

Editorial

¿Qué podemos esperar de la evaluación docente?

La evaluación de los docentes en México constituye uno de los ejes fundamentales de las políticas educativas, dada la convicción de que de ello depende la posibilidad de mejorar la “calidad” de la educación en el país. En la reciente entrega de resultados de la evaluación del desempeño docente que fue aplicada a profesores de escuelas públicas del nivel básico y medio superior, el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) dijo en su discurso, ante quienes obtuvieron los mejores resultados:

Y precisamente es con maestras y con maestros como ustedes que están demostrando que son maestros y maestras de absoluta excelencia, y que además lo han probado, es la esperanza que tenemos para tener un nuevo país (SEP, 2016).

Esta apreciación sobre la centralidad de los docentes para mejorar el desempeño educativo concuerda con la visión que de un tiempo a la fecha han expresado diversas agencias internacionales en distintos documentos; en ellos se subraya el vínculo entre la calidad educativa y la formación y desempeño de los docentes. Así, por ejemplo, la OCDE destaca:

Muchos de los sistemas educativos con mejor desempeño ahora comparten un compromiso con la enseñanza profesionalizada en maneras que implican que los maestros están a la par de otros profesionales en términos de diagnóstico, la aplicación de prácticas basadas en evidencia y el orgullo profesional. Dichos sistemas atraen a los mejores graduados para convertirse en maestros e instrumentan esquemas de incentivos y apoyo que logran que los profesores más talentosos lleguen a las clases que implican un mayor reto. Tales sistemas están reformando los métodos heredados, tradicionales y burocráticos de selección y formación de docentes y sus líderes, así como los mecanismos de pagos y compensaciones, y la conformación de sus incentivos, tanto en el corto como en el largo plazos (OCDE, 2009: 3).

En un documento de la OREALC-UNESCO, después de resaltar la fuerte incidencia del factor docente en la calidad educativa, se enfatiza la “carencia histórica” que han tenido los países de América Latina para:

Asignar a las políticas docentes una posición estratégica y central en los diseños de políticas educativas... en virtud de que implican altos costos, potencial de conflictividad y poca visibilidad en el corto plazo de sus resultados y beneficios. Ello significa incrementar y dar continuidad a la inversión en programas de mejoramiento de la formación inicial y de desarrollo profesional continuo, junto con abordar los desafíos de la carrera docente (OREALC/UNESCO, 2013: s/p).

Ciertamente, los planteamientos que centralizan el papel de los docentes en la calidad educativa resultan bastante lógicos, sobre todo dada la imposibilidad de plantear la situación contraria; es decir, esperar mejoras sustanciales en la calidad de la educación con docentes mal preparados y con desempeño deficiente. No obstante, en la literatura sobre el tema existen innumerables evidencias que nos obligan a matizar esta relación para no generar falsas expectativas. Esto resulta particularmente importante en un contexto como el mexicano, donde las recientes políticas de evaluación al magisterio han polarizado las opiniones en relación a la responsabilidad que se atribuye a los docentes respecto de la situación educativa en el país.

Al menos dos aspectos se deben de tomar en cuenta en relación con el papel que juegan los maestros en la calidad de la educación, o particularmente, en relación a los resultados de aprendizaje: a) que la calidad de la educación no se reduce a los resultados de aprendizaje; y b) que la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje son determinados por múltiples factores, tanto internos como externos al sistema escolar.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN NO SE REDUCE A LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

En febrero de 2007, el Dr. Pablo Latapí señaló su preocupación por que aún no contábamos con una definición de calidad plenamente convincente; no obstante, al mismo tiempo afirmaba que se habían logrado avances al identificar factores que influyen en lograr una mejor educación, tanto en términos de infraestructura como de programas y métodos de enseñanza. También, mostraba su preocupación respecto de quienes confunden la calidad con el aprendizaje de conocimientos, dado que la educación no es sólo conocimiento; y también por aquéllos que tienden a establecer comparaciones de escuelas o instituciones, ignorando las diferencias entre contextos o las circunstancias de los estudiantes (Latapí, 2007).

En este sentido, aunque no existe consenso sobre lo que se debe entender por calidad educativa, debido a que adquiere significados diversos para los distintos actores relacionados con el sistema educativo, los avances que se han logrado con respecto a la definición de este concepto llevaron a que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) asumiera una definición sistémica;

esta definición procura integrar, dentro de un modelo conceptual, las condiciones que debería cubrir un sistema educativo para poder considerarlo como de buena calidad. Para el INEE, un sistema educativo de calidad es el que cubre las siguientes condiciones: a) establece un currículo adecuado a las circunstancias de vida de los alumnos (pertinencia) y a las necesidades de la sociedad (relevancia); b) logra que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos en los tiempos previstos para ello (eficacia interna y externa); c) consigue que los aprendizajes sean asimilados en forma duradera y se traduzcan en comportamientos sustentados en valores individuales y sociales, con lo que la educación será fructífera para la sociedad y el propio individuo (impacto); d) cuenta con recursos humanos y materiales suficientes, y los usa de la mejor manera posible, evitando derroches y gastos innecesarios (eficiencia); y e) toma en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, comunidades y escuelas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible de estudiantes (equidad) (INEE, s/f; Robles, 2010).

Con base en esta definición, y con el propósito de evaluar los avances del sistema educativo en su conjunto, el INEE elaboró su sistema de indicadores educativos, los cuales reporta cada año a través de *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. Cabe advertir que la SEP asumió una acepción semejante de la calidad educativa cuando, conjuntamente con el INEE, colaboró para establecer el “Sistema de indicadores educativos de los Estados Unidos Mexicanos (SININDE)” (SEP/INEE, 2006). En este sentido, se puede señalar que en México la acepción más aceptada del término “calidad educativa” es muy amplia, y por esa razón no se puede reducir a los resultados de aprendizaje; su perspectiva sistémica integra, además de este aspecto, muchos otros más, incluido el derecho que tienen los niños y las niñas a tener docentes y directivos adecuadamente preparados. Como el INEE señala en *Panorama educativo...*:

Se parte de la concepción de que un sistema educativo es de calidad si está comprometido con una dinámica permanente de mejora tendiente no sólo a eliminar las barreras que limitan la concurrencia de todos los niños y jóvenes a los centros escolares, sino también a asegurar que las escuelas estén bien equipadas en términos de infraestructura y materiales educativos, y que tengan docentes y directivos adecuadamente preparados y programas educativos relevantes para el desarrollo del país, pero también pertinentes y significativos para los alumnos; todo ello con el objeto de hacer realidad el derecho de éstos a aprender (INEE, 2014: 19).

De esta forma, la mejora de la calidad de educación no sólo involucra o queda bajo la responsabilidad de los docentes, ya que la visión sistémica del concepto establece ámbitos de competencia que involucran a otros actores

relacionados con el sistema educativo, como el gobierno federal, los gobiernos de los estados, las autoridades educativas y los padres de familia, por poner algunos ejemplos. En este sentido, centralizar la responsabilidad de la mejora de la calidad de la educación en un solo actor, los docentes, resulta, en cierto modo, fuera de lugar.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE SON DETERMINADOS POR MÚLTIPLES FACTORES

En la literatura sobre el tema es usual considerar los diversos factores o variables que influyen en la calidad de la educación o, específicamente, en los resultados de aprendizaje. Al respecto, un estudio que comúnmente se toma como referencia inicial es el realizado por Coleman *et al.* (1966) en los Estados Unidos hacia mediados de la década de los sesenta; en ese estudio, y otros posteriores, se mostró que muchas variables de la escuela tenían poca relación con el desempeño educativo de los estudiantes y que, en contraste, las variables relacionadas con el nivel socioeconómico y cultural de las familias mostraban tener mayor incidencia sobre el desempeño escolar.

Como resultado de este estudio, y bajo la influencia de las teorías de la reproducción social de la educación, que se difundieron ampliamente en esos años, se conformó una visión poco optimista del sistema escolar como mecanismo para igualar las oportunidades sociales y promover la movilidad social. Basta recordar la traducción al español del artículo de Bane y Jencks (1972), “The Schools and Equal Opportunity”: “La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia” (Bane y Jencks, 1985), el cual refleja el nulo papel que se le llegó a atribuir a la escuela en la redistribución de las oportunidades sociales. Se percibía a la escuela como incapaz de revertir la tendencia de que los estudiantes mejor posicionados sociocultural y económicamente fueran también los que obtenían, en mayor medida, los mejores resultados de desempeño escolar.

En este ambiente pesimista respecto del papel que el sistema escolar era capaz de desempeñar en la distribución de las oportunidades sociales y la movilidad social, a mediados de la década de los setenta empezaron a surgir trabajos que pretendían mostrar que los resultados educativos de los alumnos provenientes de sectores desfavorecidos mejoraban significativamente cuando las escuelas estaban bien equipadas (Posner, 2004). Este tipo de trabajos fueron agrupados bajo la denominación de estudios de “eficacia escolar” y “mejoramiento educativo” (Posner, 2004), dada su orientación a descubrir los factores o variables que a nivel de la escuela influían en los resultados de aprendizaje, fueran insumos (materiales y humanos) o resultados de los procesos pedagógicos o de gestión. En cierta forma estos trabajos serían la base de lo que ahora se conoce como estudios sobre “factores asociados al aprendizaje escolar”, algunas de cuyas vertientes se sustentan en análisis estadísticos y sus objetivos se orientan a determinar el peso

que tienen los diferentes tipos de factores (externos e internos a las escuelas) en el aprendizaje de los alumnos (Cornejo y Redondo, 2007).

Los trabajos realizados bajo estas vertientes contribuyeron a regresar la atención a las escuelas, y cada cierto tiempo se concentran en aquello que se considera como los factores clave del desempeño escolar. En esta dinámica, en distintos momentos le ha tocado el turno a aspectos como la gestión escolar, el liderazgo de los directores, las relaciones interpersonales que se desarrollan en las escuelas y que conforman el clima escolar, etcétera. Ahora el turno le ha correspondido a los docentes, quienes en los últimos años han sido considerados como el factor fundamental para la mejora educativa.

En perspectiva, los trabajos que se han centrado en los docentes han tenido la virtud, como señala Posner (2004), de brindar un cierto protagonismo al sistema escolar y confrontar las visiones deterministas que tendían a subestimar sus posibles contribuciones para revertir las inequidades existentes; esto ha sido posible al mostrar los aspectos que son capaces de incidir en el mejoramiento de la calidad educativa desde la propia realidad de las escuelas. Sin embargo, algunas de las propuestas para mejorar el logro del sistema escolar, derivadas de estos estudios, han tendido a minimizar el peso de los factores externos, lo que ha dado pie a un debate en el que se perciben tres posturas: a) la que sigue sosteniendo que las variables del contexto externo (comunidad y hogares de los estudiantes) tienen un peso determinante en el logro educativo; b) las que otorgan un mayor peso relativo a las variables relacionadas con los centros educativos y matizan con cierto voluntarismo sus apreciaciones bajo el lema de “querer es poder”; y c) una tercera postura que sostiene que el logro escolar depende tanto de factores externos como de factores internos a las escuelas, más las interacciones que se establecen entre ellos.

Esta última postura ha sido la más presente en la literatura, dado que aun cuando resalta la importancia de los factores propios de la escuela respecto del desempeño educativo, no ignora o minimiza el peso que tienen las variables del contexto externo, ni el de las interacciones entre escuela y contexto, que son las que explican el hecho de que las escuelas que atienden a los sectores de la población más desfavorecidos son también las que se encuentran en peores condiciones en términos de su infraestructura física y del nivel de preparación de sus docentes (Reimers, 2000). El informe del INEE, *La educación para la población en contextos vulnerables*, brinda sobradas evidencias de que a las poblaciones con las mayores desventajas socioculturales y económicas les corresponden los peores servicios educativos; y cómo ello se relaciona con los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de logro académico (INEE, 2007).

Esto mismo se confirma en el informe de Factores Asociados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE),¹ realizado por el

¹ El TERCE se aplicó a muestras de estudiantes de tercero y sexto grado de primaria en 15 países de América Latina.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de OREALC/UNESCO; en él se señala que las brechas de aprendizaje de los alumnos se explican por diversos factores presentes en dos grandes dimensiones: a) las diferencias en los recursos y procesos que se desarrollan en las escuelas; y b) las enormes disparidades sociales que existen en los países de la región. En razón de ello, el informe recomienda seguir dos vertientes de políticas: unas orientadas a cambiar las reglas de distribución de los recursos a las escuelas y a impulsar medidas que mejoren la calidad de la educación; y otras orientadas a disminuir la pobreza y la desigualdad, para que conjuntamente incidan en la tarea de garantizar el derecho a la educación (OREALC/UNESCO, 2015).

Lo anterior nos permite afirmar que no es posible atribuir la capacidad de mejorar los resultados escolares a un solo factor, ya que existen múltiples estudios que muestran que tales resultados tienen que ver con factores tanto externos como internos al sistema escolar. En México es especialmente importante considerar esta situación, en vista de que existe una amplia correlación entre las variables del contexto sociocultural y económico de los alumnos, las condiciones de las escuelas a las que asisten, y el rendimiento escolar. En este sentido es que nos parece poco pertinente centralizar la atención sobre un único factor en particular, como parece ser ahora el caso de los docentes, pues resultará insuficiente para comprender y para transformar sustancialmente nuestra realidad educativa.

A manera de conclusión, y en respuesta a la pregunta de qué podemos esperar de la evaluación docente, se podría decir algo semejante a lo que se ha señalado con respecto al papel de la educación en el desarrollo social y económico de los países: aun cuando se reconoce como un factor fundamental, la educación no puede modificar, por sí misma, la realidad económica y social de un país. Lo mismo ocurre con los docentes y la calidad de la educación ya que, por un lado, la evaluación docente sólo tendría repercusiones en el logro educativo si los resultados tuvieran un carácter formativo, es decir, si se aplicaran para reorientar las acciones del proceso educativo; y por otro, porque aun cuando así fuera, existen innumerables evidencias de que la mejora de la calidad de la educación depende de múltiples factores, tanto internos como externos a las escuelas. De esta forma, aunque se reconozca la importancia del papel que juegan los docentes para mejorar la calidad educativa, es indispensable considerar la necesidad de cambiar diversos factores que van más allá del sistema escolar para transformar los resultados educativos.



En esta ocasión queremos reiterar la invitación a nuestros lectores para que nos envíen artículos para la sección *Horizontes*, donde se incluyen artículos sobre desarrollos teóricos, discusiones y debates sobre temas educativos, o bien, la

sistematización de experiencias educativas, con una sólida fundamentación teórica. Esto se debe a que seguimos padeciendo un déficit de artículos con un planteamiento más teórico; es por eso que este número 152 de *Perfiles Educativos* se conforma por nueve artículos en la sección *Claves*, que son investigaciones empíricas, y solamente uno en la sección *Horizontes*.

El primer artículo versa sobre los criterios que es necesario considerar para definir un buen problema en el área de matemáticas en una muestra de futuros profesores de educación primaria; el trabajo destaca la necesidad de contar con una buena técnica de análisis didáctico para listar los criterios de un buen problema de investigación de manera efectiva. El segundo artículo, también referido a la educación matemática, es un trabajo que presenta un abordaje interesante, dado que analiza las concepciones sobre las matemáticas desde una perspectiva sociocultural. La muestra está integrada por un grupo de docentes que participa en un taller de trenzado artesanal; mediante la teoría etnomatemática se definen las concepciones que tienen los participantes sobre la naturaleza de las matemáticas.

El tercer artículo analiza las creencias de estudiantes de primaria acerca de la utilidad de resolver problemas; se concluye que desde los seis años los niños tienen la capacidad de inventar enunciados que constituyen problemas, y que conforme van avanzando en el sistema escolar sus invenciones tienden a hacerse más complejas e involucran un mayor número de operaciones.

El cuarto artículo está orientado a identificar las competencias específicas que son consideradas como las más realizadas y las más importantes en los programas de física en México. Los resultados se presentan considerando dos tipos de sujetos, académicos y estudiantes, lo cual sirve para analizar las semejanzas y diferencias que se presentan entre las percepciones de unos y otros.

El quinto artículo también versa sobre competencias, pero en este caso se trata de un estudio exploratorio sobre seis países (Brasil, Colombia, Chile, España, México y Perú) que trata de identificar el grado de desarrollo de 20 competencias genéricas desarrolladas por los jóvenes en el tercer año de la secundaria alta (educación media superior en nuestro país). Mediante una encuesta aplicada a estudiantes y profesores se concluye que existe una pobre contribución del nivel educativo analizado a la formación de competencias genéricas que resultan necesarias a los jóvenes tanto para su desempeño en el sistema escolar, como para otros ámbitos de su vida.

En el sexto artículo se contrastan las creencias sobre la educación intercultural y las prácticas de enseñanza que tienen los profesores de secundaria que atienden a la comunidad indígena yaqui (norte de México). Mediante técnicas cualitativas se identifican seis tipos de creencias sobre la educación intercultural, pero se observa que los profesores desarrollan escasas actividades que promueven competencias interculturales; aunque algunos indagan sobre las ideas previas de sus alumnos, usualmente no las utilizan como estrategias educativas.

También referido a la interculturalidad, el séptimo artículo analiza las creencias de estudiantes universitarios españoles acerca de dicho término y sobre cómo han de ser abordadas las prácticas educativas en contextos multiculturales; en este trabajo también se utilizan metodologías cualitativas y sus principales resultados apuntan a señalar que, en el caso del contexto español, los estudiantes tienden a identificar la interculturalidad con la inmigración, así como con déficits lingüísticos y de comunicación.

El octavo artículo trata sobre la inclusión educativa; esta investigación, realizada en España, analiza la potencialidad del clima de aula y del trabajo por proyectos para mejorar la inclusión en los espacios escolares para población infantil. Sus resultados apuntan a señalar cinco aspectos que pueden contribuir favorablemente en este sentido.

Finalmente en esta sección, el noveno artículo se refiere a una investigación cuyo objetivo fue analizar si la musicoterapia podría tener un efecto benéfico en jóvenes infractores con vistas a su reinserción social. Sus conclusiones apuntan a señalar un efecto positivo en cuanto a que la terapia con música tiende a disminuir los niveles de ansiedad y estrés de los jóvenes, y contribuye a mejorar sus habilidades sociales.

En la sección *Horizontes*, que como se indicó, en esta ocasión incluye un solo artículo, se presenta un texto que puede resultar de gran interés para nuestros lectores, en virtud de que augura una nueva era para la evaluación a gran escala con base en los avances de la revolución digital. Este texto expone un nuevo paradigma de evaluación basado en la tecnología digital que permite evaluar competencias cognitivas de mayor complejidad y que supera gran parte de las limitaciones de las tradicionales pruebas de formato de lápiz y papel.

En la sección *Documentos*, en concordancia con el tema central del editorial, presentamos el Informe Ejecutivo sobre Factores Asociados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). La importancia de este documento radica en que permite dimensionar, para el caso de los 15 países participantes, los diversos factores que influyen en los resultados de logro educativo en tercero y sexto de primaria. Esperamos que los análisis y propuestas que se incluyen en este informe sirvan para nutrir los debates sobre los múltiples cambios que es necesario implementar para mejorar la calidad de la educación en los países de América Latina, así como para cuestionar visiones reduccionistas que tienden a centralizar su atención en uno o unos cuantos factores.



Esperamos que este nuevo número de *Perfiles Educativos* responda a la expectativa de nuestros lectores y reiteramos nuestra invitación para que nos envíen trabajos para la sección *Horizontes*, dado que sostenemos la convicción de que el desarrollo de la investigación educativa requiere tanto de estudios empíricos como de desarrollos teóricos que nutran nuestros marcos interpretativos.

Alejandro Márquez Jiménez

REFERENCIAS

- BANE, Mary Jo y Christopher Jencks (1972), "The Schools and Equal Opportunity", *Saturday Review of Education*, en: <https://www.unz.org/Pub/SaturdayRev-1972sep16-00037> (consulta: 14 de febrero de 2016).
- BANE, Mary Jo y Christopher Jencks (1985), "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia", en Alain Gras (coord.), *Sociología de la educación: textos fundamentales*, Madrid, Narcea, pp. 278-288.
- COLEMAN, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James Mc Partland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld y Robert L. Young (1966), *Equality of Educational Opportunity* (2 vols.), Washington, DC, Government Printing Office, en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf> (consulta: 10 de febrero de 2016).
- CORNEJO Chávez, Rodrigo y Jesús María Redondo Rojo (2007), "Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual", *Estudios Pedagógicos*, vol. 33, núm. 2, pp. 155-175, en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n2/art09.pdf> (consulta: 21 de marzo de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), *Mensaje del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, durante el diálogo con docentes destacados y excelentes*, México, SEP, 3 de marzo de 2016, en: <http://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-el-dialogo-con-docentes-destacados-y-excelentes> (consulta: 13 de marzo de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP)/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2006), *Sistema de indicadores educativos de los Estados Unidos Mexicanos, conjunto básico para el ciclo escolar 2004-2005*, México, SEP/INEE, en: <http://www.sniesep.gob.mx/descargas/indicadores/SI-NINDE.pdf> (consulta: 4 de marzo de 2016).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007), *La educación para la población en contextos vulnerables. Informe anual 2007*, México, INEE, en: http://www.oei.es/pdfs/educacion_poblaciones_vulnerables_mexico.pdf (consulta: 4 de marzo de 2016).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014), *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación básica y media superior*, México, INEE, en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/detallePub.action?clave=P1B113> (consulta: 4 de marzo de 2016).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (s/f), *Qué es la calidad educativa*, México, INEE, Los temas de la evaluación, colección de folletos, núm. 3), en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/calidad_educativa/folleto_03.pdf (consulta: 4 de marzo de 2016).
- LATAPI, Pablo (2007), "Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana", *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 115, pp. 113-122, en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2007-115-113-122 (consulta: 23 de febrero de 2016).
- OREALC/UNESCO (2013), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago, OREALC/UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2016).
- OREALC/UNESCO (2015), *Informe de resultados TERCE. Factores asociados*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2016).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2009), *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*, París, OCDE.
- POSNER, Charles M. (2004), "Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 277-318, en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00417&critero=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n021/pdf/rmiev09n21scB02n01es.pdf> (consulta: 13 de marzo de 2016).
- REIMERS, Fernando (2000), "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 9, pp. 11-69, en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v05/n009/pdf/rmiev05n09scC00n01es.pdf> (consulta: 20 de febrero de 2016).
- ROBLES, Héctor (2010), "El sistema de indicadores del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México", *Sinéctica*, núm. 35, en: http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=496_el_sistema_de_indicadores_del_instituto_nacional_para_la_evaluacion_de_la_educacion_de_mexico (consulta: 6 de septiembre de 2015).