaciones de proximidad de la evaluación con los procesos educativos, en línea de buscar procesos de integración a los flujos cotidianos de los problemas y acciones que realizan las comunidades escolares, con la finalidad de que los procesos de evaluación se incrusten, sean reguladores y retroalimenten los procesos educativos y que se conviertan en herramientas útiles, buscando que la evaluación dialogue permanentemente con los procesos pedagógicos y también aprenda de ellos, es decir, que la evaluación también permita documentar y visibilizar lo que las comunidades educativas hacen en sus contextos y de acuerdo a sus capacidades para impulsar procesos de mejora continua de la educación.

- ¿Les parece importante que el país diseñe un plan nacional y estratégico de evaluación de mediano plazo? (ventajas y desventajas).

Es medular disponer de un plan de evaluaciones que tenga un sentido estratégico en términos de su función vertebral, diagnóstica, formativa y gradualmente integral. Pero este plan estratégico de mediano plazo requerirá tener claro el modelo de evaluación que lo sustenta, sus principios fundamentales, criterios de operación y sus avances graduales en los distintos ámbitos de trabajo e interacción de las comunidades escolares.

- Pensando en los próximos años creen conveniente que Costa Rica, en una primera fase de construcción del sistema de evaluación, ¿integre el componente de evaluación docente o es mejor dejarlo para una fase posterior en la cual las bases mínimas del sistema hayan sido desarrolladas? (estructura, capacidad técnica, financiamiento, etc.).

Sin lugar a duda, sería recomendable, por su complejidad técnica y sensibilidad política y educativa, que la evaluación docente se dejara para un momento posterior, una vez que las bases del sistema de macroevaluaciones se hayan desarrollado en sus aspectos sustanciales. Será conveniente iniciar con las evaluaciones del aprendizaje y una vez consolidado el proceso, continuar con la evaluación docente.

También sería recomendable explorar las vetas de un recambio de las evaluaciones estandarizadas hacia esquemas menos sumativos, cediendo su lugar a perspectivas de evaluación más con fines diagnósticos y formativos. La experiencia mexicana empieza a dar resultados de ese recambio, pudiendo instalar un nuevo esquema de costo-beneficio de las evaluaciones a gran escala cuando se articulan con evaluaciones al servicio de las comunidades escolares, orientadas fundamentalmente a retroalimentar los procesos educativos como prioridad y, con base en ello, arribar a criterios diferentes de rendición de cuentas.