Felipe Mejía (México, D. F., 1957)

Es Jefe del Departamento de Humanidades en la Subdirección de Elaboración de Instrumentos y Análisis de Resultados, perteneciente a la Dirección de Evaluación del Proceso Educativo. Entre otras actividades, es responsable desde 1990 del proceso de selección de aspirantes a ingresar a la educación normal. El texto que se presenta a continuación es parte de la información que presentó en el "Encuentro Regional sobre Evaluación de la Formación Docente" en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, el 27 de noviembre. Cabe señalar que el evento fue organizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Bolivia y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, y contó con la participación de ponentes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, El Salvador, Honduras, Paraguay, Perú y Uruguay.

PONENCIA

La Experiencia de México en la Selección de Aspirantes a Ingresar a las Instituciones Formadoras de Docentes

Por Felipe Mejía

PRESENTACIÓN

Este documento se refiere a la experiencia de México en la evaluación de aspirantes a ingresar a los estudios de educación normal. Se aborda exclusivamente este aspecto en una tentativa por aportar información y conocimiento sobre el tópico en que más ha intervenido la Dirección General de Evaluación.

Sin embargo, es conveniente decir que esta misma Dependencia gubernamental ha tomado parte en la evaluación de alumnos y egresados de instituciones formadoras de docentes. La incursión en estos temas ha sido fuente de muchas interrogantes en relación con el proceso de formación de los futuros profesores. Con todo, en la medida que no han cobrado presencia en la agenda educativa nacional, no se cuenta todavía con el impulso necesario para llevar a cabo acciones que despejen las interrogantes planteadas. Las evaluaciones de alumnos y egresados han sido producto de necesidades o intereses concretos de algunos centros educativos o instancias normativas estatales que han tenido la posibilidad de financiar parte de los trabajos.

La evaluación de aspirantes, por el contrario, ha sido un imperativo al menos desde hace 40 años. En virtud de que gran parte de los planteles de educación normal fueron creados y sostenidos por el Gobierno de la República, se dispuso de los recursos necesarios para atender esta labor. Fue en este marco que la Dirección General de Evaluación pudo llevar a cabo la evaluación de aspirantes durante más de una década en casi todo el país, y continúa haciéndolo en más de la mitad del territorio nacional.

Para comunicar de mejor manera la experiencia mexicana en este foro, se ha creído importante presentar información de contexto, lo cual permite referir parte de la problemática en que se inserta la evaluación de aspirantes. De acuerdo con las indicaciones de los organizadores del Encuentro, se reseña la formación de docentes y se da cuenta de la forma en que la Dirección General de Evaluación se vinculó al proceso. De manera sucinta se exponen los modelos desarrollados, mismos que probablemente sean similares a los generados en otras naciones.

No sobra decir que estas páginas distan de ofrecer el mejor panorama posible de la experiencia mexicana, ameritan ampliaciones y precisiones en varias partes; por ello se advierte al lector que debe considerar este material como una aproximación al tema.

1. INFORMACIÓN CONTEXTUAL

1.1. La SEP

Fundada en 1921, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es el organismo encargado de ejecutar las políticas educativas gubernamentales en México. En este sentido, su función es análoga a la de las instituciones llamadas *Ministerio* en una mayoría de las naciones latinoamericanas.

En el conjunto de las 17 Secretarías dependientes del Poder Ejecutivo, se considera que la SEP es una de las más importantes, no sólo por la cantidad de personas que laboran en ella o por la asignación de recursos que recibe, sino por la responsabilidad estratégica que debe cumplir. En la materia que toca este documento, la SEP tiene las siguientes facultades, de acuerdo con la Ley General de Educación:

> **Artículo 29.** Corresponde a la Secretaría la evaluación del sistema educativo nacional, sin perjuicio de la que las autoridades educativas locales realicen en sus respectivas competencias.
>
> Dicha evaluación y la de las autoridades educativas locales serán sistemáticas y permanentes. Sus resultados serán tomados como base para que las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adopten las medidas procedentes.
>
> **Artículo 30.** Las instituciones educativas establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, otorgarán a las autoridades educativas todas las facilidades y colaboración para la evaluación a que esta sección se refiere.
>
> Para ello, proporcionarán oportunamente toda la información que se les requiera; tomarán las medidas que permitan la colaboración efectiva de alumnos, maestros, directivos y demás participantes en los procesos educativos; facilitarán que las autoridades educativas, incluida la Secretaría, realicen exámenes para fines estadísticos y de diagnóstico y recaben directamente en las escuelas la información necesaria.
>
> **Artículo 48.** La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República, de la educación primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica...[1]

Por otra parte, es conveniente puntualizar que la SEP brinda los servicios educativos auxiliada por instituciones de particulares, así como universidades públicas y privadas, todas ellas entidades con las cuales mantiene un contacto estrecho. En el caso de las instituciones privadas

ocupadas de impartir educación básica, preuniversitaria y universitaria, la SEP norma y supervisa la manera en que funcionan, a menos que se encuentren incorporadas a una universidad o instituto reconocido como autónomo por la propia SEP. En el caso de las universidades públicas, la Secretaría realiza una aportación al gasto de las mismas, con el propósito de garantizar que su sostenimiento no dependa exclusivamente de la comunidad estudiantil, los egresados u otras fuentes de financiamiento.

Al compartir la prestación de los servicios educativos con otros actores, la SEP ha definido como sus ámbitos de acción "naturales" los siguientes: la educación básica, la preuniversitaria y superior de orientación tecnológica, así como la educación normal. Lo anterior no significa que dichos niveles y modalidades sean atendidos de modo exclusivo por la SEP, pues en éstos incursionan algunas instituciones de particulares y universidades públicas; significa, tan sólo, que la mayor parte de la cobertura en esos casos es realizada por la Secretaría.

1.2. La Formación de docentes en México

A partir del marco legal establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, promulgada en 1917 al triunfo del movimiento social conocido en la historia nacional como Revolución Mexicana, la formación de docentes es una responsabilidad del Estado. Dicho ordenamiento cristaliza el proyecto de ideólogos y políticos del siglo XIX, quienes contemplaban como una prioridad nacional la educación del pueblo mediante la intervención de profesionales en el ramo. De hecho, varias escuelas normales fueron fundadas durante el último tercio del siglo XIX y continúan funcionando en la actualidad. En una mayoría de éstas se ha agregado la denominación *Centenaria* al nombre de la institución, como es el caso de la Centenaria Escuela Normal del Estado, "Ignacio Manuel Altamirano" en Guerrero, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, en Jalisco, la Escuela Centenaria y Benemérita, "Miguel F. Martínez"

[1] SEP, *Ley General de Educación*.

en el estado de Nuevo León y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado en San Luis Potosí.

Teniendo en cuenta que el país pasó un tormentoso siglo XIX (por lo demás en circunstancias semejantes a las del resto de Latinoamérica) e inició el XX con una guerra civil, es fácil imaginar que la formación sistemática de docentes fue más un deseo que una realidad durante cierto tiempo. En la práctica, los gobiernos del periodo independiente y del posrevolucionario tuvieron que convocar varias ocasiones a quienes estuvieran dispuestos a enseñar, en un intento por satisfacer la aspiración de instruir al pueblo.

Convocatorias de este tipo —hoy ligadas a programas emergentes de habilitación pedagógica[2]— no han desaparecido del todo, si bien fueron más palpables antes de los años 70, cuando el sistema de instituciones formadoras de docentes (IFD) alcanzó su punto de fortalecimiento. La participación de profesores "habilitados" no fue necesariamente desafortunada: el sentir de parte de la comunidad educativa es, todavía en este momento, que acciones de formación como la emprendida a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio entre los años 40 y 60, redundó en grandes beneficios para la educación.

Por supuesto, la habilitación no constituye la nota dominante en la formación de docentes en el siglo pasado y menos en el XXI. La tarea de los gobiernos posteriores a la Revolución en materia de formación de docentes avanzó gradualmente hasta la conformación de un Subsistema de Educación Normal al interior del Sistema Educativo Nacional (SEN), el cual se afianza hacia los años 70, como ya se dijo. A la par que políticas y lineamientos técnico-pedagógicos, dicho Subsistema integra escuelas normales, centros de actualización y una universidad especializada, los cuales cubren el territorio nacional.

El antecedente del Subsistema de Educación Normal se encuentra en el sostenimiento de las IFD heredadas del régimen porfirista, depuesto por las armas en 1911, y en la creación de instituciones en y para el medio rural,

conocidas como Escuelas Normales Rurales y Escuelas Regionales Campesinas. No está por demás enfatizar que México contaba con una economía agraria hasta antes de 1930, por lo que la formación de docentes en y para el campo resultaba crucial en ese marco. La existencia a la fecha de 16 escuelas normales rurales, se explica justamente en este sentido.

Es imposible desligar la formación de docentes en México del curso de la industrialización del país y de su crecimiento demográfico, fenómenos que empiezan a marcar la historia nacional a partir de los años 30. Así, en el curso de las décadas de los 40 a 70, el gobierno federal y los gobiernos estatales crearon IFD en las localidades urbanas y suburbanas, cuya tarea primordial consistió en formar profesores de educación primaria. Poco a poco —conforme se cubrió la demanda de educación primaria y en la medida que se generaron y/o asimilaron lineamientos pedagógicos y necesidades sociales— la formación de docentes se orientó también a la educación preescolar, secundaria, técnica y para las necesidades de educación especial.

Hacia el final de los años 70, el gobierno federal había creado IFD conocidas como Escuelas Normales Urbanas, Escuelas Normales Experimentales y Centros Regionales de Educación Normal, así como escuelas normales para la formación de docentes destinados a la atención de infantes con necesidades especiales. Correlativamente, se habían diseñado los planes y programas de estudio correspondientes.

La SEP considera que "después de este periodo, de crecimiento intenso pero regulado, que termina hacia 1970, la educación normal en su conjunto inició una etapa de expansión acelerada y sin control. En menos de diez años, considerando a todos los tipos de escuelas normales, la matrícula pasó de 111,000 alumnos en el ciclo 1973-1974 a 333,000 para el ciclo 1981–1982, el punto más alto de su crecimiento. De manera

[2] El caso más conocido es el de los *instructores comunitarios*, jóvenes egresados de secundaria a quienes se encomienda el proceso de instrucción básica de niños en localidades de alta marginación.

particular, en ese mismo periodo la matrícula de la carrera de profesores de educación primaria pasó de 66,000 a 157,400 estudiantes".[3]

La propia SEP estima que ese incremento fue impulsado por el hecho de que los egresados eran contratados por el gobierno federal, en virtud de las necesidades del proyecto educativo nacional. Esta situación beneficiaba también a los egresados de las IFD estatales e incluso a los de instituciones particulares. No por casualidad estas últimas se multiplicaron a lo largo y ancho del país hasta llegar a atender el 41% de la matrícula total de futuros docentes en 1982.

Además de la problemática anterior, el crecimiento del Subsistema de Educación Normal no se vio acompañado de las políticas y las medidas técnico-pedagógicas necesarias para articular de manera coherente las distintas modalidades de la educación normal entre sí, y de todo el Subsistema con los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Así lo demuestran los varios ajustes curriculares que tuvieron lugar durante el periodo 60 a 80.

En efecto: por un lado, se observan replanteos para modalidades específicas —y no para el conjunto de los estudios normalistas—; y por otro, es notable que dichos replanteos intentan dar alcance a reformas curriculares en la educación primaria y secundaria, implantadas con varios años de anterioridad. Un caso ilustrativo al respecto es el de la Escuela Normal Superior de México (ENSM): En la presentación del Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la ENSM, en 1983, el Secretario de Educación Pública señaló:

> ...en 1976 se adecuaron los planes y programas de las escuelas normales superiores del país, con excepción de la ENSM la cual continuó funcionando hasta el ciclo escolar 1982-1983 con los planes y programas de estudio de 1959... [En consecuencia,] formaba maestros con un modelo académico que no correspondía a las características y necesidades de los niveles de educación secundaria y normal...[4]

Antes de hacer referencia a las reformas de 1984 y 1997, es preciso destacar la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) al mediar

[3] SEP, *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*, p. 13.

los años 70, la cual fue concebida como una instancia de estudios superiores en el ramo, facultada para otorgar los grados de Licenciatura, Maestría y Doctorado. En lo inmediato, la UPN permitió a los docentes acceder a un nivel de estudios superiores —deseo expuesto reiteradamente por los educadores—, pero en la práctica generó algunas diferenciaciones perniciosas al interior del magisterio, en términos de autoconcepto e incluso de tipo laboral.

En 1984 tuvo lugar una de las modificaciones más radicales en la historia de la formación de docentes en México, cuyo inicio quedó establecido en el Acuerdo para la Profesionalización del Magisterio, que a la letra dispuso: "La educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura".[5] La reforma impactó de varias maneras al Subsistema, al mismo tiempo que resolvió una ambigüedad de tipo social, consistente en la designación de los estudios de educación normal como "preuniversitarios", "superiores", "de carrera técnica", "semitécnicos"..., que estigmatizaban a los docentes. De ahí la singular firma de algunas personas: *Profesor y Licenciado Fulano de Tal.*

Pero la reforma implicó también un reordenamiento del Subsistema en dos renglones: 1) El diseño curricular; y 2) Las funciones de las escuelas normales. En cuanto al primer aspecto, es de destacar el establecimiento de un tronco común para todas las modalidades, así como el diseño de segmentos disciplinares denominados "líneas de formación". El segundo se refiere específicamente a la incorporación de las funciones de investigación y difusión al quehacer de las IFD. En la presentación de la reforma más reciente, la SEP presenta el siguiente balance de aquella transformación:

> El plan 1984 tuvo una influencia contrastante en la formación de maestros. Abrió el horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas normales. Tuvo el sano propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitirían incorporar la práctica y

---

[4] SEP, *Escuela Normal Superior de México. Palabras del Lic. Jesús Reyes Heroles, Secretario de Educación Pública*, p. 11.
[5] SEP, Acuerdo Secretarial, 23 de marzo de 1984.

> los resultados de la investigación a la actividad docente. Sin embargo, algunos de estos propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron problemas nuevos, no previstos por el plan y los programas, o causados por condiciones desfavorables en la aplicación del nuevo currículum.
>
> Puede afirmarse que no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que éstos podían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa.[6]

En otro sentido, la implantación del modelo de 1984 significó una caída de la demanda, así como una serie de encrucijadas en relación con la preparación de los profesores de profesores.

El último replanteamiento de la formación de docentes tuvo lugar en 1997, cuando se rediseñó la Licenciatura en Educación Primaria. Posteriormente se ajustaron las licenciaturas en preescolar y educación media. Queda por resolverse el caso de los estudios en educación especial y los de educación física. La reforma iniciada en 1997 representa la reacción del Subsistema de Educación Normal a los profundos cambios curriculares introducidos en la educación primaria y secundaria a partir de 1993. En este sentido, se presenta nuevamente un desfase como en ocasiones anteriores: la primera generación de egresados de la Licenciatura en Educación Primaria (saliente en julio de 2001) está llegando a los planteles con al menos cinco años de retraso.

En la formulación del nuevo modelo para la formación de docentes existe un énfasis en el perfil de egreso, el cual se desglosa a partir de cinco campos: *a*) habilidades intelectuales específicas; *b*) dominio de los contenidos de enseñanza; *c*) competencias didácticas; *d*) identidad profesional y ética; y *e*) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Por otra parte, el rediseño de los estudios responde a 12 principios rectores, entre los que cabe mencionar: 1) El carácter nacional de la formación de los profesores; 2) La definición de los estudios como una fase formativa inicial, por complementarse a través de la práctica y la

[6] SEP, *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*, p. 17.

educación continua; 3) La correspondencia entre teoría y práctica; así como 4) El fomento a la investigación científica, la expresión artística y el uso de la tecnología.

1.3. La intervención de la DGE en el ámbito de la evaluación de aspirantes

La intervención formal de la Dirección General de Evaluación (DGE) en el ámbito de la formación de docentes se remonta a 1983, cuando participó por primera vez en la selección de aspirantes a ingresar a las escuelas normales del país sostenidas por el gobierno federal.[7] Cabe señalar que antes de que la DGE se hiciera cargo del proceso de selección en dicho tipo de escuelas, éste era diseñado por la instancia reguladora de la educación normal.[8]

En 1983, la DGE contaba con ocho años de existencia, por lo que constituía una de las áreas más jóvenes al interior de la SEP. Del momento de su creación a 1982, sus tareas se dirigieron a la acreditación y certificación de estudios en concordancia con lo dispuesto por la ley. De hecho, lo que hoy es la DGE formaba parte de una dependencia ocupada de normar aspectos de corte administrativo. No obstante, como resultado de un conjunto de factores —entre los que se cuentan principalmente las necesidades del SEN y el desarrollo de la evaluación educativa como campo de conocimiento—, la DGE emprendió algunos trabajos relacionados con la evaluación propiamente dicha hacia el principio de la década de los 80. De este modo comenzó una capitalización de experiencias que, como todo proceso de esta índole, ha estado marcado por tientos, fracasos y logros.

Así, cuando en 1983 la DGE recibió el encargo de diseñar y operar el proceso de selección de los futuros docentes, se encontró ante el mayor desafío enfrentado hasta entonces, pues tanto los aspectos técnico-

[7] La DGE participó en el proceso de selección de la Escuela Superior de Educación Física desde 1979, participación que tuvo carácter experimental inicialmente. Esta institución forma docentes para educación física.
[8] En México existen tres tipos de escuelas normales, desde el punto de vista de su financiamiento: 1) escuelas federales; 2) escuelas estatales; y 3) escuelas particulares. Independientemente del origen de su financiamiento, todas deben cumplir un mismo plan de estudios.

pedagógicos, como los de operación representaban un reto sin precedente; pero era quizá la circunstancia política de esa empresa lo que se avizoraba como la barrera más importante. Conviene abundar al respecto:

A) El desafío técnico-pedagógico. En pocas palabras, éste consistía en generar un modelo apropiado para el proceso de selección. El centro de este modelo debía ser un instrumento sustentado vigorosamente, de tal suerte que salvara cualquier crítica desde fuera y dentro de la SEP, encaminada a deslegitimar los resultados del concurso.

Es importante anotar que en el contexto mexicano, ha sido común que las IFD asuman ser los únicos organismos poseedores de los saberes teóricos y técnicos relativos al hecho educativo, comprendida la medición y evaluación. Si bien debe entenderse que este pronunciamiento tiene excepciones y que ya es visible una tendencia a disolver esta situación, en la mayoría de los casos las IFD descalifican a otros organismos, sus acciones y miembros respecto al tema educativo. El trato entre las IFD y las universidades e institutos autónomos, por ejemplo, tiende a ser áspera en este renglón. Mas, sin duda, la relación de antagonismo existente entre el magisterio nacional y la SEP exacerba la crítica de éste hacia las áreas que realizan trabajo teórico y/o técnico, pues las identifica como entidades distanciadas de "la educación" en la medida que su labor no tiene como referente directo el aula. La conciencia de esta situación exigió a la DGE realizar un doble esfuerzo para diseñar un instrumento sólido.

B) El desafío de la operación. En este renglón el reto consistía en organizar una acción simultánea que involucraba a más de medio millón de aspirantes en 27 entidades del país, distribuidos en casi 200 sedes de aplicación. Tenían que superarse los siguientes obstáculos: 1) No todas las sedes de aplicación se encontraban en el mismo huso horario; 2) No todas eran igualmente accesibles a causa de su ubicación geográfica y/o las condiciones de las vías de comunicación; y 3) No todas contaban con recursos para la comunicación a distancia.

Por otro lado, el proceso implicaba también una tarea de coordinación entre la DGE y las delegaciones estatales de la SEP[9], que, a través de la aplicación cuidadosa de la normatividad correspondiente, garantizara la legalidad y trasparencia del proceso.

C) El desafío político. El hecho de que los centros escolares hubieran sido los responsables del proceso de selección a lo largo de varias décadas, llegó a traducirse en muchos casos en una especie de "derecho", según el cual la selección de aspirantes "pertenecía" a cada IFD. Cuando ocurría así, los lineamientos oficiales de carácter general tenían interpretaciones específicas, relacionadas con los intereses de las IFD; por consiguiente, cuando la disposición gubernamental fue sustraer el proceso de selección del control de las IFD para que éste recayera en la DGE, se esperaban reacciones adversas, como en efecto ocurrió —y en algunos casos sigue ocurriendo.

Para dimensionar esta situación de mejor manera, es necesario señalar la existencia de al menos dos fenómenos en varias IFD: 1) En numerosos casos las comunidades de las IFD impulsan proyectos políticos o están ligados a alguno, de tal modo que tienden a fortalecer su unidad y cohesión excluyendo a quienes no toman parte en *su* proyecto. Bajo esta circunstancia, les resulta importante controlar el ingreso de alumnos, pues ofrece la oportunidad de aplicar criterios excluyentes desde un principio para fortalecer el proyecto político propio. 2) El hecho de que en México se otorgara empleo a todos los egresados de las IFD hasta mediados de la década de los 80, convirtió este tipo de estudios en una opción muy atractiva para la comunidad estudiantil, particularmente en localidades de desarrollo bajo, donde las alternativas de ocupación son escasas. Dada esta circunstancia, la gran demanda de aspirantes dio lugar a prácticas de corrupción durante el proceso de selección en ciertos casos: controlar el evento significaba establecer los modos, vías y alcances de un negocio ilícito.

[9] Hasta 1992, la SEP contaba con delegaciones en los 32 estados del país, cuya función consistía en administrar los centros escolares de distinto nivel y modalidad sostenidos por el gobierno federal. En ese año la SEP transfirió la administración de los subsistemas de educación básica y normal a los gobiernos estatales, en una medida que se conoce como "Modernización de la Educación Básica y Normal".

La actuación de la DGE en 1983 constituyó una experiencia sobre la cual maduró el modelo de intervención posterior. Aunque algunas características fueron exclusivas de la intervención de 1983[10], gracias a ésta pudo darse respuesta a las expectativas de la SEP al año siguiente. En efecto, como parte de la reforma introducida en la educación normal en 1984, se contempló la implantación de un proceso de selección centralizado que fuera confiable y, en esa medida, coadyuvara a la cristalización de la reforma. El trabajo de la DGE se enmarcó en dicha línea.

Como es fácil imaginar, se presentaron algunos cuestionamientos al proceso diseñado por la DGE durante los primeros años, pero rápidamente logro acreditarse su trabajo. La intervención de esta Dependencia no sólo contribuyó a procurar la mayor homogeneidad posible a la población de nuevo ingreso a las IFD, sino que permitió ir superando la injerencia de fuerzas contrarias a la legalidad y trasparencia del proceso de selección, como algunos miembros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), algunos funcionarios de gobiernos locales o miembros de comunidades educativas específicas. De igual modo, en ocasiones significó una posibilidad de interacción a propósito de la población de nuevo ingreso, con las áreas reguladoras de la educación normal y las propias IFD, lo que enriqueció el proyecto en su conjunto.

Por otra parte, las acciones de la DGE tuvieron cobertura nacional prácticamente durante el periodo 1983-1991. De las 32 entidades federativas sólo cinco no fueron atendidas por la DGE a causa de que no contaban con centros escolares de educación normal sostenidos por el gobierno federal. Lo anterior significó la atención de alrededor de 100 IFD y un promedio de 250,000 aspirantes cada año.

En el periodo 1992-2001 la DGE ha intervenido en casi 20 estados. Cabe destacar que, por ley, la DGE sólo está obligada a participar en el proceso de selección de las IFD que mantiene el gobierno en el Distrito Federal, capital del país. Es decir: la intervención de la DGE en los estados

[10] Algunos aspectos que no se repetirían fueron el perfil de los aspirantes (en 1983 procedían de la educación secundaria y no del bachillerato), el estatus de la planta docente (en 1983 los docentes no se definían como profesores de educación superior) ni el propio estatus de las IFD.

responde a solicitudes de apoyo planteadas por la autoridad educativa local.

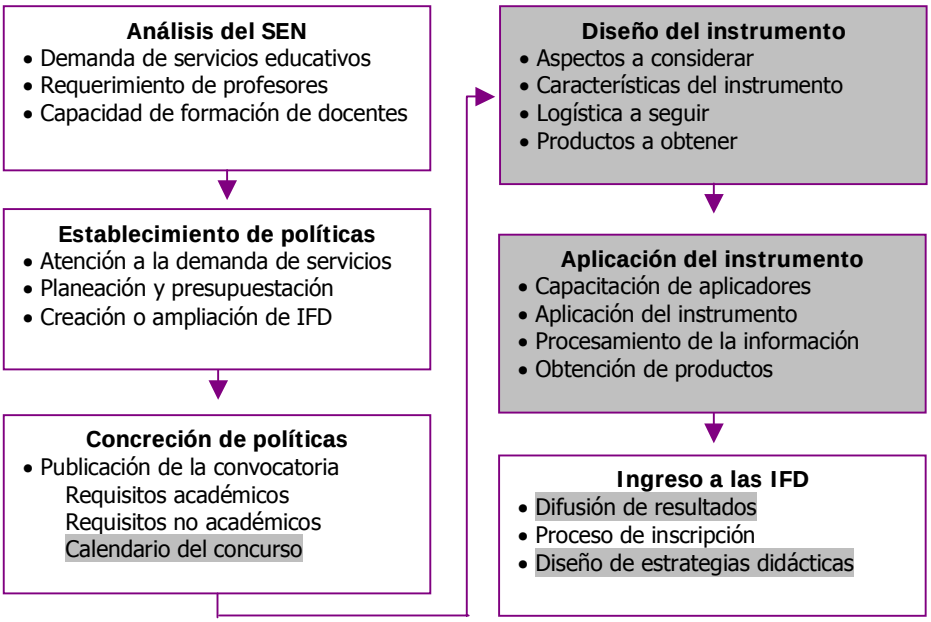
¿Por qué algunas entidades requieren el apoyo de la DGE? Al parecer la pregunta no tiene una respuesta única, sino que admite varias posibilidades, las cuales ilustran tanto el perfil del área como el estado de la evaluación en México. Por ejemplo: algunas entidades requieren el apoyo de la DGE porque reconocen su modelo como el más adecuado; en otros casos, los estados solicitantes han tenido la experiencia de haber establecido convenios con otras instituciones del ramo, como el propio Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), pero factores técnicos y económicos los han llevado a reencontrarse con la DGE; también sucede que se requiere el apoyo de esta Dependencia ante la falta de un desarrollo local en la materia debido a la falta de recursos humanos, financieros o de infraestructura; y se da el caso de solicitudes que responden a la necesidad de trasparentar el proceso ante la comunidad a través de la intervención de una instancia externa —la DGE—, de tal modo que la selección no se vea enturbiada por actores interesados en sesgar el proceso.

2. Una experiencia mexicana: El proceso de selección de aspirantes

2.1. El modelo general

En tanto *acción*, la selección de aspirantes responde a un esquema típico, dentro del cual algunas fases son responsabilidad de la DGE de manera compartida o exclusiva. En el siguiente esquema se sombrean las fases en que participa la DGE:

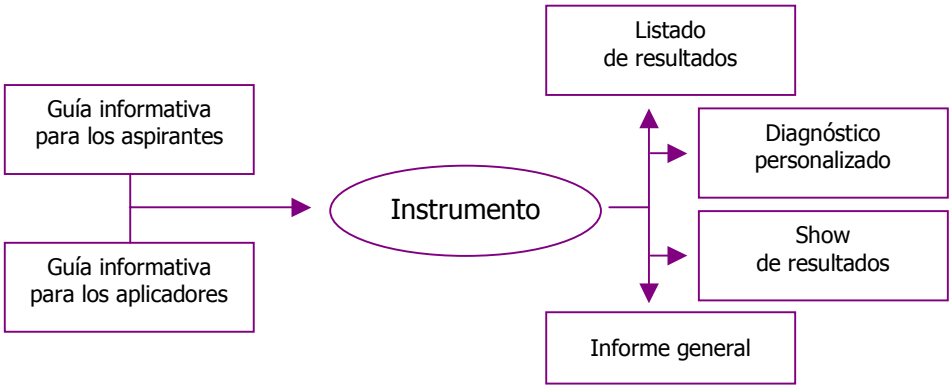
ESQUEMA TÍPICO



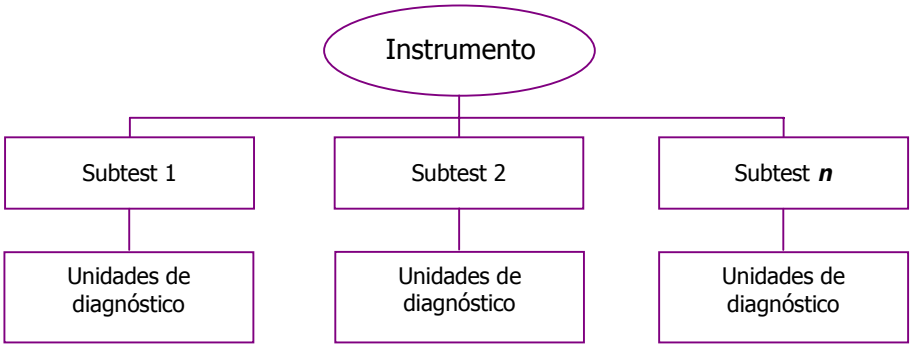
La participación de la DGE en el calendario del concurso tiene que ver con el planteo de los plazos necesarios para operar actividades como la integración y distribución de los materiales a las sedes de aplicación o para el procesamiento de la información y la obtención de productos. El diseño del instrumento, así como su aplicación son fases en las cuales el área requiere el más amplio margen de acción, así como el apoyo de las dependencias que utilizan los servicios. En ambas fases, se realiza el mayor despliegue teórico, técnico y operativo, y de la adecuada realización de las mismas depende en gran parte la calidad del proceso. Por último, la difusión de resultados debe entenderse en dos sentidos: 1) Como la publicación de la relación de aspirantes aceptados; y 2) Como la

integración de reportes destinados a funcionarios, directivos y técnicos, con fines de discusión y análisis.

Desde la perspectiva de sus *productos*, el modelo diseñado se articula en torno a un instrumento de medición y presenta algunos elementos periféricos, según el esquema:



Por último, entendido como *constructo* y a efecto de permitir una organización coherente del desempeño de los postulantes, el instrumento está organizado del siguiente modo:



Importa destacar que el instrumento se concibe como un todo solidario integrado por subtest referidos a un aspecto medido. De acuerdo con el diseño inicial, se espera que cada subtest sea susceptible de "fragmentaciones" lógicas, llamadas *unidades de diagnóstico* porque representan la división mínima con sentido (DMS) dentro del instrumento.

2.2 El instrumento

El instrumento ha sido conceptuado en dos ocasiones: la primera en 1984, la segunda en 1998. Como se observa, cada conceptuación corresponde a una reforma del plan y programas de estudio para las licenciaturas de educación normal. De hecho, no podía ser de otra manera.

La conceptuación no ha afectado condiciones básicas de practicidad, de suerte que el instrumento surgió y se sostiene hasta hoy como una prueba escrita integrada con ítems de selección múltiple. Las modificaciones se han dado en el plano de su marco de referencia, teniendo consecuencias en los aspectos medidos.

Así, por ejemplo, de acuerdo con el diseño de 1984 el instrumento comprendía dos subtest: "Conocimientos" y "Aptitudes". Los *conocimientos* se referían a contenidos del nivel educativo de procedencia (bachillerato), relacionados en términos antecedente-consecuente con los contenidos de los estudios de licenciatura. La selección de los contenidos considerados requirió un análisis comparativo de los programas de estudio correspondientes a ambos niveles. La selección de las *aptitudes*, en cambio, no pudo partir de la misma base, pues a diferencia de los contenidos disciplinares que se presentaban de manera explícita en el currículo, las aptitudes se encontraban subyacentes, por lo que requerían ser "puestas de manifiesto" a través de una interpretación psicopedagógica.

Es importante subrayar que el diseño de 1984 respondió a un estado del arte determinado históricamente, mismo que se reflejó con fidelidad. De este modo se explica que el instrumento resultante haya privilegiado los saberes *declarativos* —según la denominación de César Coll— por encima de las aptitudes.

Por su parte, la conceptuación de 1998 significó suprimir en su totalidad el aspecto de "Conocimientos" y renombrar el de "Aptitudes", que ahora se designa "Habilidades". Como ya trató de decirse, el replanteamiento del instrumento constituyó un esfuerzo por ponerlo al día, trasladando su marco de referencia hacia la psicología cognitiva. No obstante, sería

prematuro afirmar de manera categórica que la revisión está cerrada o que el marco se encuentra armado en su totalidad. Es palpable para la DGE que el nivel de elaboración al respecto es desigual: el subtest de Habilidad verbal se encuentra mejor sustentado que los de Habilidad matemática o Habilidad para el razonamiento formal, por lo que se realizan intentos en esos temas.

En principio, el instrumento reconceptuado ha sido admitido por los usuarios de la evaluación, pero no han dejado de expresarse opiniones acerca de la necesidad de incorporar la medición del dominio de conocimientos antecedentes. En estos momentos, la propuesta de la DGE libra una batalla en contra de dichas opiniones, las cuales pasan por alto que: 1) La reformulación de la primaria y secundaria puso un acento en la promoción de las habilidades cognitivas en los alumnos, a fin de hacer realidad el dictado de *aprender a aprender*; en este sentido, el futuro docente tiene la exigencia de contar con un amplio desarrollo de sus propias habilidades, incluyendo un manejo de habilidades metacognitivas; 2) La reformulación de las licenciaturas en educación normal ha significado que los primeros semestres del plan los estudios sean en tal manera propios de la formación docente, que no es posible detectar "conocimientos" antecedentes en ninguno de los muchos bachilleratos que se imparten en el país; y 3) Independientemente de la coexistencia de paradigmas educativos, es un hecho que la comunidad mundial se inclina hacia la redimensionalización de los conocimientos declarativos, a favor del desarrollo de habilidades y actitudes hacia el uso selectivo de la información, la investigación y la solución de problemas.

Dado lo anterior, es deseable que pronto se asuma del todo la propuesta de la DGE, si bien ésta se encuentra abierta a la mejora. Justamente en este aspecto, resulta oportuno finalizar señalando que se ha comenzado a aplicar el modelo de análisis de la Teoría de Respuesta al Reactivo (TRR) desarrollado por Rasch, a fin de contar con elementos provistos por una estadística alternativa, los cuales permitan mejorar al instrumento a la par que crear series históricas que amplíen el conocimiento de la población de nuevo ingreso a las IFD, con las muchas ventajas que esto implica para la

toma de medidas remediales, los ajustes al currículo, la capacitación docente y la organización escolar. En el terreno del análisis del propio instrumento, esta acción representa la innovación más sobresaliente y en ella se fincan grandes esperanzas.