



ISSN: 2448 - 6574

## La experiencia mexicana de la evaluación al desempeño docente en 2015

Ángel Díaz-Barriga  
Mariela Sonia Jiménez-Vásquez

### Introducción

En la conformación de un sistema de evaluación del aprendizaje en América Latina se creó en la Oficina de la UNESCO CHILE el Laboratorio Latinoamericana de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), cuyo primer estudio se aplicó en 1997, con un impacto que hoy podríamos reconocer bajo en la región. En el año 2000 la OCDE a través del consorcio PISA (Programme for International Student Assessment) logró tener un impacto significativo en la región. Un denominador común acentuó la difusión de los resultados que los alumnos latinoamericanos obtenían sucesivamente en todos esos exámenes: los resultados de aprendizaje están muy por debajo de los esperados y, muy por debajo de los países industrializados y de algunos de las denominadas economías emergentes. Enfrentar la tarea de mejorar esos resultados permitió señalar a un responsable de ellos: el docente. Su trabajo no era satisfactorio a partir de los resultados obtenidos.

En respuesta en México se diseñó en 1993 un sistema de incentivos salariales al docente a partir de un proceso voluntario de evaluación. De esta manera se creó el programa Carrera Magisterial. Un programa estructurado bajo la perspectiva de pago al mérito (Díaz-Barriga, 1997). Un programa que en su estructura evaluaba el desempeño docente a partir de dos ejes fundamentales: el factor de aprovechamiento escolar (que se establecía con el resultado que sus alumnos obtenían en un examen a gran escala) y la preparación profesional (cuyo puntaje se obtenía a partir del resultado que el docente obtenía en la resolución de un examen a gran escala). Otros factores completaban la puntuación total como era: la preparación profesional, grado académico y antigüedad.

Estos dos sistemas fueron reconocidos por su funcionamiento por organismos internacionales, de esta manera el BID consignó:



**ISSN: 2448 - 6574**

“Particular mención merece aquí la experiencia de Chile con el SNED (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos) y de México con Carrera Magisterial. En ambos casos se utilizan metodologías complejas para el otorgamiento de incentivos monetarios a los docentes, de tal forma que los resultados de las pruebas proporcionan información irremplazable para determinar qué docentes han hecho una mejor contribución al aprendizaje de los estudiantes” (Navarro, 2006:452).

Ciertamente se reconoce una diferencia fundamental entre el sistema de pago al mérito que orienta la mayor parte de sistemas de incentivos y el sistema de evaluación de establecimientos escolares, pues en los primeros se mide el desempeño individual, mientras que en el segundo se atiende a la escuela como un sistema complejo. La OCDE empezó a tener un activismo sin precedentes en la elaboración de documentos que impulsaran adecuaciones a los sistemas de evaluación en México.

Su activismo no tiene comparación con ninguna otra etapa de intervención de los Organismos Internacionales, un elemento claro de ello es el “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas” (OCDE 2010). Un texto de apenas 13 páginas pero que contiene las líneas generales de las políticas que se han instrumentado en el país en los últimos años, su punto 4 está dedicado al tema evaluar a los docentes para la mejora,

Este documento tuvo tal impacto en el gobierno mexicano que la evaluación al desempeño docente se establece en 2013 con la “Reforma Educativa”; sin un claro diagnóstico sobre su significado pedagógico, con la inclusión de actores del mundo empresarial, se realizan modificaciones constitucionales al artículo 3º generándose dos leyes regulatorias: la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE-Cámara de Diputados, 2015). Se concedió autonomía al INEE, se le asignó, “aprobar los criterios, métodos y procedimientos” para que la SEP, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Docente (CSPD) evaluara a los docentes de educación básica y de media superior. La evaluación pasó de voluntaria a obligatoria estableciéndose la posibilidad del despido. No hubo debate entre investigadores ni expertos sobre las alternativas para establecer un sistema nacional de evaluación y construir un modelo adecuado.



ISSN: 2448 - 6574

## 1. La evaluación al desempeño docente 2015

En el año 2015 derivado de la Ley del Servicio Profesional Docente se realizó una primera etapa de evaluación a nivel nacional en educación básica y media superior a docentes de distintos niveles educativos. Cifras emitidas por la SEP muestran que fueron convocados 153,086 docentes participando 134,140; de los cuales el 15.3% obtuvo el nivel de insuficiente, 36.2% suficiente, 40.5% bueno y el 8% se distribuyó entre los niveles de destacado o excelente.

Las condiciones en que fue realizado el proceso de evaluación docente en todas sus etapas, tanto administrativas como académicas, distaron ampliamente en ser las adecuadas dando a este ejercicio de evaluación docente características inusuales para el gremio docente. La evaluación al desempeño docente expresó un campo de indagación amplio, para el cual se realizó una investigación con enfoque cualitativo en la que participaron docentes de educación básica y educación media superior de 8 entidades federativas. Se estableció como la acción para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica en la educación básica y en la educación media superior (SEGOB, 2015), aprobándose una legislación que obligaba a evaluar a 1'359,293 docentes en 4 años (SEP, 2017). El SPD y el INEE denotaron poco conocimiento de sus docentes, no reconociendo estadios y trayectos formativos, ni las evaluaciones a lo largo de casi tres décadas. Se generaron acciones improvisadas e incoherentes desde la perspectiva del objeto asignado a la evaluación: el desempeño docente.

La evaluación se organizó en 5 etapas, vinculadas a los Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica y media superior (SEP-SPD. 2014<sup>a</sup>, 2014b). El perfil docente se conformó a partir de 5 dimensiones de su actuar profesional: 1) Conocimiento de sus alumnos, 2) Organización, intervención y evaluación de la práctica educativa, 3) Mejora profesional, 4) Responsabilidad legal y ética, 5) Colaboración con la escuela y la comunidad.

## 2. Estrategia metodológica

Se realizó un estudio cualitativo con la técnica de entrevista a profundidad, participaron docentes de educación básica y educación media superior. Se conformó una muestra discrecional, posteriormente tipo "bola de nieve", el caso se cerró con 53 docentes, de 8 entidades federativas. Los núcleos temáticos del guion de entrevista fueron: a) Datos profesionales y sociodemográficos, b) Proceso de selección c) Conocimiento de la convocatoria, d) Etapas e



ISSN: 2448 - 6574

instrumentos, e) Resultados y f) Opiniones acerca de la evaluación. Las entrevistas se etiquetaron y se transcribieron en Word.

### 3. La evaluación: un proceso incierto, tenso y complejo

#### 3.1 La selección y notificación

Los criterios de selección de los participantes no fueron establecidos (DOF, 2015), cada subsistema lo realizó con criterios diversos. En las escuelas se indicó 5 a 20 años de antigüedad, sin embargo, se dieron casos de profesores con 2 años de servicio, o en estadios muy avanzados de hasta 45 años. Hubo amplio desconocimiento e incomunicación entre las mismas instancias que seleccionaban y coordinaban el registro de profesores.

“Nos dijeron que la primera etapa era para docentes de 6 a 20 años, yo no cumplía los dos años, sin embargo debía ser evaluada; fui y quien recibe mi documentación me dice *usted no es candidata porque no cumple los dos años*. Regreso con mi director y me dice: *usted debe de ser evaluada, ya salió a nivel federal en el listado, si no automáticamente es su renuncia*” (7TSMB)

En educación básica, la elección de docentes se deslindó desde las jefaturas de departamento a Supervisores y Directores. Los mecanismos de selección y notificación fueron diversos, creándose situaciones de incertidumbre, enojo y desconcierto por desconocer los criterios. La selección fue percibida con tintes de arbitrariedad por los docentes.

“Me mandó a llamar el director para decirme que había sido seleccionada para la evaluación y le pregunté *¿por qué?*, me dijo que *así había sido la selección* y yo le dije *me niego*, me respondió *voy a levantar un oficio para "acusarla"*, dije: *entonces si la voy a hacer*”. (9TSMD). “Estaba fuera de la escuela, me llevaron un oficio para firma, ni siquiera nos convocaron, nada, el impacto me lo comí sola” (18HPMB).

En el caso de la educación media superior la selección se realizó de manera oficial, por medio de las direcciones generales de cada subsistema.

“Primero me enteré en un comentario de pasillo, posteriormente mi jefe de departamento me hizo entrega de un documento donde me informaba que iba a ser sujeta a evaluación, lo recibí toda espantada,” (3TMSME). “Nos notificaron mediante un oficio de nuestra



ISSN: 2448 - 6574

subdirección de las que tenemos aquí en Oaxaca, nos mandaron la notificación vía la dirección del plantel, que fuimos seleccionados para esta evaluación” (40OMSHS)

Sin embargo el desconcierto fue general en todos los niveles, en varios casos la selección se atribuyó a revanchismo o al desconocimiento de las propias autoridades.

“Algunos compañeros del sindicato argumentaban que la evaluación les fue impuesta por no tener buena relación con los directivos y otros mencionaban que si se les pidió su opinión”. (2TSHS) “Se nos decía que los directivos eran quienes habían seleccionado a los maestros que iban a ser evaluados” (28EMSMS)

Los docentes sintieron una situación de indefensión ante la amenaza a su estabilidad laboral, atrapados en los sesgos que habían convertido a la evaluación en punitiva y amenazante.

“Fui al Servicio Profesional Docente, a preguntar que podía hacer para no ser evaluado me dijeron *la única manera de que no seas evaluado es que te mueras*” (1TPHD) “Fui con un abogado para solicitar un amparo, me dijo qué no, que la única manera era evaluarme” (25EMSMS)

Mucho más caóticos fueron los momentos y las instrucciones que se dieron a los docentes convocados. En muchos casos, la notificación fue totalmente a destiempo.

“En junio me notifican, no me dijeron en qué consistía la evaluación, no podíamos preparar nada” (18HPMB). “Nos notificaron un mes antes, nuestra evaluación fue a fines del mes de noviembre del año” (40OMSHS).

En ningún caso se les hizo saber en qué consistía esa evaluación, contraponiéndose a los lineamientos de la evaluación. Se estableció comunicación telefónica o por correo electrónico para darles instrucciones para su proceso de evaluación.

“Fui convocada por llamada telefónica del INEE, me dijeron que tenían mis datos y mi correo electrónico, que me iban a monitorear y que la información proporcionada se quedara entre nosotras” (8CSPMS).

A diferencia de otros procesos de evaluación, por ejemplo carrera magisterial, la evaluación al desempeño docente generó estrés, miedo y enojo desde la notificación:



ISSN: 2448 - 6574

“me dio mucho temor y enojo, asimilar este proceso fue difícil, fueron días que no podía ni dormir” (41OMSMD). “De susto, entré en *shock* de decir *¿Cómo? ¿Por qué yo?* (44CAPMB)

### 3.2 Las etapas de la evaluación

De la misma manera que el proceso de selección y notificación adoleció de claridad, equidad y legalidad, en las etapas de la evaluación se percibieron situaciones similares. En un primer momento el INEE (2014) manifestó apertura hacia la evaluación del desempeño docente estableciendo la diferencia que subyace en dos enfoques complementarios: los exámenes y otras tareas evaluativas. Una evaluación integral considera evidencias indirectas (portafolios, encuestas, autoevaluación) y directas (observación de pares, entrevistas), que hubieran permitido realizar una evaluación real en el aula y de las tareas fuera de ella.

Ante la dificultad de una evaluación construida desde una visión profesional, el número de docentes a evaluar, el tiempo y el costo implicado, el INEE cedió a construir un modelo de evaluación/medición a partir de evidencias indirectas de desempeño docente en la que los instrumentos/etapas fueron: 1) Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, 2) Expediente de evidencias de enseñanza, 3) Examen de conocimientos y competencias didácticas 4) Planeación didáctica argumentada, 5) Examen complementario (inglés y tecnologías).

El informe de cumplimiento, una escala estimativa valorada por los directores, no se consideró para los resultados de la evaluación. Se señaló que no afectaría la calificación y que tenía el propósito de obtener información sobre el cumplimiento del docente en sus funciones (SEP-INEE, 2016).

Para la segunda etapa, el portafolio de evidencias, se les pidió construir 4 expedientes de alumnos con altos y bajos resultados, respondiendo a diversas preguntas que enfatizaban el conocimiento de su escuela, el entorno socioeconómico de los estudiantes, las acciones pedagógicas a partir del desempeño de cada alumno. Este instrumento, con tantos indicadores y trabajo previo, implicó demasiado tiempo en su preparación.

“Lo hice [el portafolio] nada más por justificarme, si no cumplías te iban a despedir, por eso fui, no porque estuviera de acuerdo, a mí no me parece”. (34GPEMB).



ISSN: 2448 - 6574

Sin embargo, se reconoció su riqueza pedagógica, al externar que es un instrumento que utilizan para contextualizar los contenidos a la vida cotidiana.

“Elaboré unos ejercicios de matemáticas donde contextualicé un problema acerca de unas hortalizas para la resolución de problemas por medio de fracciones, mis evidencias fueron reales” (30CSPMB).

En varios casos, los docentes se enteraron de este instrumento cuando ya no tenían a sus alumnos por fin de semestre o curso escolar, desarrollando estrategias para las incongruencias del proceso.

“Me piden evidencias de un grupo que ya había egresado, recolectar libretas y fotografías, utilicé mis planeaciones, pedí a unos estudiantes que hicieran apuntes y experimentos, les pagué, les sacaba fotos y describía los procedimientos” (11TMSHS).

Para la tercera etapa, el examen de conocimientos y competencias didácticas la CSPD emitió una serie de guías por asignatura que se fundamentaron en algunos autores que trabajan el concepto competencias como Frade o Tobón sin considerar que se reconocen al menos 7 enfoques de competencias y que se puede ejercer la docencia desde múltiples perspectivas: Freinet, Freire, Meirieu, Tardiff.

La experiencia vivida el día de la presentación del examen y de la planificación argumentada fue inusual para los docentes. Sin excepción, todos los entrevistados manifestaron opiniones negativas ante distintos aspectos del proceso: la militarización en las sedes, los profesores disidentes, las fallas de los equipos, el tiempo, la desconfianza de los evaluadores, entre otros.

“Los compañeros bloqueando la calle, los policías. Yo nerviosa, mi corazón decía *no vayas, rebélate*, pero también me decía *¿y si pierdo mi trabajo?*” (32GPMB). “Termina uno con dolor de cabeza, primero cuatro horas, sin tomar agua ni ir al baño porque el tiempo corre, después otras cuatro horas, cargas el estrés de todo el proceso que vives ¿por qué?” (43OPMB)

“Llegamos a las 9, nos dicen que nos esperemos, que había muchos maestros por el cambio de sedes, estuvimos esperando y nos trajeron de un lado a otro, no había equipos, no llegaba el internet, nos dieron hasta las doce del día, empezamos doce y media....terminé a las diez de la noche” (9TSMD).



ISSN: 2448 - 6574

El examen no fue calibrado técnicamente, en su mayoría se fundamentó en análisis de casos que no respondían a los distintos contextos de las escuelas y que dependía en gran medida en su respuesta de la subjetividad del elaborador de reactivos. Poco evaluó las competencias didácticas enunciadas.

“La mayor parte del examen fue resolución de situaciones y de casos, síndromes o problemas de educación; de lineamientos y aprendizajes fue muy poco, enfocada a un protocolo de actuación, ¿qué hacer en situación de riesgo? si entran delincuentes, si hay temblor o inundación”. (25EMSMS). “Había una que si en tú salón había un niño contagiado de *chinkungunya*, me da mucha risa pero... [Ríe] ¡Si no soy doctora!, que hasta de eso la hago pero, [Ríe] ¿Qué acciones harías?... voy a ser muy sincera porque decía: campañas, otra decía platicar con los papas y yo contesté y dije: *pues gobierno te voy a contestar como tu quisieras ¿no? que el maestro de más de su tiempo*” (34GPEMB)

La cuarta etapa planeación argumentada, fue definida con distintos criterios, para educación básica fue obligatoria, para educación media superior se eximía sí los profesores estaban certificados.

“Hicimos la certificación con CERTIDEMS, como estoy certificada no presenté la planificación argumentada” (3TMSME).

Si no estaban certificados la planificación que se evaluó en sus instituciones fue la que realizan a lo largo del semestre.

“La planificación se evaluó a nivel plantel, no hubo ningún problema porque fueron las actividades que hacemos normalmente, la planeación didáctica, los instrumentos de evaluación” (40OMSNI).

Contrariamente, para los docentes de educación básica fue un instrumento nuevo, implicándoles desconcierto por las cuestiones técnicas y pedagógicas que no les fueron explicitadas, ni para las cuales recibieron capacitación en su mayoría.

“Lo que nosotros hacemos que es una planificación por competencias, no nos la piden argumentada, nos la van a pedir para el siguiente ciclo escolar, es mucho trabajo fuera del aula” (5TSMB).



ISSN: 2448 - 6574

En contraparte a lo explicitado en las reformas educativas de las últimas décadas: no privilegiar el aprendizaje memorístico, el docente de educación básica tuvo que hacerlo para registrar la planificación argumentada en la plataforma.

“Tienes un listado de temas de reflexión enorme, te tienes que aprender todas las competencias y tienes que desarrollar todas las estrategias y todo eso te piden que lo llesves de memoria, no te permiten ningún tipo de material” (21HPMB).

Finalmente, la quinta etapa, el examen complementario también estuvo plasmado de desaciertos, los docentes aducen irregularidades y fallas en el audio.

“Hicieron un test hecho por Cambridge, nosotros estamos más apegados a la pronunciación y a la gramática de Estados Unidos no a la de Londres, tiene otra pronunciación, es diferente. Me fue mal en la parte de *Listening* porque sólo tres veces se podía escuchar el audio, perdí 10 preguntas porque no se escuchaba y se trababa la máquina” (5TSMB).

### 3.3 Los resultados de la evaluación

La emisión de resultados ocasionó grandes dudas a los docentes porque el proceso de conversión de los resultados no tuvo claridad. De acuerdo al INEE la calificación se integra por dos momentos: la calificación por instrumento y la evaluación global.

Para el primer momento, se estableció una escala para ubicar a los sustentantes en cuatro niveles de desempeño por instrumento, de 60 a los 170 puntos: Nivel I, II, III y IV; para el segundo momento, la evaluación global, se empleó una escala de 800 a 1600 puntos para ubicar a los docentes en tres grupos de desempeño: suficiente, bueno y destacado. En el caso de educación media superior además se dieron resultados de excelente.

De acuerdo con la SEP y el INEE (2016) esta operación permitiría homologar puntuaciones y determinar puntos de corte para establecer los grupos de desempeño, comunicando de forma “sencilla” las calificaciones a los sustentantes. Sin embargo, la manera en que se “vinculan” pero a la vez “no se corresponden” los resultados de la calificación por instrumento y la evaluación global fue desconcertante para los maestros, no entendiéndose la lógica con la que hicieron la conversión de resultados.



ISSN: 2448 - 6574

“La asignación del puntaje es muy compleja, porque es a través de un algoritmo matemático y es complejo entenderlo, aunque ya lo revisé no me quedó claro, hasta el momento no sé cómo se evalúan esos puntajes” (1TPHD).

### 3.4 El impacto de la evaluación

Los resultados para muchos de los docentes no reflejan lo que viven con sus alumnos, muestran algunos aspectos de la práctica docente, pero no aquellos aspectos que solamente podrían ser percibidos en una observación.

“Los resultados no dicen si realmente eres una buena docente, yo puedo ser muy buena en conocimientos pero a lo mejor me falta humanidad, ¿Cómo le hago con eso?, ¿Cómo en un examen me pueden evaluar la humanidad? ¿Cómo pueden saber si yo me acerco con mis alumnos o no me acerco?, ¿Cómo pueden saber que les doy algo más?, Eso no sale” (3TMSME).

La evaluación fue percibida de manera general por la mayoría de los participantes con aspectos negativos, aduciendo más a una reforma de tipo laboral que educativa, que vivieron además de forma traumática y estresante por todas las situaciones ocurridas.

“No es una reforma educativa, ya que al parecer todo lo que se busca es desacreditar la imagen del docente” (40OMSNI). “Me da la impresión que el sistema educativo mexicano está utilizando la evaluación como una forma de desprestigiar al gremio docente, como la justificación perfecta para adelgazar el estado, para despedir a maestros y para disminuir las oportunidades de ascenso” (1TPHD). “Fue la situación más traumática, estresante que he vivido en toda mi vida, nunca había vivido algo así” (9TSMD).

Si se pusieran en la balanza las vivencias de los profesores en el proceso de evaluación el peso se inclinaría en mayor medida a los aspectos negativos del proceso, al contexto en el que se desarrolló la evaluación. Sin embargo, en respuesta los profesores asumieron la evaluación como un reto, desarrollando procesos de reflexividad hacia su práctica docente.

“La evaluación nos ayuda a conocer nuestras fortalezas y debilidades como docentes, a saber que tan bien o que tan mal estamos” (7CSPMS). “Me reta a ser mejor siempre, a



ISSN: 2448 - 6574

competir conmigo, con nadie más” (9TSMD). “La evaluación me deja mucho compromiso, me tengo que seguir preparando, tengo que seguir leyendo” (19HPMB).

## Conclusiones

El análisis de los testimonios permite comprender que esta primera experiencia de evaluación al desempeño docente realizada en 2015 estuvo plagada de errores tanto humanos (en la toma de decisiones en todas las etapas de la evaluación), como errores técnicos (en el funcionamiento de las plataformas, los equipos, el diseño de instrumentos, la conversión de resultados). Estas situaciones en su conjunto desvirtuaron el sentido de la evaluación dándole rasgos dolosos que hicieron percibir a los docentes una evaluación más de tipo laboral que educativa. La evaluación fue valorada por los docentes mayormente en sentido negativo manifestando afectaciones en su salud, su familia y sus derechos laborales. Sin embargo, también se observaron efectos positivos de la evaluación en los procesos de interiorización y reflexividad que desarrollaron los docentes, asumiendo compromisos y reconociendo carencias y fortalezas en su práctica docente.

## Referencias bibliográficas

Díaz-Barriga, A (1997) “Los académicos ante los programas merit pay” en Díaz-Barriga-Pacheco, T Universitarios: institucionalización académica y evaluación. Pensamiento Universitario no 86, México, Centro de Estudios sobre la Universidad.

INEE (2014) “Posibles tareas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente” [[https://entremaestros2014.files.wordpress.com/2014/06/instrumentos\\_eval\\_desempec3b1o\\_1806.pdf](https://entremaestros2014.files.wordpress.com/2014/06/instrumentos_eval_desempec3b1o_1806.pdf)]

Navarro, J.”Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas” en Lora, E (Ed) (2006) *El estado y las reformas del Estado en América Latina* [<http://www.iadb.org/WMSfiles/products/research/books/b-616/files/cap12.pdf>]

OCDE (2010) Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas [[www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf)] 30/04/2017



**ISSN: 2448 - 6574**

SEGOB (2015) Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior en [http://www.dof.gob.mx/nota\_detalle.php?codigo=5388001&fecha=07/04/2015]

SEP (s/ab) Antecedentes de otros Sistemas de Estímulo y Promoción, en [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm\_antecedentes#.WOke2itH6Uc] Fecha de consulta 15/04/17

SEP-SPD (2014a) *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la educación media superior* Servicio Profesional Docente –Secretaría de Educación Pública. México

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2014/permanencia/PPI\_DESEM\_PENO\_EMS.pdf]

SEP-SPD (2014b) *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la educación básica* Servicio Profesional Docente –Secretaría de Educación Pública. México [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2014/ba/PPI/Docente\_Tecdocente.pdf]

SEP-SPD-INEE (2016) Comunicado para explicar el procedimiento para obtener la calificación global que se refiere a la calificación nivel en el Informe Individual de Resultados.