



Resultados preliminares de una investigación cualitativa en torno a la evaluación que se aplicó durante la reforma educativa de 2013 en el sector docente de educación especial de nivel básico

Ulises Gómez Hernández

Maestrando de la UAM-Xochimilco

Objetivo:

La presente ponencia tiene dos objetivos específicos: en primer lugar, subrayar la necesidad de crear evaluaciones específicas para el sector docente de educación especial, es decir, que en el diseño de instrumentos de evaluación se contemple la naturaleza diversa de la educación especial con respecto a la educación regular y que, por lo tanto, sea tratado como un sector con sus propias metodologías. Como segundo aspecto, este trabajo se enfocará en mostrar la importancia de generar más investigación en torno a la evaluación docente de educación especial en México.

Introducción:

Varios años después de la evaluación docente que impulsó la reforma educativa de 2013, todavía existen varios rubros en los que es necesario profundizar e, incluso, comenzar a explorar. Si tomamos en cuenta el capítulo del estado del conocimiento que coordinó Edna Luna en 2013 y que se enfoca en la investigación que se realizó en torno a la evaluación docente, se podrá observar que en México sólo se produjeron once investigaciones sobre evaluación docente de educación básica desde el año 2000 al 2012 (Luna, 2013).

La reforma educativa de 2013 implicó la publicación de la Ley General de Educación y, con ella, también se decretó la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El desarrollo de los instrumentos de medición estuvo a cargo del INEE, institución que contrató los servicios del Ceneval para desarrollar los exámenes. Los perfiles, parámetros e indicadores en los que se basaron cada uno de los reactivos fueron definidos por la SEP



y en el *Diario Oficial de la Federación* se publicaban las respectivas convocatorias que definirían las etapas, aspectos, métodos e instrumentos que se emplearían para el siguiente proceso de evaluación.

La evaluación docente que impulsó la reforma educativa de 2013 ocasionó un incremento en la producción de investigación de evaluación docente y diversos investigadores se han dado a la tarea de revisar y coordinar trabajos sobre el tema, entre los que se encuentran Angélica Buendía, Ángel Díaz, Edna Luna, Mario Rueda, entre otros. Sin embargo, existe un rubro en el que la atención ha sido escasa: la evaluación docente de educación especial.

El presente trabajo parte de la investigación de posgrado que he desarrollado en la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación que imparte la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Mi interés principal para la investigación que he desarrollado se centra en conocer las características que tuvo la evaluación docente de educación especial de nivel básico durante la reforma educativa de 2013 y, con ello, conocer parte de los efectos que tuvo la implementación de estas evaluaciones en los sustentantes. Cabe recalcar que la principal búsqueda es producir una metaevaluación por medio de un enfoque cualitativo y con una metodología hermenética-dialéctica.

El estado de la cuestión y toda la bibliografía consultada se encuentran desarrolladas plenamente en el trabajo de titulación. Además, también se encuentra un minucioso capítulo teórico y dos capítulos de resultados, uno enfocado al análisis de la conformación de los resultados oficiales y otro, a los resultados propios de la investigación. El presente trabajo es un resumen de una parte de los descubrimientos producidos por la revisión sistemática de investigaciones estadounidenses, la conformación de dos guiones de entrevista y los resultados de ocho entrevistas aplicadas.

Contextualización

Los servicios de educación especial han tenido una historia sinuosa en nuestro país que desembocó en la creación de algunas instituciones como los Centros de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el



Centro de Recursos, de Información y Orientación (CRIO) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, CAPEP. En ellos, la experiencia laboral, la especialización del personal o la infraestructura escolar es un aspecto imprescindible para llevar a cabo un pertinente seguimiento y desarrollo de las actividades para con las diversas poblaciones que se atienden. La educación especial comúnmente se ha vinculado y contrastado con la educación regular, pero en la realidad y bajo cada contexto, los docentes de educación especial tienen propósitos diferentes a los docentes de educación regular y –por lo tanto– sus prácticas son cualitativamente distintas.

Sin embargo, a pesar de la gran distancia que significa la formación y las funciones que los docentes de educación especial abarcan, en contraste con los docentes de educación regular, la tendencia a unificar ambos rubros es cada vez mayor. Lo anteriormente enunciado se ve reflejado en políticas como la educación inclusiva, en la cual se eliminan los espacios diferenciados entre alumnos con alguna necesidad educativa específica y los alumnos regulares. Las instituciones internacionales que promueven esta unificación llevan varios años impulsando esta política y existen diversos sustentos teóricos que impulsan este posicionamiento. Pero hay un rubro en el que esencialmente no ha existido una división metodológica entre los docentes de educación regular y los de educación especial: la evaluación.

En México sí existen algunas investigaciones en torno a la evaluación docente de educación especial. Por un lado, se encuentran los trabajos de Teresita Ávila (2011; 2013) y, por otro, un artículo de Eliseo Guajardo (2010). También es posible ubicar una serie de referencias al tema en algunos textos de opinión publicados, pero en los que la evaluación docente de educación especial no es el tema principal. Al respecto, el trabajo de Guajardo presenta información valiosa en torno a la formación docente y a algunos sondeos que se aplicaron a este sector para determinar los parámetros e indicadores que una evaluación tendría que abarcar. Por su parte, Ávila desarrolla este tema desde la visión de los docentes de educación especial y los procesos subjetivos que se desataron.

Cuando las instituciones educativas aplican una evaluación a los docentes de educación especial comúnmente éstos reciben un instrumento estandarizado que parte



de las mismas investigaciones y supuestos con los que se elaboran las evaluaciones de los docentes de educación especial (Brownell, 2005; Woolf, 2015). Sin embargo, ambos sectores tienen papeles diferentes y esto ocasiona evaluaciones con grandes vacíos, lo que termina afectando en la formación y mejora docente (Woolf, 2015; Glowacki y Hackmann, 2016). La evaluación docente de educación especial es un rubro más de la evaluación docente de educación básica en México.

La evaluación docente de educación especial estuvo en activo desde el año 2013, aunque las aplicaciones masivas ocurrieron entre 2015 y 2018. Durante ese periodo, la evaluación tuvo varias modificaciones, pero la más significativa fue la eliminación de un instrumento de medición para las aplicaciones de 2017 y 2018. Las encuestas sobre la percepción que tuvieron los docentes de la primera versión indican que las personas estaban menos satisfechas (INEE, 2015) comparado con las encuestas aplicadas en 2018 (INEE, 2018). Sin embargo, para el sector de docentes educación especial la macromodificación resultó en un examen empobrecido que de por sí no estaba desarrollado críticamente para la comunidad de docentes de educación especial.

Desarrollo:

Desarrollo de guías de entrevista

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

Para el rescate de experiencias, críticas e ideas se contemplaron entrevistas semiestructuradas porque es una herramienta que permite la cercanía con el informante y eso fue importante por la generación de un ambiente de mayor confianza para obtener información más personal en un tiempo relativamente menor (Taylor y Bogdan, 1987: 105). Además, dada la naturaleza del tema y del tiempo que ha pasado desde que se aplicó la última evaluación docente de educación especial, no se pudo



precisar la cantidad de personas a las que se lograría investigar por medio de otros instrumentos de indagación, por lo que la entrevista resulta pertinente (Taylor y Bogdan, 1987: 108).

La razón por la cual se contempló el rescate de las ideas en torno a la experiencia laboral, a la especialización, la formación docente, las condiciones de trabajo y la calidad educativa está directamente vinculada con la revisión de las investigaciones que se han realizado en Estados Unidos (Steinbrecher *et al.*, 2014; Lawson y Cruz, 2017) y con el marco legal que la educación especial tenía en nuestro país en ese momento –por ejemplo *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica* (SEP, 2016) y *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos* (SEP, 2018)–, así como una serie de documentos en los que se investiga a los docentes de educación especial por medio de algunos instrumentos que fueron diseñados específicamente para la población sin contemplar las bases o fundamentos de la evaluación docente de educación regular (Brownell *et al.*, 2005; Woolf, 2015). Aunque tampoco se omiten los señalamientos que han desarrollado investigadores dedicados a la evaluación docente de educación regular, especialmente aquellos vinculados con la meritocracia impulsada por esta clase de instrumentos y las consecuencias de enfocarse en un proceso evaluativo.

Para el procesamiento de la información, incluido el marco legal, se empleó el análisis del discurso y se contrastó con otras investigaciones y fuentes de información que arrojó el estado de la cuestión. En términos generales, lo que se buscó realizar fue un análisis de las relaciones y las categorías en el discurso por medio de la estructura interna de cada entrevista, así como de la vinculación con otras entrevistas y concordancias o contrastes con otras investigaciones y documentos (tanto legales como académicos). Fairclough denomina a esto *interdiscursividad* (2004: 218), una especie de fusión entre el análisis lingüístico y el análisis social, aunque sin crear demasiado peso en ninguna de las dos.

Dado lo anterior, se desarrollaron dos guías de entrevista semiestructuradas para cada tipo de actor: 1) docentes de educación especial y 2) directivos que tuvieron contacto con docentes de educación especial. Se diseñó una convocatoria y fue publicada en diversos grupos de Facebook vinculados con la educación especial. Hubo



varias personas que no cubrían con las características necesarias para ser entrevistadas y, por lo tanto, fueron rechazadas. Las entrevistas realizadas tuvieron una duración entre 45 minutos y 2 horas. En este punto todavía no se aplica una entrevista un tomador de decisiones, por lo que la tercera guía desarrollada no ha sido empleada. Pero tanto la guía de entrevista para docentes como la guía aplicada a directivos fueron adaptadas para cada informante en el momento.

Se han realizado ocho entrevistas:

- 3 a docentes de la CDMX. Una persona no fue evaluada, otra persona no fue evaluada y ya se jubiló. El tercer docente sí fue evaluado.
- 2 a docentes del Edo. de México.
- 1 a una directora y 1 a un supervisor de Veracruz (fueron docentes antes de ser directivos), también fueron evaluadores del Ceneval.
- 1 a una Asesora Técnica Pedagógica de Nuevo León (fue docente evaluada en 2016, al año siguiente ganó su plaza como ATP), también fue evaluadora del Ceneval.

Después de la aplicación de ocho entrevistas a los actores ya descritos, se generó un listado sobre los temas contemplados desde un inicio y los que surgieron de la crítica o experiencias de los docentes y directivos entrevistados. La primera lista está enfocada exclusivamente a la evaluación docente de educación especial, la segunda es a la evaluación docente en general. Existen dos símbolos:

Aspectos que ya se habían contemplado para esta investigación antes de las entrevistas (círculo lleno).

Aspectos que surgieron después de las entrevistas (círculo vacío).

Evaluación docente de educación especial:

- Especialización
 - Funciones diferenciadas con respecto a la educación regular (responsabilidades, estrategias, prácticas, etc.)
- Experiencia laboral
- Calidad de la educación



- Condiciones laborales
- Formación docente
 - Formación de directivos y supervisores para abarcar mejor sus responsabilidades y también para poder efectuar evaluaciones docentes y acompañamiento de ellos (contraste de escuelas privadas y públicas del maestro S o las historias que comentó la maestra C, diferencias de los directivos en esos centros).
 - Cambio institucional de educación especial (políticas y perfil de los trabajadores vinculados con el sector)

Evaluación docente:

- Carrera Magisterial y USICAMM
 - Comunicación para la implementación de la política
 - Banco Mundial, FMI y OCDE
 - Corrupción
 - SNTE
 - Resiliencia y resistencia docente en la implementación de reformas educativas (especialmente de primer orden).

Algunos datos que arrojó:

En las entrevistas desarrolladas para esta investigación han surgido diferentes aspectos que otras investigaciones han considerado como indispensables para mejorar la formación docente por medio de evaluaciones. La evaluación no fue comprensiva (ni pretendía serlo en términos legales porque nunca se explicitó de esa manera). Pero esto conlleva otras dificultades: una ausencia del contexto en el que se encuentra el docente y, por lo tanto, un desconocimiento de las condiciones en las que el docente desarrolla su trabajo. Tanto la experiencia laboral como su especialidad son incididos por el contexto laboral.

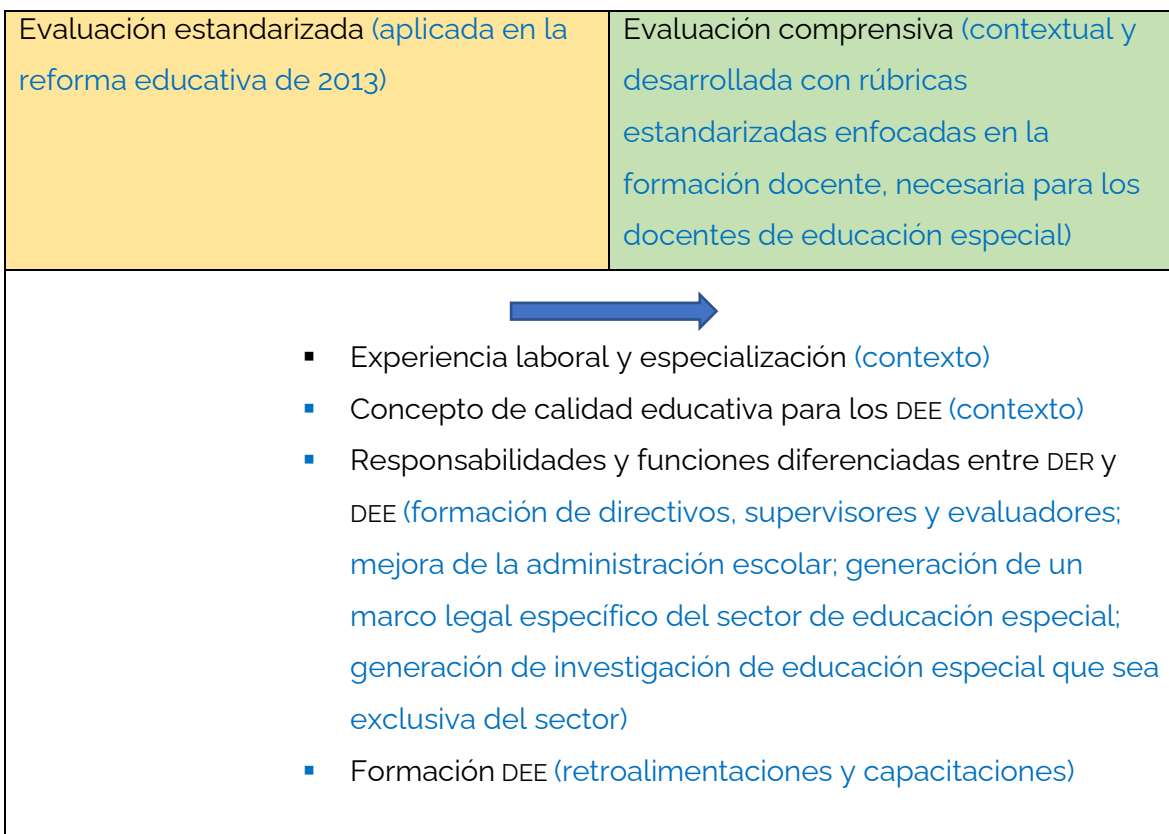


Por otro lado, el concepto de calidad que emplean los docentes de educación especial entrevistados es esencialmente diferente de aquellos conceptos aplicados por la administración federal para la mejora educativa. Esto se debe a las diferencias existentes entre los docentes de educación regular y los docentes de educación especial, ya que incluso las responsabilidades y las formas en las que se vinculan con los estudiantes cambian.

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

Por otro lado, y como último aspecto, es necesario contemplar la formación docente de educación especial desde un verdadero compromiso con la comunidad docente, ya que, por principio metodológico, toda evaluación formativa requiere de una retroalimentación de calidad: uno a uno. Esta evaluación docente no cubría este aspecto, aunque fuera un aspecto necesario, según su marco legal.

En términos esquemáticos, la evaluación docente de educación especial de nivel básico realizada bajo el marco legal de la reforma educativa de 2013 debió contemplar cada uno de los elementos listados en el siguiente cuadro, lo que hubiera permitido desarrollar una evaluación enfocada en la mejora de la educación. Una modificación de este tipo a los instrumentos de medición hubiera producido una evaluación comprensiva con instrumentos estandarizados (Stake, 2004; Steinbrecher, *et al.*, 2014).



Conclusión:

La información aquí presentada forma parte de los resultados de investigación que abarca mi trabajo de posgrado. En ellos es notorio la poca pertinencia que han tenido los instrumentos de medición para evaluar a los docentes de educación especial, no sólo porque toman como base la misma metodología desarrollada para los exámenes de docentes de educación regular, sino porque no problematizan la misma figura de los docentes de educación especial. Comúnmente, por ejemplo, la falta de contexto ha sido el principal aspecto que se critica en las evaluaciones estandarizadas, pero la importancia que adquiere el contexto en los espacios dedicados a la educación especial es mayor, ya que la población a la que atienden tiene necesidades específicas y no todas las escuelas del país cuentan con la infraestructura necesaria para solventarlas.

Así mismo, es necesario considerar que el incremento de investigaciones en torno a la evaluación docente de educación especial nos brindará mejores posibilidades para



crear evaluaciones más pertinentes y sólidas. La importancia de poder consolidar un mejor horizonte tanto para la investigación, así como para la evaluación de este sector, radica en la extensible mejora de la calidad de la educación que se ofrezca a los infantes, ya que las evaluaciones serán capaces de determinar de mejor manera los docentes talentosos.

Bibliografía:

- ALBARRÁN MONDRAGÓN, Marisol (2018): "El evaluador del desempeño docente en la experiencia de 2015-2016. Tensiones entre su función para una evaluación formativa y el proceso institucional establecido", *Debates en evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación: Evaluación*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, disponible en: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/B078.pdf> [consulta: mayo de 2022].
- ÁVILA AYALA, Aidé Teresita (2011): *Subjetividad y evaluación docente en educación especial*. México, UPN, tesis de maestría.
- _____ (2013): "Subjetividad laboral y evaluación al desempeño docente en educación especial", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Centro de Estudios Educativos, vol. XLIII, no. 4, pp. 95-132.
- BROWNELL, Mary T., Dorene D. Ross, Elayne P. Colón y Cynthia L. McCallum (2005): "Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education", *The journal of special education*. California, Sage Publications, vol. 38, no. 4, pp. 242-252.
- FAIRCLOUGH, Norman (2004): *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Nueva York, Routledge.
- GLOWACKI, Heather y Donald G. Hackmann (2016): "The Effectiveness of Special Education Teacher Evaluation Processes: Perspectives from Elementary Principals", *Planning & Changing*. Vol. 47, no. 3, pp. 191-209.
- GUAJARDO, Eliseo (2010): "La desprofesionalización docente en educación especial", *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 4, Núm. 1.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2015): *Encuesta de satisfacción de los docentes que participaron en la Evaluación del desempeño*. México, INEE.



- (2018): *Encuesta de opinión docente de la Evaluación del desempeño, cuarto grupo, 2018*. México, INEE.
- LAWSON, Janelle E. y Rebecca A. Cruz (2017): "Evaluating special education teachers' classroom performance: rater reliability at the rubric item level", *Teacher Education and Special Education*. California, SAGE Publications, vol. 1, no. 14, pp. 14.
- LUNA, Edna coord. (2013): "La investigación sobre la evaluación educativa", *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento, 2002-2011*. México, ANUIES/COMIE, pp. 379-467.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2016): *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. México, SEP.
- (2018): *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Procesos de evaluación del desempeño docente y técnico docente en educación básica*. México, SEP.
- STEINBRECHER, Trisha D., James P. Selig, Joanna Cosbey y Beata I. Thorstensen (2014): "Evaluating special educator effectiveness: addressing issues inherent to value-added modeling", *Exceptional children*. ProQuest One Academic, vol. 80, no. 3, pp. 323-336.
- STAKE, Robert E. (2018): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, Graó.
- TAYLOR, S.J. y R. Bogdan (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- WOOLF, Sara B. (2015): "Special education professional standards: How important are they in the context of teacher performance evaluation?", *Teacher education and special education*. California, Sage Publications, vol. 38, no. 4, pp. 276-290.