

PERCEPCIÓN DE LAS EVALUACIONES EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ESCUELAS PÚBLICAS EN LAS SEIS REGIONES DEL ESTADO DE TLAXCALA, MÉXICO

PERCEPTION OF EDUCATIONAL EVALUATIONS OF TEACHERS AT ELEMENTARY SCHOOL IN PUBLIC SCHOOLS IN THE SIX REGIONS OF THE TLAXCALA STATE, MEXICO

Felipe Hernández Hernández (1), Adriana Carro Olvera (2), María de Lourdes Sánchez Gómez (3), Efrén Ramírez Bribiesca (4) y José Alfonso Lima Gutiérrez (5)

-
- 1.- Doctor en Ciencias Administrativas. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Facultad de Ciencias de la Educación (México). luisfel96@hotmail.com
 - 2.- Doctora en Desarrollo Regional. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Facultad de Ciencias de la Educación (México). acarroo1@yahoo.com.mx
 - 3.- Doctora en Geografía. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Facultad de Ciencias de la Educación (México). lulismex@gmail.com
 - 4.- Doctor en Ciencias de la Producción. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Facultad de Ciencias de la Educación (México). ramirezbribiesca@hotmail.com
 - 5.- Doctor en Desarrollo Regional. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Licenciatura en Ciencias Políticas (México). alimagu_27@yahoo.com.mx
-

Resumen

En México no existe una cultura de la evaluación, entendida esta como la medición necesaria para conocer el estado por el que atraviesa el fenómeno que se quiere conocer para llevar a cabo las acciones correspondientes que permitan mejorarlo. En el sector educativo, si bien no es nueva la implementación de evaluaciones tampoco es una práctica aceptada por los actores y mucho menos consolidada. Ante ello, las evaluaciones se debaten en un ejercicio donde unos aplican y otros contestan, lo cual genera una serie de tensiones y desconfianzas mutuas entre la parte institucional y los docentes. De esta manera el objetivo del presente trabajo es conocer la percepción de los docentes de educación básica respecto al diseño e instrumentación de los programas de evaluación que impactan a las escuelas públicas de nivel básico en seis regiones del estado de Tlaxcala, México.

Palabras clave: evaluación, educación, percepción, región.

Abstract

In Mexico there is not an evaluation culture, understood as necessary for measuring the state by crossing the phenomenon being known to carry out the appropriate actions for its improvement. In the education sector, while not implementing new assessments is not an accepted practice by the actors and much less consolidated. In response, the evaluations are discussed in an exercise where some applied and others reply, which creates a series of tensions and mutual distrust between the institutional and teaching staff. Thus the aim of this study was to determine the perception of basic education teachers regarding the design and implementation of assessment programs that impact public elementary schools in six regions of the Tlaxcala state, Mexico.

Key words: evaluation, education, perception, region.

Introducción

En las etapas de modernización educativa en México se han delineado diversos ejes de transformación para mejorar la calidad así como el fortalecimiento de los servicios educativos y procesos de gestión. Para lograr sus objetivos han sido diseñadas una serie de políticas que promueven la evaluación como el principal mecanismo para determinar el nivel de cambio que las instituciones han alcanzado (Díaz, 2007). De esta manera las políticas de evaluación han sido instrumentadas a partir de los programas que atienden los diferentes niveles que conforman el sistema educativo.

De acuerdo con los planteamientos teórico-metodológicos de Neave (2002), la existencia de una dicotomía en torno al concepto Estado evaluador, permite identificar que la evaluación promovida por el Estado mexicano se encuentra tensionada y polarizada por dos aspectos; confianza en un extremo y desconfianza en otro en el diseño e instrumentación de los programas de evaluación. Ambos posicionamientos pueden encontrarse en la opinión de los actores educativos, por una parte a una asimilación positiva y disposición a la evaluación como mecanismo de cambio y por el otro, es posible encontrar hallazgos vinculados a la desconfianza respecto al rol del Estado, lo cual ha puesto en duda la objetividad supeditada al control de las instituciones, esto conduce a una posición o actitud de resistencia o simulación por parte de quienes las instrumentan y de quienes son evaluados.

Como el propósito de este estudio fue conocer la percepción que tienen los docentes de educación básica en escuelas públicas referente al diseño e instrumentación de las diferentes evaluaciones que se les aplican, se parte de la idea que una evaluación integral sin que pierda objetividad, debe considerar la opinión de todos los actores para un mejor entendimiento entre las partes que intervienen en el proceso educativo de la evaluación mientras que al mismo tiempo se puedan diseñar las estrategias y acciones que impacten en la mejora educativa.

Adicionalmente se considera que no todos los profesores tienen la misma percepción ni tampoco actúan de la misma manera ante las evaluaciones educativas, por esa razón se elaboró una regionalización del estado de Tlaxcala para conocer sus respuestas de manera segmentada geográficamente, las cuales también permiten establecer una correlación entre las condiciones de vida de estas zonas que no corresponden a las del sector educativo y los resultados de la muestra.

Descripción del contexto

El Estado de Tlaxcala se localiza geográficamente en la región Centro-Oriental de la República Mexicana entre los 97°37'07" y los 98°42'51" de longitud oeste y los 19°05'43" y los 19°44'07" de latitud norte situado en el eje neo volcánico (ver Figuras 1 y 2). Colinda al noroeste con el estado de Hidalgo; al norte, sur y este con el estado de Puebla y al oeste con el estado de México. Es el estado de la federación con menor superficie, su extensión territorial es de 4,060.93 kilómetros cuadrados, lo que representa el 0.2 por ciento del territorio nacional. Su altitud media es de 2,230 metros sobre el nivel del mar, su clima es templado-subhúmedo, semifrío- subhúmedo y frío.

Las precipitaciones medias anuales en la mayor parte de la entidad son de 600 a 1,200 milímetros, pero en el noroeste y oriente las lluvias son menores de 500

milímetros al año. Según los datos del *II Censo de Población y Vivienda* (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2010), el estado tiene un total de 1,169,936 habitantes, de dicha cantidad, 565,775 son hombres y 604,161 mujeres. La tasa de crecimiento anual para la entidad durante el período 2005-2010 fue del 1.8%. El tamaño promedio de los hogares es de 4.3, mientras que a nivel nacional es de 3.9, no obstante por municipio varía del 3.8 hasta 5 habitantes por hogar. En el rubro de educación, el grado promedio de escolaridad de la población de más de 15 años de edad es de 8.8 años, lo que equivale prácticamente a la secundaria concluida. En analfabetismo, 5 de cada 100 personas de 15 años y más no saben leer ni escribir. Datos estadísticos del Sistema Educativo de la SEP-Tlaxcala del ciclo escolar 2010-2011, se cuenta con 19,040 docentes de los cuales el 81.2% laboran en escuelas públicas. Existen 2,353 escuelas, de las cuales 1,808 son públicas y solo 544 privadas. En educación básica hay 1,641 escuelas y en educación superior 70 programas que incluyen los niveles de licenciatura y posgrado.

El estado de Tlaxcala políticamente se encuentra compuesto por 60 municipios. La división regional propuesta en esta investigación se basa en el Programa Estatal de Ordenamiento Territorial (PEOT) publicado por el Gobierno del Estado en el 2004 que comprende seis regiones (ver figura y cuadro 1):

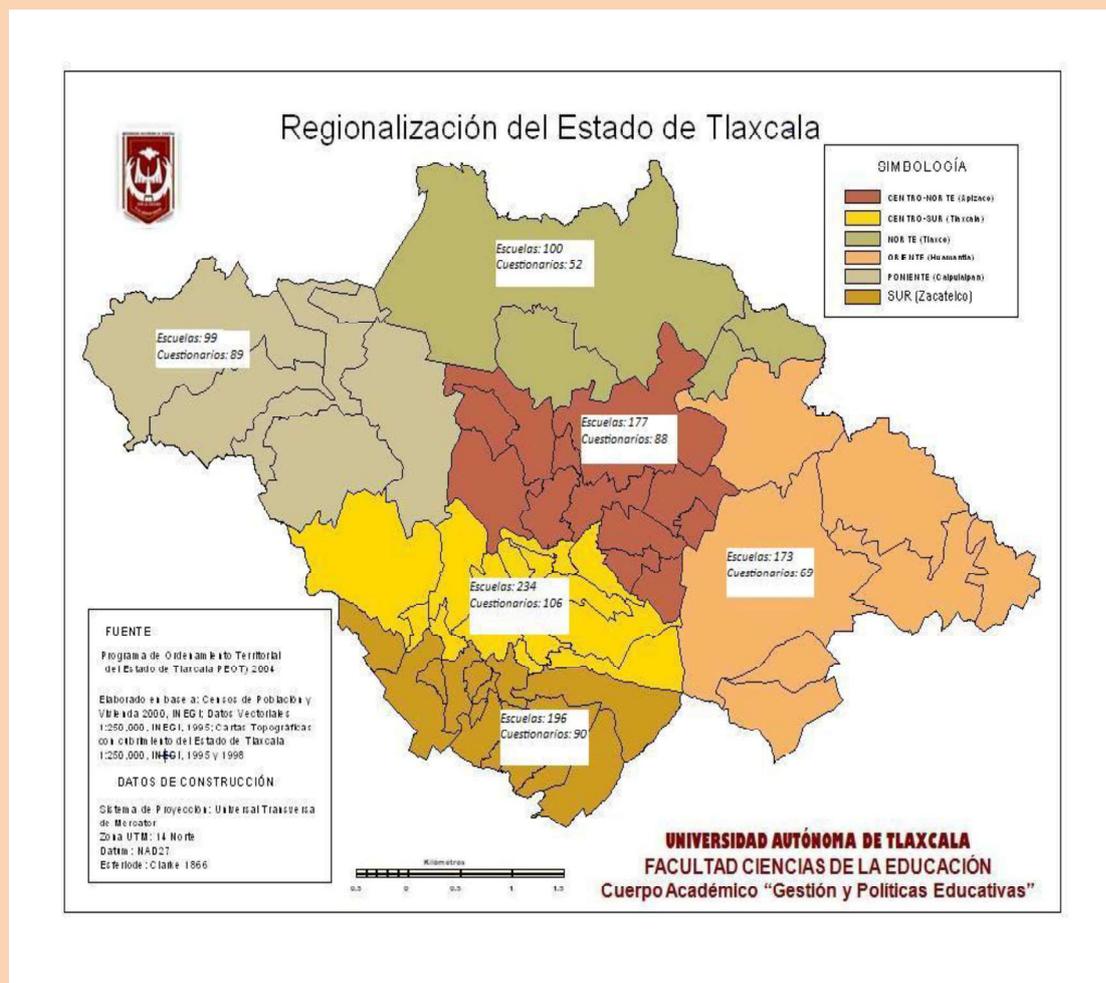


Figura 1. Regionalización de la muestra de escuelas públicas de educación básica (primaria y secundaria) en el estado de Tlaxcala

Cuadro 1.

Municipios que integran las regiones de estado de Tlaxcala, según PEOT (2004)

Región	Municipios
Centro-Norte. APIZACO	Apizaco, Cuaxomulco, Muñoz de Domingo Arenas, Tetla, Tocatlán, Tzompantépec, Xalostoc, Xaltocan, Yauhquemehcan, Teacalco y Tecopilco
Centro-Sur. TLAXCALA	Tlaxcala, Amaxac de Guerrero, Apetatitlán de Antonio Carbajal, Santa Ana Chiautempan, Ixtacuixtla, Contla de Juan Cuamatzi, Panotla, Santa Cruz Tlaxcala, Totolac, La Magdalena Tlatelulco, Texóloc, Tetlanohcan, Nopalucan y Xiloxotla
Norte. TLAXCO	Tlaxco, Atlangatepec, Emiliano Zapata, Lázaro Cárdenas
Oriente. HUAMANTLA	Huamantla, Altzayanca, Cuapiaxtla, Tequexquitla, Ixtenco, Terrenate y Zitlaltépec
Poniente. CALPULALPAN	Calpulalpan, Española, Sanctórum, Nanacamilpa, Benito Juárez y Hueyotlipan
Sur. ZACATELCO	Mazatecochco, Tepetitla de Lardizabal, Acuamanala, Nativitas, San Pablo del Monte, Tenancingo, Teolochocho, Tepeyanco, Tetlatahuca, Papalotla, Xocohtinco, Zacatelco, Zacualpan, Huactzinco, Axocomanitla, Ayometla, Quileta y Santa Apolonia Teacalco

Fuente: Gobierno del Estado de Tlaxcala (2004) Programa de reordenamiento territorial

En cuanto a calidad de vida por región, con base en los indicadores del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 1990, 2000) y de los indicadores del Índice de Marginación Socioeconómica por Municipio del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 1995, 2000) se construyó un Índice de Desarrollo Regional en el estado de Tlaxcala (Flores, 2004) a través del método de componentes principales con 10 indicadores¹ (Ver tabla 2).

Cuadro 2.

Índice de Desarrollo Regional del Estado de Tlaxcala, 2004

Región	1990		2000		Grado de desarrollo
	Índice	Rango	Índice	Rango	
Centro sur	1.67630	1	1.23745	1	Alto
Sur	.58853	2	.95392	2	Medio
Centro Norte	-.07472	3	.22757	3	Medio
Poniente	-.33928	4	-.22676	4	Bajo
Oriente	-.85415	5	-.93373	5	Bajo
Norte	-.99668	6	-1.25845	6	Bajo

Fuente: Flores, 2004

Como se aprecia en el cuadro 2, la región con mayor desarrollo es la Centro Sur articulada por la ciudad de Tlaxcala, seguida por la Sur que articulan Zacatelco y San Pablo del Monte; posteriormente se encuentra la Centro Norte donde el polo neurálgico es Apizaco, le sigue la región Poniente encabezada por Calpulalpan; en penúltimo lugar se encuentra la región Oriente con centro en Huamantla y al final la Norte con Tlaxco como centro regional.

¹Población total, nivel de urbanización, tasa de crecimiento intercensal, Población Económicamente Activa (PEA) industrial en relación al total, PEA en relación al total, densidad de población, nivel de alfabetización, porcentaje de viviendas con piso de concreto, porcentaje de viviendas con agua entubada, porcentaje de viviendas con energía eléctrica, porcentaje de viviendas con radio y porcentaje de viviendas con televisor.

Algunos elementos conceptuales

En México, la educación básica comprende los niveles escolares de preescolar, primaria y secundaria. Constitucionalmente es de carácter obligatoria, laica, gratuita e impartida por el Estado para todos los individuos. Además, según la misma constitución, el criterio que la orienta debe, entre otras cosas:

- Luchar contra la ignorancia y sus efectos,
- Ser democrática, y por democrática se refiere a “un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”,
- Contribuir a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexo o de individuos.

No obstante ser múltiples los componentes que son objeto de evaluación en el campo educativo, en México y por ende en Tlaxcala, el que ha recibido mayor atención por parte de las distintas instancias evaluadoras a nivel nacional e internacional es el que se refiere a la evaluación en el aprendizaje de los alumnos, dado que se trata de la etapa del proceso y, sobre todo, de los sujetos para cuyo beneficio deben converger el resto de los elementos del sistema educativo.

La aplicación de diferentes instrumentos de evaluación se remonta de acuerdo con Martínez (2008), a la década de 1970, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó a realizar actividades de evaluación en gran escala que llevaron a la creación de la Dirección General de Evaluación (DGE). Uno de los instrumentos aplicados por este organismo fue la Evaluación del Rendimiento Académico de los alumnos de 4º y 5º grado de educación primaria, en tanto en la década de los noventa surge el Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Educación Secundaria (IDANIS) y el Estudio Integral de la Evaluación Preescolar, Primaria y Secundaria. (Martínez 2008).

En otro sentido, en lo que respecta al rubro de evaluación sobre la acción docente del profesor, es en el año de 1992 cuando surge, a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), entre el gobierno federal, los gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el programa de estímulos económicos para docentes denominado Carrera Magisterial, cuya asignación de estímulos tomaba en cuenta, entre otros elementos, los resultados de los alumnos de los maestros que aspiraban a recibir apoyo del programa; ello trajo consigo la necesidad de aplicar cada año pruebas a gran número de alumnos de primaria y secundaria. La primera aplicación involucró a más de cuatro millones. Estas evaluaciones siguieron aplicándose hasta el año 2005, cuando el número de alumnos evaluados llegó a cerca de ocho millones (Martínez 2008).

A manera de introducción y con el fin de establecer una idea global y clara sobre el concepto de evaluación y su aplicación en el ámbito de la educación, cabe citar las palabras de Mateo (2006), quien menciona que la evaluación supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, en este caso educativa, para tratar de favorecer cambios optimizadores en ella. Se trata de una praxis transformadora que para incidir en profundidad, precisa activar los resortes culturales, sociales y políticos más relevantes de los contextos en los que actúa.

Esta concepción de la evaluación como un componente educativo de carácter integral y de innegable trascendencia, más allá del obligatorio recuento cualitativo, podemos encontrarla también en Santos (1999), quien la define como una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo y si se tiene a bien. Se pregunta por el valor de los programas y de las acciones.

Adicionalmente, menciona que es sustancial al hecho mismo de poner en marcha una experiencia, porque si se diseña, planifica y pone en funcionamiento será imprescindible conocer qué es lo que se consigue por el hecho mismo de poner la iniciativa en acción, por qué esa y no otra, por qué de ese modo y para esos fines. La evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora de los programas que se pongan al servicio de los usuarios (Idem).

Gracias a este punto de partida, se precisa que hablar de evaluación educativa, no refiere a un ejercicio aislado del aprendizaje cuya función es solamente fiscalizadora de la labor docente, sino que se hace alusión a un concepto y una encomienda más amplia; es una actividad que implica la generación de aprendizajes en cuanto al contexto y las coordenadas del desarrollo en el que se encuentra, es metacognición y reflexión, y es a su vez, más que un punto establecido en el tiempo, el proceso global y permanente mediante el cual la educación amplía su perspectiva y mira la totalidad de sus elementos y evolución, para orientar hacia el mejor rumbo posible sus recursos, esfuerzos y éxitos.

Antecedentes

En México en general y en el estado de Tlaxcala de manera particular se ha puesto énfasis por parte de diversas instancias evaluadoras nacionales e internacionales en la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Uno de los instrumentos aplicados fue la Evaluación del Rendimiento Académico de los alumnos de 4º y 5º grado de educación primaria, en tanto en la década de los 90's, surge el Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Educación Secundaria (IDANIS) y el Estudio Integral de la Evaluación Preescolar, Primaria y Secundaria. Con diferentes nombres, otros programas compensatorios siguieron, todos ellos con un componente de evaluación que incluía la aplicación de pruebas a los alumnos beneficiados. A partir de 1994 se buscó extender la aplicación de pruebas similares en todas las entidades, en forma permanente, mediante el proyecto denominado Estudio de Evaluación de la Educación Primaria (EVEP).

En 1994 el ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) fue un detonante del propósito de las autoridades de integrarse a la vida económica y política internacional, incluyendo el interés por participar en proyectos internacionales de evaluación educativa: en 1995 el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), del cual al final se decidió impedir que se publicaran los resultados del país, por no ser favorables; en 1996 el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC); y, a partir de 1997, el proyecto "Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes" (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE, cuya primera aplicación tuvo lugar en el año 2000.

En la primera década del nuevo siglo fue creado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como instancia dotada de autonomía técnica, cuya misión se definió como la de hacer evaluaciones independientes del Sistema Educativo Nacional la cual se distinguiría por la amplia difusión de los resultados, cambio fundamental en relación con la tradición de no difusión (Martínez 2008).

Siguiendo al mismo autor, en el 2005 el INEE aplicó los *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos* (Excale), consistente en pruebas de diseño matricial aplicadas mediante un muestreo representativo de los alumnos de todos los estados federales en un ciclo de cuatro años según el cual un año se evaluaría a los alumnos de 3° de secundaria, otro a los de 6° de primaria, uno más a los de 3° de primaria, y otro a los de 3° de la educación preescolar.

Ese mismo año, con apoyo técnico del INEE, la SEP desarrolló otras pruebas para sustituir a las que aplicaba el Programa de Carrera Magisterial, las de ingreso a secundaria, las que se usaban para evaluar programas compensatorios y las de las Olimpiadas del Conocimiento. Estas pruebas se denominaron *Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE), y se aplicaron por primera vez en 2006.

Es importante destacar que la prueba (ENLACE), hace énfasis en los siguientes señalamientos de Rodríguez (2007): al conocer el lugar obtenido por cada escuela, se activarán en padres y maestros mecanismos de vergüenza o de gusto que impulsarán la competencia y se producirá la mejora (y enseguida la excelencia). La “responsabilidad por los resultados” y la rendición de cuentas son los nuevos conceptos, cuya contrapartida es una política de incentivos que estimulen el desempeño. La idea de la participación está enlazada al imperativo de que deben establecerse incentivos y sanciones negativas alineados con el éxito o el fracaso de la escuela.

Finalmente, por lo que se refiere a proyectos internacionales de evaluación, y además de la frustrada experiencia del TIMSS, México ha participado en los tres ciclos de PISA (2000, 2003, 2006) y en los dos del LLECE (1997, 2006). (Martínez, 2008).

El estado de Tlaxcala, en lo referente a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, se han realizado diversas pruebas a través de las cuales se pretende conocer diversos aspectos. Aquí se citan tres de las más importantes:

PISA. Se aplica cada tres años. Examina el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.

ENLACE. Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, es una evaluación censal de competencias (habilidades y conocimientos académicos), se aplica en Educación Básica, a niñas y niños de tercero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes y programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español y Matemáticas, y una tercera asignatura rotativa. En esta prueba se clasifican a los alumnos, según los resultados que obtienen, en cuatro grupos: insuficiente, elemental, bueno y excelente.

EXCALE. El Examen para la Calidad y el Logro Educativo se aplica a una muestra representativa de estudiantes de escuelas públicas y privadas, de educación básica de todo el país. Su plan de evaluación se basa en un programa que evalúa cada 4

años, un mismo grado. Tiene el propósito de aportar información para conocer en qué medida se está cumpliendo con los propósitos educativos que se formalizan en el currículo nacional, estos resultados indican el grado en que un estudiante domina los contenidos curriculares.

Metodología

Los cuestionarios aplicados a los docentes integraron 29 reactivos de opción múltiple con base en una escala de valores para cada una de las respuestas, los temas fueron agrupados en tres partes:

- a) La primera relativa al currículo de los profesores integrando seis preguntas,
- b) La segunda referente al quehacer docente cotidiano integrando también seis preguntas; y,
- c) La relativa a las evaluaciones del desempeño docente y de los alumnos.

La participación de cada uno de los docentes fue de manera voluntaria lo único que se les explicó a los directivos y profesores de los centros escolares fueron los objetivos de la investigación para que se les permitiera el acceso a los encuestadores.

La regionalización como la identificación de las escuelas para la muestra se realizó con base en datos y documentos oficiales. En el caso de las seis regiones en las que se dividió al estado fue a partir del PEOT que agrupa a los municipios de la entidad en zonas con características más o menos parecidas y territorios con extensión aproximada, adicionalmente esta clasificación se complementó con indicadores de calidad de vida de un estudio de caso que fue descrito líneas atrás. La Secretaría de Educación Pública registra 979 centros escolares de educación básica de carácter público en la entidad, en ellas se aplicaron 494 cuestionarios, cantidad que fue determinada aleatoriamente y en función de su número se obtuvo una muestra que nos permitió establecer el número mínimo de cuestionarios a aplicar en cada escuela y en cada región (ver Cuadro 3 y Figura 2). La cantidad de cuestionarios no es proporcional a la cantidad de escuelas ya que se consideraron aspectos numéricos y el grado de dispersión o concentración demográfica y de centros escolares por región.

Cuadro 3.
Número de escuelas y cuestionarios aplicados, según muestreo, por regiones (2013)

REGIONES:	No. de escuelas	Cuestionarios aplicados	%
Norte	100	52	10.52
Oriente	173	69	13.96
Poniente	99	89	18.01
Centro-Norte	177	88	17.81
Centro-Sur	234	106	21.45
Sur	196	90	18.21
TOTAL	979	494	100.00

Fuente: elaboración propia

El número de encuestas para justificar los objetivos y obtener el grado de confianza de la investigación se calculó mediante un muestreo de tipo probabilístico, construyéndose un marco de lista de 979 escuelas del estado de Tlaxcala. Los

entrevistados seleccionados se eligieron del marco de listado elaborado. Se utilizó la técnica sin reemplazo con la tabla de números aleatorios, esto con la finalidad de cuantificar la percepción de los diferentes actores de la instrumentación en la educación de Tlaxcala. La preparación del trabajo en términos de muestreo estadístico y de campo se consideró lo siguiente:

- Determinación de la muestra estadísticamente representativa mediante la siguiente fórmula:

$$n = \frac{(z^2 \times p \times q \times N)}{[(N - 1)e^2 + z^2 \times p \times q]}$$

Donde:

Población (N):	N	Escuelas	
Nivel de confianza	95	%	Z = 1.96
Grado de error "e"	10	%	e = 0.05
Probabilidad "p"	50	%	p = .5
Probabilidad "q"	50	%	q = .5

Para determinar el tamaño de muestra de la población escolar, se eligieron las escuelas públicas; dado lo anterior, se obtuvo un tamaño de muestra de 159 escuelas. Los criterios para escoger las escuelas fue que deberían ser de carácter público y al ser voluntaria la participación, haber recibido la autorización de sus directivos para realizar las encuestas. En el caso de que esta última fuera negada se seleccionó al azar otra escuela de la región a través del permiso solicitado directamente por el entrevistador. En este caso también se utilizó el criterio de realizar 10 encuestas a los docentes por cada escuela, en algunos casos fue factible; sin embargo, en otros no lo fue debido a que en las escuelas multigrados de regiones rurales solamente existen de 2 a 3 docentes, situación que condujo a entrevistar a los existentes.

Resultados

Las regiones y el perfil docente

En el tema educativo no se encuentran exentos los desequilibrios regionales tan característicos del país, no obstante las pruebas de evaluación son aplicadas de manera general e indistinta en el espacio de que se trate, es decir, se aplica la misma prueba ya sean espacios rurales o urbanos, o en centros escolares privados o públicos, multigrado o generales, escuelas técnicas o indígenas.

En el caso que ocupa este trabajo se aprecia esta desigualdad territorial al encontrar que las regiones del centro y sur del estado de Tlaxcala –las cuales son las de mayor nivel de desarrollo económico y las que menores índices de marginación presentan- son las que arrojaron en todas las variables analizadas los mejores resultados.

Curiosamente en cuanto al nivel de preparación de los docentes que trabajan en las escuelas públicas por región, los resultados fueron relativamente distantes de esta hipótesis ya que la región que cuenta con un mayor porcentaje de profesores con posgrado es la Oriente con el 13 por ciento seguida de la Centro Norte, mientras

que en la Centro Sur y Sur fueron de 4.7 y 7.8 por ciento respectivamente. Con nivel universitario se ubican en la región Norte con casi el 54% de profesores encuestados, superando con más de 20 puntos porcentuales a los normalistas y en la Centro Norte disminuye la brecha al 12 por ciento. En el resto de las regiones los porcentajes son equiparables a excepción de las regiones Poniente y Oriente donde los normalistas superan a los universitarios con el 26 y 19 por ciento respectivamente.

En cuanto al promedio de años de experiencia docente, las regiones que suman los más altos porcentajes son la Centro Sur con 16.4 años, la Sur con 12.9 y la Centro Norte con 12.6 (ver Cuadro 3 y Gráfica 1).

En lo que se refiere al nivel académico obtenido en la Normal –como se puede observar en el cuadro 3- la distribución territorial de profesores con este nivel es muy similar, ya que es el nivel mínimo requerido para desempeñarse como docente en educación básica, aunque se aprecia en el mismo cuadro que hay algunas excepciones ya que se tiene profesores con nivel técnico y de bachillerato.

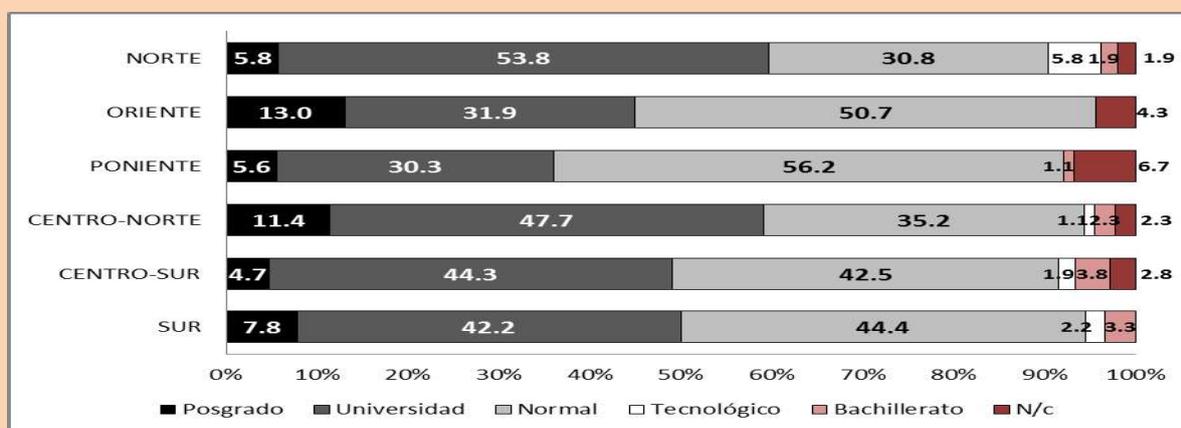
Cuadro 4.

Máximo grado de estudios de los profesores de educación básica por región (%)

Regiones	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Posgrado	7.8	4.7	11.4	5.6	13.0	5.8
Universidad	42.2	44.3	47.7	30.3	31.9	53.8
Normal	44.4	42.5	35.2	56.2	50.7	30.8
Tecnológico	2.2	1.9	1.1	0.0	0.0	5.8
Bachillerato	3.3	3.8	2.3	1.1	0.0	1.9
N/c	0.0	2.8	2.3	6.7	4.3	1.9
TOTALES	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo 2013

De manera general se puede afirmar que las regiones con menor desarrollo económico como la Poniente, Oriente y Norte, no sólo son las que menos porcentaje de profesores con mayor grado promedio de estudios se desempeñan como docentes en las escuelas públicas de nivel básico, sino también su promedio de experiencia docente es el más bajo: 8.5, 9.7 y 7.4 años en promedio (ver Cuadro 4 y Gráfica 1).



Gráfica 1. Máximo grado de estudios de los profesores de educación básica por región (%).

Fuente: Elaboración propia con base en cuadro 3

La forma en que cada uno de los docentes obtuvo su plaza docente en consecuencia su asignación al plantel educativo en el que desempeñan sus labores, aparece en el cuadro 5, ahí se observa que la forma más acostumbrada de recibir una plaza laboral docente es por la herencia de la misma, por encima de cualquier otra opción a excepción de las regiones Sur y Centro Sur con porcentajes de 18.9 y 23.6 respectivamente que fueron superados por los resultados académicos (24.4 y 23.6 respectivamente); sin embargo en las regiones Poniente, Oriente y Norte el porcentaje de plazas heredadas duplica o triplica a las siguientes opciones, los resultados en estas regiones fueron en el siguiente orden 28.1, 24.6 y 38.5. Cabe aclarar que de todo el menú de opciones y regiones la herencia de plazas en la región Norte es el más alto porcentaje ya que estuvo próxima a obtener la mitad de resultados lo cual es un porcentaje bastante alto entre las siete alternativas utilizadas.

De la información obtenida destacan aunque en porcentajes menores prácticas poco aceptadas socialmente, pero existentes y reales como es el caso de lograr una mejor asignación a un plantel y/o una plaza docente vía la recomendación y la compra de la plaza docente. Así, en lo que respecta a estas dos prácticas de adquisición, tenemos que la región que destaca con el mayor porcentaje de profesores que utilizaron esta forma de adquisición y asignación fue la Oriente con cerca de un 12% por recomendación y un 9% mencionaron haber comprado la plaza. Para la región Norte estos porcentajes representaron 6% en el caso de recomendación y 2% para la compra de la plaza docente, en la región Centro-Norte también predomina en estas dos prácticas la recomendación en un 6% en tanto que la compra de la plaza docente la realizaron en 5% de los profesores entrevistados. La región que resulta equilibrada es la Centro-Sur, que en ambos casos y con el mismo porcentaje del 4% de sus profesores manifestaron haber utilizado estas prácticas.

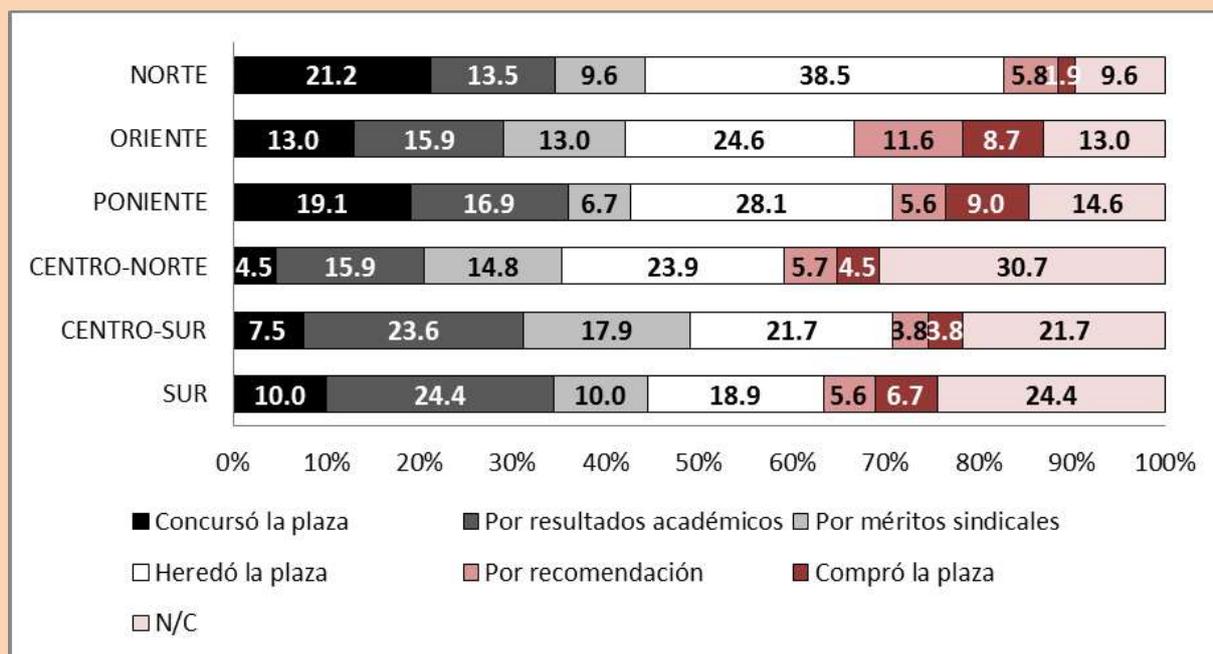
En el caso de las regiones Sur y Poniente la situación se da a la inversa, es decir, en un mayor porcentaje los profesores manifestaron haber adquirido la plaza docente al comprarla y en segundo lugar por la recomendación. Así los profesores entrevistados de la región Sur que compraron su plaza docente fueron el 7%, en tanto el 6% la obtuvo por recomendación. Finalmente la región Poniente obtuvo un 9% para quienes compraron la plaza docente y fueron asignados al plantel donde laboran, en tanto un 6% lo hizo vía la recomendación.

Cuadro 5.

Forma de asignación a la escuela en la que laboran y adquisición de plaza docente (%).

Regiones	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Concurrió la plaza	10.0	7.5	4.5	19.1	13.0	21.2
Por resultados académicos	24.4	23.6	15.9	16.9	15.9	13.5
Por méritos sindicales	10.0	17.9	14.8	6.7	13.0	9.6
Heredó la plaza	18.9	21.7	23.9	28.1	24.6	38.5
Por recomendación	5.6	3.8	5.7	5.6	11.6	5.8
Compró la plaza	6.7	3.8	4.5	9.0	8.7	1.9
N/C	24.4	21.7	30.7	14.6	13.0	9.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo 2013



Gráfica 2. Forma de asignación a la escuela en la que laboran y adquisición de la plaza docente (%).Fuente: Elaboración propia con base en cuadro 4

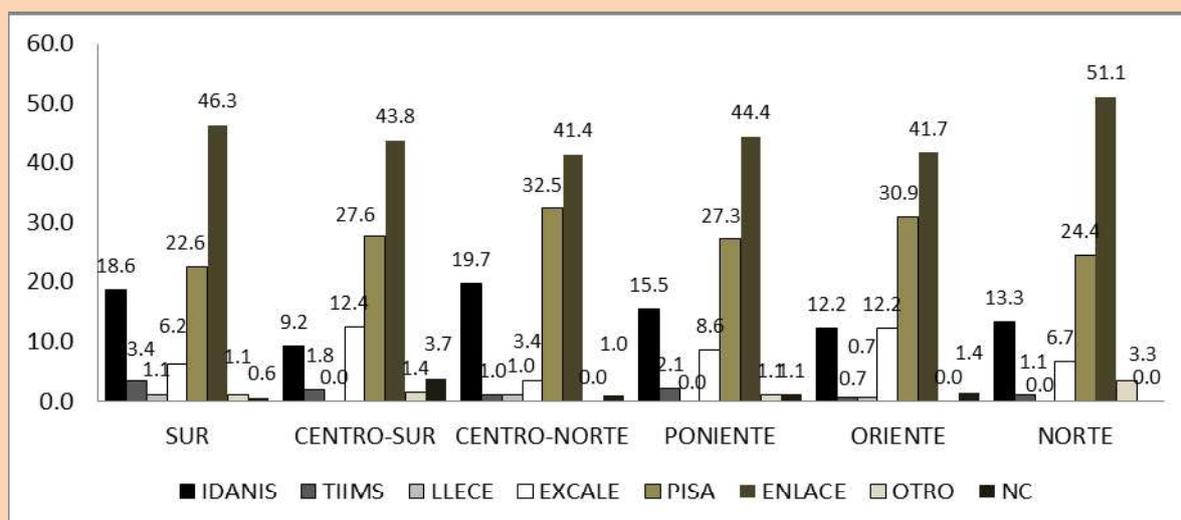
También es de destacar que en todas las regiones se obtuvieron porcentajes considerables de profesores que no quisieron contestar ante la pregunta de cómo fue adquirida su plaza docente y como fue asignado al plantel educativo en el que laboran, destacando la región Centro-Norte con el 31%, la Sur con 24%, Centro-Sur con 22%, seguida por la Poniente con 15%, la Oriente con 13% y finalmente la Norte con el 10% lo que permite inferir la desconfianza que tienen de responder con la veracidad posible.

La percepción y el conocimiento de los profesores sobre las distintas evaluaciones

El propósito de uno de los reactivos del cuestionario fue saber cuántos de los maestros a los que se aplicó la encuesta conocen las diferentes pruebas de evaluación y destacar cuántos de ellos participan en las mismas, en esta opción se les señaló que escogieran una sola, la más conocida para ellos o en la que habían participado, por ello los resultados acumulados suman el cien por ciento.

La gráfica 3 muestra que en el caso del conocimiento que los profesores de educación básica tienen sobre diversas pruebas de evaluación es un elemento que presenta cierta homogenización territorial, es decir el comportamiento porcentual de la variable es casi el mismo independientemente de la región de que se trate, así el mayor porcentaje obtenido correspondió a la prueba ENLACE cuya proporción regional varía entre el 41 y poco más del 50%, pero es la prueba más reconocida, seguida por la prueba PISA cuyos valores presentan una variación del orden de 10 puntos porcentuales es decir, los profesores que respondieron conocer este instrumento de evaluación fue de 22 a 32% de los entrevistados.

A estos instrumentos evaluadores les sigue en conocimiento por parte del profesorado las pruebas IDANIS y EXCALE.



Gráfica 3. Pruebas de evaluación conocidas por los maestros encuestados. Fuente: Trabajo de campo 2013

En lo que se refiere a la participación de los profesores entrevistados para ser evaluados vía cualquiera de los instrumentos antes mencionados, si bien existe una correspondencia con el conocimiento que tienen de las mismas, es decir, la mayoría son evaluados vía ENLACE, PISA, IDANIS Y EXCALE, sin embargo, en este caso desde el punto de territorial sí existen diferenciaciones que pueden ser observadas en el cuadro 5 y gráfica 4.

Cuadro 5.

Pruebas de evaluación en las que participan los maestros encuestados

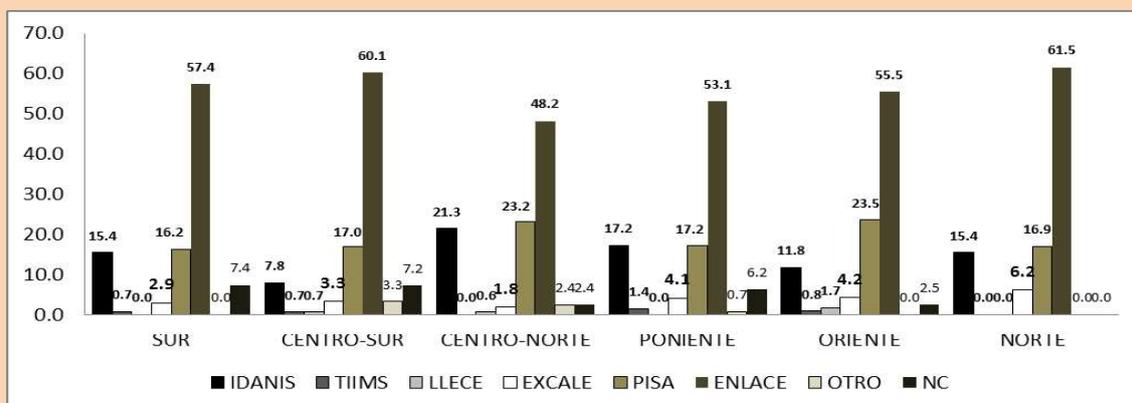
Regiones/ PRUEBAS	Sur	Centro- Sur	Centro- Norte	Poniente	Oriente	Norte
IDANIS	15.4	7.8	21.3	17.2	11.8	15.4
TIIMS	0.7	0.7	0.0	1.4	0.8	0.0
LLECE	0.0	0.7	0.6	0.0	1.7	0.0
EXCALE	2.9	3.3	1.8	4.1	4.2	6.2
PISA	16.2	17.0	23.2	17.2	23.5	16.9
ENLACE	57.4	60.1	48.2	53.1	55.5	61.5
OTRO	0.0	3.3	2.4	0.7	0.0	0.0
NC	7.4	7.2	2.4	6.2	2.5	0.0
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo, 2013

Se percibe que los profesores cuyos planteles educativos en los que laboran se ubican en las regiones social y económicamente más desarrolladas, tienen un mayor porcentaje de participación en la evaluación de las diferentes pruebas, tal es el caso de las regiones centrales: Sur, Centro-Sur y Centro-Norte, el porcentaje de profesores de cada una de estas regiones que participa en las pruebas de evaluación independientemente de la que se trate es el siguiente: 17.5% para la región Sur, 21.4% para la Centro-Sur y 20% para la región Centro-Norte.

En el caso de las regiones menos favorecidas tenemos que un 18.5% de los profesores de la región Poniente participan en las evaluaciones, seguida por la

región Oriente con un 14% del profesorado que activamente participa en los procesos evaluativos, y, finalmente la región Norte en la que sólo un 9% de los profesores entrevistados mencionó participar en más de una prueba evaluadora.



Gráfica 4. Pruebas de evaluación en las que participan los maestros encuestados. Fuente: Elaboración propia con base en cuadro 4

Otro de los aspectos analizados tuvo como objetivo conocer la percepción de los profesores en cuanto a determinar qué tanta información proporcionan estas herramientas de evaluación para mejorar el desempeño en 4 aspectos: en el aula, en el aprendizaje del alumno, en la identificación de necesidades reales de los alumnos y a la distracción de los maestros de sus actividades.

Como puede observarse en los cuadros 6,7, 8 y 9, las respuestas se encuentran polarizadas sin grandes diferencias regionales, es decir, menos de la mitad de los profesores entrevistados considera que las pruebas de evaluación arrojan información que permite mejorar el desempeño en el caso de los tres primeros aspectos: aula, aprendizaje e identificación de necesidades, sin embargo, porcentajes importantes de profesores de las 6 regiones considera que Casi Nada y en Nada estas evaluaciones proporcionan información para mejorar el desempeño de estos tres aspectos, sus porcentajes de respuestas varían del 1 al 9%.

Es de destacar el caso de las respuestas ante el cuestionamiento de si estas prácticas de evaluación sirven para distraer a los maestros de sus actividades, ya que la percepción de los maestros de las 6 regiones se encuentra fuertemente dividida en dos extremos totalmente opuesto: Mucho (en aproximadamente el 25% de las respuestas) y Nada (20%).

De acuerdo con los profesores encuestados las evaluaciones realizadas a los maestros contribuyen de manera distinta en los diversos aspectos de la vida educativa como son la calidad de las escuelas, las prácticas educativas, la percepción y participación de los padres de familia y el currículo de los programas, además es importante destacar que la percepción en el tipo y nivel de las mejoras varían desde el punto de vista espacial a lo largo del territorio tlaxcalteca, aunque pareciera ser poco significativa. De esta manera el comportamiento de este reactivo se aprecia en los cuadros 10, 11, 12 y 13.

En todas las regiones los porcentajes más altos del orden del 30 al 40% se dieron como respuesta a que las prácticas de evaluación mejoran en *mucho* la calidad de las escuelas, las prácticas educativas y el currículo de los programas, y porcentajes más bajos que los primeros pero aun así representativos del orden del 13 al 25% consideran que se mejora la percepción y participación de los padres de familia. Sin embargo hay un porcentaje de profesores del 3 al 8% quienes

Este tipo de evaluaciones proporcionan información suficiente para mejorar el desempeño en:

Cuadro 6. En el aula

Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Mucho	46.7	39.6	34.1	40.4	34.8	44.2
Algo	27.8	33.0	31.8	32.6	42.0	26.9
Poco	16.7	11.3	22.7	14.6	18.8	11.5
Casi Nada	2.2	3.8	4.5	3.4	1.4	1.9
Nada	3.3	1.9	4.5	5.6	1.4	7.7
N/C	3.3	10.4	2.3	3.4	1.4	7.7
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Cuadro 7. En el aprendizaje de los alumnos

Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Mucho	46.7	39.6	40.9	46.1	34.8	51.9
Algo	33.3	28.3	27.3	29.2	43.5	19.2
Poco	12.2	17.0	17.0	12.4	14.5	13.5
Casi Nada	2.2	1.9	9.1	2.2	2.9	1.9
Nada	2.2	1.9	2.3	6.7	2.9	5.8
N/C	3.3	11.3	3.4	3.4	1.4	7.7
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Cuadro 8. En la identificación de las necesidades reales de los alumnos

Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Mucho	44.4	39.6	29.5	32.6	27.5	50.0
Algo	26.7	25.5	35.2	31.5	34.8	25.0
Poco	16.7	13.2	21.6	16.9	29.0	9.6
Casi Nada	5.6	4.7	5.7	3.4	4.3	3.8
Nada	4.4	5.7	3.4	9.0	1.4	5.8
N/C	2.2	11.3	4.5	6.7	2.9	5.8
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Cuadro 9. En la distracción de maestros de sus actividades

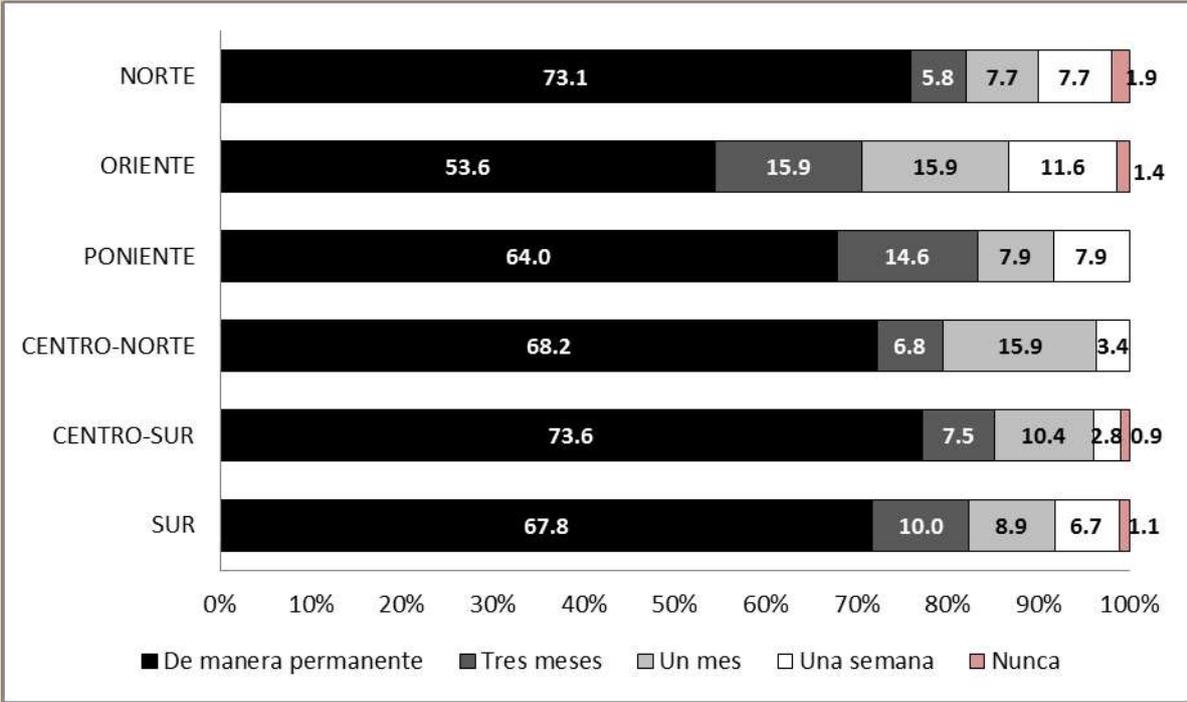
Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Mucho	22.2	10.4	13.6	12.4	23.2	23.1
Algo	22.2	26.4	21.6	33.7	27.5	25.0
Poco	13.3	23.6	25.0	18.0	24.6	17.3
Casi Nada	11.1	7.5	13.6	9.0	11.6	5.8
Nada	20.0	18.9	20.5	19.1	8.7	15.4
N/C	11.1	13.2	5.7	7.9	4.3	13.5
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo 2013

consideran que en Casi Nada contribuyen estas pruebas a mejorar la vida cotidiana en las aulas y otro que va del 1 al 7% quienes creen que en Nada se observa una mejoría.

Otro de los aspectos que se analizaron con la encuesta es el que se refiere al tiempo que los profesores dedican a prepararse para las evaluaciones. Así se puede apreciar en la Gráfica 5, que la mayoría de los profesores que laboran en las escuelas públicas de las regiones Norte y Centro-Sur son los que de manera permanente están preparados para realizar las evaluaciones (73%), seguidos por los profesores de las regiones Centro-Norte y Sur con el 68% de los profesores, la Poniente con el 64% y la Oriente con poco más de la mitad de sus profesores. Sin embargo, existen profesores que si bien no están preparándose cotidianamente, sí se anticipan a la aplicación de las pruebas en unos casos 3 meses antes como las regiones Oriente y Poniente con 16 y 15% de sus profesores respectivamente; la mayoría de maestros que se preparan con 1 mes de antelación se ubican en las regiones Centro-Norte, Oriente y Centro-Sur.

Es de destacar que hay porcentajes poco significativos de maestros que se preparan una semana antes del periodo de aplicación de las pruebas (del 3 al 12% de los entrevistados) y finalmente 1 o 2% de profesores ubicados en las diferentes regiones quienes manifestaron no prepararse Nunca para ser evaluados.



Gráfica 5. Tiempo que los profesores dedican a prepararse para las evaluaciones, por región.
Fuente: Trabajo de campo 2013

En lo que respecta al apoyo que los maestros reciben de las autoridades directivas para prepararse en el cuadro 14 se aprecia que en todas las regiones predomina el tipo de respuestas relacionadas a las opciones *muy pocas veces* y *nunca* reciben apoyo por parte de los directivos, otro porcentaje importante mencionó que la preparación se da mensualmente y como se observa en el mismo cuadro con una distribución territorial sin grandes contrastes.

Es importante resaltar que porcentajes de profesores superiores al 10% e inferiores al 15% mencionaron que los apoyos de preparación sólo los recibe cuando

hay evaluación, es decir no se tiene una conciencia plena de la necesidad de mantener preparados y actualizados en todo momento a los docentes y que resulta primordial para tratar de alcanzar la excelencia académica de los alumnos

Cuadro 14.

Frecuencia con la que el director implementa actividades para preparar a los maestros

Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Solo cuando hay evaluación	11.1	5.7	3.4	7.9	14.5	9.6
Mensualmente	14.4	20.8	22.7	19.1	23.2	17.3
Anualmente	15.6	5.7	8.0	7.9	10.1	11.5
Muy pocas veces	22.2	32.1	39.8	44.9	34.8	30.8
Nunca	22.2	25.5	18.2	16.9	13.0	21.2
N/c	14.4	10.4	8.0	3.4	4.3	9.6
TOTALES	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

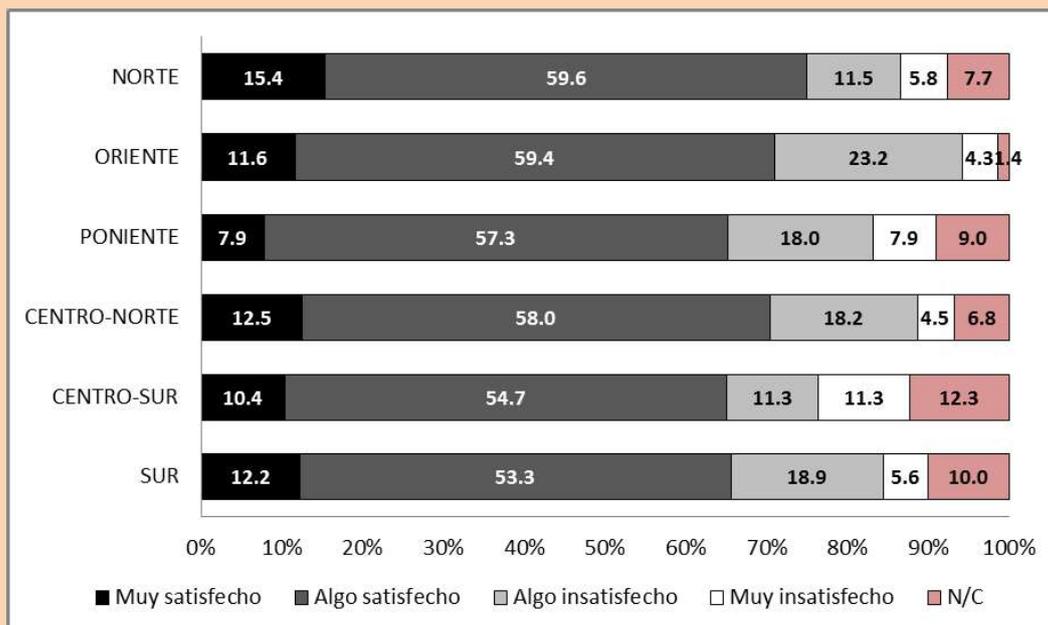
Fuente: Trabajo de campo 2013

Por lo que respecta al grado de satisfacción que sienten los profesores en su desempeño profesional al ser evaluados (ver Gráfica 6) se aprecia la mayoría de los profesores entrevistados se sienten Algo Satisfechos con su desempeño profesional al realizarse las pruebas de evaluación, siendo las regiones Norte, Oriente, Poniente y Centro-Norte en las que el 60% de su profesorado se sienten un tanto satisfechos, aquellos que se sienten Muy satisfechos se encuentran ubicados laboralmente en las escuelas de la región Norte, Centro-Norte y Sur.

No obstante se aprecia en la misma gráfica que porcentajes importantes del orden del 5 al 20% se encuentran algo y muy insatisfechos con su desempeño profesional, es decir no perciben las prácticas evaluativas como beneficiosas de logros académicos personales.

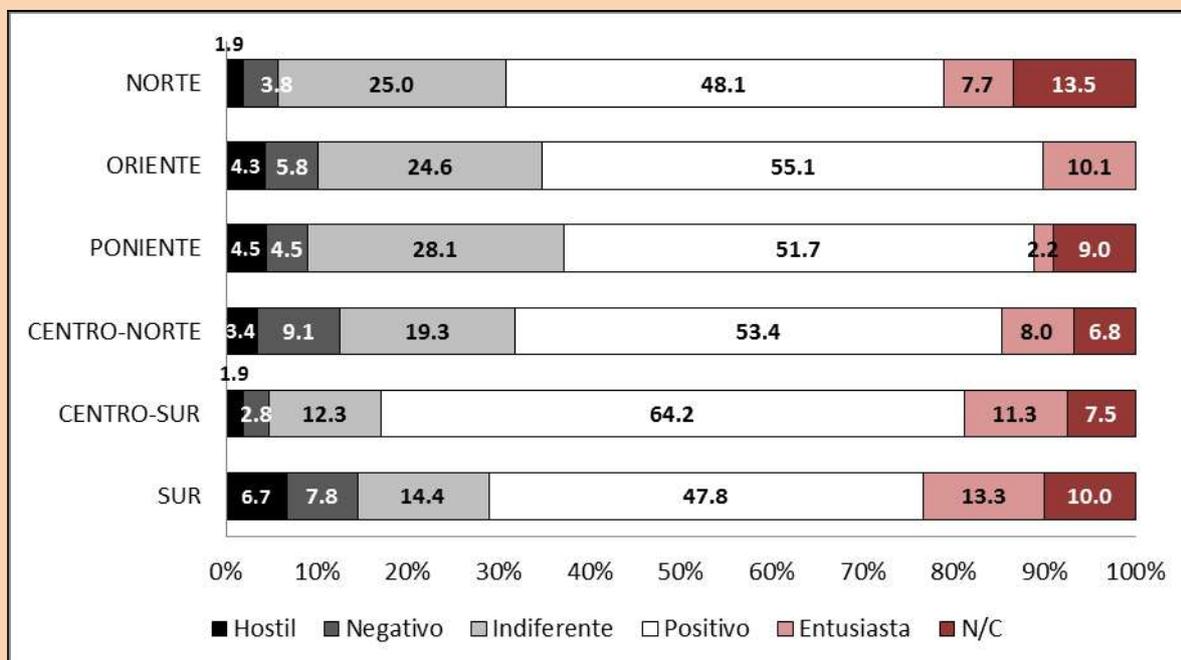
La Gráfica 7 muestra un indicador importante en la coyuntura que vive México, pues se encuentra una discusión álgida en torno a la reforma educativa, la cual ha ocasionado una serie de movimientos en contra de la misma ya que una parte relevante del magisterio la consideran como una amenaza para su estabilidad laboral.

Con los resultados obtenidos se puede afirmar esta situación ya que del 7 al 14% de los profesores entrevistados no quisieron contestar destacando la región Norte con el porcentaje más alto, la mayor cantidad de profesores cuyo ánimo ante las pruebas de evaluación es *entusiasta*, se ubican en las escuelas de la región Sur (13%), Oriente (10%), Centro-Sur (11%) y, Centro-Norte y Norte con 8%, destacando que en la región Poniente sólo un 2% de los profesores tienen un ánimo entusiasta a ser evaluados.



Gráfica 6. Grado de satisfacción en el desempeño profesional con las evaluaciones. Fuente: Trabajo de campo 2013

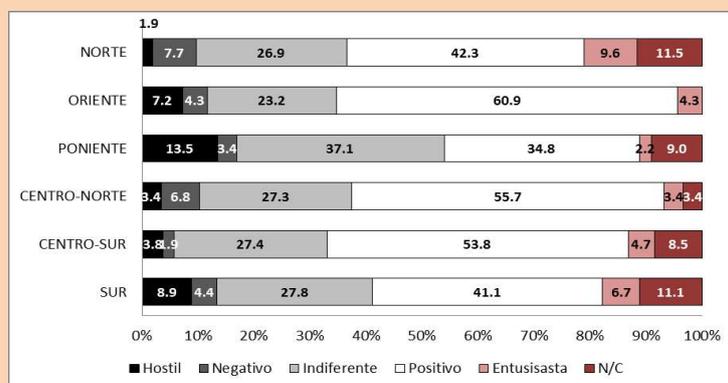
En las seis regiones, la gran mayoría de los profesores (50 a poco más del 60% de ellos) manifestaron sentirse *positivos* ante la aplicación de las pruebas, en tanto que un ánimo *negativo y hostil* fue considerado por los profesores en un orden del 4 al 9% de los entrevistados en el primer caso, y del orden del 2 al 7% de profesores en el segundo.



Gráfica 7. Estado de ánimo al ser evaluado. Fuente: Trabajo de campo 2013

En el caso del ánimo que manifiestan tener los directivos y supervisores en el proceso de evaluación las respuestas al no ser homogéneas no permiten establecer un patrón de comportamiento, sin embargo podemos apreciar que la mayor parte de las respuestas de estos actores sociales se mostraron *indiferentes* al proceso del 23

al 37% de ellos, y, en una actitud más proactiva del 35 al más del 60% de los directores y supervisores manifestaron estar positivos ante las aplicación de las pruebas de evaluación. No debe soslayarse que porcentajes más altos que los obtenidos por los profesores se pueden apreciar en los rubros de presentar un ánimo *hostil y negativo* por parte de estas autoridades antes el proceso de evaluación (ver gráfica 8).



Gráfica 8. Estado de ánimo de los directores y supervisores en el proceso de evaluación.

Fuente: Trabajo de campo 2013

En los cuadros 15 y 16 y gráficas 9 y 10 se pueden apreciar las respuestas ante los cuestionamientos respecto a qué esperan obtener los maestros con los resultados de los procesos de evaluación, aquellos pertenecientes a la región Sur la mayoría mencionó esperar tener una mejora continua (28%), mayor aprendizaje (20%), una mejora salarial (19%) y reconocimiento (8%) y lo que realmente han obtenido ha sido aprendizaje en un 33%, mejora continua (28%) y observaciones (14%) siendo los dos primeros aspectos los que coinciden con lo que esperaban obtener. En el caso de la región Centro-Sur el 34% de los profesores esperan obtener mejora continua, mejora salarial (21%) y aprendizaje (19%), habiendo cubierto esas expectativas en un 31% para los dos primeros aspectos y un 11% para el tercero.

Por su parte la región Centro-Norte esperan obtener mejora continua en un 29%, aprendizaje en un 25% y mejora salarial en un 20%, y han conseguido en un 30% aprendizaje y en un 26% mejoras continuas pero no una mejoría salarial, sino observaciones en un 11%. En el caso de la región Poniente la comparación entre lo que esperan obtener de las evaluaciones y lo que han recibido es la siguiente:

Un 38% de los profesores de esta región esperan recibir una mejora continua, un 21% espera recibir aprendizaje y un 16% mejora salarial, pero al igual que en la región anterior han logrado obtener un 31% de ellos mejoras continuas, 29% de ellos aprendizaje, y un 135 de los maestros han recibido observaciones sin lograr mejoras salariales.

La situación encontrada en la región Oriente fue que el 27% de los profesores esperaba obtener mejoras continuas, 19% mejoras salariales y 16% aprendizaje, la realidad fue que obtuvieron aprendizaje en un 35%, mejora continua en un 27% sin la esperada mejoría salarial.

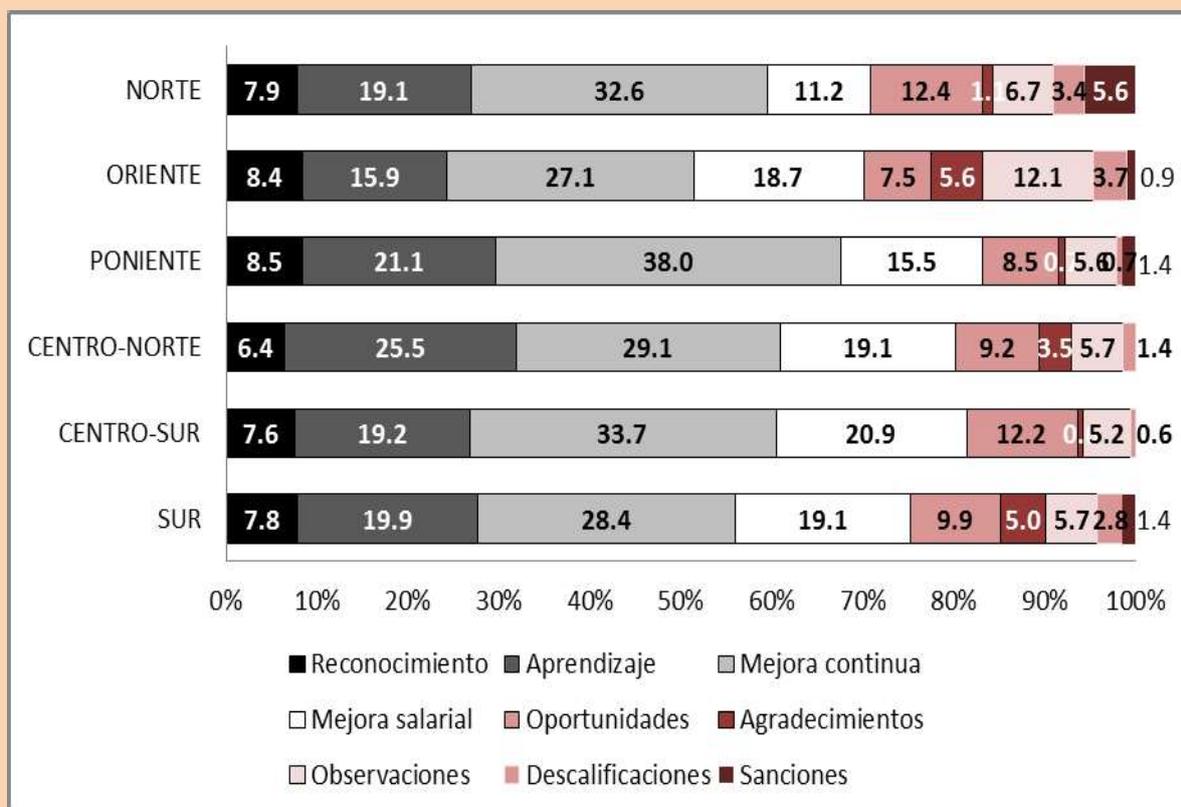
La región Norte finaliza con el análisis de este cuestionamiento y se observa que 33% de los maestros esperan recibir mejoras continuas lo que sucedió en un 25%, el 19% esperaba recibir aprendizaje y lo obtuvieron un porcentaje mayor de docentes (33%), y un 12% espera encontrar más posibilidades de desarrollo y lo que obtuvieron 16% de los docentes de esta región fueron sanciones.

Cuadro 15.

Qué esperan los maestros de los procesos de evaluación (%)

Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Reconocimiento	7.8	7.6	6.4	8.5	8.4	7.9
Aprendizaje	19.9	19.2	25.5	21.1	15.9	19.1
Mejora continua	28.4	33.7	29.1	38.0	27.1	32.6
Mejora salarial	19.1	20.9	19.1	15.5	18.7	11.2
Oportunidades	9.9	12.2	9.2	8.5	7.5	12.4
Agradecimientos	5.0	0.6	3.5	0.7	5.6	1.1
Observaciones	5.7	5.2	5.7	5.6	12.1	6.7
Descalificaciones	2.8	0.6	1.4	0.7	3.7	3.4
Sanciones	1.4	0.0	0.0	1.4	0.9	5.6
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo 2013



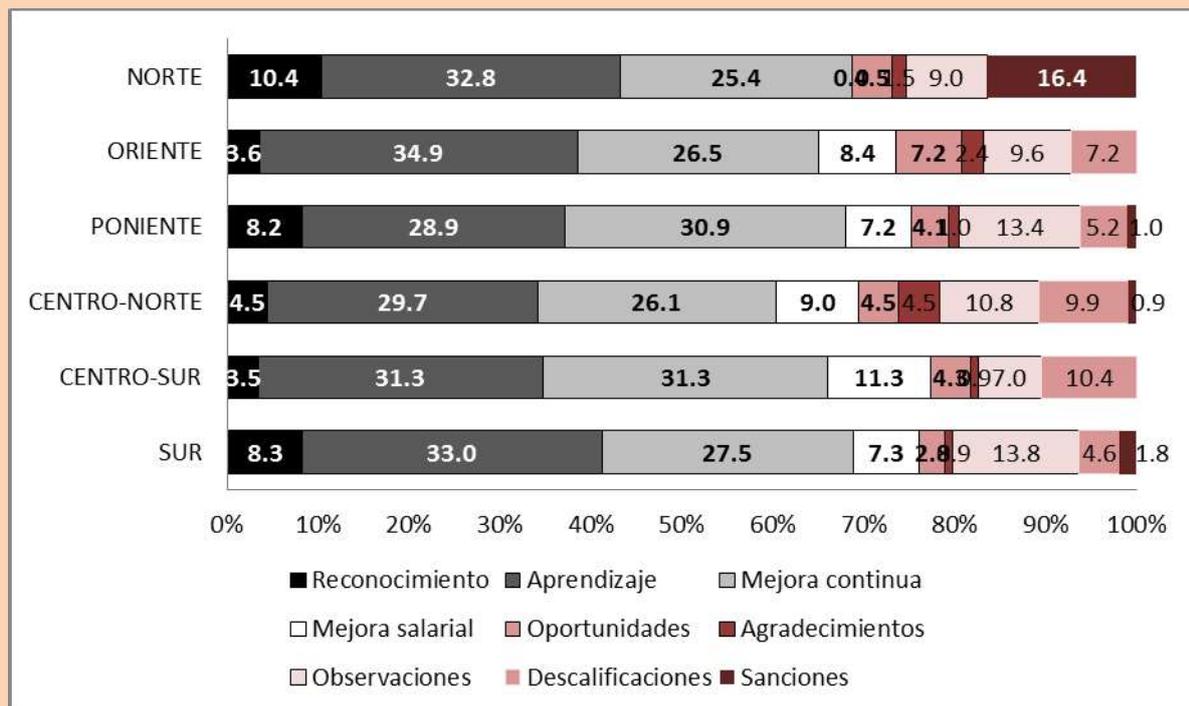
Gráfica 9. Qué esperan los maestros de los procesos de evaluación (%). Fuente: Elaboración propia con base en cuadro 14

Cuadro 16.

Qué obtienen los maestros de los procesos de evaluación (%)

Regiones Valoración	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Reconocimiento	8.3	3.5	4.5	8.2	3.6	10.4
Aprendizaje	33.0	31.3	29.7	28.9	34.9	32.8
Mejora continua	27.5	31.3	26.1	30.9	26.5	25.4
Mejora salarial	7.3	11.3	9.0	7.2	8.4	0.0
Oportunidades	2.8	4.3	4.5	4.1	7.2	4.5
Agradecimientos	0.9	0.9	4.5	1.0	2.4	1.5
Observaciones	13.8	7.0	10.8	13.4	9.6	9.0
Descalificaciones	4.6	10.4	9.9	5.2	7.2	0.0
Sanciones	1.8	0.0	0.9	1.0	0.0	16.4
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo 2013



Gráfica 10. Qué obtienen los maestros de los procesos de evaluación (%). Fuente: elaboración propia con base en cuadro 15

Un aspecto de gran relevancia la constituyó uno de los últimos reactivos de la encuesta, el cual con un carácter propositivo solicitaba a los maestros mencionaran algunos aspectos a incluir en las evaluaciones para mejorar los resultados y que éstas se convirtieran en un instrumento objetivo en el desarrollo profesional y de la calidad educativa, las respuestas se aprecian en el cuadro 16 y la gráfica 11.

Las propuestas se pueden agrupar en 4 rubros en función de los mayores porcentajes obtenidos, de esta manera se requeriría evaluar entorno a las necesidades y disposición de los alumnos y las deficiencias estructurales. Sin embargo, desde nuestro punto de vista todo tipo de acciones debieran ser abordadas con la especificidad del espacio que se trate, es decir si son contextos urbanos, rurales o mixtos, y atender las sugerencias de los habitantes que viven los problemas, por lo que sería enriquecedor incluir en las evaluaciones variables diversas identificadas por los maestros como medulares.

Así, los profesores de la región Sur sugieren para mejorar las evaluaciones tomar en cuenta en primer lugar las necesidades de los alumnos, seguido de elementos del entorno, las deficiencias estructurales y disposición de los alumnos, y finalmente tomar en cuenta los valores éticos.

Para la región Centro-Sur el orden en que deben tomarse en consideración ciertas evaluaciones fueron las necesidades de los alumnos, el entorno, los valores éticos, las deficiencias estructurales y la disposición de los alumnos.

En el caso de la región Centro-Norte habrá que tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, el entorno y las deficiencias estructurales, seguidos por la disposición de los alumnos y los valores éticos. Por su parte la región Poniente llama a tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, el entorno y las deficiencias estructurales, seguido por los valores éticos y la disposición de los alumnos. Los profesores de la región Oriente consideran en primera instancia evaluar las necesidades de los alumnos, el entorno, los valores éticos principalmente y después tomar en cuenta en la misma proporción las deficiencias estructurales y la disposición de los alumnos.

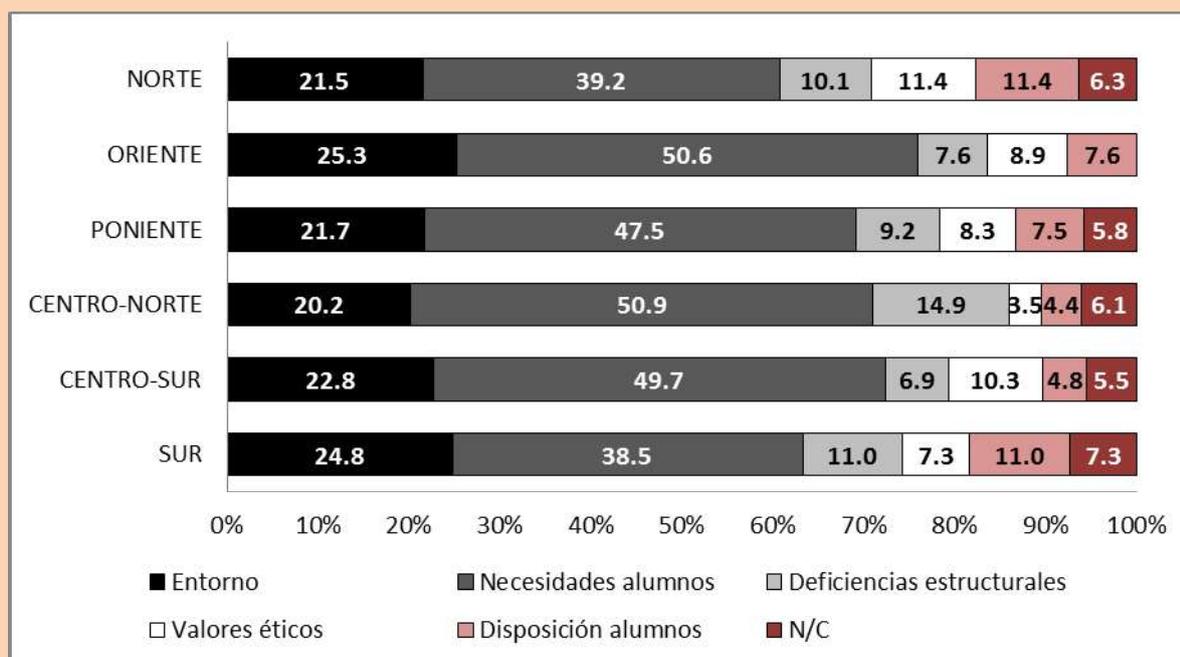
Finalmente para la región Norte se sugiere incluir en las evaluaciones las necesidades de los alumnos, el entorno, en el mismo nivel de importancia los valores éticos y la disposición de los alumnos y al final, las deficiencias estructurales.

Cuadro 16.

¿Qué propondría usted se incluyera en las evaluaciones para mejorar los resultados y se conviertan en un instrumento objetivo en el desarrollo profesional y de la calidad educativa?

Regiones Valoración	Sur	Centro- Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Entorno	24.8	22.8	20.2	21.7	25.3	21.5
Necesidades alumnos	38.5	49.7	50.9	47.5	50.6	39.2
Deficiencias estructurales	11.0	6.9	14.9	9.2	7.6	10.1
Valores éticos	7.3	10.3	3.5	8.3	8.9	11.4
Disposición alumnos	11.0	4.8	4.4	7.5	7.6	11.4
N/C	7.3	5.5	6.1	5.8	0.0	6.3
TOTALES	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo 2013



Gráfica 11. ¿Qué propondría usted se incluyera en las evaluaciones para mejorar los resultados y se conviertan en un instrumento objetivo en el desarrollo profesional y de la calidad educativa? Fuente: Elaboración propia con base en el cuadro 16

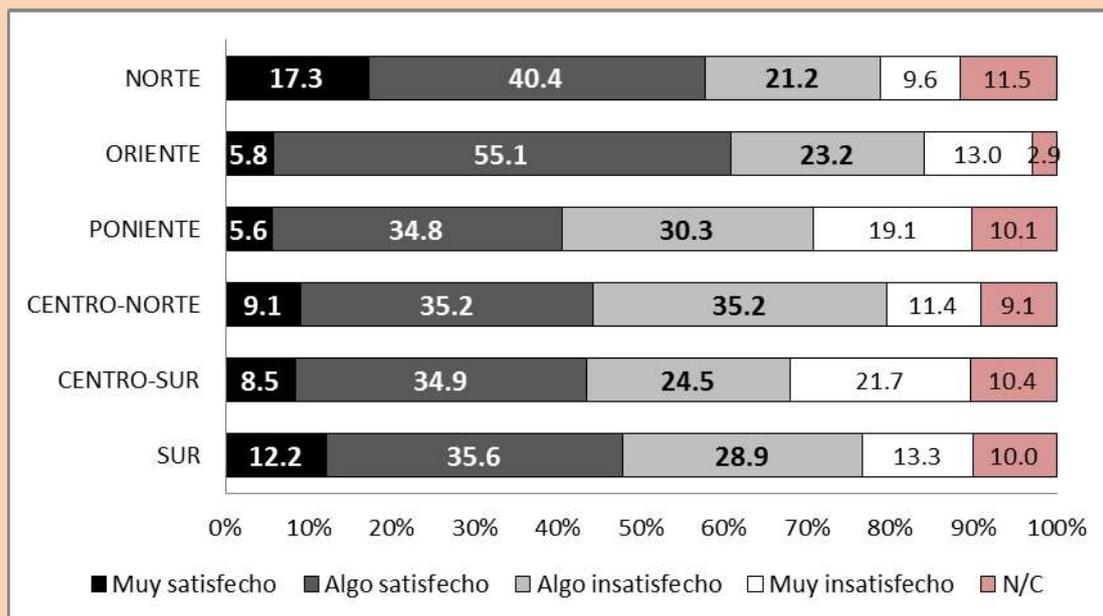
En México el asunto del sindicato de maestros es muy controversial y delicado por lo mismo su papel ante las evaluaciones resulta estratégico, en el caso de Tlaxcala las respuestas que dieron los profesores entrevistados en cuanto a qué tanto son apoyados por sus sindicatos al momento de ser evaluados se encuentran divididos en tres categorías: el mayor porcentaje de los profesores entrevistados de las 6 regiones manifestaron estar *algo insatisfechos* con el papel de su sindicato con porcentajes del orden de 21 al 30%, y *muy insatisfechos* en el orden del 10 al 22%. Sin embargo, en las regiones Norte, Sur, Centro-Norte y Centro-Sur respondieron que el papel del sindicato es *muy satisfactorio* (ver Cuadro 17 y Gráfica 12).

Cuadro.17

¿Cuál es el papel de su representación sindical ante las evaluaciones institucionales de los docentes?

Regiones	Sur	Centro-Sur	Centro-Norte	Poniente	Oriente	Norte
Valoración						
Muy satisfecho	12.2	8.5	9.1	5.6	5.8	17.3
Algo satisfecho	35.6	34.9	35.2	34.8	55.1	40.4
Algo insatisfecho	28.9	24.5	35.2	30.3	23.2	21.2
Muy insatisfecho	13.3	21.7	11.4	19.1	13.0	9.6
N/C	10.0	10.4	9.1	10.1	2.9	11.5
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Trabajo de campo, 2013



Gráfica 12. ¿Cuál es el papel de su representación sindical ante las evaluaciones institucionales de los docentes? Fuente: Elaboración propia con base en cuadro 17

Conclusiones

La percepción de los profesores sobre las evaluaciones educativas en las distintas regiones de Tlaxcala, se encuentra polarizada entre la confianza y desconfianza (tensión). Esta situación está marcada por una brecha considerable determinada por múltiples causas dentro de las cuales se encuentran como las más significativas

- La forma mediante la cual obtuvieron su plaza laboral, la cual es contrastante entre regiones y prevalece una práctica que parece una canonjía sindical la cual es la herencia del lugar. Esta particularidad genera rechazo y hostilidad hacia las evaluaciones en la mayoría de profesores ya que no fue por méritos académicos por los cuales accedió a su plaza docente y siente correr riesgos y quedar en evidencia ante dichos ejercicios por la falta de vocación o preparación. En el caso de los que obtuvieron la plaza mediante méritos que son una mínima parte hay aceptación.
- Otra de las prácticas identificadas es la que se refiere a la recomendación, aspecto que lejos de ver la capacidad real y el interés en actividades docentes es una forma sencilla de acceder a un empleo en el sector educativo y gozar de todos los privilegios y protección de su sindicato. Lo mismo sucede con la obtención de plazas de maestros vía méritos sindicales en los que el servilismo y apoyo total al sindicato puede garantizar en un momento dado la adquisición y permanencia de una plaza.
- En el caso de la percepción de los maestros en el estado ante las evaluaciones se obtuvo que la mayoría de los maestros entrevistados mantiene un ánimo positivo, a pesar de que un número importante de ellos manifestó sentir hostilidad ante las evaluaciones, el mismo comportamiento se da con el ánimo que experimentan el director y el supervisor cuyas respuestas oscilan entre sentirse positivos o bien indiferentes ante estos procesos, ello da muestra clara de la polarizada antes mencionada:

confianza y desconfianza; evaluar con fines de mejorarías académicas o para una mayor vigilancia, control, hostigamiento y sanciones para quien no llegue a los estándar establecidos.

- Los profesores no perciben una correlación entre evaluaciones educativas y desempeño escolar o rendimiento en los alumnos, lo cual consideran que resta credibilidad y con mínima incidencia sobre lo cual se ha justificado la práctica evaluadora. Pero también existe un pequeño grupo que las considera necesarias solo hay que orientarlas al desempeño.
- La evaluación no se ha entendido como una práctica cotidiana en el aula y en todos los campos del trabajo docente lo cual conduce a que los profesores sabedores de las evaluaciones calendaricen sus actividades y la preparación sea previa.

En cuanto a las respuestas de quienes no son docentes frente a grupo y ocupan cargos directivos existe mayor aceptación sobre las evaluaciones aunque la mayoría se muestran indiferentes. Esto es importante de señalar ya que las evaluaciones son nacionales y es conveniente justificar sus razones técnicas en forma piramidal desde el órgano evaluador hasta los docentes y alumnos y si la actitud directiva como parte intermedia no cumple o no muestra convicción del valor de las evaluaciones es difícil que éste se replique o reproduzca en los niveles inferiores.

Desde el punto de vista territorial se puede mencionar que existe una correlación interesante entre el nivel de desarrollo económico de las regiones del estado de Tlaxcala con las mejores condiciones en cuanto al nivel de preparación de los maestros y a los años de experiencia, siendo los menos favorecidos por estos dos indicadores las regiones de menor desarrollo, más dispersión poblacional y menos oportunidades escolares, tanto en términos de oferta por nivel educativo, como por el número de alumnos asistentes así como la presencia de escuelas multigrado, en las que uno o dos maestros se hacen cargo de todos los grados que requieran los pocos o muchos alumnos que tengan inscritos.

Ante esta diversidad de condiciones es importante considerar las características particulares del contexto para que las evaluaciones representen un ejercicio objetivo y necesario para mejorar el desempeño educativo. La persuasión en el segmento de profesores que hasta la fecha es mayoritario es un ejercicio necesario de consensuación para que las evaluaciones tengan los resultados esperados y sobre todo generen la confianza en quienes se les aplican.

Referencias

- CONAPO. (1995, 2000), *Índice de Marginación Socioeconómica Municipal*, Consejo Nacional de Población, México.
- Díaz Barriga, Á. y Pacheco, T. (Coords.). (2007). *Evaluación y cambio institucional*, México, Paidós.
- Flores González, S. (2004). *Sistema de ciudades y desarrollo regional en el estado de Tlaxcala 1970 – 2000*. México: El Colegio de Tlaxcala–CONACyT–BUAP–Gobierno del Estado de Tlaxcala.
- Gobierno del Estado de Tlaxcala. (2004). *Programa de Ordenamiento Territorial del Estado de Tlaxcala*.
- INEGI. (1990, 2000 y 2010). *Censos Generales de Población y Vivienda*, México.

- Martínez, F. (2008). "La evaluación de aprendizajes en América Latina", *Colección Cuadernos de Investigación*, No. 32. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Alfaomega. México.
- Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, México: Gedisa.
- Rodríguez, P. (2007). "Crítica de la razón evaluadora". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3 – 4, pp. 15 – 49.
- Santos (1999) *Evaluación educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Secretaría de Educación Pública, *Sistema Educativo de la SEP-Tlaxcala del ciclo escolar 2010-2011*